

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
(СЕРЕДИНА 60-Х – ПОЧАТОК 80-Х РР.
XX СТОЛІТТЯ)**

Монографія

Київ
Педагогічна думка
2013

УДК 373.5(47+57)"196/198"

ББК 74.2г(2)

P45

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 22 жовтня 2012 р.)*

Науковий редактор:

Сухомлинська О. В., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Рецензенти:

Гупан Н. М., доктор педагогічних наук, професор, гол. наук. співр. лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Пироженко Л. В.

P45

Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : Монографія/ав.: Пироженко Л. В. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 304 с.

ISBN 978-966-644-329-1

У монографії висвітлено педагогічні передумови, причини, хід і наслідки реформування змісту вітчизняної шкільної освіти у 1966 – 1984 роках у контексті політичних та соціокультурних змін у суспільстві. Зміст шкільної освіти проаналізовано на основі значного масиву архівних та опублікованих джерел, навчальних планів і програм.

Книга буде корисною науковцям, аспірантам, освітянам, студентам – майбутнім педагогам та всім, хто цікавиться історією розвитку вітчизняної шкільної освіти.

УДК 373.5(47+57)" 196/198"

ББК 74.2г(2)

ISBN 978-966-644-329-1

© Інститут педагогіки
НАПН України, 2013

© Пироженко Л. В., 2013

© Педагогічна думка, 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗБУДОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СРСР У ДОСЛІДЖУВАНИЙ ПЕРІОД.....	13
1.1. Формування предметної структури змісту освіти – провідна тенденція діяльності радянської школи у 1930-х – на поч. 1950-х років.....	13
1.2. Трансформації змісту шкільної освіти у процесі становлення трудової політехнічної школи з виробничим навчанням (середина 50-х – кінець 50-х рр.).....	34
1.3. Переосмислення мети та функцій загальної освіти (кінець 50-х – початок 60-х рр.) та їх вплив на зміст шкільної освіти.....	57
РОЗДІЛ 2. РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ – ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ШКОЛИ 60-Х РОКІВ.....	76
2.1. Розвиток ідей щодо змісту шкільної освіти у працях радянських психологів та педагогів.....	76
2.2. Позиції Державної комісії щодо розв’язання проблеми відбору змісту загальної середньої освіти.....	87
2.3. Обговорення проектів нового змістового наповнення шкільної освіти.....	104
2.4. Внесення змін до програмного забезпечення змісту загальноосвітньої школи.....	122
РОЗДІЛ 3. СТРАТЕГІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ ВПРОДОВЖ 60-х – початку 80-х рр.....	147
3.1. Факультативи як важлива складова розширення і диференціації змісту шкільної освіти.....	147
3.2. Проблемність як новий підхід до реалізації змісту освіти.....	164
3.3. Психолого-педагогічні підходи до розвивального характеру шкільної початкової освіти.....	173
3.4. Розвивальні тенденції у реформуванні змісту початкової школи в Українській РСР.....	194
РОЗДІЛ 4. ВПЛИВ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ 60-х – 70-х рр. НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ.....	214
4.1. Виокремлення і розвиток теорії навчання як структурної складової педагогічної науки.....	214
4.2. Становлення й наукова аргументація цілісних теорій змісту шкільної освіти.....	226
4.3. Українська складова у розбудові теорії навчання й організації змісту освіти.....	244
Післямова.....	262
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	266

ПЕРЕДМОВА

Питання відбору та структурування змісту освіти обіймає у педагогічній науці одне із центральних місць. Адже від правильного вирішення питань «чому навчати» і «яких знань потребує сучасна людина» великою мірою залежить якість освіти, рівень підготовки молоді до життя в суспільстві, її здатність забезпечувати його розвиток. Увага до проблеми структури сучасного змісту освіти, методологічних основ його конструювання та розвитку, відбору предметів для навчання у школі, критеріїв відбору матеріалу до кожного з них, обсягу та порядку викладення змісту у навчальних стандартах та програмах зросла в останні два десятиліття, коли розбудовувалась національна школа. Відповіді на ці питання, тобто наукова розробка сучасного змісту освіти, підходів до його відбору, структурування та побудови можуть бути віднайдені за умов критичного вивчення генези теорії і практики розвитку цих питань у минулому та переосмислення з позицій сучасності.

Історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності розвитку дидактичних процесів, їхньої зумовленості суспільними, соціокультурними та іншими чинниками, виявити зв'язки, оцінити їх сучасний стан і напрями подальшої еволюції. Адже, як зазначає історик педагогіки О. Сухомлинська, «неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхуватись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання» [643, с. 8]. А оскільки серед проблем, пов'язаних зі сферою освіти, саме зміст освіти, за словами російського історика педагогіки М. Богуславського, є системоутворювальним фактором [51, с. 5], то без конструктивно-критичного вивчення досвіду розбудови, реформування змісту загальної середньої освіти, нагромадженого вітчизняною педагогічною наукою та школою, неможливе цілісне, системне вивчення становлення вітчизняної шкільної освіти, збереження і примноження її здобутків, проектування майбутнього.

Таким чином, актуальність постановки проблеми реформування змісту загальної середньої освіти у 1964 – 1984 роках в історико-педагогічному аспекті визначається як її значенням для системного вивчення розвитку змісту вітчизняної шкільної освіти, так і необхідністю дотримуватись наступності у розбудові вітчизняної школи та педагогічної науки.

Історіографічний пошук показав, що на різних етапах розвитку освіти й виховання в Україні публікувалися праці, в яких з різним ступенем повноти і на різних методологічних засадах досліджувалася проблема реформування змісту шкільної освіти у період з 1964 по 1984 роки. Спираючись на запропоновані українськими істориками педагогіки О. Сухомлинською [646], Н. Гупаном [104], Л. Березівською [39] періодизації історико-педагогічної науки, історіографію досліджуваної проблеми умовно ділимо на такі три періоди: 1964 – 1984 рр.; 1984 – 1991 рр.; 1991 – до сьогодні.

Нечисленні історіографічні розвідки першого періоду відображали загальні тенденції оновлення змісту шкільної освіти у 1964 – 1984 роках, причини та хід реформування. Праці Р. Вендровської [70], М. Гриценка [100], М. Грищенко [102], М. Кашина [202], В. Помагайби [448], М. Скаткіна [610–624] та ін. ми розглядали водночас як історіографічні і як джерела з досліджуваної проблеми.

У дослідженнях М. Гриценка «Розвиток загальноосвітньої школи в Українській РСР (1917 – 1967 рр.)» (1969) [100], М. Грищенко «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965)» (1966) [102], В. Помагайби «Початкове навчання на новому етапі розвитку середньої освіти» (1968) [448], М. Скаткіна «Провідні ідеї політехнічного навчання» (1967)[623] з позицій радянської методології окреслювались особливості розвитку радянської школи та педагогічної науки за 50 років радянської влади, аналізувався зміст шкільної освіти у кінці 50-х – на початку 60-х рр.

У праці М. Кашина «Учебные планы средней школы» (1973)[202] аналізувалась структура навчальних планів кінця 60-х – початку 70-х рр., визначались особливості їх побудови для загальноосвітніх масових та шкіл з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, окреслювались перспективи подальшої розбудови шкільної освіти за умов переходу до навчання дітей з шестирічного віку.

У ґрунтовній праці Р. Вендровської «Очерки истории советской дидактики» (1982) [70] вперше у вітчизняній історіографії виділяються основні етапи розвитку теорії навчання, характеризуються тенденції розвитку важливих педагогічних концепцій і проблем, які мають значення для подальшого вдосконалення процесу навчання у сучасній школі. Учена дослідила становлення основних підходів до відбору змісту шкільної освіти у 20-ті – 70-ті роки, проаналізувала структуру викладу навчального матеріалу і особливості побудови начального предмету.

Нова реформа загальноосвітньої школи 1984 р. спричинила появу низки праць, присвячених аналізу теоретичних засад та процесу становлення змісту загальної середньої освіти у попередні десятиліття. Це дослідження Р. Вендровської «Проблема формирования учебных планов в советской школе» (1987) [71], І. Зверева, М. Кашина «Совершенствование содержания образования в школе» (1985) [630], З. Равкіна «Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961 – 1986 гг.)» (1987), «Проблемы истории советской школы и педагогики» (1991) [568; 569] та ін., в яких з погляду на історію радянської педагогіки як «найвищого етапу світового історико-педагогічного процесу» осмислюються причини та хід реформування змісту загальної середньої освіти у середині 60-х – на початку 80-х років.

Цінними для нашого дослідження стали праці Р. Вендровської та З. Равкіна [70; 569], у яких детально проаналізовано зміни у підходах до побудови навчальних планів досліджуваного періоду, виявлено пріоритетні системи навчальних предметів, охарактеризовано особливості відбору та структурування навчального матеріалу на початку 70-х років.

З 1991 р. і до сьогодні виділяємо третій період історіографії, який пов'язаний з розбудовою української державності, зміною вимог до системи освіти та виховання. Характерною особливістю цього періоду є зростання інтересу до історичного досвіду функціонування національної системи освіти, поява численних досліджень (монографії, дисертації, статті, посібники тощо), в яких у рамках сучасної історико-педагогічної парадигми у контексті різноманітних проблем побіжно згадувалися окремі аспекти оновлення змісту шкільної освіти досліджуваного періоду. Зокрема, це дисертаційні дослідження О. Адаменко, Л. Березівської, О. Замашкіної, О. Пометун, О. Попової, О. Топузова, Я. Кодлюк, які присвячені проблемам розвитку української педагогічної науки в другій половині ХХ століття (О. Адаменко, 2005) [1]; реформуванню шкільної освіти в Україні у ХХ столітті (Л. Березівська, 2008) [38]; новим підходам до відбору змісту початкової освіти в умовах розвивального навчання (О. Замашкіна, 2005) [150]; теорії і практиці підручникотворення в другій половині ХХ ст. (Я. Кодлюк, 2004) [216]; розвитку історичної освіти (О. Пометун, 1995) [455]; розвитку інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті (О. Попова, 2001) [458]; проблемному навчанню (О. Топузов, 2008) [666].

Цінними для нашого дослідження стали праці, присвячені дидактичним проблемам загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського (М. Антоненко, 2008) [24] та розвитку авторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець ХІХ – ХХ ст.) (Н. Антоненко, Л. Березівська, Н. Дічек, О. Сухомлинська, 2010) [338].

Особливе місце в історіографії нашого дослідження займають праці одного з авторів теорії розвивального навчання В. Репкіна, написані ученим в останні десятиліття (В. Репкін, 1997) [575].

Внеском в педагогічну науку стали наукові праці О. Савченко [589; 590; 591; 592], в яких автор визначила підходи до розбудови змісту початкової освіти, охарактеризувала особливості процесу його оновлення в українських школах досліджуваного періоду.

До вагомих історіографічних праць для нашого дослідження відносимо праці російських педагогів М. Богуславського (2010, 2012) [52; 53], В. Краєвського (2000, 2006) [239; 243], І. Логвинова (2005) [287], З. Равкіна (1991) [569], у яких здійснено комплексний аналіз радянської державної політики в галузі шкільної освіти, розвитку педагогічної науки у другій половині ХХ століття, висвітлено окремі аспекти оновлення змісту загальної середньої освіти у досліджуваний період.

Значимою для нашої роботи стала докторська дисертація російської дослідниці Т. Челпаченко «Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление» (2012) [687], в якій розкриваються джерела становлення дидактичної системи В. Сухомлинського, характеризується особистий досвід діяльності В. Сухомлинського, особливості реалізації змісту освіти в очолюваній ним Павлівській школі.

Підсумовуючи короткий виклад історіографії обраної теми, зазначимо, що зміст загальної середньої освіти у 1964 – 1984 роках як окрема історико-педагогічна проблема системно і комплексно не аналізувалася. Нині в українській історіографії немає історико-педагогічних праць, де б цілісно аналізувалося формування змісту української шкільної освіти на різних етапах її розвитку.

Метою написання монографії було цілісне й комплексне розкриття сутності й організаційних засад реформування змісту шкільної освіти в Україні в обраний період у контексті суспільно-політичних та педагогічних детермінант розвитку загальноосвітньої школи.

Предметом нашого дослідження були організаційні та психолого-педагогічні основи реформування змісту шкільної освіти у 1964 – 1984 роках у контексті розвитку загальноосвітньої школи та педагогічної науки.

У нашому дослідженні йдеться про реформування змісту загальної середньої освіти у 1964 – 1984 роках, яке було найбільш значимим у другій половині ХХ століття і охоплювало початкову, основну і старшу школу. Монографія складається з передмови, чотирьох розділів, висновків до них і післямови, де системно і у хронологічній послідовності проаналізовано передумови, причини, хід і наслідки реформування змісту загальної середньої освіти у досліджуваний період.

Визначення нижньої хронологічної межі пов'язане з кардинальними змінами у змісті загальної середньої освіти, створенням у 1964 р. Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти, виходом ряду постанов ЦК КПРС та Ради міністрів СРСР, згідно з якими в середніх загальноосвітніх школах після восьмирічної школи замість трирічного встановлювався дворічний термін навчання, загальноосвітня школа переставала бути політехнічною з виробничим навчанням, її основним завданням ставала загальна і політехнічна освіта школярів та їх трудове навчання і виховання. Завершується дослідження 1984 роком, коли 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 перехід до 11-річної середньої та чотирирічної початкової школи і пов'язаний з цим новий період реформування змісту шкільної освіти.

Системний і комплексний аналіз реформування змісту загальної середньої освіти в обраному нами періоді передбачає, насамперед, уточнення понять і термінів, що дає змогу об'єктивно охарактеризувати результати до яких ми дійшли у процесі написання монографії.

Розпочнемо з основних понять нашого дослідження: «зміст освіти», «зміст загальної середньої освіти», «зміст шкільної освіти». Під змістом освіти ми будемо розуміти «зміст шкільної освіти», що визначається О. Савченко як «педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності (у т.ч. й творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості» [134, 322–324]. Це визначення найбільш повно відображає підходи до відбору та структурування змісту загальної шкільної освіти у досліджуваний період. Поняття «зміст загальної середньої освіти» і «зміст шкільної освіти», які мають свою специфіку, стосовно досліджуваного періоду ми будемо використовувати як тотожні. У досліджуваній період під змістом освіти розумілась сукупність знань, умінь і навичок, що їх мали засвоїти учні у процесі навчання. У своїй роботі ми звертаємо першочергову увагу на знаннєву складову змісту.

Зміст загальної середньої освіти конкретизується у нормативних документах: у державному стандарті на рівні базового навчального плану (БНП), який дає цілісне уявлення про структуру загальної середньої освіти, окреслює освітні галузі та розподіл годин між ними, визначає гранично допустиме навчальне навантаження учнів та загальну кількість навчального часу і характеристик освітніх галузей, що дозволяє розробити навчальні плани і програми на предметному рівні. На основі БНП розробляється типовий навчальний план, який складається за роками навчання і визначає структуру навчального року за семестрами, перелік навчальних предметів із вказівкою, в якому класі і скільки годин на тиждень відводиться на вивчення кожного з них, розподіл часу між предметами.

Зміст освіти набуває конкретизації на рівні навчального предмета. «Енциклопедія освіти» визначає «*навчальний предмет*» як «педагогічно адаптований і ціннісно орієнтований зміст конкретної науки, певної галузі діяльності, у якому представлено дидактично обґрунтовану систему знань (поняття, теорії, методи, факти, світоглядні й морально-естетичні ідеї, напрями практичного застосування тощо), умінь, навичок, відібраних відповідно до цілей навчання, вікових можливостей тих, хто навчається» [134; с. 537–538]. Сучасні українські дидакти (Н. Бібік, В. Бондар, О. Пометун, Ю. Мальований, О. Савченко та ін.) включають до змісту навчальних предметів ще й зміст, обумовлений методами навчання та комунікативною діяльністю. В основу змісту навчального предмета може бути покладений як «педагогічно адаптований і ціннісно орієнтований зміст конкретної науки», так і «сполучення різних галузей діяльності або професій (суспільствознавство, трудове навчання)» [134, с. 537].

Розпочинаючи дослідження, ми виходили з того, що у навчальних планах знаходить своє відображення конкретне соціальне замовлення, формалізується зміст і встановлюються реальні, а не декларовані пріоритети. На теоретичну

розробку й практичне застосування навчальних планів безпосередньо впливають політичні й ідеологічні установки, соціально-економічні реалії й напрями економічного розвитку, а також домінуючі педагогічні ідеї. Саме за навчальними планами ми відстежували пріоритети державної політики в галузі освіти.

Наявність тих чи інших навчальних дисциплін в навчальному плані, перерозподіл годин між предметами всередині навчального плану, домінування певної групи предметів – все це прояви комплексу політичних, соціальних і педагогічних орієнтирів, процесів, пов'язаних з оновленням змісту освіти. У своєму дослідженні ми планували дослідити ідеологічні, дидактичні і загальнопедагогічні підходи до побудови навчальних планів, визначити пріоритетні групи предметів, виявити причини зміни в переліку предметів, окреслити характерні зміни в програмах.

Досліджуючи поставлену проблему, ми виходили із загальновизнаних положень про те, що зміст кожного навчального предмета фіксується, деталізується та конкретизується в програмах, що задають його списком питань у певній послідовності з вказівкою приблизного часу на їх вивчення. У досліджуваній період навчальні програми розроблялись за єдиним зразком і мали таку структуру: пояснювальна записка, де конкретизуються завдання курсу; зміст навчального предмета, поданий у вигляді списку (теми, питання, лабораторні і практичні роботи, демонстрації, екскурсії тощо); розділ з характеристикою міжпредметних зв'язків; вимоги до знань і умінь учнів; виховні завдання.

Основною складовою змісту навчальних предметів є педагогічно адаптований і ціннісно орієнтований зміст конкретної науки, при цьому структура навчального предмета має багато спільного зі структурою відповідної науки (В. Бондар, В. Лозова, О. Савченко та ін.) [58; 289; 591]. Найбільш живivanoю класифікацією наук, що впливала на відбір основ наук до змісту освіти, у другій половині ХХ ст. була структура, що містила такі галузі (комплекси) наук: точні (математика, кібернетика й регулювання, статистика, механіка, фізика, енергетика, технічні науки); природничі (астрономія, геологія, географія, хімія й біологія); суспільні (економіка, філософія, історія, лінгвістика, літературознавство, психологія, соціологія, юридичні науки) [262].

Відповідно до цієї класифікації у нашому дослідженні ми умовно розподілили навчальні предмети за об'єктом вивчення на такі предметні цикли: природничо-науковий (географія, фізика, хімія, біологія, астрономія, психологія); математичний (алгебра, геометрія, стереометрія, тригонометрія, логіка); історико-суспільствознавчий (історія, суспільствознавство, Конституція СРСР); мовно-літературний (рідна, російська мови, іноземна мова, українська, російська, зарубіжна літератури); трудового навчання (трудове навчання, креслення); естетичного виховання (образотворче мистецтво, музичне виховання); фізичного виховання (фізкультура, цивільна оборона) і намагалися всебічно їх охарактеризувати.

У представленому дослідженні ми виходили з того, що зміст освіти реально існує лише в навчальному процесі, де, взаємодіючи з іншими його учасниками, видозмінюється [239, с. 47–49]. Взаємопов'язаність та взаємозалежність змісту освіти та процесу навчання передбачає при проектуванні змісту навчального предмета чи навчального матеріалу врахування не лише вимог до відбору та структурування змісту, а й наявних методів, закономірностей, принципів навчання в цілому.

Впродовж усього дослідження в полі зору знаходилась структура викладу навчального матеріалу: лінійна, концентрична, спіральна, ступенева та змішана. Найпростішою є лінійна побудова програми, за якої окремі частини навчального матеріалу утворюють безперервну послідовність тісно пов'язаних між собою ланок, тобто зміст освіти (знання) подаються дітям один раз за певною логікою. Новий навчальний матеріал подається в тісному зв'язку з раніше вивченим і на його основі. Лінійна побудова програми передбачає вивчення тем і розділів курсу один раз за весь період навчання. Повернення до раніше вивченого матеріалу можливе лише з метою повторення. Для такого підходу характерна систематичність, послідовність викладу навчального матеріалу.

За концентричної структури викладу змісту передбачається повернення до раніше вивченого. Одне й теж питання повторюється кілька разів на щоразу вищому рівні. Концентризм необхідний і педагогічно виправданий, коли ті чи інші питання не можуть бути відразу розкриті з необхідною для загальної середньої освіти глибиною.

Ступеневе розміщення навчального матеріалу поєднує позитивні риси лінійного (систематичність викладу) та концентричного (врахування вікових особливостей учнів) викладу. Воно передбачає наявність пропедевтичних курсів, вивчення окремих тем чи розділів повторно, на більш високому рівні складності.

Сучасне розуміння змісту освіти є результатом тривалих пошуків, наслідки яких представлені у вигляді трьох основних теорій – теорії формальної освіти (дидактичний формалізм), теорії матеріальної освіти (дидактичний матеріалізм), прагматизму (дидактичний утилітаризм). У сучасних теоріях змісту освіти, початок формування більшості з яких припав на 70–80-ті роки ХХ століття, викладені вище підходи до його відбору та структурування у чистому вигляді практично не зустрічаються. Поєднання окремих елементів цих концепцій, їх співвідношення ми і будемо аналізувати у своєму дослідженні, розглядаючи процеси розбудови змісту освіти у 1964 – 1984 роках.

Фактологічний матеріал, документи і архівні джерела, що були опрацьовані у процесі написання монографії, можна диференціювати таким чином:

- *джерела нормативно-правового характеру* (звіти партійних з'їздів і конференцій, резолюції пленумів ЦК КПРС, дані статистичних збірників, інформаційні повідомлення, закони, накази, постанови державних структур УРСР, СРСР, Міністерства освіти УРСР);

- *архівні документи й матеріали* (документи Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фонди: 166 – Народний комісаріат освіти УРСР (Міністерство народної освіти УРСР); 5097 – В.О. Сухомлинський; 5127 – Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР); Науковий архів РАО (фонд 25 – Президія Академії педагогічних наук);
- *праці вітчизняних педагогів і психологів* (Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, Г. Костюка, І. Лернера, В. Онищука, О. Савченко, В. Сухомлинського та інших);
- *періодичні видання*, на сторінках яких розглядалась досліджувана проблема: «Советская педагогика» (1937 – 1991), «Радянська школа» (1945 – 1991), «Народное образование» (1946 – 2013), «Вопросы психологии» (1955 – 2013), «Рідна школа» (1991 – 2013), «Педагогика» (1992 – 2013), «Шлях освіти» (1997 – 2012), «Початкова школа» (1969 – 2013), «Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР» (1939 – 1961), «Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР» (1962 – 1988);
- *навчальні плани, навчальні програми, шкільні підручники та методична література для вчителів*, що використовувались у навчальному процесі шкіл досліджуваного періоду;
- *інтерпретаційні джерела* – монографії, брошури, статті у контексті досліджуваної теми;
- *довідкова література, сучасні підручники й посібники* для вищої школи з проблем дидактики.

Виходячи з логіки нашого дослідження, ми вважали за потрібне зупинитись на формуванні предметної структури змісту освіти у 1930-х – на початку 1950-х років, оскільки вона залишалась основною характеристикою змісту й у досліджуваній період. Необхідним для розуміння причин та передумов реформування був аналіз трансформацій змісту шкільної освіти у процесі становлення трудової політехнічної школи з виробничим навчанням у кінці 50-х років, зміни соціально-політичних та педагогічних умов функціонування загальноосвітньої школи на початку 60-х років.

У монографії викладено хід реформування змісту загальної середньої освіти, розкрито специфіку діяльності Державної комісії щодо розв'язання проблеми відбору та структурування змісту загальної середньої освіти, схарактеризовано концептуальні основи та ідеї побудови проектів нових навчальних програм, проаналізовано хід їх обговорення, експериментальної перевірки та доопрацювання у середині 60-х – на початку 70-х років ХХ століття.

У центрі нашого дослідження здобутки реформування змісту шкільної освіти досліджуваного періоду (розширення і диференціація змісту середньої освіти; розвивальні тенденції у реформуванні змісту початкової освіти; діяльнісний та проблемний підходи до реалізації змісту освіти), які вплинули на подальший розвиток вітчизняної школи та педагогічної науки (виокремлення і розвиток теорії навчання як окремої структурної складової педагогічної науки; становлення цілісних теорій змісту шкільної освіти тощо).

Здійснене у монографії вивчення та осмислення досвіду побудови змісту вітчизняної шкільної освіти у 1964 – 1984 роках дає змогу з'ясувати не тільки характерні особливості становлення сучасного змісту освіти, а й загальні тенденції, можливості і перспективи його оновлення в майбутньому. Недослідженими та малодослідженими залишаються процеси реформування змісту шкільної освіти, особливості розбудови змісту початкової чотирирічної школи, процеси диференціації та індивідуалізації змісту у 50-х – 80-х роках ХХ століття.

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗБУДОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СРСР У ДОСЛІДЖУВАНИЙ ПЕРІОД

1.1. Формування предметної структури змісту освіти – провідна тенденція діяльності радянської школи у 1930-х – на поч. 1950-х років

Перш ніж розглянути кардинальні, концептуальні зміни, що сталися в змісті загальної середньої освіти у досліджуваний період, проаналізуємо передумови і причини реформування змісту шкільної освіти в попередні десятиліття, сутність зв'язку цих змін із економічними, суспільно-політичними та соціально-культурними процесами у житті суспільства.

20-ті рр. – особливий період в розвитку вітчизняної педагогічної науки та школи. Період різкого відмежування від спадщини минулого – дореволюційної класичної гімназії та реальної освіти з їх домінуючою роллю вчителя в навчальному процесі, сегрегативним добором учнів та фундаментальним змістом освіти, в основі якого лежало вивчення класичних мов (гімназія) та прикладних дисциплін (реальні училища). Характерний для цього періоду пошук нових форм та методів навчання знівелював роль і значення шкільних навчальних предметів. Їх зміст використовувався лише для розкриття того чи іншого природного чи суспільного явища. На зміну навчальним предметам – основам наук – приходять комплекси. За визначенням О. Сухомлинської, комплекс – це «життєвий зв'язок явищ, тому комплексна побудова програм базується, з одного боку, на педологічному підході до дитини, певній педологічній схемі, що обґрунтовує розвиток дитячого мислення й дитячих інтересів, а з іншого – відображає мету виховання, цілі діяльності школи» [338, с. 181].

В умовах панування освітньої парадигми, в основі якої лежав дидактичний прагматизм у його радянській інтерпретації, змістом освіти була громадська та індивідуальна діяльність учнів у безперервному процесі реконструкції досвіду. Програма початкової і середньої школи будувалась навколо єдиного комплексу «життя дитини та оточуючого її середовища», де перевага надавалась праці та її організації в школі. Структура кожної теми поєднувала матеріал трьох розділів програми: природа, праця, суспільство і відповідала принципу – від природи до дитини й від світу до дитини [134, с. 410]. Відповідно, знання з математики та природознавства набували першорядного значення, а література, мова, мистецтво, історія – другорядного, допоміжного. Зміст освіти за комплексної системи навчання регламентувався спеціальними «Порадниками соціального виховання» (1921 – 1928 рр.), у яких вміщувались директивні матеріали про школу й виховання в Україні, програмні матеріали тощо. При цьому до початку 30-х рр. у шкільній освіті відсутній урок як основна форма організації навчальної діяльності, зберігаються форми та

методи, притаманні комплексному підходу (дальтон-план, метод проектів, метод тестів) і спрямовані на індивідуалізацію навчання, розвиток самодіяльності учнів.

Початок 30-х рр. минулого століття ознаменувався кардинальною зміною соціального замовлення системі освіти в цілому та загальноосвітній школі зокрема. На цей час в Україні в основному було подолано неписьменність і запроваджено загальну обов'язкову чотирирічну початкову освіту. У 1931–1934 рр. з'явився ряд постанов ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931) [468], «Об учебных программах и режиме в средней школе» (1932) [341, с.173–175], «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933) [341, с.154–155], «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934) [341, с. 167], які визначили напрями розвитку системи шкільної освіти на довгі роки. Запроваджувався державний контроль за рівнем освітньої підготовки випускників шкіл, була посилена роль учителя в шкільній освіті, введені обов'язкові для виконання навчальні плани та програми, суворо регламентувався навчальний процес.

Відбулася зміна освітньої парадигми, перенесення освітніх пріоритетів з особи того, хто навчається, з педоцентричних засад на авторитарні, на зміст освіти і наповнення цього змісту науковістю й ідейністю; з активних, пошукових методів самостійного здобуття знань на зміст освіти, чітко закріпленій в навчальних програмах і підручниках [648, с.41]. Освітні заклади, зазначає О. Сухомлинська, відходять від експериментування і стають на шлях авторитарно-дисциплінарних засад управління й діяльності з чітко визначеним обсягом знань, умінь та навичок. Розпочався процес поступової уніфікації української школи, ліквідації особливостей освітньої системи в Україні й її централізації з єдиним директивним центром у Москві. Панівним стає партійно-класовий, ідеологічний дискурс [644]. Українська загальноосвітня школа втратила свої особливості і перетворилася на складову радянської системи освіти, з єдиними для всієї країни навчальними планами, програмами та підручниками.

Переорієнтація на широку загальноосвітню підготовку, спрямованість шкільного навчання на підготовку до отримання вищої освіти вимагали нових підходів до відбору навчального матеріалу, побудови навчального плану та програм. У постанові «Про початкову і середню школу» зазначалось, що «радянська школа цілком ще не відповідає тим величезним вимогам, що ставить перед нею сучасний стан соціалістичного будівництва.... Основна хиба школи в даний момент полягає в тому, що навчання в школі не дає задовільного обсягу загальноосвітніх знань і незадовільно розв'язує завдання готування для технікумів і вищої школи цілком письменних людей, що добре опанували основи наук (фізика, хімія, математика, рідна мова, географія тощо). Через це політехнізація школи набирає в багатьох випадках формального характеру і не готує дітей, як всебічно розвинених будівників соціалізму, які пов'язують теорію з практикою й опанували техніку» [468]. Загальноосвітня школа

ставала десятилітньою, внаслідок чого її випускники отримали можливість вступати до вищих навчальних закладів. Таким чином, система вищої освіти переорієнтовувалась з навчання дорослих робітників на молодь.

Навчальний план початку 30-х рр. формувався за принципом відображення у навчальних предметах основ наук, що був сформульований у постанові колегії наркомату освіти СРСР «Об основных направлениях построения программ начальной и средней школы» від 10 жовтня 1931 р. [353]. У постанові підкреслювалась необхідність всебічного представлення в навчальному плані гуманітарних та природничих наук, забезпечення систематичності й послідовності подачі навчального матеріалу всередині кожного навчального предмета, дотримання принципу поступового ускладнення теоретичних знань, переходу від елементарних знань до більш складних та врахування вікових особливостей учнів. Гуманітарні та природничі науки повинні були викладатись логічно і в хронологічній послідовності. Передбачалося встановлення конкретного переліку знань, які учень мав засвоїти упродовж навчального року, проробляючи зміст того чи іншого навчального предмета. Перевага мала надаватися предметам - основам наук (фізика, математика, біологія, географія, історія тощо). У зв'язку з тим, що проблема загальної семирічної освіти була далека від вирішення і значна частина дітей закінчувала навчання після четвертого класу, в основі побудови навчальних програм більшості предметів був залишений принцип *концентризму*, застосування якого передбачало вивчення навчального матеріалу в різних рівнях навчання на різному рівні складності. Завдяки цьому учні отримували завершене коло знань і до четвертого, і до сьомого класів.

Складання нових навчальних планів та предметних програм було покладене на Український науково-дослідний інститут педагогіки (далі УНДІП), співробітники якого готували їх з великим успіхом. Навчальні плани та програми були затверджені у січні 1932 р. (Бюлетень НКО УРСР №4-5), а у лютому цього ж року без належного теоретичного обґрунтування та експериментально-дослідної перевірки, обговорення та доопрацювання стали обов'язковими для всіх загальноосвітніх навчальних закладів.

На освітню практику в цей період впливали, в основному, партійні та державні документи, характерною особливістю яких була надмірна деталізація вимог як до змісту, так і до організації процесу навчання. Навчальні плани, створені згідно з вимогами постанови колегії Наркомосу СРСР «Про основні напрями побудови програм початкової та середньої школи», були видані в двох варіантах (з семиденним тижнем для сільських шкіл та на декаду для міських), що було пов'язано із запровадженням на виробництві безперервного десятиденного тижня [451, с. 30-45].

Нові навчальні плани закріплювали перехід до предметної побудови змісту навчання. Для прикладу наведемо навчальні плани I концентру за 1929/1930 н. р. та початкової школи (1-4 кл.) (див. таб. 1.1), затверджений у січні 1932 р.

Таблиця 1.1

Навчальний план I концентру 1929/1930 н. р. [451, с. 30–45].

Навчальні предмети	I клас	II клас	III клас	IV клас	разом
Лічба і міра	5	5	5	5	20
Розвиток мови (письмо, читання, 3-4 група – розмова). Проробка матеріалу з соціально-трудового, природничого оточення, гігієни тощо (бесіди, розмови, спостереження, екскурсії, досліди, обслідування, практичні роботи – ліпка, аплікації. Малювання)	11	11	13	13	48
Фізвиховання (педгімнастика, вправи, ігри, спорт)	3	3	3	3	12
Співи	2	2	2	2	8
Громадсько корисна робота та робота диторганізацій (зв'язок з оточенням, виконання громадських доручень, участь у кампаніях, збори учнівських організацій тощо)	3	3	3	3	12
Праця в майстернях	-	-	2	2	4
Разом	24	24	28	28	104

Як видно з наведених таблиць, комплексність, в основу якої було покладене вивчення не окремих навчальних предметів, а найважливіших вузлів суспільно-трудового життя, витісняється представленими у вигляді навчальних предметів основами наук. Однак до кінця 30-х рр. до навчального плану початкової чотирирічної школи, окрім таких предметів основ наук, як математика та географія, входили в оновленому вигляді й комплекси (суспільствознавство, природознавство), які являли собою інтегровані курси. Таким чином, передбачалось забезпечити оволодіння дітьми початками техніки читання та письма, лічби, навичками ручної праці, знаннями про природу та суспільство, початками мистецтва (музичного). Значний відсоток часу, поряд з математикою та рідною мовою, був відведений на ручну працю.

Таблиця 1.2

Навчальний план початкової школи на 1932/ 33 н. р. [451, с. 30–45].

Навчальні предмети	I клас	II клас	III клас	IV клас	разом
Математика	8	8	8	8	32
Рідна мова	9	9	8	8	34
Рос. мова	-	-	2	3	5
Природознавство	4	4	3	4	15
Суспільствознавство	2	2	3	4	11
Географія	-	-	2	3	5
Фізкультура	2	2	2	2	8
Музичне виховання	1	1	1	2	5
Праця	4	4	4	4	16
Разом	30	30	33	38	131

Навчальний план середньої школи передбачав вивчення таких предметів, як українська, російська та іноземна мови, біологія, математика, фізика, креслення, політехнічна праця та основи агрономії, малювання та ліплення, фізкультура, хімія, суспільствознавство, географія, фізкультура, предмети естетичного циклу (пізніше – історія, логіка, психологія). Як видно з наведеного переліку, на початку 30-х рр. закладались основи змісту початкової та середньої освіти, основні засади якого залишалися незмінними десятки років поспіль.

Уже навесні 1932 р., в перший рік запровадження нового навчального плану та програм, не лише учителям, а й працівникам управління освітою стали помітні недоліки емпіричного, теоретично необґрунтованого підходу до побудови навчального плану та програм [634]. У педагогічній періодиці середини та кінця 1932 р. частішають нарікання на УНДІП, який не забезпечив належних рекомендацій та супровідних листів до програм [103; 424]. Ускладнювала ситуацію ще й фахова невідповідність більшості вчителів та їх неготовність до впровадження нового змісту навчання в умовах класно-урочної системи. Окрім того, новий предметний підхід, строга регламентація організації навчального процесу потребували і нових методів навчання.

На процес подальшого вдосконалення навчальних планів та програм значний вплив мала постанова ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в средней школе» від 25 серпня 1932 р., згідно з якою відбувся перехід від групової роботи до уроку, з чітко визначеним розкладом занять та сталим учнівським колективом як основною формою організації навчальної роботи.

У постанові аналізувались суттєві недоліки нових, щойно запроваджених шкільних програм (перевантаженість навчальним матеріалом, відсутність взаємозв'язку між програмами з окремих навчальних предметів, наявність принципових помилок і недостатність історичного підходу в програмах із суспільствознавства, мови, літератури тощо). Рекомендувалось також «переробити програми з праці з метою дійсного поєднання навчання з продуктивною працею і вивчення в теорії та на практиці головних галузей народного господарства» [341, с. 174]. На засіданні колегії Народного Комісаріату Освіти УСРР (далі – НКО УРСР) від 29 серпня 1932 р. було ухвалено рішення про розробку навчальних програм для політехнічної школи, які б забезпечували наступність у змісті освіти між початковою чотирирічною та семирічною школою [427]. Таким чином, можна простежити дві провідні тенденції формування змісту шкільної освіти у цей період: *уніфікація* та *предметна побудова*.

У зв'язку з вказаними в постанові «Об учебных программах и режиме в средней школе» недоліками щойно запроваджених програм актуальною стала проблема розробки теорії та методики створення нового типу навчального плану: визначення його складових, оптимальної кількості предметів у кожному році навчання, визначення кількості годин, необхідної для вивчення навчального предмета, шляхи врахування краснавчального принципу тощо. Пріоритетними, на думку російської дослідниці історії педагогіки цього періоду Л. Степашко, були питання визначення переліку навчальних предметів та теоретичних основ побудови самого предмета, формування змісту навчального предмета, який, з одного боку, відповідав би рівню розвитку даної науки, а з іншого був доступний для засвоєння певною віковою групою [634, с. 57]. Єдиною підставою для введення предмета до навчального плану вважалась наука, яка подавалася не лише як галузь знань, а й, згідно з марксистською методологією, – як засіб формування матеріальної картини світу. Відповідно до змісту навчального предмета з наукових знань в першу чергу відбирались ті, що відповідали вимогам партійності й завданням соціалістичного будівництва, класовому підходу до процесів суспільного розвитку. Утвердження комуністичної ідеології, репресії, що розпочались проти УНДІПу, поставили педагогічну науку в умови, коли головним критерієм відбору навчального матеріалу стало його значення для формування марксистсько-ленінського світогляду, висвітлення практичних успіхів науки.

На початку 30-х рр. провідне місце як щодо значення в навчанні, так і щодо кількості годин, що виділялися на їх вивчення в навчальному плані, займали українська (рідна) та російська мови. Програми з української та російської мов для середньої школи з 1933 р. були абсолютно ідентичні за змістом (починаючи з пояснювальної записки і закінчуючи назвами тем та розподілом годин на їх вивчення) [523; 554].

Програма для кожного класу поділялася на три розділи: 1) граматичний (граматика, орфографія та пунктуація); 2) робота з книгою та газетою; 3) усна та писемна мова, які залишилися незмінними до кінця 50-х рр.

Для початкової школи навчальний план передбачав вивчення рідної та російської мов із другого класу. Програма з мови складалася з чотирьох розділів (усна мова, читання, письмо у зв'язку з граматиною, розвиток писемної мови).

Таким чином, уже з початку 30-х рр. минулого століття рідна мова як навчальний предмет перестає виконувати допоміжну роль і втрачає функції «знаряддя людської діяльності», засобу вивчення оточуючого середовища, як це було у 20-ті рр. (див. таблицю 1.1). Програма передбачала ознайомлення учнів з усіма основними розділами філологічної науки: елементами загального мовознавства, історії мови, граматики, орфографії, пунктуації. Окрім теоретичних знань та навичок практичного характеру передбачалося формування лексики учнів, оволодіння ними широким спектром комунікативних умінь, технікою усного мовлення. Щодо теоретичних знань, то у програмах 30-х рр. підкреслювалося, що не слід вимагати від учнів дослівного заучування правил та визначень. Достатньо, якщо при вивченні, наприклад, частин мови, учень міг розрізнати їх за наданими ознаками [523].

До середини 1930-х рр. провідним принципом побудови навчальних програм був принцип *поєднання навчання з продуктивною працею*. З метою забезпечення політехнічної освіти будувалися програми з усіх загальноосвітніх дисциплін, підручники, навчальні посібники. Проте перший досвід побудови стабільних програм трудового політехнічного навчання середньої семирічної школи був невдалим. Через відсутність узгодженості з програмами інших загальноосвітніх дисциплін (з хімії, фізики, географії, біології) вперше введена в Україні програма з трудового політехнічного навчання (1932) виявилась надзвичайно складною для реалізації.

У навчальних програмах початку 30-х рр. ще можна простежити й інший напрям політехнізації – загальну політехнічну спрямованість змісту загальноосвітніх предметів. Так, програма з фізики для 7-го класу за 1933 р. була переважана відомостями про технічне застосування фізичних законів і певною мірою співвідносилася з програмою із політехнічного навчання. Наприклад, при вивченні теми «Електрика» у 7 класі передбачалися в залежності від конкретних умов екскурсії в електричні майстерні, електрозварювальний цех, на електростанцію, телеграф, телефонну станцію тощо [525]. Програмою з математики при проходженні теми «Найпростіші виміри» в 5 класі передбачалась екскурсія в механічні майстерні чи на завод і т.д.

У програмах навчальних предметів основ наук на початку 30-х рр. помітні пошуки підходів до структурування навчального матеріалу. Так, у 1933 р. побудову змісту шкільної хімічної освіти було повністю переглянуто. За основу структурування було взято природну систему елементів та порядок розподілу

матеріалу за роками навчання. Основним завданням курсу хімії було «забезпечення системи хімічних знань, потрібних для діалектико-матеріалістичного усвідомлення процесів, що відбуваються у природі, і для розуміння основних проблем, пов'язаних з хімізацією країни» [526, с.3]. У новій програмі значна кількість часу відводилась не на проекти, а на екскурсії, спостереження. Однак, відомості технологічного характеру (як і у попередній програмі) склали основу змісту [510].

У навчальних програмах за 1932–1933 рр. з природознавства і географії були помітними спроби диференціювати зміст: вказівки на не обов'язковий для засвоєння матеріал, рекомендації стосовно гурткової, суспільно корисної роботи тощо. Проте в навчальному плані цих років такий підхід не знайшов відображення.

Впродовж 1931-1934 рр. відбувалось поступове скорочення навчального матеріалу, яким був перевантажений зміст предметів основ наук, стала помітною тенденція вилучення з навчальних предметів знань прикладного, «життєво-практичного характеру». Це призвело до того, що такі позитивні надбання 20-х рр., як *зв'язок теорії з практикою, навчання з життям, орієнтація на розвиток особистості* перестали бути пріоритетними в теорії навчання й не знаходили відображення в шкільній практиці середини 30-х – початку 50-х рр. Ці тенденції можна простежити, аналізуючи навчальні програми з провідним компонентом «наукові знання» (фізика, хімія, біологія, географія) різних років досліджуваного періоду. Зменшувалась, зокрема, кількість годин на екскурсії, проекти, практичні завдання.

Так, у програмі з географії для 3–4-х та 5–8-х класів, затвердженій у 1932 р., було відсутнє орієнтування по карті, не надавалася належна увага природно-кліматичним умовам. У змісті переважали елементи економіки і політики, країни вивчалися не за місцем їх розташування на карті, а за політичними системами. Ці хиби призводили до того, що на практиці географія підмінялась загальним землеробством, економікою та суспільствознавством.

Для програм з історії початку 30-х рр. (як окремий навчальний предмет була введена до навчального плану у 1933 р.) характерною була безособовість змісту історичних курсів, притаманна історичним курсам 20-х рр. надмірна заідеологізованість та заполітизованість. Історичний процес подавався дітям у вигляді абстрактної боротьби класів і зміни соціально-економічних формацій, роль особистості не розглядалась.

З виходом постанов ЦК ВКП (б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» та «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» (16 травня 1934 р.) закінчився перший етап реформування шкільної освіти. Для цього етапу були характерні пошуки оптимального наповнення навчального плану, добору та структурування змісту навчальних предметів, спроби поєднання навчання з продуктивною працею, елементами комплексів тощо. Коригування шкільних програм розпочалось уже в 1934/35 н.р.

Постанова «О преподавании гражданской истории в школах СССР» повністю відновлювала викладання історії, перетворювала її у повноцінний навчальний предмет. У постанові пропонувалось дотримуватись у побудові змісту «історико-хронологічної послідовності у викладі історичних подій з обов'язковим закріпленням у пам'яті дітей важливих історичних явищ, історичних діячів, хронологічних дат» [341, с.166], давалося завдання наркомосу СРСР відповідно до запроваджених курсів підготувати та видати підручники з історії стародавнього світу, історії середніх віків, історії СРСР, нової історії та нової історії колоніальних та залежних країн.

Метою історичних курсів стало забезпечення засвоєння школярами чітко визначеної системи знань. Упроваджувалася як обов'язковий навчальний предмет громадянська історія з відтворенням логіки та структури науки і переважанням класово-пролетарського підходу до відбору та оцінки суспільних явищ. Програми 1934 р. були побудовані за історико-хронологічним принципом і передбачали обов'язкове закріплення важливих історичних подій, явищ, історичних діячів, хронологічних дат. Як і у гімназичній освіті початку ХХ ст., зміст історичної освіти був поділений на курси: історія СРСР (у межах якої викладалася історія України), стародавнього світу, середніх віків, нова історія, нова історія колоніальних і залежних країн. Всесвітня історія та історія СРСР вивчалися синхронно до 1917 р. Години на вивчення віддалених епох і сучасності розподілялись нерівномірно (сучасність вивчалась розгорнуто зі значним переважанням фактологічного матеріалу).

Елементарний курс історії СРСР був уведений до навчального плану початкової школи у 1934 р. Історію за надзвичайно переобтяженою програмою вивчали у 3-4-х класах. Так, наприклад, учні 4-го класу за один урок історії СРСР «Боротьба Катерини II та Павла I з буржуазними революціями» мали засвоїти таке: переслідування Катериною II прихильників революції; Радищев і його боротьба проти кріпосного права та «Подорож із Петербурга до Москви»; французька еміграція в Росії; допомога Катерини II державам, що воювали з Францією; боротьба Павла I із впливом французької революції; закордонний похід О. Суворова; укладення миру з Наполеоном. Така наповненість була практично в усіх уроків. На кожному уроці діти 10-11 років повинні були запам'ятати від 15 до 25 термінів, понять, дат, що значно перевищувало вікові можливості дітей [552]. У 1937 р. урядова комісія РНК СРСР, розглянувши подані на конкурс підручники, схвалила як єдиний «Короткий курс історії СРСР» під редакцією проф. О. Шестакова, використання якого у 3-4-х класах було складним через схематичність викладу, надзвичайно велику кількість фактологічного матеріалу та цитування класиків марксизму-ленінізму.

Утвердження культу особи Сталіна, на думку О. Пометун, відбилося на формуванні змісту всіх історичних курсів. Зміст тексту підручників з історії був перенасичений іменами історичних осіб та фактами їх біографій. Так, під-

ручник з нової історії для 8-го класу містив 629 дат та 155 імен (обов'язкових для запам'ятовування) [455, с.210]. Таким чином, у змісті навчання історії (на відміну від програм 1932 р.) став переважати знаннєвий компонент, в основу побудови якого, відповідно, покладалась відомість про життя та діяльність окремих осіб, підкреслювалась їх роль у розвитку суспільства.

В основу змісту була покладена ідея поступового переходу від однієї до іншої суспільно-економічної формації з обов'язковою перемогою комунізму, що перетворювало цей навчальний предмет в засіб патріотичного, ідеологічного виховання. Основними недоліками змісту, який залишався незмінним упродовж 1934–1954 рр., були: його надмірна перевантаженість фактологічним матеріалом, особливо в початковій школі та при вивченні систематичних курсів у 5–7 класах; порівняно невеликі за обсягом курси нової історії; надмірна політизація; наявність соціологізаторських понять, поданих без врахування вікових особливостей дітей. За твердженням сучасного дослідника К. Баханова, вітчизняна історична наука, основи якої були покладені в шкільні курси історії, починаючи з 30-х рр. випадає з загальноєвропейського напрямку розвитку історичної науки, «втрачаючи плюралістичну основу, ґрунтуючись на спрощеному, вульгарному марксизмі, який зімкнувся з позитивізмом» [36, с. 9].

Наказом наркома освіти України В. Затонського «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі» (4 вересня 1936 р.) у 3-4 класах суспільствознавство замінене на курс історії СРСР, а у 8-9 класах на «Проект Конституції СРСР». Окрім зміни кількості годин на той чи інший предмет, з планів були виведені ручна та політехнічна праця (1937), а природознавство в 1-2 класах замінене на пояснювальне читання (1937).

У 1937 р. розпорядженням РНК СРСР «Об изучении Конституции СССР в школах» у 7-х класах загальноосвітніх шкіл вводився самостійний навчальний предмет [341, с.175], зміст якого у 1958 р. було розширено за рахунок основних положень трудового та кримінального права. Програма 1938 р. передбачала ознайомлення учнів з історією прийняття основних законів соціалістичної держави (1919, 1924, 1936), основними положеннями цих документів [515].

Згідно з постановою ЦК ВКП (б) «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» з 1934/1935 н.р. передбачалося підпорядкування курсу географії України відповідному загальносоюзному курсу. Окрім того, зміст навчального предмета був розширений значною кількістю фізико-географічного матеріалу, що передбачав роботу з картою. Постановою передбачалася концентрична побудова географічної освіти, визначався чіткий розподіл курсів за класами, зміст навчального матеріалу, що його необхідно було засвоїти протягом кожного року навчання тощо. Це сприяло покращенню викладання географії як шкільного предмета, підвищенню освітнього рівня школярів. Був затверджений такий розподіл змісту географічної освіти за роками навчання:

5 клас – фізична географія;

6 клас – фізико-географічний огляд частин світу, країн на кожному континенті, політичного ладу тощо;

7 клас – фізична географія СРСР з фізико-географічним оглядом республік;

8 клас – економічна географія СРСР;

9 клас – економічна географія капіталістичних країн [341, с.166-167].

В наступні роки структурування програм залишалось незмінним. Коригувався лише зміст у напрямі спрощення, пристосування його до віку дітей та збільшення обсягу матеріалу з географії СРСР.

Таким чином, на вивчення фізичної географії виділялося три роки (5-7 класи), економічної – два (8-9 класи). Поступово впродовж кількох років викристалізувався остаточний зміст шкільної географічної освіти, що знайшло відображення у кількох варіантах навчальних програм для школи. У 1935 р. були видані програми із загальних курсів фізичної та економічної географії, за якими школи працювали до початку 50-х рр., створені авторські колективи для складання підручників географії, видані серії географічних карт, картин, таблиць.

В основу вивчення географії покладалась карта (різна за змістом, масштабом і проекцією, контурна), яка слугувала і джерелом знань, і засобом навчання. «Без знання карти і уміння нею вільно користуватись, без глибоко розвинених просторових уявлень немає знань з географії», – наголошувалось у програмі 1938 р. [548, с. 3–4]. Так, кількість годин на практичну роботу з картою при вивченні фізичної географії у 5 класі збільшувалась з 10 до 91 [548].

Найбільш традиційною була побудова біології. Згідно з програмами 1935 р. навчальний предмет «біологія» поділявся на чотири курси, що вивчалися в 5-9 класах і в основному повторювали порядок вивчення основ біології початку ХХ ст.:

- ботаніка (анатоμο-фізіологічний огляд рослинного організму та основ систематики рослин) – вивчалась у 5-му класі та першому півріччі 6-го;
- зоологія (основи природної класифікації основних груп тварин) – друге півріччя 6-го і 7-й клас;
- анатомія і фізіологія людини (фізіологічні особливості людини, пов'язані з її трудовою діяльністю) – 8-й клас;
- основи еволюційного вчення – 9-й клас [507].
- Таким чином закріплювалась лінійна побудова курсу – від вивчення рослин, тварин і організму людини до загальних закономірностей функціонування та розвитку живої матерії.

Свідченням політехнічного спрямування шкільних курсів ботаніки та зоології була наявність двох паралельних програм (для сільських та міських шкіл), які передбачали, окрім знаннєвого компоненту, ще й значну практичну частину. Так, наприклад, у програмах зоології для сільської школи було передбачено не лише ознайомлення з внутрішньою та зовнішньою будовою свійських тварин, але й вивчення елементів ветеринарії та зоотехніки. Значна кількість годин відводилася на відгодівлю тварин на пришкольній фермі (наприклад, кролів чи курей) та екскурсії до колгоспів і радгоспів. З другої половини 30-х рр. обсяг практичної частини у навчальних програмах поступово зменшується, поступаючись лабораторним та практичним заняттям, екскурсіям.

У другій половині 30-х рр. посилилася увага до експериментальної частини курсу хімії, збільшилась кількість годин на лабораторні та практичні роботи тощо. Так, згідно з програмою 1935 р. хімія вивчалась у 7-10 класах середньої школи і складалась із таких курсів:

7-й клас – загальне ознайомлення з хімічними процесами, підготовка до подальшого вивчення хімії («Речовини і їх перетворення», «Вода», «Кисень і водень», «Перше уявлення про елемент», «Закон постійного складу», «Атомно-молекулярне вчення», «Окислення і відновлення», «Основи, кислоти, солі»);

8-9 класи – неорганічна хімія;

10-й клас – органічна хімія [544, с. 26–48].

Серед найважливіших завдань курсу:

- забезпечити засвоєння певної системи хімічних знань, необхідних для формування діалектико-матеріалістичного світогляду;
- познайомити учнів з науковими основами хімічних виробництв;
- дати учням навички користування: експериментом як методом дослідження, лабораторним обладнанням, хімічними формулами [544, с. 33].

Добір і розміщення програмного матеріалу повинні були підводити учнів до розуміння природної системи елементів і усвідомлення ідей про розвиток матерії. На необхідності поєднання теоретичного матеріалу з проблемами «хімізації країни» наголошувалось у програмах аж до 1938 р., коли знаннєвий компонент змісту почав остаточно переважати [560].

У середині – другій половині 30-х рр. посилюється роль теоретичних знань у вивченні рідної та російської мов (з 1937 р. вводиться окремий розділ «Елементи мовознавства»), а перелік практичних умінь та навичок поступово скорочується. Зменшилась кількість годин на такі розділи, як робота з книгою та газетою й усне мовлення (з 1937 р. вони зникають з програм і з меншою кількістю годин розглядаються у розділі «Розвиток усної та писемної мови»), а у початковій школі розвиток мови взагалі перестав бути окремою частиною програми і його було поєднано з читанням та граматиною. Окремим розділом до програми була уведена каліграфія, яка в 20-ті рр. була занедбана [524].

Вплинула на мовну підготовку школярів постанова РНК УРСР і ЦК КП(б) У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» (20.04.1938 р.). Згідно з постановою російська мова стала обов'язковою для вивчення в усіх школах УРСР, починаючи з 2-го класу. Встановлювався такий розподіл годин за роками навчання: 2 клас – 2 год.; 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. [466].

Таким чином, у навчальному плані 1939/40 н.р. на вивчення російської мови у початковій школі сукупно виділялось 10 годин, української – 35 годин (для порівняння, на вивчення арифметики відводилось 25 годин на тиждень, природознавства – 3, предметів естетичного циклу – 7 годин). Таке співвідношення, при переважанні в навчальних програмах української та російської мов, знань з основ відповідних наук свідчить як про важливу роль мовної підготовки в радянській школі 30-х – початку 50-х рр. (що дало підстави порівнювати її з класичною гімназією початку ХХ ст.), так і про перетворення навчальних предметів «рідна та російська мови» з практично орієнтованих у знаннево зорієнтовані.

Згідно з постановою 1932 р. «Про навчальні програми і режим в середній школі» обов'язковою для вивчення в середній школі стає іноземна мова. Навчальним планом на третю мову, починаючи з п'ятого класу, виділялось дві години на тиждень. У середині 30-х рр. в українських школах як іноземну вивчали, як правило, німецьку, французьку, англійську мови. Серед обов'язкового мінімуму знань, умінь та навичок, що їх мав засвоїти кожен випускник семирічної школи, вивчаючи іноземну мову, був словниковий запас (1500 слів), вміння читати та перекладати зі словником загальнополітичний і науково-популярний текст (газети і журнали), будувати прості граматичні конструкції та сприймати на слух широко вживану побутову лексику. Передбачалось уміння виступати з короткими повідомленнями і вести розмову на доступну тему.

При цьому жива іноземна мова мала слугувати основою навчального процесу і сприяти швидкому оволодінню мовою. Програми для кожного класу з усіх трьох мов мали однакову структуру і складались з таких розділів: «Розмовна мова», «Читання», «Письмо», «Грамматика» [550, с. 3].

Українська та російська літератури у радянській школі другої половини 30-х рр. були покликані «виховувати молодь у душі безмежної відданості радянському ладові, у душі самовідданого служіння інтересам народу, ... стійкою й бадьорою, яка не боїться перешкод, йде назустріч цим перешкодам і вміє їх перемагати» [522]. Відповідно з поставленими завданнями ідейного, класового виховання відбирались і відповідні твори Л. Глібова, П. Грабовського, М. Коцюбинського, П. Мирного, Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка та ін. Програма передбачала засвоєння знань з теорії літератури, оволодіння навичками усної і писемної мови [522, с. 18–19].

До кінця 30-х рр. значне місце в навчальному плані посідали трудове навчання і фізкультура. У 1934 р. були видані нові, суттєво перероблені програми з трудового навчання й політехнічної підготовки, які відрізнялися від попередніх співвідношенням у вивченні основних галузей (основ агрономії, обробки дерева, металу, електротехніки тощо) і більшим узгодженням із загальноосвітніми предметами. Так, у програмі відзначалося, що лише у «тісному зв'язку трудової політехнічної підготовки з математикою, фізикою, хімією і т.п. може бути вирішена проблема політехнічної освіти» [557, с. 3].

Автори програм вважали, що при встановленні таких зв'язків та узгодженостей потрібно виходити з того, що:

- загальноосвітній предмет і програма з трудового навчання мають кожне свою систематику;
- зв'язок не означає порушення системи ні загальноосвітніх предметів, ні трудового навчання;
- зв'язок повинен передбачати взаємний облік та взаємне використання загальноосвітніми предметами матеріалу з праці та навпаки;
- у процесі проходження програм зв'язок не передбачає того, щоб: 1) праця та загальноосвітні предмети розглядали одночасно одне і те ж питання; 2) загальноосвітні предмети розглядали питання безпосередньо перед чи після трудового навчання;
- зв'язок потребує того, щоб, за умови, коли в учнів немає загальноосвітньої підготовки з даного питання, на трудовому навчанні давалося б описове знайомство з властивостями матеріалів, інструментів та трудових процесів. Обов'язкове повернення до них, тільки-но загальноосвітній предмет дасть базу для розуміння питання [557, с. 5].

Навчальний план трудового навчання міської школи передбачав опрацювання учнями протягом 5-7 років навчання таких тем: механічне виробництво (обробка дерева, обробка металу) /всі класи/; основи агрономії /всі класи/, електротехніка /7 клас/; організація продуктивної праці на материнському підприємстві /7 клас/. У програмі передбачалось знайомство учнів з виробництвом електроенергії, механічним виробництвом і його електрифікацією, хімічним виробництвом і застосуванням до нього електрики, агрономією [557, с. 7–10]. Теми узгоджувались із вивченням відповідного матеріалу на уроках фізики, хімії тощо, що свідчило про налагодження міжпредметних зв'язків.

Подібною була й побудова програм з трудового навчання для сільської школи, які увійшли в дію у 1934/35 н. р. Проте принциповою відмінністю цих програм були літні завдання з сільського господарства, які підпорядковувались навчальним та виховним цілям. Пришкільна ділянка і колгосп повинні були стати місцем «закріплення знань і умінь учнів з основ сільськогосподарського виробництва, місцем для суспільно корисної праці учнів» [557, с. 7].

У подальші роки принципи, закладені при побудові програм з трудового навчання 1934 р., залишились незмінними, проте кількість годин, що відводилась у навчальних планах на працю та обсяг обов'язкових знань та умінь, з роками скорочувалася. Відбувався поступовий перехід від спрямування на трудову політехнічну підготовку до так званого «*словесного політехнізму*». Зміст освіти наповнювався не безпосереднім вивченням трудової діяльності людей і реальною суспільно корисною працею, а технічними відомостями про різноманітні галузі промислового виробництва [555]. Закономірним продовженням цього процесу було виведення у 1937 р. трудового навчання з навчальних планів загальноосвітньої школи.

Програми з таких навчальних предметів, як малювання (4–6 кл.) та музика і співи (4–7 кл.), містили лише загальні вказівки на теми, що вивчались. Так, до практичних занять з малювання входили такі види навчальної роботи: малювання з природи, малювання та теми з оточуючого життя і літературних творів, декоративна робота [517]. Програма з музики передбачала заняття хоровим співом, оволодіння елементарними навичками з сольфеджіо й музичної грамоти, слухання музики [518]. У 1939 р. у зв'язку зі складною міжнародною обстановкою до навчального плану була введена початкова військова підготовка (по 2 год. в 9–10-х класах). У 1941 – 1945 рр. військова підготовка була поєднана з фізичним вихованням. На новий предмет (військово-фізична підготовка) відводилось від 1-2 год. у початковій школі до 3 год. у неповній середній та 4-5 год. у середній школі. У 1946 р. постановою Ради Міністрів УРСР (22.08) військова підготовка юнаків і дівчат 5–7 класів та дівчат 7–10 класів була відмінена [38, с. 235].

Таким чином, у другій половині 30-х рр. відбувався поступовий перехід до *кристалізації шкільних навчальних курсів*, зміст яких вибудовувався у відповідності з логікою науки і потребами формування марксистсько-ленінського світогляду. Для цього етапу характерне виведення з навчального плану трудового навчання, переважання знанневого компоненту у змісті навчальних предметів, зменшення годин на практичні заняття, екскурсії тощо.

Після внесених змін навчальний план міської середньої школи з українською мовою навчання на 1939/40 н.р. набув такого вигляду (таб. 1.3):

Таблиця 1.3

**Навчальний план міської середньої школи
з українською мовою навчання на 1939/40 н. р. [333]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Українська мова	10	10	7-5	5	6	6	4-3	1	1	1
2.	Українська література	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
3.	Російська мова	-	-	4	4	5	5	5	2	2	2
4.	Російська література	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
5.	Арифметика	5	5	5	6-5	6	-	-	-	-	-
6.	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Алгебра, геометрія, тригонометрія	-	-	-	-	-	5	4	4	5	5
8.	Конституція СРСР і УРСР	-	-	-	-	-	-	1-2	-	-	-
9.	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
10.	Фізика	-	-	-	-	-	2	2	3	2	3
11.	Природознавство	-	-	-	-	2	2	2	2	2	1
12.	Географія	-	-	1	2	2	2	2	2	2	-
13.	Історія	-	-	1	1-2	2	2	3-2	3-4	3	4
14.	Іноземна мова	-	-	-	-	4-3	3	3	3	2	2
15.	Малювання	1	1	0,5	0,5	1	-	-	-	-	-
16.	Креслення	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1
17.	Музика і співи	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
18.	Фізична культура	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1
19.	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
20.	Військові заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		20	20	20	20	28	28	28	28	28	28

Таблиця 1.4

**Навчальний план сільської середньої школи
з українською мовою навчання на 1939/40 н. р. [333]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Українська мова	12	12	9-7	6	7	7	4	2-1	2-1	2
2.	Українська література	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
3.	Російська мова	-	-	5	5	6	6	6	3	3	3
4.	Російська література	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
5.	Арифметика	7	7	6	7-6	7	-	-	-	-	-
6.	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Алгебра, геометрія, тригонометрія	-	-	-	-	-	6	5	5	6-5	6
8.	Конституція СРСР і УРСР	-	-	-	-	-	-	1-2	-	-	-
9.	Хімія	-	-	-	-	-	-	3-2	2-3	2	3-2
10.	Фізика	-	-	-	-	-	3-2	2-3	4-3	2-3	4-3
11.	Природознавство	-	-	1	1-2	3-2	3-2	2-3	2-3	2	1
12.	Географія	-	-	1	2-3	3-2	2-3	2-3	2	2-3	-
13.	Історія	-	-	0-2	3-2	2-3	2-3	3-2	5-4	5	4-5
14.	Іноземна мова	-	-	-	-	4-3	3	3	3	2	2
15.	Малювання	1	1	0,5	0,5	1	-	-	-	-	-
16.	Креслення	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1
17.	Музика і співи	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
18.	Фізична культура	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1
19.	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
20.	Військові заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		24	24	24	24	26	33	33	33	33	33

Навчальні плани міських та сільських шкіл з російською, молдавською та єврейською мовами навчання (таб 1.5; 1.6) відрізнялися лише меншою кількістю годин на вивчення рідної мови та літератури, за рахунок яких вивчалися російська та українська мови.

Таблиця 1.5

**Навчальний план міської середньої школи
з російською мовою навчання на 1939/40 н. р. [333]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас					
		5	6	7	8	9	10
1.	Українська мова	5	5	4-3	1	1	1
2.	Українська література	-	-	-	2	2	2
3.	Російська мова	6	6	5	2	2	2
4.	Російська література	-	-	-	2	2	2

Таблиця 1.6

**Навчальний план міської середньої школи
з єврейською і молдавською мовами навчання на 1939/40 н.р. [333]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас					
		5	6	7	8	9	10
1.	Рідна мова	3	3	2	-	-	-
2.	Рідна література	-	-	-	1	1	1
3.	Українська мова	4	3	2	1	-	-
4.	Українська література	-	-	-	1	1	1
5.	Російська мова	5	5	5	2	2	2
6.	Російська література	-	-	-	2	2	2

Таким чином, як видно з наведених таблиць (таб. 1.3, 1.4, 1.5, 1.6), навчальні плани сільських середніх шкіл передбачали (в усіх класах) дещо більшу кількість годин на вивчення української та російської мов, алгебри, геометрії, тригонометрії. Проте ця відмінність була несуттєвою, оскільки залишався єдиним перелік навчальних предметів і їх розподіл по класах.

40-ві – початок 50-х рр. – третій, завершальний етап кристалізації шкільних навчальних курсів, утвердження знаннєвої парадигми в шкільній освіті.

У повоєнний період, з початком «холодної війни», поглиблюється ідеологічне спрямування змісту навчальних предметів, особливо історичних курсів, української й російської літератур, зміст яких у першу чергу був спрямований на ідеологічне виховання, формування пролетарсько-класового підходу до оцінки суспільних явищ тощо. Про це свідчать постанови ЦК ВКП (б) з питань літератури та мистецтва, ЦК КП(б)У «Про перекирчування і помилки у висвітленні історії української літератури в «Нарисі історії української літератури» (1946) та «Про політичні помилки і незадовільну роботу інституту історії АН УРСР» (1947). Реакцією на ці документи була постанова колегії Міністерства освіти УРСР «Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови та літератури для шкіл УРСР» (1946) та «Інструктивно-методичні вказівки про покращення викладання історії СРСР та історії України в середніх школах УРСР», що їх розробив відділ методики УНДІПу (1947). Ці документи суттєво вплинули на зміст української мови та літератури, російської літератури, новітньої історії та історії СРСР, сприяли посиленню їх антинаціональної, ідеологічної та класової спрямованості.

Зокрема, постанови колегії Міністерства освіти УРСР «Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови та літератури для шкіл УРСР» (1946) та «Про стан викладання української літератури в школах УРСР» (1947) зобов'язували авторів навчальних програм і підручників з української мови та літератури посилити висвітлення зв'язку класової та революційної боротьби з розвитком літератури, впливу російської літератури на українську. Посиленню ідейного рівня змісту української мови та літератури мало сприяти і виправлення таких «недоліків» як ідеологізація далекого минулого, буржуазно-націоналістичне спрямування аналізу творчості І. Котляревського, Т. Шевченка та ін. [715, арк. 218–223; 716, арк. 103–107].

У зв'язку з посиленням ідейно-виховної роботи школи зросла роль історичних курсів, завданням яких було показати учням «процес безперервного руху нашої країни вперед, до комунізму, через труднощі, в умовах боротьби з ворогами нашої держави і народу, зовнішніми і внутрішніми, ... під керівництвом партії більшовиків і її геніальних вождів – Леніна і Сталіна» [454, с. 217]. Провідним історичним курсом ставала історія СРСР ХХ ст., змісту якої надавався ще більш витриманий партійно-класовий характер. У 1949–1950 рр. відповідно до «Інструктивно-методичних вказівок про покращення викладання історії СРСР та історії України в середніх школах УРСР» були переглянуті програми з історії для шкіл України, оскільки вони «не давали необхідної критики буржуазних теорій, неправильно висвітлювали окремі епізоди боротьби українського народу за возз'єднання з великим російським народом, перекирчувались окремі історичні факти про Хмельницького, недостатньо показувалась допомога російського робітничого класу трудящим масам України у підготовці Великої Жовтневої революції» [454, с. 218].

Таким чином, у другій половині 40-х – на початку 50-х рр. у змісті навчальних предметів значно посилилась політико-ідеологічна складова, ставав ще більш помітним вплив культу особи Сталіна. Так, у викладанні історії з величезного історичного матеріалу виділяли в першу чергу ті питання і теми, які допомагали розкрити вікову боротьбу українського народу за возз'єднання з російським, героїчне минуле Батьківщини, провідну та спрямовуючу роль партії більшовиків, роль класової боротьби у розвитку цивілізації тощо. Аналіз творів класиків зарубіжної, російської й української літератур будувався на цитатах Леніна і Сталіна про роль літератури, які програми з відповідних навчальних предметів рекомендували заучувати напам'ять [522].

В кінці 40-х – на початку 50-х рр.. сталися зміни і в навчальному плані початкової школи (таб. 1.7).

Таблиця 1.7

**Навчальний план початкової школи з українською мовою навчання
(1-4 кл), затверджений у січні 1952 р.**

Навчальні предмети	I клас	II клас	III клас	IV клас	разом
Арифметика	6	6	5	6	23
Рідна мова	13	10	11	6	40
Рос. мова	-	3	5	5	13
Природознавство	-	-	-	1/2	1/2
Географія	-	-	-	2	2
Фізкультура	2	2	2	2	8
Співи	1	1	1	1	4
Каліграфія	2	2	-	-	4
Історія	-	-	-	3/2	3/2
Малювання	1	1	1	1	4
Фізичне виховання	1	1	2	2	6
Іноземна мова	-	-	2	2	4
Всього	24	24	27	29	

У початковій школі з'явилася помітна тенденція до зменшення загального тижневого навантаження на 5 год. у 1–2 класах і на 7–8 год. у 3–4 класах. При цьому збільшується перелік навчальних предметів за рахунок уведення до навчального плану початкової школи іноземної мови, каліграфії, малювання. Суспільствознавство у 3–4-х класах замінене на курс історії СРСР, а природознавство у 1–2-х класах – на пояснювальне читання. Загальна кількість годин при цьому залишалась практично незмінною. Спрямованість на загальний розвиток та естетичне виховання робили початкову школу 50-х рр. схожою за змістом навчання на початкові училища початку ХХ ст.

Про гуманітаризацію шкільної освіти, утвердження знанневої парадигми свідчило і введення у 1952/53 н. р. до навчального плану нових предметів: логіки та психології (відповідно до постанови ЦК ВКП (б) «О преподавании логики и психологии в средней школе» від 4 грудня 1946 р.) [341, с. 185–186].

У курсі психології учням давались знання про основні закономірності психічної діяльності й найважливіші особливості особистості. Програма на 1950/51 н. р. передбачала вивчення предмету в 10 класі середньої школи 1 год. на тиждень і складалась із таких тем: «Предмет психології», «Розвиток психіки», «Історичний розвиток свідомості», «Відчуття», «Сприймання», «Почуття», «Увага», «Пам'ять», «Уява», «Мислення і мова», «Воля», «Психічний аналіз діяльності», «Психічна характеристика особистості» [519].

Курс логіки вивчався в 10 класі й був спрямований на підвищення культури мислення учнів, формування у них вміння будувати свої думки з необхідною визначеністю, послідовністю й обґрунтованістю, краще давати визначення понять, будувати умовиводи й докази, розкривати логічні помилки в міркуваннях [516].

Отже, на зміну підходам до відбору та структурування змісту освіти, в основі яких лежали ідеї вільного виховання та дидактичного прагматизму, прийшли підходи, що визначали зміст та структуру кожного навчального предмета чи окремої групи предметів. Іншими словами, відбувся перехід від освіти як безперервного процесу реконструкції досвіду до прагнення передати учням якомога більшу кількість знань основ наук, перехід від безсистемності і позапредметності до системи навчальних предметів з єдиними програмами та навчальним планом, чітко фіксованим розкладом уроків. Із зміною освітньої парадигми відбулася й зміна філософії освіти – перехід від прагматизму до сцієнтизму з його провідною роллю знань. Відповідно, у змісті навчання переважали основи наук, а не «окремі явища виробничого процесу чи суспільного життя», як це було в навчанні за комплексною системою.

Якщо в першій половині 30-х рр. мова не йшла про виключення процесів та явищ суспільного життя з навчального процесу, а лише про їх підпорядкування вивченню окремих предметів, які ставали основною складовою змісту, то, вже починаючи з кінця 30-х рр., утвердився погляд на загальну середню освіту як на поєднання гуманітарних та природничих дисциплін. Відповідно,

якщо в навчальних планах першої половини 30-х рр. на навчальні предмети з провідним компонентом «практичні вміння» відводилась значна кількість годин, то в кінці 30-х рр., з відміною у 1937 р. викладання праці, навчальні предмети з провідним компонентом «наукові знання» почали відігравати провідну роль, що свідчило про переважання *знаннєвого підходу* до формування змісту загальної середньої освіти.

Аналіз навчальних планів та програм досліджуваного періоду дає нам підстави долучитись до висновку відомих істориків педагогіки М. Богуславського, З. Равкіна, О. Сухомлинської та ін., що вітчизняна загальноосвітня школа 30-х – середини 50-х рр. ХХ ст. розвивалась в рамках школи навчання, не зорієнтованої на особистість, її всебічний розвиток. Зміст освіти, відображений у навчальних планах та програмах цього періоду, був спрямований на засвоєння готових, відірваних від особистого досвіду учнів знань шляхом запам'ятовування [50; 568; 644]. У центрі навчального процесу знаходився зміст навчання, що його учитель за допомогою здебільшого вербальних методів передавав учням для запам'ятовування.

1.2. Трансформації змісту шкільної освіти у процесі становлення трудової політехнічної школи з виробничим навчанням (середина 50-х – кінець 50-х рр.)

Зміна у березні 1953 р. союзного партійного та державного керівництва, пов'язана зі смертю Й. Сталіна, стала поштовхом до початку кардинальних перетворень у відносно стабільних впродовж двох десятиліть змісті та структурі шкільної освіти. Нове керівництво країною зіткнулося з рядом серйозних, невідкладних проблем. Це і технічне відставання у промисловості, і нерентабельне сільське господарство, і безправність селянства, і дефіцит житла у містах, і мільйони політичних в'язнів у таборах та тюрмах. Окрім того, минуло лише вісім років після закінчення тяжкої, руйнівної війни, наслідки якої були відчутні в усіх сферах життя суспільства. І це на тлі усе більш явного економічного зростання зруйнованих західноєвропейських країн, формування там постіндустріального суспільства, потужного світового демократичного руху, відгомін якого був відчутний попри усі застережні заходи навіть за залізною завісою.

Демократизація громадського життя проходила непослідовно, провідною залишалася форма державного управління з її суворою централізацією. Діяльність місцевих органів усіяло регламентувалася численними й, часом, суперечливими наказами й інструкціями. І хоча реформи державного управління не були доведені до логічного завершення і не мали передбачуваного ані соціального, ані економічного ефекту (як через їх непередуманість та непослідовність, так і через опір бюрократичного апарату), вони сприяли прогресу в економічній і соціально-культурній сферах життя суспільства, що знайшло своє відображення у розвитку змісту загальної середньої освіти.

Економічне зростання та деяке підвищення рівня життя стало поштовхом до зміни ціннісних орієнтирів у свідомості більшості радянських громадян. Безпрецедентне для радянської держави фінансування науки (у 1950-х рр. до 20% держбюджету) [197] зробило можливими розробку та впровадження нових технологій, освоєння космосу. Процеси технологізації виробництва привели до того, що партійні та державні структури стали більше уваги приділяти розвитку технічних наук, у зв'язку з чим на перший план виходять так звані «виробничі цінності».

Нові політичні, соціальні та економічні умови, що спричинили певну трансформацію суспільних цінностей, як наслідок зумовили і зміну вимог суспільства до діяльності загальноосвітньої школи, що, як це було характерно для радянського періоду, одразу ж проявилось у партійних документах. Так, у резолюціях XX з'їзду КПРС серед пріоритетних відзначалося завдання реформування школи, спрямоване насамперед на її політехнізацію: «У попередні роки, – говорилося у звітній доповіді ЦК КПРС, – шкільна освіта мала серйозні недоліки: відрив навчання від життя, недостатня підготовленість випускників шкіл до практичної діяльності тощо» [379, с. 303].

Аналіз згаданого документа дав нам змогу виділити два напрями передбачуваних перетворень у загальноосвітній школі:

1. Політехнізація школи (викликана перш за все економічними причинами), яка мала на меті введення до навчального плану нових навчальних предметів (основ промислового та сільськогосподарського виробництва) і цілеспрямоване залучення учнів до праці на підприємствах, дослідних ділянках та в шкільних майстернях.

2. Активізація виховної роботи в школах, бо «комуністичне виховання молодого покоління є найважливішим завданням». У зв'язку з цим на XX з'їзді КПРС було визнано за потрібне приступити до створення інтернатів та сітки дошкільних дитячих виховних установ [там само, с. 303].

Проблеми відірваності шкільного навчання від життя та слабкої підготовки випускників школи до життя і подальшої трудової діяльності активно обговорювалися в педагогічній періодиці середини та другої половини 50-х рр. Попри позитивні кількісні показники в розвитку, а саме: утвердження загальної семирічної освіти, значне фінансування шкільної середньої освіти (у 1951–1955 рр. у республіці вводилося в дію шкіл на 82,3 тисячі учнівських місць щорічно, бюджетні асигнування на середню освіту досягли 6 млрд. крб. [197, с. 430]), загальноосвітня школа перестала задовольняти зростаючі потреби суспільства.

Як відзначає М. Богуславський, з середини 50-х рр. в базових теоретичних підвалинах радянської педагогіки, яка працювала в рамках парадигми «школи навчання», почали наростати кризові явища [51, с. 5]. Зростали протиріччя між потребами реального життя і можливостями радянської

загальноосвітньої школи (з переважанням у навчальному плані мов та математики і наявністю логіки і психології), яка в сучасній історико-педагогічній літературі характеризується як «сталінська гімназія» (Р. Вендровська). І хоча за своєю ідейною, політичною та соціальною спрямованістю радянська школа кардинально відрізнялася від дореволюційної гімназії (спрямування на подальшу підготовку технічної інтелігенції для військово-промислового комплексу та масової жіночої інтелігенції для гуманітарної сфери), подібна загальна середня освіта вже не задовольняла вимоги суспільства.

«Не можна далі вважати за нормальне, – зазначалось у редакторській статті журналу «Радянська школа» за жовтень 1958 р., – що тепер лише 5,4 проценти навчального часу відведено у семирічній школі на продуктивну працю...; необхідно викоринити шкідливе, міщанське ставлення до фізичної праці серед деякої частини шкільної молоді та батьків учнів; зробити працю основним знаряддям комуністичного виховання» [144, с. 10]. Незадовільним вважали автори цієї публікації і той факт, що випускники семирічки, переважна більшість яких йшла працювати на виробництво, не вивчали історії СРСР (у 5–7 класах вивчалась лише історія стародавнього світу та середніх віків), не отримували навіть елементарних знань з анатомії та фізіології людини тощо [144, с. 11].

Не кращим було становище і з загальною середньою освітою. Для прикладу можна навести такі статистичні дані. У 1957/58 н. р. 60,6% учнів після закінчення неповної середньої школи продовжували освіту в середній школі. Але лише 40% випускників середньої школи змогли стати студентами вищих та середніх навчальних закладів [197, с. 430]. Отже, більшість випускників йшла працювати у промисловість та сільське господарство, не будучи підготовленою до практичної діяльності. Адже зміст загальної середньої освіти був зорієнтований на підготовку молоді до вступу у вищі та середні спеціальні навчальні заклади. Відтак, стала очевидною нагальна необхідність перебудови усєї системи шкільної освіти, її політехнізація. Метою такої перебудови мала стати перш за все підготовка випускників до життя та роботи у різних галузях промисловості та сільського господарства.

Проблема полягала в обґрунтуванні змісту, у виборі шляхів та методів переходу до загальної середньої політехнічної освіти. Так, у педагогічній періодиці середини та другої половини 50-х рр. виникла дискусія щодо переліку основних галузей виробництва, на які слід орієнтуватися при формуванні змісту політехнічної освіти. Визначення сутності політехнічного навчання більшість науковців (А. Калашников, В. Помагайба, М. Скаткін, С. Шаповаленко, С. Шабалов та ін.) пов'язували з відповіддю на наступні питання:

- які галузі виробництва є головними;
- що таке загальні наукові принципи виробничого навчання;
- які практичні уміння та навички в галузі виробництва повинні отримати учні [453; 616; 694].

Проаналізувавши публікації вітчизняних педагогів досліджуваного періоду, ми умовно виділили три підходи до визначення змісту політехнічної освіти. Зокрема, С. Шаповаленко, С. Шабалов та ін. вважали за необхідне виходити з аналізу потреб чотирьох провідних галузей народного господарства: енергетичної, хімічної, сільськогосподарської та механічної. Вивчення «цих головних галузей виробництва повинно дати учням знання про основи індустрії взагалі – тобто знання: енергетики, біології, техніки (знарядь праці) та організації промислового виробництва» [694, с. 37].

Друга, більш численна група педагогів, визнавала невідкладною потребу включення до навчального плану основ науково-технічних знань про промислове і сільськогосподарське виробництво, оволодіння учнями уміннями і навичками поведіння з найпоширенішими знаряддями праці. Таким чином, навчальний план і програми, на думку М. Данилова та Б. Єсіпова, повинні були забезпечити необхідний взаємозв'язок, єдність загальної і політехнічної освіти [114, с. 53–60].

Третя група педагогів, яскравим представником якої був В. Сухомлинський, наполягали на тому, що суспільство отримає набагато більше користі, якщо школа надаватиме можливість учням отримати одну спеціальність, вибір якої залежатиме від потреб регіону та уподобань дитини, аніж від введення до змісту навчання різноманітних відомостей про основи виробництва, що дадуть «поверхове уявлення про все потроху» [765, арк.41]. Таким чином, Василь Олександрович наполягав на необхідності збереження та поглиблення загальноосвітньої підготовки учнів, підготовка до життя та трудової діяльності яких полягатиме перш за все у вихованні любові та поваги до праці та виробничій діяльності без відриву від навчального процесу.

З огляду на практику входження більшої частини випускників середньої школи відразу після її закінчення в трудову діяльність, у працях Василя Олександровича розглядалася можливість введення до навчального плану загальноосвітньої школи факультативних курсів, які могли б дати учням певну суму спеціальних знань, умінь, навичок, достатніх для початкового оволодіння однією робітничою професією [650; 765, арк. 41].

Ця дискусія відбувалась на тлі розширення соціальних функцій школи, першочерговим завданням якої ставала підготовка до трудової діяльності, посилення природничо-математичної та трудової підготовки школярів. Виробниче навчання частково вводилося у практику середньої загальноосвітньої школи УРСР ще з 1954/55 н. р., коли в початковій школі як самостійний предмет з'явилась ручна праця (4 год. в тиждень). У наступному навчальному році у восьми семирічних школах республіки були організовані експериментальні класи з виробничим навчанням. У 1956/57 навчальному році таких класів було вже 3074 (129 тисяч шкіл) [145].

Поряд з обговоренням напрямів політехнізації шкільної освіти тривала тенденція до посилення контролю держави за вихованням підростаючого покоління, що знайшло своє відображення у партійних та державних документах середини 50-х – початку 60-х рр. ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР прийняли ряд постанов, спрямованих на створення системи виховання дітей у школах закритого типу. Так, у постановах «Про організацію шкіл-інтернатів» (1956) та «Про затвердження положення про школи-інтернати» (1947) школи-інтернати розглядалися як основна форма комуністичного виховання, спрямована «на збільшення допомоги батькам у вихованні підростаючого покоління..., захист вихованців від негативного впливу вулиці» [341, с. 317]. Підвищення якості комуністичного виховання планувалось досягти за рахунок активізації суспільного виховання, діяльності піонерської та комсомольської роботи та зведенні до мінімуму ролі сім'ї та батьків у вихованні.

Процеси політехнізації школи, що відбувались за відсутності теоретичного обґрунтування та продуманої системи реформування, призвели до зростання обсягу змісту освіти у 1956/58 н. р. шляхом простого вилучення одних та розширення змісту інших навчальних предметів. У 1957/58 н. р. практично всі школи в Україні перейшли на нові навчальні плани (таб. 1.8), згідно з якими передбачалася підготовка учнів старших класів до праці на підприємствах та в колгоспах.

Таким чином, у навчальному плані 1957/58 н. р., з якого були вилучені логіка, психологія і каліграфія (сумарно 8 год. на тиждень), з'явилися праця і практичні заняття, практикуми з електротехніки, агрохімії тощо (сумарно 18 год. на тиждень). Новий навчальний план вносив деякі зміни у порядок проходження та систему побудови окремих навчальних предметів (російської мови, Конституції СРСР, географії, біології, іноземних мов). Найбільш принциповою зміною стало введення викладання праці у 1–4 класах, практичних занять в майстернях та на дослідних ділянках у 5-7 класах і практикумів з машинознавства, електротехніки та сільського господарства у 8–10 класах.

Як видно з таблиці 1.8, передбачалася підготовка учнів старших класів до праці на підприємствах та в колгоспах. Так, на виробниче навчання у 8–10-х класах відводилось 6 год. на тиждень (2 год. теорія і 4 год. практика). Літня виробнича практика на базі промислового чи сільськогосподарського підприємства становила: у 8 класах – 100 год. (25 днів по 4 години); 9 класах – 150 годин (25 днів по 6 год.) [672, с. 47].

Таблиця 1.8

Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи
з українською мовою навчання на 1957/58 н. р. [672, с. 47].

Предмети	Тижнева кількість годин на клас									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Українська мова та література	13	10	11	6	7-6	6-5	5	4-3	3	3
Російська мова та література	-	3	4	4	5-6	5-6	5-4	5-5	4	4
Арифметика	6	6	6	6	6	2	-	-	-	-
Алгебра	-	-	-	-	-	2	2	4-3	2	2
Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Геометрія	-	-	-	-	-	2	2	2-3	2	2
Хімія	-	-	-	-	-	-	1-2	2	3-2	3-4
Фізика	-	-	-	-	-	2	2-3	3	4	5-4
Природознавство	-	-	-	1-2	2	2	3-2	2	1-2	-
Географія	-	-	-	2-1	3-2	2	2	2	2	-
Історія	-	-	-	-	3-4	3	3-2	2-3	2-3	3
Іноземна мова	-	-	-	-	4-3	3	3-2	2-3	2-3	3
Малювання	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Креслення	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Музика і співи	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Праця і практичні заняття	1	1	1	2	2	2	2	-	-	-
Практикум із сільського господарства і електротехніки	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
Разом	20	20	20	20	28	28	28	28	28	28

Така кількість додаткових годин на виробниче навчання призвела до зростання обсягу змісту освіти, урізання годин на загальноосвітню підготовку (8 год. на тиждень) при збільшенні загального навантаження на 10 год. на тиждень. Одночасно проявилась тенденція до зменшення часу на вивчення окремих предметних систем (історико-суспільствознавчої та філологічної). Так, була зменшена кількість годин (у порівнянні з навчальним планом 1953/54 н. р.) на вивчення історії (1-2 год. на тиждень), української мови та літератури (1 год. на тиждень), іноземної мови (1-2 год. на тиждень), географії (1 год. на тиждень). За підрахунками Р. Вендровської, у 1958/59 н. р. на гуманітарні предмети (без співів і малювання) виділялось лише 48% загального обсягу навчального часу (порівняно з 54% у 1953/54 н. р.) [71, с. 97]. Позитивом було введення до навчального плану курсу історії України (7-8 класи).

Проте часткові зміни у змісті, що ініціювалися до 1958 р. і запроваджувались без належного обґрунтування, не могли забезпечити необхідний суспільству рівень політехнічної освіти та виховання підростаючого покоління. Необхідність наблизити шкільне навчання до потреб суспільства, яке, з одного боку, почало розвиватись швидкими темпами, а з іншого – серйозно відставало від розвинених країн за продуктивністю праці та рівнем життя населення, детермінували освітню реформу, основні напрями якої були викладені в квітневих тезах ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в нашій країні» і однойменному законі (24 грудня 1958 р.). У квітні 1959 р. відповідний закон прийняла й Верховна Рада УРСР [463].

Цей документ передбачав структурну перебудову загальноосвітньої школи: впровадження обов'язкової восьмирічної освіти (відповідно, початкова школа перестала бути окремою складовою системи освіти); перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямом розвитку школи в законі було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, навчання з продуктивною працею, особливо в середній ланці (15–18 років).

Закон складався зі вступу та чотирьох розділів: «Про середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про середню спеціальну освіту», «Про вищу школу».

Згідно з законом була сформована нова система освіти, що складалася з таких ланок:

- загальна обов'язкова неповна середня освіта дітей та підлітків від 7 до 15–16 років (восьмирічна школа);
 - повна середня освіта молоді, починаючи з 15–16 років (середня школа).
- Повна середня освіта здійснювалась у таких типах навчальних закладів:
- середніх (денних) загальноосвітніх трудових політехнічних школах;
 - середніх вечірніх (змінних);

- заочних загальноосвітніх школах робітничої і сільської молоді;
- середніх спеціальних навчальних закладах.

Таким чином, обов'язковою ставала восьмирічна неповна середня трудова політехнічна школа як підґрунтя для отримання середньої освіти. Збільшення тривалості навчання на першому етапі середньої освіти на один рік мало сприяти розвантаженню учнів, більш поглибленому вивченню ними основ наук, ширшій загальній і політехнічній підготовці учнів. У процесі навчально-виховної роботи школа була покликана знайомити учнів з різноманітними видами праці в нашому суспільстві, допомагати школярам виявити наявні в них нахили і свідомо вибрати майбутню професію [148, с. 10].

Повну середню освіту молодь діставала на другому етапі навчання. Передбачалось три шляхи отримання середньої освіти: вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи робітничої і сільської молоді (3 роки); середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням (3 роки); технікуми.

Середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням мали бути створені у містах і сільській місцевості. В них передбачалось поєднувати загальну, професійну і політехнічну освіту. При цьому співвідношення теорії та практики у виробничому навчанні та чергування періодів навчання і праці мало встановлюватись в залежності від профілю спеціальної підготовки учнів і від місцевих умов та сезонності сільськогосподарських робіт (в сільських школах) [148, с. 11].

У системі денних загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням передбачалось функціонування шкіл-інтернатів, шкіл і груп з подовженим днем, спеціальних шкіл-інтернатів для дітей та підлітків з недоліками у фізичному та розумовому розвитку, шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою. Таким чином, у ході реформи неповні середні семирічні школи, що їх на 1958/59 н. р. було 10 880 самостійних та 6 667 у складі десятирічок, реорганізовувались у восьмирічні. Окрім того, в республіці було відкрито 17 893 нових восьмирічних школи [409, с. 10].

Закон вимагав, щоб реалізація основних його положень (перехід усіх шкіл на обов'язкове восьмирічне навчання, а також організація різних типів повних середніх шкіл) розпочалася з 1959/60 н. р. і закінчилася протягом наступних 3-5 років. З 15-16 років уся молодь мала залучатися до посиленої виробничої праці в народному господарстві. Навчальний процес у середній школі мав тісно пов'язуватися з виробничою практикою.

Прийняття «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти» закріплювало остаточну зміну домінант при формуванні навчальних планів. Про це свідчать дані складеної Р. Вендровською таблиці 1.7, що ілюструють динаміку навчального плану середньої школи в другій половині 50-х рр..

Таблиця 1.7

**Навчальні плани середньої школи
(кількість годин по предметах) [71, с. 97]**

Навчальні предмети	Навчальні роки				
	1954/55	1955/56	1956/57	1957/58	1958/59
Російська мова та література	87	84,5	84	84,5	84,5
Математика	61	60	59,5	60	60
Історія	21,5	20	19,5	20	20
Конституція СРСР	2	1	-	1	1
Географія	16	14,5	14	14,5	14,5
Біологія	13	12	12	12	12
Фізика	16	16,5	15,5	16,5	16,5
Астрономія	1	1	1	1	1
Хімія	10	10,5	10	10,5	10,5
Психологія	1	1	-	1	1
Логіка	1	-	-	-	-
Іноземна мова	22	20	20	20	20
Фізична культура	20	20	23	20	20
Малювання	6	6	6	6	6
Креслення	4	4	4	4	4
Співи	4	6	6	4	6

Як свідчить аналіз навчальних планів періоду 1954–1959 рр., розподіл годин на вивчення української мови та літератури та мов національних меншин в УРСР здійснювався за тими ж тенденціями, що й годин на вивчення російської мови. Відбулися характерні зміни розподілу годин на користь предметів природничо-наукової, математичної та трудової систем. Відповідно, дещо збільшилась кількість годин на фізику і хімію. Окрім того, з переходом до одинадцятирічної школи передбачалось збільшити навантаження з математики до 72, а фізики до 39,5 годин на тиждень. Одночасно проявилась тенденція до зменшення часу на вивчення філологічної предметної системи. З номенклатури навчальних дисциплін був вилучений предмет «Логіка». Зростала й ідеологічна та виховна функція змісту освіти (за рахунок уведення у 11-х класах основ комунізму). Так, у 1958/59 н. р. у восьмирічній та середній школі

на політехнічні та загальноосвітні дисципліни сукупно відводилось 9247 год., що було на 608 год. більше, ніж у 1957/58 н. р. [673, с. 47]. Таким чином, змінювалось призначення загальноосвітньої школи. Замість підготовки до навчання в середніх спеціальних та вищих навчальних закладах вона мала виконувати два однаково важливі завдання – озброювати учнів знаннями та давати їм професійну підготовку.

Зміна цілей освіти, реформування загальноосвітньої школи поставили перед педагогічною наукою ряд завдань, які потребували негайного вирішення. Це були, перш за все, загальні питання теорії навчання: зміст освіти, його формування та реалізація; методи навчання, зокрема активні; форми організації навчання тощо. У дусі закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям», що містив лише найбільш загальні орієнтири реалізації провідного на кінець 50-х рр. принципу дидактики – принципу зв'язку школи з життям, розглядалися загальні питання теорії навчання в працях провідних педагогів та психологів цього періоду (А. Арсенєв, Ш. Ганелін, І. Каїров, Є. Голант, В. Онищук, В. Помагайба, М. Скаткін, О. Синиця, В. Сухомлинський та ін.), теорії комуністичного виховання (М. Болдирєв, Є. Мозонсон, З. Равкін та ін.). Активізувала наукові дослідження проблеми формування змісту освіти і постанова ЦК КП України «Про стан і заходи дальшого розвитку педагогічної науки в Україні» (25.07.1959 р.), яка поставила перед міністерством освіти УРСР та науково-дослідними інститутами педагогіки і психології завдання створення науково обґрунтованих навчальних планів, програм і підручників для всіх типів загальноосвітніх шкіл. Вперше перед педагогічною та психологічною науками ставилось завдання науково визначити зміст і обсяг освіти (загальної, політехнічної, професійної) [204, с. 260–262].

Важливим аспектом дидактичних досліджень кінця 50-х рр. була розробка програмно-методичного забезпечення переходу до неповної середньої восьмирічної школи та середньої одинадцятирічної школи. Уже у 1958 р. Інститутом методів навчання АПН РРФСР (за участю Д. Благого, О. Маркушевича, М. Мельникова, М. Нечкіної, Б. Орлова, С. Сказкіна, М. Четвертухіна та ін.) були розроблені навчальні плани та програми політехнічної середньої і восьмирічної школи. За вихідні положення були взяті такі:

- восьмирічна школа є неповною середньою загальноосвітньою трудовою політехнічною школою, яка здійснює загальне обов'язкове спільне (хлопчиків та дівчаток) навчання всіх дітей у віці до 15–16 років включно. Школа цього типу дає учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, готує до суспільно корисної діяльності і здійснює їх моральне, фізичне й естетичне виховання;

- навчально-виховна робота у цій школі здійснюється на основі поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання, трудового виховання, систематичної участі школярів у доступній їм віку суспільно корисній праці; провідною основою педагогічного процесу тут є тісний зв'язок навчання і виховання з життям, працею і практикою комуністичного будівництва;
- восьмирічна школа прищеплює своїм вихованцям любов і повагу до праці, формує у них комуністичний світогляд і комуністичну моральність, виховує патріотизм;
- долаючи абстрактність викладання основ наук, школа повинна забезпечувати розвиток самостійності та творчої ініціативи учнів у навчанні та праці, стимулювати їх технічну творчість і дослідну роботу;
- вся система навчально-виховної роботи покликана сприяти всебічному розвитку дітей, їх здібностям;
- *зміст освіти* і навчальне навантаження учнів повинні відповідати їх віку; подолання перевантаження школярів – одне з найважливіших завдань педагогічної науки при проектуванні навчального плану та програм цієї школи;
- у навчальних програмах мають бути реалізовані важливі *дидактичні принципи*: виховний характер навчання та праці, свідомість і активність навчання, систематичність і послідовність викладу навчального матеріалу, єдність теорії та практики, виховання та розвитку, відповідність змісту освіти рівню розвитку учнів, єдність змісту всіх навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), наступність ступенів навчання [327; 325; 193].

Стратегічною лінією усієї роботи з визначення змісту освіти у восьмирічній школі було посилення практичної спрямованості знань при збереженні необхідного теоретичного рівня. Значна увага приділялася забезпеченню учнів знанням біологічних, фізичних, хімічних законів, що лежать в основі технології виробництва. Так, програмою з біології у 5–7 класах передбачалося засвоєння біологічних основ вирощування сільськогосподарських культур, підвищення продуктивності тваринництва, а також основ раціонального використання природних ресурсів [542].

Процес відбору змісту освіти для восьмирічної школи в цей період, окрім уже відзначених особливостей, цікавий тим, що почали закладатись основи широкої і багатоаспектної теоретичної розробки формування нового змісту освіти, організації експериментальної перевірки нових програм, їх широке публічне обговорення у педагогічній пресі і в аудиторіях працівників народної освіти, учителів, учених. У педагогічній періодиці розглядалися такі теоретичні питання принципового значення:

- що слід розуміти під основами наук; чим керуватись при відборі знань для навчальних предметів зі змісту сучасної науки;
- якими знаннями найважливіших галузей виробництва і як озброювати учнів, які трудові та політехнічні навички формувати в них у процесі навчання, як пов'язувати навчання з продуктивною працею [302; 327; 340].

Ця тенденція набула загального значення. Вона чітко проявилася і у програмах середньої школи 1961/62 н.р. Наприклад, у курсі фізики передбачалось вивчення таких питань, як фізика атома, ультразвук, напівпровідники, фізичні властивості пластмас і їх використання в техніці тощо [542]. У цілому програми предметів з провідним компонентом «наукові знання» містили питання про найважливіші науково-технічні досягнення, у тому числі в галузі освоєння космосу. Так, програма з астрономії давала можливість старшим школярам дізнатись про ракетобудування, про космічні швидкості, про рух штучних супутників Землі і перспективи розвитку космонавтики. Програми з історії містили вказівки на необхідність детального висвітлення історії промислового виробництва, винаходів тощо [542].

Формуванню в учнів у доступній для них формі наукового розуміння закономірностей суспільного розвитку повинні були сприяти нові програми восьмирічної школи з історії. Якщо в семирічній школі учні знайомилися лише з історією стародавнього світу і середніх віків і не мали змоги навіть у загальних рисах уявити собі розвиток людського суспільства в цілому, то тепер вони підводилися до розуміння головних рис і особливостей основних періодів в історії людства на доступному для їх віку конкретному історичному матеріалі. Як позитив слід відмітити і курс історії України для 7-8 класів, методичне забезпечення якого (проект навчальної програми, підручника, методичні посібники) було затверджене постановою «Про деякі зміни у викладанні історії в школах УРСР» (4.01.1960 р.) [204, с. 283].

Таким чином, керівництво країни прагнуло швидко і масштабно покінчити з відірваністю школи від виробництва. За короткий термін планувалось перетворити середню десятирічну школу в одинадцятирічну і забезпечити оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Нові навчальні плани восьмирічної та середньої школи з виробничим навчанням мали забезпечити доцільне співвідношення навчальних занять, які потребували великого розумового напруження, з різноманітними практичними заняттями та продуктивною працею.

Гостро постало питання про те, як пов'язати загальноосвітні предмети з життям і як забезпечити наявність елементів загальноосвітніх знань у професійному і політехнічному циклах предметів, визначити початкове

навантаження, тривалість навчального року, чергування праці та відпочинку. Широко обговорювалися вимоги до змісту навчального матеріалу, проблеми його доступності, особливостей викладу.

У пресі відразу ж розгорнулось широке обговорення перспектив та ходу реформування загальноосвітньої школи. В обговоренні цих питань узяли участь провідні науковці, педагоги, методисти, батьки, більшість з яких, підтримуючи саму ідею реформування школи, висловлювала сумнів у її достатній підготовленості та продуманості. Значною педагогічною проблемою, що супроводжувала реалізацію нового змісту навчання та викликала широкий резонанс не лише серед педагогічної громадськості, а й серед широких верств населення, залишалась у цей період проблема перевантаження школярів навчальним матеріалом. Як засвідчив практичний досвід, для повноцінної підготовки учнів до життя, надання їм спеціальності потрібно було відводити у 9–11 класах на виробниче навчання не менше 12–18 годин (2–3 дні) щотижня. У публікаціях в педагогічній періодиці І. Пархолук, О. Народницький та інші методисти радили, з одного боку, розвантажити загальноосвітні предмети, «звільнивши їх від усього другорядного», з іншого, скаржилися на складність виробничої підготовки учнів внаслідок «недостатнього наповнення навчальних предметів» (фізики, геометрії, алгебри, хімії тощо) необхідними для цього знаннями з основ наук [340; 396].

З метою ліквідації перевантаження учнів у процесі навчання та приведення змісту загальної середньої освіти у відповідність з вимогами часу, віце-президент Академії педагогічних наук М. Гончаров у доповіді «Про перспективний план розвитку народної освіти в СРСР» запропонував розпочинати навчання дітей з 6 років і закінчувати до 18 років. Одночасно він рекомендував запровадити фуракацію в 9–12 класах з переважанням в одних класах чи навіть школах предметів фізико-математичного циклу, в інших – біолого-природничого, в третіх – соціально-економічного та гуманітарного циклів [99]. Основна ідея такого підходу полягала в тому, що у процесі навчання мав здійснюватись диференційований підхід до учнів і мали створюватись умови їх всебічного розвитку на основі врахування індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей [99, с. 17].

Прихильники іншої точки зору заперечували доцільність уведення додаткового дванадцятого року навчання, вважаючи, що це не лише не зменшить навчальне навантаження учнів, а, навпаки, ускладнить ситуацію. Бажання запровадити фуракацію, збільшення годин на одні навчальні предмети за рахунок інших, на думку Р. Медведєва, могло призвести до зниження загальноосвітнього рівня більшості учнів. Загальна широка освіта та відсутність

спеціалізації у навчанні дітей до 17 років – величезне досягнення радянської системи освіти. Р. Медведєв вбачав у прагненні запровадити фуркацію вплив американської системи освіти, «яка і сама піддається різкій критиці...», дійсно накопичила чималий досвід у підготовці аполітичних та малокультурних «хороших спеціалістів» [314, с. 7–15].

Недооцінку гуманітарної складової загальної середньої освіти побачив у проекті реформи В. Сухомлинський, який написав з цього приводу листа М. Хрущову. Основною причиною відриву школи від життя Василь Олександрович назвав тривале, без будь-яких змін, існування одного типу середньої школи – десятирічки. На думку педагога, відведення в старших класах середньої школи значної кількості годин на продуктивну працю та допрофесійну підготовку призведе до зниження рівня загальної середньої освіти, що за відсутності спеціальних шкіл для обдарованої молоді може мати у подальшому негативні наслідки для суспільства [641]. «Не можна погоджуватись і з тим, що в школах з виробничим навчанням на окремі предмети, особливо гуманітарного циклу, кількість годин скорочується. Явище це ненормальне і його потрібно врегулювати», – підкреслював Василь Олександрович у своєму виступі на республіканській науково-практичній конференції з питань виробничого навчання в школах Української РСР [650, с. 85–90].

Проте, як це було характерно для радянського періоду, критичні зауваження тонули в загальній масі схвальних публікацій. У більшості статей у педагогічній періодиці кінця 50-х – початку 60-х рр. [14; 195] переважала тональність офіційних документів та ідеалізація (зокрема М. Хрущовим) системи навчання робітничої молоді у 20-х – на початку 30-х рр., за якої молодь вісім годин на день працювала і стільки ж навчалась у загальноосвітній школі. Помітним було прагнення до зміни освітніх парадигм і повернення до так званої «школи праці», яка активно впроваджувалась у навчальний процес загальноосвітньої школи РРФСР у 20-х рр. На думку М. Богуславського, у нових умовах відтворювались не лише основні ідеї та цілі трудової школи 1920-х рр., але й продукувались її проблеми: години на предмети політехнічного циклу брались за рахунок скорочення годин на традиційні загальноосвітні предмети; при домінуванні предметів, пов'язаних з трудовою підготовкою відбувалось неминуче зниження загальноосвітньої підготовки [49, с. 437].

Схожість із російською «єдиною трудовою школою» 20-х рр. посилював і той факт, що, починаючи з 1962/63 н. р., до навчальних планів знову були уведені інтегровані курси «суспільствознавства» (в середній школі) та «природознавства» (у початковій школі). Новий навчальний предмет «природознавство» був створений шляхом об'єднання навчальних програм з при-

родознавства і географії в IV класі. У процесі викладання цього предмета об'єктом вивчення мала стати оточуюча дітей дійсність – природа і праця дітей в сільському господарстві, на промислових підприємствах. Вивчення рідного краю, знайомство з його природними багатствами, промисловістю і сільським господарством мало закріплювати і пов'язувати з життям ті знання, які набуваються дітьми на уроках і в книгах. При цьому рідне село, місто мало показуватися як частина великої Батьківщини. Недостатньо, на думку В. Помагайби, був врахований краснорічний принцип і у побудові змісту таких навчальних предметів, як історія, природознавство, географія тощо [451, с. 30–45].

Уже на початку 60-х рр. педагогічна громадськість (зокрема, О. Левшин, М. Скаткін, Є. Хотинський та ін. [255; 618; 683]) почала висловлювати стурбованість тим, що посилення в навчальному плані предметів, пов'язаних з політехнізацією змісту освіти, захоплення трудовими процесами призвели до різкого зниження інтелектуального потенціалу випускників шкіл, що в майбутньому негативно відіб'ється на підготовці наукових кадрів. Прагненням підвищити інтелектуальний рівень випускників шкіл була викликана й поява нових профільних загальноосвітніх навчальних закладів – фізико-математичних шкіл та інтернатів, а також, з 1961 р., шкіл та інтернатів з викладанням ряду предметів на іноземній мові. До нового навчального плану вперше в історії вітчизняної школи були включені факультативні заняття на вибір, що повинні були задовольняти індивідуальні інтереси та нахили учнів (в основному з професійної трудової підготовки та іноземних мов) [381].

Окрім того, діяли окремі навчальні плани для міських і сільських середніх шкіл (простежується аналогія з навчальними планами 1920-х рр.), спеціальні (перехідні) плани для десятилітньої школи з виробничим навчанням. Для одинадцятирічних міських шкіл пропонувалось два варіанти навчального плану (таб. 1.9; 1.10; 1.11), що відрізнялись номенклатурою спеціальностей, з яких учні проходили виробниче навчання. Усе це ще більше розширяло межі диференціації у формально ще єдиному навчальному плані.

Таблиця 1.9

**Навчальний план
восьмирічної неповної середньої трудової політехнічної школи
з українською мовою навчання на 1959/60 н. р. [331, с. 10].**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Українська мова і література	12	12/8	9	7	5	5	5/4	3
2.	Російська мова і література	-	4	4	5	5	5	4/5	4
3.	Математика	6	6	6	6	6	6	5	5
4.	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2
5.	Фізика	-	-	-	-	-	2	2	3
6.	Природознавство	-	-	-	2	2	2	2	2
7.	Географія	-	-	-	-	2	2	2	2
8.	Історія	-	-	-	1	2	2	2	3
9.	Іноземна мова	-	-	-	-	3	3	3	3
10.	Малювання	1	1	1	1	1	1	-	-
11.	Креслення	-	-	-	-	-	-	1	1
12.	Музика і співи	1	1	1	1	1	1	1	1
13.	Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2	2
14.	Праця в робочих кімнатах, майстернях на пришкольній ділянці	2	2	2	2	2	2	2	2
15.	Домоводство	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		24	24	25	27	31	33	34	34
Суспільно корисна праця		-	-	1	2	2	2	2	2
Факультативні заняття		-	-	-	-	2	2	2	2
Виробнича практика (в тижнях на рік)		-	-	-	-	2	2	2	2

Таблиця 1.10

**Навчальний план
середньої трудової політехнічної міської школи
з українською мовою навчання на 1959/60 н. р. [331, с. 10].**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас		
		9	10	11
1.	Українська література	3/2	2	2
2.	Російська література	3	3	3
3.	Математика	4	4	4
4.	Хімія	3	2	2
5.	Фізика	4	3/4	2
6.	Астрономія	-	1	-
7.	Основи комунізму	-	-	1
8.	Історія	2/3	3	4
9.	Іноземна мова	2	2	2
10.	Економічна географія	-	2/1	2
11.	Креслення	2	-	-
12.	Біологія	3	-	-
13.	Фізична культура	2	2	2
14.	Виробниче навчання	8	12	12
Разом		36	36	36
Співи		1	1	1
Факультативні заняття		2	2	2
Виробнича практика (в тижнях на рік)		2	2	2

Таким чином, тижневе навчальне навантаження зросло у початкових класах на 4 години, у восьмирічній школі – на 6, у середній – на 8 год. Слід зауважити, що в тижневому навантаженні не враховувалися години на факультативні заняття, виробничу практику, суспільно корисну працю, співи. Відповідно, на практиці навантаження збільшувалось ще на 6–10 год. і сягало в 8-х класах 40–44 год. на тиждень.

Таблиця 1.11

**Навчальний план
середньої трудової політехнічної сільської школи
з українською мовою навчання на 1959/60 н. р. [331, с. 10].**

	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

Помітна значна відмінність навчальних планів середньої трудової міської та сільської шкіл (таб. 1.9, 1.10, 1.11). За рахунок годин на виробниче навчання у сільських школах відводилася більша кількість годин на вивчення математики, іноземної мови, української та російської літератур. Однак, 54 дні виробничої сезонної практики (а це сільськогосподарські роботи здебільшого весною та восени) нівелювали цю перевагу.

Як видно з наведених навчальних планів, окрім політехнізації навчальних предметів з основ наук (більшою мірою це стосувалось математичних та природничо-наукових систем), в усіх типах шкіл другого ступеня значне місце відводилось виробничому навчанню з метою підготовки учнів до «роботи в одній з галузей народного господарства чи культури» та суспільно корисної праці. Воно мало здійснюватись у навчальних та виробничих цехах найближчих підприємств, в учнівських бригадах колгоспів та радгоспів, у навчально-дослідних господарствах, у міжшкільних виробничих майстернях. Усе це передбачало суттєву зміну у взаємостосунках між школою та суспільством, яке у вигляді трудових колективів залучалося до безпосередньої участі у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Через стосунки школи з органами місцевої влади, підприємствами, батьками формувалося нове освітнє середовище.

У кінці 50-х рр. в програми та підручники початкової школи були внесені певні зміни, пов'язані з політехнізацією освіти та розвитком науки і техніки. Автори програм намагались досягти посилення практичної спрямованості знань. Так, нова програма з арифметики зобов'язувала вчителя не лише розв'язувати готові, подані в підручнику задачі, а й складати їх на числовому матеріалі з життя та праці дітей, з оточуючої дійсності. Значна увага у програмах приділялась обчислювальним та вимірювальним навичкам. Для 1–4-х класів був введений спеціальний розділ: «Виміри довжини та ваги», «Виміри площі», «Вимір часу», «Найпростіші вимірювання на місцевості». Незважаючи на численні пропозиції вчителів перенести частину матеріалу (обчислення об'єму геометричних тіл, елементи дробів тощо) до 5 класу, в цілому програма з початкової арифметики зазнала лише незначних змін.

З метою розвантаження навчальних програм у 1959/60 н. р. природознавство і географія у 4-му класі були об'єднані в один предмет – природознавство. Новий об'єднаний навчальний предмет складався з тем: «План і карта», «Вода на Землі», «Картини природи і праці людей у нашій країні». У процесі викладання цього предмета об'єктом вивчення мала стати оточуюча дітей дійсність – природа і праця дітей у сільському господарстві, на промислових підприємствах. Зв'язку з життям мало сприяти, на думку авторів програм, і послідовне застосування краєзнавчого принципу. Вивчення рідного краю, знайомство з його природними багатствами, промисловістю і сільським господарством мало закріплювати і пов'язувати з життям ті знання, які набуваються дітьми на уроках і в книгах. При цьому рідне село, місто, район мали показуватись як частина єдиної великої Батьківщини.

За свідченням В. Помагайби, таке поєднання не лише не покращило стан вивчення природознавства та географії, а певною мірою погіршило його. Недостатньо, на його думку, був урахований у змісті нової дисципліни і краєзнавчий принцип [451, с. 30–45]. Оскільки новий зміст навчальних предметів будував-

ся шляхом розширення існуючого, старий навчальний матеріал з програм та підручників при цьому не вилучався. Тому, як зазначає Я. Кодлюк, такі зміни спричинили значне перевантаження молодших школярів [216, с. 123].

Змінено було і обсяг знань з історії у змісті початкової освіти. У 1954 р. програма з історії була значно скорочена і залишена як окремий предмет лише у 4-му класі. Учні ж 1-3-х класів отримували уривчасті відомості з суспільно-політичного життя країни і її історії на уроках читання та рідної мови. Так, у програмі на 1959 р. з української мови вказано, що учні у 3-му класі мають ознайомитись з епізодами боротьби народів нашої країни з іноземними загарбниками та епізодами боротьби робітників проти гнобителів [542]. У 4-му класі у відповідності до постанови Ради Міністрів СРСР «Про деякі зміни у викладанні історії у школі» від 1.04.1959 р. вводився пропедевтичний курс «Епізодичні оповідання з історії СРСР», де подавались найголовніші події з минулого у хронологічному порядку. Одночасно в програмах 1-4-х класів вказувались основні напрями використання місцевого краєзнавчого матеріалу.

Велике значення для перебудови початкової школи мала програма 1959/60 н. р. з трудового навчання. Після внесених змін вона включала такі розділи:

- 1) самообслуговування і побутова праця;
- 2) сільськогосподарська праця (вирощування рослин);
- 3) робота з папером та картоном;
- 4) робота з глиною та пластиліном;
- 5) робота з різними матеріалами (деревом, дротом, жерстю);
- 6) технічне моделювання.

Вперше до програми з трудового навчання у початковій школі були введені розділи з самообслуговування та господарсько-побутової праці, на яку в кожному році навчання відводилось близько третини часу. Сюди входили основні відомості про догляд і збереження одягу, взуття, догляд за житлом, робота з тканиною і волокнистими матеріалами, елементарне ознайомлення з технологією виготовлення тканин та одягу, його ремонтом тощо [542].

У ході реформування найбільш значним змінам піддавалися програми природничо-наукової та математичної предметних систем. До змісту алгебри, геометрії, хімії, фізики додавались нові теми, наповнені не лише складним теоретичним матеріалом, а й відомостями про можливості його застосування на виробництві. Так, наприклад, перед курсом геометрії постало завдання давати випускникам восьмирічної школи як завершені знання з основ науки, так і навички застосування теорії на практиці в процесі трудової діяльності. Якщо попередні програми курсу обмежували зміст навчання у 6-8-х класах лише геометрією на площині, то в нових значна увага приділялась питанням вимірювання геометричних величин, зокрема до неї були включені теми

«Вимірювання поверхонь і об'ємів різних тіл», передбачалось систематичне застосування і закріплення обчислювальних навичок. Постало питання: як, не перевантажуючи програму курсу, приєднати розділ про вимірювання площ, поверхонь і об'ємів деяких тіл [680]. Окрім того, викладання креслення мало спиратися на геометричні знання, особливо на відомості зі стереометрії. Для вирішення цих завдань до проектів програм вводився значний обсяг елементарних понять і фактів зі стереометрії.

Подібними були і зміни в програмах з алгебри. У кожному класі відводився час на виконання різноманітних обчислювальних та обчислювально-графічних завдань (складання найпростіших кошторисів; вирішення задач за даними, отриманими шляхом безпосередніх вимірювань у процесі практичних занять; побудова діаграм, графіків, моделювання, обчислення за допомогою лічильних приладів і таблиць; вимірювання на місцевості тощо), що значно розширювало обсяг здобутих учнями практичних умінь, але приводило до збільшення навчального навантаження. Учителі математики відзначали, що «програма настільки перевантажена, що свідомо засвоїти теретичний матеріал учням не під силу. Перевантаження матеріалу величезною кількістю правил, формул, теорем, визначень не дає можливості учням міцно їх засвоїти і приводить до механічного запам'ятовування без достатніх логічних звязків... Таке навчання суперечить принципам політехнізму» [340].

Таким чином, політехнізацію змісту навчальних предметів природничого та математичного циклів планувалось здійснювати за рахунок його простого розширення шляхом додавання нових тем та поглиблення змісту вже наявних у програмах. При цьому обсяг нових наукових знань, що їх необхідно було додати до змісту навчальних предметів, значно перевищував обсяг знань, що їх можна було вилучити як застарілі чи дургорядні.

Подолати перевантаження планувалося за рахунок урізноманітнення методів навчання. Так, у вступній частині програми з геометрії для восьмирічної школи говорилося про необхідність збільшення частки самостійної роботи як на уроках, так і в позаурочний час, активізацію процесу навчання. Проте чіткі вказівки про те, яким чином можна активізувати навчальну діяльність учнів, що повинні робити вчитель та учень, користуючись старими підручниками та посібниками, у програмі відсутні. О. Народицький наголошував, що перш, ніж перейти до створення нових, відповідних запропонованим програмам підручників, потрібно спочатку обґрунтувати основні принципи та ідеї, які можуть і повинні бути реалізовані на практиці у процесі політехнізації математичної освіти у восьмирічній та середній школі [там само, с. 45].

Перший проект програми з хімії був запропонований експериментальним школам ще на початку 1958/59 н. р. На відміну від програм попередніх років (1955/56 н.р.), курс хімії був доповнений відомостями про основи хімічного виробництва, дещо збільшено час на вивчення синтетичних матеріалів,

демонстрації, лабораторні та практичні роботи. Нова програма широко обговорювалась учителями і методистами, деякі з них (Є. Хотинський і Є. Мішина) запропонували принципово інші шляхи вдосконалення побудови курсу, опублікували свої, альтернативні програми, побудовані на базі атомно-молекулярного вчення [324; 683].

Активно працювали над реформуванням змісту шкільної освіти і українські науковці. Так, співробітники УНДППу розробили принципи побудови навчальних планів і програм з виробничого навчання сільськогосподарського профілю, що були покладені в основу директивних документів на 1960/61 н. р. Згідно з цими документами у 9–11-х класах загальноосвітніх шкіл на суспільно корисну працю та виробниче навчання відводилося близько третини навчального часу. Уже в 9-х класах планувалось дати учням початкову професійну підготовку – з тим, щоб наступні два роки вони її вдосконалювали, працюючи кілька годин на тиждень на промислових та сільськогосподарських підприємствах.

Науковці УНДППу обґрунтували зміст теоретичних і практичних занять, основні вимоги до побудови програм виробничого навчання, серед яких, зокрема, і дотримання належної наступності між загальною та професійною освітою, забезпечення політехнічного спрямування усього виробничого навчання, визначили перелік спеціальностей, кваліфікаційних вимог до них. Були розроблені навчальні програми з виробничого навчання сільськогосподарського профілю за такими спеціальностями: рільник-механізатор, механізатор сільськогосподарського виробництва, плодоовочівник-механізатор, тваринник-механізатор, а також з основ сільськогосподарського будівництва і електрифікації сільського господарства. Програми містили знання з загальних основ економіки та організації сільськогосподарського виробництва, певні відомості з машинознавства та електротехніки.

У кінці 50-х рр. у різних областях України були створені навчально-дослідні шкільні господарства, шкільні заводи, колгоспи, на базі яких організовувалася виробнича підготовка учнів, виникали учнівські виробничі бригади. Проте, як зазначалось у редакційній статті, опублікованій у «Радянській школі» в лютому 1959 р., потребували наукового обґрунтування питання поєднання навчання з продуктивною працею, співвідношення між теорією та практикою у виробничому навчанні. Зокрема, автори статті запитували: «що означає поєднання навчання і праці, у чому полягає внутрішній зв'язок праці й навчання, елементів навчальних предметів та продуктивної праці на виробництві? Як поєднати ці елементи, не спрощуючи їх, з яким навчальним предметом і коли поєднувати, що поєднувати і що дає це поєднання? Скільки часу потрібно для різних видів праці, для оволодіння навичками, їх закріплення?» [407].

Нові початкові програми хвибували на схематичність і недостатню деталізацію. Особливо це стосувалося програм навчальних предметів з провідним компонентом «основи наук», які були найбільше змінені введенням політехнічних знань. Відсутність у пояснювальних записках чітких вказівок на те що, як, яким способом і в якій послідовності вивчати, викликало чимало нарікань в учителів. Однією з причин незадоволення педагогів, більшість з яких мала лише досвід роботи у надзвичайно консервативній радянській школі 30-х – початку 50-х рр. та звикла працювати в умовах жорсткої регламентації навчального процесу, була, на наш погляд, і їх неготовність до змін. Так, у публікаціях учителів нерідко звучали вимоги деталізації навіть таких питань як і який саме амперметр і з яким принципом побудови має використовувати вчитель на уроці, чи має він право розповісти про різні способи вимірювання, чи лише про один тощо. Адже інакше «учитель буде діяти на свій розсуд, довільно викладатиме навчальний матеріал, що призведе значною мірою до перевантаження учнів» [340, с. 45].

Як свідчать статті відомих українських педагогів А. Алексюка, О. Руська, В. Чепелева у педагогічній періодиці досліджуваного періоду, навіть після початку впровадження політехнічного навчання залишилося нерозробленим питання про мінімум трудових умінь і навичок, яких учні мали набути за програмою в кожному класі відповідно до їх вікових особливостей, не було зроблено науково обґрунтованих висновків про те, які форми та методи навчання сприяють ефективній реалізації змісту політехнічної освіти [6; 14; 582].

Так, наприклад, О. Русько та В. Чепелев, аналізуючи у 1961 р. стан загальної шкільної освіти та завдання української педагогічної науки на найближчі роки, серед найбільш актуальних, невирішених проблем політехнічної освіти називали: перегляд кількості та змісту спеціальностей виробничого навчання (особливо сільськогосподарських); перегляд вимог до змісту виробничого навчання; обґрунтування вимог до нових спеціальностей; визначення змісту теоретичних та практичних занять з виробничого навчання тощо [584].

Таким чином, на початок 60-х рр. була здійснена масштабна перебудова системи та змісту середньої освіти, яка не лише не вирішила проблем, що стояли перед школою, але й ускладнила їх запровадженням теоретично не обґрунтованого, не апробованого політехнічного змісту. Поспішний перехід на нові навчальні плани і програми викликав опір значної частини батьків та вчителів, які звикли до роботи в умовах строго регламентованого навчального процесу з відносно стабільними навчальними планами, програмами та підручниками. Адже запровадження нового змісту вимагало використання активних методів та нових форм навчання, урізноманітнення структури уроку тощо. Тобто змінювалась роль учителя – з пасивного ретранслятора затвердженого і викладеного в навчальних програмах, підручниках та методичних посібниках обсягу знань учитель мав перетворитись в активного учасника процесу навчання, здатного проявляти ініціативу та самостійність.

Масштабне реформування шкільної освіти поставило вимоги змісту на якісно новий рівень, стимулювавши психолого-педагогічні дослідження його відбору, структурування та реалізації. На порядок денний постали дослідження проблем активізації пізнавальної діяльності учнів, розвивального навчання, пошуку шляхів політехнізації змісту освіти тощо.

1.3. Переосмислення мети та функцій загальної освіти (кінець 50-х – початок 60-х рр.) та їх вплив на зміст шкільної освіти

У своєму дослідженні ми виходили з того, що розвиток вітчизняної школи як соціокультурного феномену в цілому та змісту шкільної освіти як його складової, зокрема, на початку 60-х рр., був зумовлений комплексом політико-ідеологічних, економічних, психологічних та педагогічних чинників.

Вирішальний вплив на розвиток освітньої сфери у радянську добу мали політичні чинники, які, впливаючи безпосередньо на мету шкільної освіти, визначали її структуру, зміст та форми його реалізації. Зміна керівництва країною у жовтні 1964 р., зміщення з керівних посад М. Хрущова, призвели до призупинення дії більшості ініційованих ним реформ. Зокрема це стосувалось і процесів професіоналізації, політехнізації загальноосвітньої школи, переходу до одинадцятирічної середньої школи тощо.

Стали відчутними протиріччя між значним зростанням соціально-економічних і культурних потреб, вимог науково-технічного прогресу і змістом загальної середньої освіти, що їх так і не вдалось подолати у ході реалізації закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959). Незважаючи на процеси політехнізації, що вплинули не лише на структуру, а й на зміст загальної середньої освіти, невідповідність між значним зростанням соціально-економічних і культурних потреб, вимог науково-технічного прогресу і змістом освіти, можливостями загальної середньої школи на середину 60-х рр. наростала.

Прискорений з кінця 50-х рр. розвиток промислового виробництва та певна підтримка сільського господарства (заснали змін критерії планування у сільськогосподарському виробництві, внаслідок чого замість жорсткої регламентації діяльності колгоспи отримували завдання здати певну кількість різної продукції і певну свободу дій у виборі найбільш сприятливих умов господарювання) сприяли покращенню добробуту широких верств населення. У цей період провадилось ініційоване М. Хрущовим широкомасштабне житлове (з 1956 по 1963 роки було побудовано більше житла, ніж за попередні майже 40 років) та промислове будівництво. Покращувався матеріальний стан та оснащення шкіл, умови праці вчителів та умови життя і навчання учнів, особливо сільських (зокрема колгоспники отримали посвідчення особи та право вільно пересуватись по країні, зростала оплата праці, були відмінені картки на основні продукти харчування тощо). Як наслідок, на рубежі 60-х рр. міське населення зрівнялося за чисельністю з сільським, а уже в наступних роках почало переважати.

Зміна соціальної структури суспільства за рахунок різкого зменшення кількості працюючих у сільському господарстві та пов'язані з цим міграційні процеси вимагали підвищення рівня загальної освіти, зростання в її змісті частки науково-технічних знань. Змінилося і співвідношення між соціальними групами, зайнятими в різних галузях господарства (збільшилась кількість зайнятих у сфері обслуговування, культури, науки тощо). Нові економічні та суспільні реалії потребували робітників нового типу, здатних швидко оволодівати новими професійними знаннями та навичками, ефективно використовувати нову техніку та технології.

Ставало недоцільним використовувати на виробництві низькокваліфіковану працю, і, відповідно, зростала потреба в освічених працівниках, здатних ефективно використовувати контрольно-вимірювальні прилади та апарати, проводити складні технічні розрахунки, читати креслення. За словами відомого радянського економіста М. Струмліна, «в сучасному виробництві вирішального значення набуває... не стільки м'язова сила і мозолясті руки, скільки культурно-технічний рівень робітників і автоматичні лінії» [638, с. 67]. Помітним став розрив між рівнем розвитку науки та техніки, вимогами народного господарства, з одного боку, і загальним рівнем шкільної освіти та змістом відповідних навчальних предметів – з іншого.

Серйозні проблеми як організаційного, так і методичного плану виникли у зв'язку з перебудовою структури загальноосвітньої школи, в основному завершеної на початок 60-х рр. Реорганізація 10-річних навчальних шкіл в 11-річні, а 7-річок у 8-річки завершилась на початок 1963/64 н. р. Але проблеми, безпосередньо пов'язані із запровадженням в освітню практику політехнічного змісту та виробничого навчання, про які ми говорили у попередньому параграфі, подолати не вдалося. Серйозна перебудова системи загальної середньої освіти проводилась без належного наукового обґрунтування та експериментальної перевірки. Як свідчить аналіз публікацій учителів та науковців у журналах «Рідна школа» і «Советская педагогика» на початку 60-х рр. (А. Алексюк, М. Жиделев, І. Фіганов, О. Левшин та ін.), проблеми почали виникати одразу, адже навчальні програми та нові підручники запроваджувались у більшості випадків без експериментальної перевірки та доопрацювання, без чітких, продуманих міжпредметних зв'язків. Як наслідок, навчальні предмети – основи наук у кращому разі штучно доповнювались новим змістом. Частіше ж професійна підготовка ні за часом, ні за обсягом не була пов'язана з предметами природничо-математичного циклу [14; 138; 255; 425; 674].

Водночас після спроб реформування змісту освіти в кінці 50-х рр. загострилась і стала не лише педагогічною, а й суспільно значимою невідповідність між обсягом та характером навчального матеріалу, який школа намагалась дати учням, і їх потенційними психолого-педагогічними

можливостями. Іншими словами, проблема перевантаження учнів перестала бути проблемою вчителя та учня. Радянський дослідник М. Кашин, аналізуючи причини другорічництва дітей, що було серйозною не лише психолого-педагогічною, а й економічною, соціальною проблемою школи досліджуваного періоду (у 1963/64 н. р. другорічники становили понад 4,3% від загального числа школярів, що лише у РРСФР становило понад 1 млн. учнів) [201, с. 14–16], найбільш невідкладним завданням називав перебудову змісту шкільного навчання.

У редакторській статті журналу «Народное образование» (1962) зазначалось, що питання про перевантаження учнів навчальною роботою «не можна розв'язувати шляхом зменшення обсягу знань, зниження рівня підготовки учнів з основ наук» [638, с. 6]. Автор статті відомий радянський економіст М. Струмлілін пропонував усі зусилля скерувати на пошуки та використання внутрішніх резервів навчального процесу (зокрема скорочення терміну початкового навчання), на розвантаження змісту шкільної освіти і звільнення його від зайвого, непотрібного матеріалу, на впровадження в навчальний процес проблемного та програмованого навчання, на створення сприятливих умов успішної роботи учнів у школі і вдома.

Автори публікацій у «Рідній школі» початку 60-х рр. одним із шляхів подолання перевантаження учнів навчальним матеріалом бачили його спрощення, покращення мови та логіки викладу. Так, невинувато складними, на думку проректора Чернігівського педагогічного інституту В. Шморгуна, були елементи каліграфії, правила «написання 32 букв, що вивчалися протягом трьох років – з першого по третій клас початкової школи» [698, с. 58]. При цьому засвоєння цих правил позбавлене сенсу. Адже в старших класах школи вони не використовуються. Перевантажують програму і численні повтори в споріднених курсах матеріалу, що стосується одних і тих самих питань.

В. Помагайба зазначав, що назріла потреба удосконалення змісту початкового навчання, приведення його у відповідність із вимогами суспільства [449, с. 7]. Збільшувались навчальні плани, програми загальної, політехнічної і виробничої освіти, наголошував педагог. Проте причина перевантаження учнів на початку 60-х рр. полягала не лише у збільшенні обсягу змісту навчальних планів та програм. Недостатня деталізація та недосконалість програм призводила, за свідченням В. Помагайби, до того, що досить часто учителі намагалися дати учням знання понад програму. Внаслідок цього зміст навчання настільки збільшився, що «учні стомлювалися від надмірної навчальної праці або засвоювали матеріал програми формально, поверхово». Намагання виконати програму позбавляло вчителів можливості застосовувати такі методи навчання, «які б забезпечували не тільки свідоме й міцне засвоєння учнями програми, а й всебічний розвиток їх, розвиток розумових сил учня, що так важливо для робітника сучасного виробництва» [449, с. 8].

Однак, підкреслював В. Помагайба, проблему унормування навантаження учнів навчальною працею не вирішити шляхом безоглядного зменшення обсягу знань, навичок і умінь. Неприпустимо, щоб «середня школа незадовільно готувала учнів до участі у виробництві з його сучасною високою технікою як у галузі промисловості, так і сільського господарства. Зниження обсягу середньої освіти призвело б до того, що молодь не змогла б успішно навчатися у вищій школі, тоді як... потреба у фахівцях з вищою освітою невинно зростає і зростатиме» [449, с. 21].

Застерігав педагог не лише від перевантаження учнів. Недовантаження в навчанні, зазначав В. Помагайба, не менш шкідливе, як і перевантаження. Недовантаження обумовлює марнування природних сил і можливостей учнів, гальмує їх розвиток, завдаючи цим величезної шкоди як учневі, так і суспільству. На думку педагога, питання ліквідації перевантаження учнів значною мірою залежало від змісту підручників та методів навчання, тому важливою умовою нормалізації навчального навантаження він вважав невідкладне створення повноцінних підручників та покращення методів навчання.

Відомий український дидакт В. Онищук зробив спробу подолати проблеми, пов'язані з перевантаженням учнів, шляхом активізації методів навчання і підвищення ефективності уроку. Так, учений зазначав, що «якість навчання у своїй основі залежить від правильно організованої учбової діяльності учня, керованої учителем. Учень є не стільки об'єктом, стільки суб'єктом навчального процесу. Тому способи унормування навантаження учнів слід шукати перш за все в раціонально організованій учбовій діяльності учня як у школі, так і вдома» [367, с. 67]. Оскільки основною формою навчання є урок (у класі, в лабораторії, у шкільній майстерні, на навчально-дослідній ділянці), то і унормування учбового навантаження учнів вирішується в основному на уроках, їх якістю.

Проблема перевантаження на початку 60-х рр. перестала бути суто педагогічною, а переросла в медичну та соціальну. За свідченням заступника міністра освіти СРСР середини 60-х – 70-х рр. М. Кондакова, близько половини учнів загальноосвітніх шкіл УРСР були віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи і потребували спеціального санітарно-гігієнічного режиму та спеціальної програми з фізичного виховання [222, с. 50–51].

Один із напрямів вирішення проблеми перевантаження учнів, поряд з удосконаленням методів та пошуком і запровадженням нових форм навчання, провідні науковці початку 60-х рр. бачили, перш за все, у підготовці окремих учителів та педагогічних колективів до активної творчості «у справі поліпшення якості навчально-виховного процесу, яка і обумовить основний шлях розвантаження учнів від зайвої, малоцінної роботи» [367, с. 66]. Але творча робота вчителя, на думку дослідника, залежить не лише від його бажання і натхнення. Складність навчального процесу вимагає від учителя:

а) глибоко знати свій предмет, стежити за розвитком даної науки, знати можливості практичного використання його у виробництві;

б) знати психологічні особливості учнів, дидактичні і методичні закономірності засвоєння ними даного предмету;

в) глибоко любити свій навчальний предмет, дітей, педагогічну працю як основну мету свого суспільного життя [367, с. 67].

Однак педагогічна майстерність, писав В. Онищук, вимагає від учителя не тільки знань і творчості, а й часу для підготовки. На жаль, зазначав дослідник, у багатьох школах робота була організована так, що вчителі не мали умов для ґрунтовної підготовки до уроків. Науковцями УНДІПу було проведено вивчення бюджету часу вчителя протягом тижня. Матеріали показали, що вчителі, які мали по 18-26 год. штатного навантаження, перебували у школі протягом тижня в основному від 28 до 44 год., тобто по 5-7 год. на день. Окрім уроків, час витрачався переважно на класне керівництво, на додаткові заняття з невідстаючими і на різного роду засідання [370].

Важливим аспектом, без якого неможливе визначення основних тенденцій розвитку теорії і практики, змісту загальноосвітньої школи на початку – в середині 60-х рр. були трансформації в соціальному замовленні суспільства на формування певного типу особистості. Так, програма КПРС (1961) висувала такі завдання перед загальноосвітньою школою в галузі виховання комуністичної свідомості:

- формування наукового світогляду на основі марксизму-ленінізму як цільної і стрункої системи філософських, економічних і соціально-політичних поглядів;
- трудове виховання, в центрі якого – виховання позитивного ставлення до праці, розуміння праці як священного обов'язку кожної людини, почесність будь-якої праці (розумової й фізичної);
- утвердження комуністичної моралі, запровадження морального кодексу будівника комунізму (патріотизм, праця на благо суспільства, піклування про кожного, примноження суспільного добра, колективізм і товариська взаємодопомога, гуманні відносини і взаємна повага між людьми, чесність і правдивість, взаємна повага в сім'ї, непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нетерпимість до національної і расової неприязні, інтернаціоналізм);
- всебічний і гармонійний розвиток людської особистості [376, с. 4–7].

У ранг державної політики як нормативна установка законодавчого характеру була введена мета *всебічного виховання особистості*, характерними рисами якої визначалися: відданість справі комунізму, патріотизм, любов до країн соціалізму, сумлінна праця на благо суспільства, турбота про збереження і примноження суспільного достатку, високе усвідомлення громадського обов'язку, нетерпимість до порушення суспільних інтересів, колективізм і

товариська взаємодопомога, гуманні відносини і взаємна повага між людьми, чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність, взаємна повага у сім'ї, турбота про виховання дітей, моральна підготовка до створення сім'ї тощо.

Щодо декларованого державою соціального замовлення радянській школі, то воно полягало у завданні дати дітям та молоді середню освіту, «сформува-ти у них марксистсько-ленінський світогляд, високі моральні якості будівника комунізму», підготувати школярів до активної трудової діяльності та свідомого вибору професії. Проте ці завдання, щедро розбавлені комуністичною риторикою, було дуже важко реалізувати через відсутність відпрацьованих механізмів досягнення запланованих результатів в освітній практиці. Так, у навчальних програмах 1959/60 н. р. у загальному вигляді називається лише сума предметних знань, що їх мали засвоїти учні: «дати систему міцних знань, умінь та навичок», «розвивати творчі здібності учнів», «формувати логічне мислення», «виховувати комуністичну мораль та марксистсько-ленінський світогляд» тощо [480; 542].

«Замовлення» певних якостей громадянина з боку держави завжди віді-гравало важливу роль у діяльності радянської загальноосвітньої школи і мі-стилось у численних нормативних документах про народну освіту. При цьому держава не обмежувалася постановкою завдань – вона активно втручалася в регламентацію навчального процесу, здійснюючи цілеспрямоване керівниц-тво загальноосвітньою школою. Лише той факт, що більшість законодавчих документів щодо діяльності школи у досліджуваній період затверджувалися ЦК КПРС та Кабінетом міністрів СРСР, а не міністерствами освіти союзних республік чи СРСР (з 1966 р.), свідчить про контроль влади над результатами роботи загальноосвітньої школи. Нормативні документи середини 60-х рр. (партійні та державні) ставили перед середньою загальноосвітньою школою такі завдання:

- дати дітям та молоді середню освіту, що відповідає вимогам суспіль-ного та науково-технічного прогресу, тобто озброїти дітей міцними та глибокими знаннями і виховати у них прагнення до безперервного вдосконалення своїх знань та застосування їх у практиці;
- формувати у молоді марксистсько-ленінський світогляд, виховувати патріотизм;
- сформувати у школярів високі моральні якості у дусі вимог мораль-ного кодексу будівника комунізму;
- проводити естетичне та фізичне виховання школярів, турбуватись про їх здоров'я;
- готувати школярів до активної трудової діяльності та свідомого вибору професії [631].

Ці основні завдання були прямим замовленням держави загальноосвітній

школі. Узагальнивши їх, можна сказати, що суспільству на початок 60-х рр. був потрібен ідеологічно витриманий і спрямований на збереження і розвиток соціалістичного ладу, активний, інтелектуально та фізично розвинений, підготовлений до трудової діяльності та служби в армії випускник школи. В «Основах дидактики» під редакцією відомого радянського педагога, одного з засновників радянської дидактики Б. Єсіпова (1967) загальна мета освіти в радянському суспільстві – «навчити молодь комунізму» [377, с. 61].

Для порівняння варто навести сформульовані міністром освіти СРСР О. Калашниковим у 1961 р. завдання нової пореформеної політехнічної школи з виробничим навчанням. Характеризуючи освічену «людину соціалістичного суспільства» (мету виховання), О. Калашников писав, що вона перш за все повинна:

- мати навички фізичної праці, що зберігають важливе значення для практики;
- знати загальні основи індустрії та сільського господарства, які забезпечують, при потребі, можливість зміни професії чи підвищення кваліфікації;
- розуміти природничо-наукові принципи сучасного виробництва, вміти застосовувати їх на практиці;
- творчо підходити до розв'язання різних питань у галузі своєї професії, прагнути кожний процес праці зробити більш досконалим та продуктивним [196, с. 27].

Просте порівняння цих двох документів, не надто віддалених у часі, дозволяє побачити значні відмінності у баченні кінцевого продукту виховання – «людини соціалістичного суспільства, будівника комунізму». Якщо на початку 60-х рр. головним завданням загальної середньої освіти була підготовка до праці на виробництві, політехнічна освіта, то в середині 60-х рр. акцент робиться на загальній освіті та розвитку. Завдання підготовки учнів до трудової діяльності, хоч і залишалось пріоритетним, починало поступатись вимозі озброїти дітей міцними та глибокими знаннями і виховати у них прагнення до безперервного вдосконалення своїх знань, умінь та навичок.

Зміна задекларованих державою цілей виховання не могла не вплинути на формування змісту загальної шкільної освіти. Політехнічна складова поступово формалізується і вилучається зі змісту, а виробниче навчання перетраєбує загальним і обов'язковим.

Вперше про необхідність суттєвого коригування реформи кінця 50-х рр. відкрито заявив М. Хрущов у липні 1964 р. на сесії Верховної Ради СРСР. На думку керівника держави, п'ятирічний досвід втілення в життя «Закону про зв'язок школи з життям...» потребував серйозного вивчення і рішучих заходів з удосконалення шкільної освіти. Серед обов'язкових заходів він назвав і скорочення терміну навчання в школі [684, с. 5].

Постановою ЦК КПРС та Ради міністрів СРСР «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням» (серпень 1964 р.) [462, с. 3], що вступила в дію уже з початку нового 1964/65 н. р., розпочалася реформа змісту освіти як складова процесів, що їх сучасні науковці (Л. Березівська, Е. Дніпров) називають контрреформою загальноосвітньої школи. Згідно з постановою в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням на базі восьмирічної школи замість трирічного встановлювався дворічний термін навчання. Перехід на новий термін навчання, який поєднувався з кардинальними змінами у змісті загальної середньої освіти, передбачалося здійснити за два роки, починаючи уже з 1 вересня 1964 р. Для забезпечення успішного переходу міністерства освіти союзних республік зобов'язувалися в короткий термін підготувати та внести зміни до навчальних планів та програмно-методичного забезпечення.

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. У 1964/65 н. р. за перехідним планом навчались дев'ять класи, а у 1965/66 н. р. – десяти.

Нові навчальні плани шкіл УРСР [740, арк.12] були практично ідентичні навчальним планам інших республік. Відмінність полягала лише у кількості годин, що відводились на вивчення російської мови та літератури (21 год. проти 32 год. у РРФСР у 1965/66 н.р.) (таб. 1.13; 1.14) та наявності таких навчальних предметів, як українська мова та українська література, історія УРСР. На вивчення алгебри, геометрії, фізики, хімії, біології, астрономії, географії, історії СРСР та загальної історії, суспільствознавства відводилася однакова кількість годин, зберігалися єдині навчальні програми та підручники у межах усієї країни.

Таблиця 1.13

**Навчальний план для восьмирічних і середніх шкіл
з українською мовою навчання на 1964/65 н. р. [202, с. 78]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас						
		5	6	7	8	9	10	11
1.	Українська мова	4-3	4-3	2	2	-	-	-
2.	Українська література	2	2	2	2	2-3	3	3
3.	Російська мова	3-4	3	3-2	2	-	-	-
4.	Російська література	2	2	2	2	4	4	3
5.	Арифметика	6	2	-	-	-	-	-
6.	Алгебра	-	2	2	4-3	4	4	3
7.	Геометрія	-	2	2	2-3	2-3	2	3-2
8.	Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	1
9.	Хімія	-	-	2	2	2	2	3
10.	Фізика		2	2	3	3	3-4	3
11.	Астрономія	-	-	-	-	-	-	1
12.	Природознавство	-	-	-	-	-	-	-
13.	Біологія	2	2	2	2	2		
14.	Практичні заняття на пришкільній ділянці	1	1	1	-	-	-	-
15.	Географія	2	2	2	2	-	2-1	2
16.	Історія	2	2	3-2	3-4	3	4	2
17.	Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	2
18.	Іноземна мова	4-3	3	3	3	2	2	2
19.	Праця	2	2	2	2	-	-	-
20.	Малювання	1	1	-	-	-	-	-
21.	Креслення	-	-	1	1	1	1	
22.	Музика і співи	1	1	1	1	-	-	-
23.	Виробниче навчання	-	-	-	-	9	9	8
24.	Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2
25.	Цивільна оборона	-	-	-	-	1	-	-
Разом		33	34	34	34	36	36	36
Факультативні заняття (годин на тиждень)		-	-	-	-	3	3	3

Таблиця 1.14

**Навчальний план для восьмирічних і середніх шкіл
з українською мовою навчання на 1965/66 н.р. [202, с. 78]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас						
		5	6	7	8	9	10	11
1.	Українська мова	4-3	3-4	2	2	-	-	-
2.	Українська література	2	2	2	2	4	4	3
3.	Російська мова	3-4	3	3	2	-	-	-
4.	Російська література	2	2	2	2	4	4	3
5.	Арифметика	6	2	-	-	-	-	-
6.	Алгебра	-	2	4-3	3	4	4	3
7.	Геометрія	-	2	2	2-3	2-3	2	3-2
8.	Хімія	-	-	2	2	4	3	3
9.	Фізика		2	2	3	5	5	3
10.	Астрономія	-	-	-	-	-	1	1
11.	Біологія	2	2	2	2	-		
12.	Географія	2	2	2	3	2-1	1-2	2
13.	Історія	2	2	3-2	3-4	3-4	4-3	2
14.	Суспільствознавство	-	-	-	-	-	2	2
15.	Бесіди про наше радянське суспільство	-	-	-	1	-	-	-
16.	Іноземна мова	3	3-2	2-3	2	2	2	2
17.	Політехнічне, трудове і виробниче навчання	2	2	2	2	3	3	8
18.	Образотворче мистецтво	1	1	-	-	-	-	-
19.	Креслення	-	-	1	1	1	-	
20.	Музика і співи	1	1	-	-	-	-	-
21.	Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2
22.	Цивільна оборона	-	-	-	-	1	-	-
Разом		32	33	33	35	36	36	36
Факультативні заняття (годин на тиждень)		-	-	-	-	3	3	3

Таким чином, у перехідному навчальному плані збереглися усі навчальні предмети, що вивчались раніше в 9-11 класах. Змінився лише час на їх вивчення: 2100 годин замість 2712 (1962/63 н. р.). На виробниче навчання і виробничу працю відводилося 708 годин, що було на 648 годин менше, ніж у попередні роки (чотири години на тиждень). Перехідний навчальний план дозволив скоротити термін навчання, зберігши при цьому перелік основних навчальних предметів та їх змістове наповнення без змін. Кількість годин та перелік навчальних предметів у навчальних планах восьмирічної школи у цей період залишались незмінними. Лише дещо скорочений був час на вивчення російської мови (на 1 год. на тиждень), природознавства (0,5 год.), іноземної мови та трудового навчання у 4 – 7-х класах (1 год. на тиждень).

Для перехідного навчального плану був характерний рівномірний розподіл годин між предметами гуманітарного та природничо-математичного циклів. Так, за підрахунками Р. Вендровської, на гуманітарні дисципліни (російська та іноземні мови, російська література, історія СРСР та всесвітня історія, суспільствознавство, економічна географія СРСР і зарубіжних країн, образотворче мистецтво, музика) відводилося близько 47% навчального часу [71, с. 97]. Якщо врахувати українську мову та літературу, історію УРСР, то в українських школах та школах національних меншин цей відсоток сягав 47,7% навчального часу.

На перехідний період (1964-1966 рр.) у середніх класах зберігались попередні програми (для одинадцятирічної школи), був лише проведений перерозподіл навчального матеріалу за роками навчання. Та, попри скорочення навчального матеріалу, що дублювався у різних курсах чи за роками навчання, перевантаження навчальним матеріалом залишалося. Стало зрозуміло, що задеклароване продовження напряму на політехнізацію за умов скорочення терміну навчання на один рік і, відповідно, значного скорочення навчальних годин неможливе. Програми доопрацьовувалися міністерством освіти РРФСР та міністерством освіти УРСР впродовж 1964/65 та 1965/66 навчальних років двічі. Найбільш значним у ці роки було скорочення курсів математики та української й російської літератури у старшій школі. Так, у програмі математики для 9-го класу, окрім загального зменшення кількості годин на вивчення окремих тем («Тригонометричні функції будь-якого аргумента» – з 40 до 32 год., «Прогресії» – з 10 до 8 год.), теми, що вивчались повторно (шляхом ускладнення, концентрично), вилучались («Квадратні рівняння») [504; 756].

Реформування змісту загальної середньої освіти, перехід на десятирічне навчання тривав уже майже рік, а школи у 1965/66 н. р. ще не мали не те що нових підручників та методичних посібників, а навіть проектів програм чи загального розуміння ходу реформування. Школи працювали за тимчасовими, перехідними навчальними планами та старими програмами, у яких механічно, емпіричним шляхом скорочувались окремі теми. Так, для учнів, термін навчання яких скорочувався згідно зі змінами на 1 рік, у програмі з

хімії для 9–10-х (10–11-х) класів пропонувалося скоротити кількість годин на вивчення теми «Теорія хімічної будови органічних сполук» з 30 до 18 год., а тему «Азотомісні органічні сполуки» залишити для самостійного опрацювання [742, арк. 2–3].

Підручники ж залишалися практично незмінними ще з тридцятих років. У зв'язку з цим у 1965 р. вийшла постанова ЦК КПРС та Верховної Ради СРСР «Про дальше поліпшення роботи шкіл, професійно-технічних училищ, середніх спеціальних навчальних закладів, дошкільних та позашкільних установ СРСР», а у серпні цього ж року ЦК КП України та Верховна Рада Української РСР затвердили аналогічну постанову [459, с. 5]. Згідно з ними міністерствам освіти СРСР та Української РСР, науково-дослідним інститутам було запропоновано звернути увагу на широке розгортання експериментальних психолого-педагогічних робіт, спрямованих на обґрунтування змісту і обсягу середньої освіти, організацію та проведення експерименту з переходу до трирічного терміну початкового навчання. Слід зазначити, що над обґрунтуванням умов переходу до трирічної початкової школи та їх експериментальною перевіркою науковці АПН РРФСР працювали з кінця 50-х рр. Починаючи з 1962 р., експеримент з удосконалення змісту початкової освіти й переходу до трирічної початкової школи з урахуванням вивчення учнями двох мов проводився і в УРСР [729, арк. 168]. З 1965 р. ці дослідження набули державного значення. Результати цього експерименту ми будемо детально розглядати у параграфі 3.1. На міністерство освіти УРСР було покладено завдання удосконалення навчальних планів для шкіл республіки з урахуванням їх двомовності, підготовку програм і підручників з предметів, специфічних для республіки (української мови та літератури, російської мови, мов національних меншин, історії та географії УРСР), трудового навчання, програм та підручників для початкових класів.

Наступним кроком у згортанні професіоналізації школи й відповідного змісту стали постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 23 лютого 1966 р. «Про часткові зміни трудової підготовки у середній загальноосвітній школі» та наказ міністерства освіти УРСР «Про часткову зміну й удосконалення трудової підготовки учнів у школах УРСР», згідно з якими органам управління освітою на місцях рекомендувалося забезпечувати професійну підготовку учнів «у позакласній та гуртковій роботі». Трудову підготовку потрібно було проводити залежно від місцевих умов як у шкільних майстернях, лабораторіях, так і поза школою – на виробничих комбінатах, заводах, тваринницьких фермах тощо. Професійна ж підготовка мала здійснюватися лише за наявності відповідних умов з урахуванням господарських потреб регіону. Оскільки години на виробниче навчання з навчального плану вилучалися, політехнічну освіту слід було здійснювати шляхом посилення політехнічної складової змісту фізики, хімії, біології, географії і ознайомлення учнів у процесі їх вивчення з основами виробництва [471].

Трудове навчання у тих школах, що не мали належної виробничої бази, мало здійснюватись шляхом вивчення предметів науково-практичного характеру зі списку, затвердженого міністерством освіти СРСР, з урахуванням місцевих умов: технічне читання, технічне креслення, монтаж і ремонт електро- і радіотехнічного обладнання, основи електротехніки, ремонт радіотехнічного обладнання, стенографія і машинопис, основи бухгалтерського обліку, основи педагогіки, іноземна мова, вибрані розділи математики, фізики, хімії, біології тощо. Політехнізація змісту навчальних предметів за відмови від виробничого навчання потребувала нових підходів до відбору та структурування змісту, узгодженості у виборі та проходженні за роками навчання споріднених тем (фізика, хімія, географія тощо), встановлення тісних міжпредметних зв'язків. Так, наприклад, у програмі з фізики зазначалось, що ознайомлення учнів на уроках фізики з поняттям дифузії, з температурою і її змінами дає можливість краще підготувати учнів до вивчення біології. Вивчення властивостей твердих тіл, простих механізмів, видів передач, законів електричного струму та ін. готує учнів до занять у майстерні з обробки дерева, металу, до виконання електротехнічних робіт на уроках трудового навчання [500].

У березні цього ж року керівництво країною внесло зміни у закон про школу 1958 р. Указом Президії Верховної Ради СРСР була внесена поправка, згідно з якою в школах, де для цього не було відповідних матеріально-технічних умов, професійна підготовка учнів скасовувалася. Таким чином, загальноосвітня школа переставала бути політехнічною з виробничим навчанням, відбувалось повернення до десятирічної загальноосвітньої середньої школи, яка структурно нагадувала школу початку 50-х рр. Основним завданням такої школи ставала загальна і політехнічна освіта школярів та їх трудове навчання і виховання.

27 травня 1966 р. відбулося засідання колегії міністерства освіти УРСР, на якому були присутні заступник міністра освіти П. Миргородський, Є. Березняк (начальник управління шкіл), О. Сивець (начальник програмно-методичного управління), заступник директора НДІП УРСР С. Гончаренко, зав. відділом методики трудового і політехнічного навчання НДІП УРСР Ф. Лесик. Після обговорення була затверджена постанова колегії міністерства освіти УРСР від 27 травня 1966 р. «Про часткові зміни трудової підготовки у середній загальноосвітній школі» [727, арк. 207]. Згідно з постановою головним змістом трудової і політехнічної підготовки у середній загальноосвітній школі стає озброєння учнів знаннями про сучасне виробництво, знайомство з різними професіями та певна практична підготовка до трудової діяльності. Таким чином, відбувся перехід від спрямованості виробничого навчання на підготовку до трудової діяльності в певній галузі виробництва, оволодіння робітничою професією до привнесення в зміст навчальних предметів основ наук «знань про сучасне виробництво», формалізації виробничої підготовки.

При визначенні напрямку трудового навчання в середніх школах постанова «Про часткові зміни трудової підготовки у середній загальноосвітній школі» рекомендувала керуватися:

- технічними умовами кожної конкретної школи, її виробничого оточення, наявністю кадрів, інтересами і нахилами учнів, бажанням батьків;
- середнім школам, що не мають поблизу промислових підприємств, колгоспів, радгоспів тощо, добре обладнаних навчальних майстерень, трудову підготовку учнів 9-10-х класів здійснювати шляхом практикумів з водіння автомобіля, трактора, комбайна, технічного креслення, стенографії та ін. [471, с. 3–4].

Згідно з наведеною вище постановою та постановами ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР та ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР, прийнятими, відповідно, у листопаді та грудні цього ж року «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи», середня загальноосвітня школа й надалі продовжувала називатись трудовою й політехнічною, покликаною «давати учням міцні знання основ наук, формувати у них комуністичну свідомість, готувати до життя й свідомого вибору професії» [461, с. 1–5]. У документах викладені загальні, характерні для радянського періоду риси «активного громадянина соціалістичного суспільства», його трудового виховання, проте мова уже не йшла про професійну підготовку учнів, яка допускалася лише в тих навчальних закладах, де були всі наявні умови та згода батьків і учнів. Постанова передбачала введення до навчального плану трудового навчання як окремого навчального предмета.

З метою поліпшення політехнічного навчання школярів та підготовки їх до суспільно корисної праці постанова зобов'язувала керівників промислових підприємств, установ та колгоспів допомагати школам у створенні матеріально-технічної бази для організації трудового навчання і систематично проводити профорієнтаційну роботу зі школярами, «шляхом ознайомлення їх з різними галузями народного господарства та культури... та найбільш поширеними професіями» [461, с. 3]. Таким чином, найважливішим фактором підготовки учнів до продуктивної праці стає озброєння їх знаннями основ наук, підвищення теоретичного рівня освіти. Політехнічна освіта та зв'язок школи з виробництвом поступово формалізуються і, як це було уже на початку 30-х рр., перетворюються з повноцінної складової змісту загальної освіти у доповнення до виховної складової роботи школи.

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» [461, с. 2]. Згідно з цією постановою розпочалася перебудова навчально-виховного процесу за рахунок скорочення терміну початкового навчання: систематичні курси основ наук стали викладатися раніше, з 4-го, а не з 5-го класу, як це було раніше. При цьому зберігалась максимальна кількість обов'язкових годин, включаючи заняття з праці, фізичної культури і мистецтв: для 1–4-го класів – 24 год. на тиждень, для 5–10-го класів – 30 год. на тиждень. У школах союзних республік допускалось збільшення тижневого навантаження проти вказаних вище норм до 2–3 годин у кожному класі. Позитивним було запровадження в усіх середніх школах кабінетної системи навчання. Змінився і характер виробничого навчання, зокрема набули поширення міжшкільні навчально-виробничі комбінати, у яких учні здобували початкову професійну підготовку.

Відразу ж після опублікування проектів нових навчальних планів та програм на 1966/67 н. р. розгорнулося широке їх обговорення. Критичні зауваження щодо перевантаження змісту освіти знаннями основ наук набули такого широкого резонансу, що на XXIII з'їзді КПРС відзначалися серйозні недоліки загальноосвітньої школи: «Навчальні плани змінюються з року в рік. Програми перевантажені питаннями, які можна було б випустити або замінити більш важливими з точки зору сучасної науки; з ряду дисциплін відсутні стабільні підручники» [431, с. 45].

Значне місце в постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого вдосконалення роботи загальноосвітньої середньої школи» (1966) відводилося проблемі змісту загальної середньої освіти і перспективам його вдосконалення в найближчому майбутньому. Міністерству освіти СРСР та міністерствам освіти союзних республік було запропоновано ввести науково обґрунтовані навчальні плани та програми, керуючись при цьому такими позиціями:

- привести зміст освіти у відповідність до вимог розвитку науки, техніки та культури;
- встановити наступність у вивченні основ наук з I по X (XI) клас, більш раціонально розподілити навчальний матеріал за роками навчання, ввести систематичне викладання основ наук з четвертого року навчання;
- подолати перевантаження учнів шляхом вивільнення навчальних програм та підручників від надмірної деталізації та другорядного матеріалу [461, с. 1–2].

Таким чином, протягом 1964–1966 рр. урядами СРСР та УРСР було видано ряд постанов, згідно з якими передбачалося впродовж короткого часу перебудувати зміст загальної середньої освіти. Як свідчить зміст урядових документів, відбувався поступовий відхід від положень «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти» (1958), повернення до попередньої знаннєвої системи освіти, за якої зміст постає як систематизований досвід людства, поданий у вигляді «основ наук», а оволодіння знаннями, уміннями і навичками набуває самодостатнього значення. Для передачі підростаючому поколінню відбиралися навчальні предмети, необхідні для формування в учнів міцної системи наукових знань, наукової картини світу, комуністичного світогляду.

Єдиною підставою для виділення навчальних дисциплін вважалась (як і на початку 50-х рр.) наука, що розглядалась не лише як галузь знань, що допомагає уявити окремі сторони картини світу, але й як особлива філософія, що відповідає на основні питання буття. Таке розуміння змісту освіти та інших педагогічних реалій відомий російський методолог В. Краєвський характеризував як сцієнтистське, яке «ігнорує такі сторони особистості, як здатність до самостійної творчості, уміння реалізувати свободу вибору, ...що спрямоване на залучення школярів до праці на виробництві і в науці, ...але не до повноцінного активного самостійного життя» [238, с. 10]. Ідеї сцієнтизму відбилися не лише на виділенні і класифікації освітніх галузей, але й на обґрунтуванні взаємозв'язку і взаємопов'язаності їх змістового наповнення у шкільних навчальних курсах, загальних підходах до побудови навчальних планів та програм, відображенні змісту в шкільних підручниках.

В. Краєвський підкреслював, що всупереч заявам декларативного характеру про збереження курсу «на політехнізацію та поєднання навчання з виробничою працею» відбувалося впровадження у практику загальноосвітньої школи середини 60-х рр. результатів теоретичних пошуків 30-х–50-х рр. Зокрема, це стосувалось і предметної побудови навчального плану, що якнайкраще «забезпечує формування в учнів системи знань, умінь та навичок і цілісного світогляду» і підходів до відбору та структурування змісту навчальних предметів [663, с. 24]. Такі підходи, за словами В. Краєвського, зумовлювали цілісність, безальтернативність змісту загальної шкільної освіти.

На думку М. Богуславського, радянська освіта початку 60-х рр. характеризувалась заідеологізованістю та строгою уніфікацією змісту, без урахування етнорегіональних та культурних особливостей. Освіта контролювалась державою і партійними органами, а її зміст визначався офіційною спрямованістю на досягнення науково-технічного прогресу. При цьому «індивід повинен був стати ще одним гвинтиком соціалістичного господарського устрою» [52, с. 49–50].

Запровадження нового змісту загальної середньої освіти збіглося з наростанням у другій половині 60-х рр. у суспільно-політичному та економічному житті країни явищ стагнації. Екстенсивний розвиток промисловості та

сільського господарства, політика укрупнення сільськогосподарського виробництва призвели в середині 60-х – середині 70-х рр. до руйнації сільської поселенської мережі, сприяли згортанню освітянської сфери на селі (укрупнення початкових шкіл, ліквідація карликових, малокомплектних шкіл тощо) [757, арк. 16]. Якість навчання в сільських школах суттєво відставала від міських. Так, на засіданні завідуючих обласними відділами народної освіти про підготовку до нового 1967/68 н.р. наголошувалось, що в сільських школах не вистачає вчителів з іноземної мови, історії, хімії, фізичного виховання, а значна кількість наявних учителів не має навіть середньої спеціальної освіти [733]. Ці та інші причини безпосередньо впливали на міграцію сільської молоді до міста і не могли не відбитися на освітній сфері.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Встановлено, що досягнення освітніх та виховних цілей вітчизняної школи у 30-х – на початку 60-х рр. прямо пов'язувалося зі змістом освіти, підходами до його відбору та структурування. У різні роки це були:

- вдосконалення ідейно-теоретичного потенціалу змісту освіти, формування наукового марксистсько-ленінського, класового світогляду шляхом оволодіння знаннями з основ наук (1931–1953 рр.);
- перехід до загальної обов'язкової восьмирічної освіти, до одинадцятирічної середньої освіти, зміцнення зв'язку школи з життям, запровадження виробничого навчання та політехнізації змісту всіх навчальних предметів (1954–1964).

Аналіз джерел з проблеми дослідження дозволив дійти висновку про переважання у 30–50-ті рр. таких провідних тенденцій побудови змісту шкільної освіти: *уніфікація, політехнізм, сієнтизм*. У цей період була сформована багатопредметна структура змісту шкільної освіти з концентрично-лінійним підходом до її побудови, напрацьовувалась внутрішньопредметна диференціація.

Впродовж 30 – 50-х рр. у навчальному плані були присутні й інтегровані предмети природничого (природознавство, біологія) та суспільствознавчого (суспільствознавство) циклу у комплексному вигляді. Провідними принципами відбору змісту освіти були принципи науковості, систематичності й послідовності викладу основ наук, концентризму, наступності, поступового розширення знань, врахування вікових особливостей учнів.

На середину 50-х рр. наростали протиріччя між потребами реального життя і можливостями радянської загальноосвітньої школи. Назріла необхідність її реформування, зміцнення зв'язку школи з життям та виробництвом, політехнізації змісту з метою підготовки випускників до життя та роботи у різних галузях промисловості та сільського господарства.

Проаналізувавши публікації вітчизняних педагогів досліджуваного періоду, ми виділили три підходи до визначення змісту політехнічної освіти:

- зміст освіти будується на основі аналізу потреб чотирьох провідних галузей народного господарства: енергетичної, хімічної, сільсько-господарської та механічної (С. Шаповаленко, С. Шабалов та ін.);
- навчальний план і програми усіх навчальних предметів забезпечують необхідний взаємозв'язок, єдність загальної і політехнічної освіти (М. Данилов, Б. Єсіпов);
- школа надає можливість учням, поряд із загальною освітою, отримати одну спеціальність, вибір якої залежатиме від потреб регіону та уподобання дитини (В. Сухомлинський).

Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в нашій країні» (1958) передбачала структурну перебудову загальноосвітньої школи: впровадження обов'язкової восьмирічної освіти; перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямом розвитку школи у законі було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, навчання з продуктивною працею. Нові навчальні плани восьмирічної та середньої школи з виробничим навчанням мали забезпечити доцільне співвідношення навчальних занять, які потребували великого розумового напруження, з різними практичними заняттями та продуктивною працею.

Стратегічною лінією усієї роботи з визначення змісту освіти у восьмирічній школі було посилення практичної спрямованості знань при збереженні необхідного їх теоретичного рівня. Були розширені можливості нових програм у підвищенні наукового рівня освіти й забезпеченні учнів знанням біологічних, фізичних, хімічних законів, що лежать в основі техніки та технології сучасного виробництва. Ця тенденція набула загального значення – вона чітко проявилась і у програмах середньої школи 1959/60 н. р. Важливим аспектом дидактичних досліджень кінця 1950-х рр. була розробка програмно-методичного забезпечення переходу до неповної середньої восьмирічної школи та середньої одинадцятирічної школи.

У нових (1959 р.) навчальних програмах реалізувались такі важливі *дидактичні принципи*: виховний характер навчання та праці, свідомість і активність навчання, систематичність і послідовність викладу навчального матеріалу, єдність теорії та практики, відповідність змісту освіти рівню розвитку учнів, єдність змісту навчання з усіх предметів (міжпредметні зв'язки), наступність ступенів навчання.

Зміни у змісті загальної середньої освіти, за відсутності чіткої, заздалегідь продуманої концепції його реформування та недостатньої матеріальної бази, не могли не викликати серйозних труднощів і у шкільній практиці. Нерозв'язаними залишились питання про те, як пов'язати загальноосвітні предмети з життям і забезпечити наявність елементів загальноосвітніх знань у професійному і політехнічному циклах предметів, яким має бути оптимальне навчальне навантаження,

тривалість навчального року, чергування праці та відпочинку. Широко дискутувались критерії добору змісту освіти, його обсяг, проблеми доступності та перевантаженості програм, відповідності форм та методів навчання новому змісту тощо. Незважаючи на зусилля укладачів навчальних планів та програм, авторів підручників, методистів, виявилось неможливим реалізувати у процесі навчання, за відсутності належного теоретичного обґрунтування, принцип поєднання навчання з виробничою працею. В результаті виробнича підготовка учнів проводилась відокремлено, що нівелювало її ефективність. Стало очевидним, що в такому вигляді професійна підготовка себе не виправдовує.

Як свідчить аналіз педагогічної літератури досліджуваного періоду, в науковій думці початку 60-х рр. утвердилось розуміння змісту освіти як *«сукупності знань, умінь та навичок, які повинні бути засвоєні учнями»*. Характер цих складових змісту навчання не розкривався. По суті, таке розуміння змісту освіти базувалось на положеннях пануючої у попередні два десятиліття знаннєвої парадигми освіти, з позицій якої зміст постає як систематизований досвід людства, поданий у вигляді *«основ наук»*, а оволодіння знаннями, вміннями і навичками набувало самодостатнього значення.

Кризові явища у загальній середній освіті середини 60-х рр. були викликані цілим рядом факторів суспільно-політичного, загальнопедагогічного та спеціально педагогічного характеру, що в свою чергу викликало зміни у змісті навчання та організації навчального процесу:

- ідеологічні (поява викликаного економічними та політичними чинниками державного та соціального замовлення на зміну змісту загальної середньої освіти. Таке замовлення супроводжувалось, з одного боку, змінами в законодавстві, з іншого – вимогою виховувати не просто активних будівників комунізму, а й людей, які будуть жити і працювати за цього нового ладу, прагнути до його всебічного вдосконалення);
- педагогічні – здатність самого педагогічного середовища сприймати інновації, розвиватись. Під дією суспільних змін у кінці 50-х – 60-ті рр. школа перестає бути (як це було у попередні більш ніж два десятиліття) однією з найбільш консервативних ланок суспільства. Для цього періоду характерна висока ступінь дискусійності в осмисленні провідних педагогічних питань. На зборах педагогічних колективах, нарадах працівників освіти та науки, на сторінках журналів широко обговорювалися проблеми сутності навчального предмета, принципів навчання, структури уроку та його типології, сутності процесу навчання та виховання, змісту та форм політехнічного навчання, методів навчання, ролі учителя в навчальному процесі тощо.

Реформування змісту освіти було зумовлене як об'єктивними чинниками (науково-технічний прогрес, демократизація суспільного життя, розвиток науки, зокрема педагогічної тощо), так і суб'єктивними, пов'язаними з проблемами системи освіти (перевантаженість навчальних програм, другорічництво, наслідки невдалого реформування кінця 50-х рр. тощо).

РОЗДІЛ 2

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ – ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ШКОЛИ 60-Х РОКІВ

2.1. Розвиток ідей щодо змісту шкільної освіти у працях радянських психологів та педагогів

Незважаючи на те, що демократичні тенденції у суспільному житті країни в середині та другій половині 60-х рр. призупинилися, активізація педагогічної думки та шкільної практики у період «відлиги» стала поштовхом до розвитку інноваційних, новаторських ідей в освітній сфері, зумовила певне розмаїття педагогічного пошуку. Окрім того, з розвитком соціально-економічного життя країни змінилося і основне завдання школи. Якщо в 30-х – на початку 50-х рр. від школи вимагалось забезпечення мінімального рівня масової грамотності населення, то тепер уже мова йшла про підготовку високоосвіченої людини, готової до продуктивної праці на користь суспільства. Відповідно змінились і завдання психологічної та педагогічної наук. На думку сучасного російського вченого В.Панова, завданням педагогічної науки у 30-ті рр. було «озброїти вчителя сумою знань, які можна було передати учням, і арсеналом методик, за допомогою яких він повинен був забезпечити засвоєння учнями цього навчального матеріалу. Психологічний розвиток учня при цьому ототожнювався з його здатністю запам'ятати цей матеріал» [392, с. 42–43]. Тому й роль психології у розвитку педагогічних наук була мінімальною.

Розширення соціального замовлення на підготовку високоосвіченої, готової до успішної діяльності на виробництві і продовження навчання особистості підвищило і статус психологічних та педагогічних досліджень, їх взаємозв'язок. Праці з проблем психічної діяльності дитини у процесі навчання, впливу змісту та методів навчання на її розвиток ставали основою педагогічних досліджень, впливали на розвиток теорії навчання. Актуалізувався діяльнісний підхід до вивчення психології розвитку людини, повернулися до наукового обігу праці П. Блонського, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін.

З початку 60-х рр. посилилася державна підтримка теоретичних та експериментальних досліджень у галузі педагогіки та психології. Провідними фахівцями з дидактики та методики викладання окремих предметів інститутів АПН РРФСР були на той час літературознавець, педагог, академік АПН РРФСР Д. Благої; дидакт, автор теорії проблемного навчання, завідувач відділами медицини, дидактики гуманітарної освіти, загальних проблем дидактики І. Лернер; відомий математик, педагог, віце-президент АПН РРФСР О. Маркушевич, історик, фахівець з методики історії, академік АПН РРФСР М. Нечкіна, дидакт, фахівець з методики природознавства у початковій школі, академік АПН РРФСР М. Скаткін та ін.

Вперше з 30-х рр. науково-теоретичним і практичним центром розробки принципів загальнопедагогічних та методичних основ змісту освіти у восьмирічній та середній школі, поряд з інститутами АПН РРФСР став Український науково-дослідний інститут педагогіки (УНДІП). Велике значення для добору й реалізації змісту загальної середньої освіти мали праці співробітників УНДІПу: історика, завідувача відділу методики викладання історії М. Лисенка; дидакта, фахівця в галузі методики початкового навчання, завідувача відділом дидактики В. Помагайби; завідувача відділом дидактики В.Онищука та ін. [283; 284; 365; 366; 451]. Важливі проблеми навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи, зокрема шляхи активізації пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи, застосування проблемного навчання і самостійної роботи на уроці, роль і місце програмованого та проблемного навчання в школі та ін. досліджувалися не лише в УНДІПі, а й на кафедрах педагогіки Сумського, Одеського, Київського, Харківського та інших педагогічних вузів республіки.

На початку 60-х рр. радянські психологи брали активну участь у вирішенні не лише частково методичних, а й загальних питань теорії навчання. З'явився ряд монографій, у яких автори досліджували психічну діяльність у процесі навчання (Д. Ельконін «Детская психология» (1960), П. Зінченко «Непроизвольное запоминание» (1961), Я. Пономарьов «Психология творческого мышления» (1960), Г. Костюк «Про психологічні основи програмованого навчання» (1964)). Велике значення для розвитку теорії навчання мали праці відомого радянського психолога, творця антропологічної психології, завідувача кафедри психології Ленінградського державного університету Б. Ананьєва, який досліджував, зокрема, психологічні закономірності засвоєння знань («Психология чувственного познания», 1960).

Важливе значення для реформування змісту у восьмирічній та середній школі мали дослідження з педагогічної психології та проблем шкільної гігієни відомого радянського психолога, завідувачої лабораторії психології навчання і розумового розвитку Науково-дослідного інституту психології АПН РРФСР Н. Менчинської, які стосувались специфіки психологічних механізмів розвитку мислення в умовах засвоєння змісту різноманітних навчальних предметів, співвідношення навчання і розвитку, особливостей оволодіння мислительними операціями, методики і психології навчання математиці. Ученою та співробітниками її лабораторії був запропонований підхід, основою якого є розуміння мислення дитини як оволодіння нею логічними операціями аналізу і синтезу в умовах вивчення нового матеріалу в послідовності «від загального до часткового». У процесі такого навчання учень засвоював передані йому вчителем розумові дії з узагальнення навчального матеріалу на основі асоціативних ставлень, що приводило до формування у нього нових, більш узагальнених понять [317, с. 17–23].

Навчальний процес розглядався вченою як процес формування розумових дій, необхідних для вирішення тих чи інших типів завдань. Основним завданням учителя при цьому є не передача готових знань учням, а навчання їх різноманітним розумовим діям. Об'єктом навчального процесу в цьому випадку виступає навчальний матеріал, що опрацьовується учнем як суб'єктом навчання за допомогою різноманітних розумових дій, переданих йому вчителем [319, с. 27]. Запропонований підхід, відповідно, передбачав перехід до суб'єкт-суб'єктної моделі навчання, за якої і вчитель, і учень були активними учасниками навчального процесу.

Основним завданням психолого-педагогічних досліджень Н. Менчинська вважала вдосконалення існуючих методик навчання, надаючи формуванню та структуруванню змісту освіти другорядного значення [321, с. 27–35]. Однак праці Н. Менчинської та співробітників її лабораторії (Н. Менчинська «Психологія усвоєння знань в школі» (1959); Д. Богоявленський, Н. Менчинська «Психологія учения» (1960) давали глибокий аналіз і теоретичне узагальнення значного експериментального матеріалу психологічних досліджень з проблем, актуальних для розробки теоретичних основ змісту загальної середньої освіти і процесу навчання. Так, у монографії «Применение знаний в учебной практике школьников» (1961), виданій під редакцією Н. Менчинської, предметом дослідження було важливе для створення шкільних програм питання про процес оволодіння учнями логічними правилами, їх структуру, класифікацію та критерії відбору до змісту шкільної освіти [319].

На початку 60-х рр. успішно розвивались психологічні парадигми розвитку дитини і її навчання, що базувались на психологічній основі діяльності, чи діяльнісному підході (А. Леонтьєв):

- навчання на основі теоретичного типу мислення (В. Давидов);
- навчання на високому рівні складності (Л. Занков);
- розвиток мислення на основі поетапного формування розумових дій (П. Гальперін).

Зокрема, у центрі уваги відомого радянського психолога, директора Науково-дослідного інституту психології АПН РРФСР В. Давидова були проблеми засвоєння учнями знань від абстрактного до конкретного; особливості навчальної діяльності та засвоєння знань дітьми різного віку; активізуючий вплив змісту та методів навчання на уже здобутий учнями рівень розвитку; формування теоретичного мислення у дітей молодшого шкільного віку та ін. Результати цих досліджень були покладені в основу концепції розвивального навчання Ельконіна-Давидова.

Важливим положенням, що його привніс В. Давидов у педагогічну науку, було теоретичне мислення молодших школярів, умови його формування. Відмінність теоретичного мислення від емпіричного, на думку ученого, полягає у тому, що узагальнення в понятті теоретичного типу досягається внаслідок такого аналізу об'єкту вивчення, в результаті якого учень виділяє генетичну

похідну і властивості. Відповідно, засвоєння матеріалу відбувається не безпосередньо – через пряме засвоєння його окремих конкретно-предметних характеристик і властивостей, а опосередковано – через предметний зміст *навчальної дії* з перетворення навчального матеріалу. Мета такого перетворення полягає у виділенні в навчальному матеріалі таких його властивостей, які являють основу для уявної реконструкції навчального матеріалу у вигляді цілісної системи [106]. Таким чином, «хоч навчальна діяльність школярів і розгортається у відповідності зі способом викладу уже отриманих людьми продуктів людської культури, однак всередині цієї діяльності у своєрідній формі зберігаються ситуації і дії, що були притаманні процесу реального створення цих продуктів. Завдяки цьому спосіб їх отримання відтворюється в індивідуальній свідомості школярів» [106, с. 26].

Учений наголошував, що традиційне навчання спрямоване на розвиток емпіричного мислення, яке з'являється у дитини ще у дошкільному віці. На практиці це призводить до використання переважно пасивних методик навчання, спрямованих на просте запам'ятовування навчального матеріалу. Однак учень початкової школи живе «конкретними образами і враженнями, які потрібно систематизувати, узагальнювати його чуттєвий досвід і на цій основі формувати початкові арифметичні і граматичні поняття» [106, с. 27]. Спрямованість на формування теоретичного мислення молодших школярів зумовлює, підкреслював В. Давидов, і зміни у змісті і та методах навчання. Вчений наводить конкретний приклад утворення у третьокласників поняття «плід»: «Таке поняття будується не у відповідності з вимогами формальної логіки, оскільки для неї при утворенні поняття «плід» достатньо абстрагувати і перерахувати спільні для усіх плодів зовнішні ознаки. Однак, скільки б плодів ми не порівнювали, одного лише абстрагування недостатньо. Плід потрібно розглядати не лише із зовнішньої сторони, а й у зв'язку з усією рослиною, як її органічну частину і брати плід не статично, а в розвитку» [106, с. 27].

Важливими для реформування змісту загальної середньої освіти у 60-ті рр. були дослідження учня та послідовника Л. Виготського, відомого психолога, дефектолога, завідувача лабораторії психології та розвитку НДІ теорії та історії педагогіки Л. Занкова, які зосереджувались навколо проблем співвідношення навчання та інтелектуального розвитку, навчання на високому рівні складності, провідної ролі теоретичних знань, лінійної побудови програм, виховання позитивної мотивації навчання тощо. Обґрунтовуючи необхідність запровадження нових підходів до початкового навчання, Л. Занков наголошував на недостатньому рівні знань і умінь, що його забезпечують зміст і методи за традиційного навчання. Причиною цього, на думку вченого, був низький теоретичний рівень навчального матеріалу, його примітивний характер, низький темп навчання та методика навчання, розрахована на пам'ять учнів [151, с. 7–8].

Процес навчання, підкреслював Л. Занков, має спрямовуватись на розвиток особистості дитини. Саме конкретної дитини, а не класу як єдиного цілого. За переконанням ученого, у школі не може бути «головних» і «не головних» предметів: кожен навчальний предмет робить свій внесок у загальний розвиток дитини і для когось стане тим предметом, «який визначить його подальше життя» [151, с. 56–57]. Ці ідеї лягли в основу розпочатого у 1957 р. двадцятилітнього експерименту з розробки системи початкового навчання, спрямованої на досягнення оптимального загального розвитку учнів.

Ідея посилення практичної спрямованості знань – одна з головних у визначенні нового змісту освіти, що базувалась на концепції поетапного формування знань і дій з їх застосування (автор концепції П. Гальперін, початок 50-х рр.), була обґрунтована відомими радянськими психологами, учнями Л. Виготського – завідувачем кафедрою вікової психології Московського державного університету П. Гальперіним, директором Науково-дослідного інституту дошкільного виховання А. Запорожцем, завідувачем лабораторією молодших школярів Науково-дослідного інституту психології АПН РРФСР Д. Ельконіним [86, с. 10–17]. За умов звичайного, традиційного навчання учні змушені самі шукати потрібні суттєві ознаки понять і добирати відповідні дії. При цьому помилки неминучі, поняття формуються не завжди повні і точні. Тому учитель повинен знайомити дітей з суттєвими ознаками понять і навчати конкретним способам використання понять. Передача учням суттєвих ознак та способів дій має відповідно починатись з формулювання схеми – алгоритму, що вказує на суттєві ознаки об'єкта і послідовність, у якій слід виділяти ці ознаки, на результати, які можуть дати дії. Багаторазове повторення цього алгоритму стосовно різних конкретних об'єктів формує в учнів поняття. Результатом досліджень стало введення до змісту освіти нової складової – *способів дій*.

Відповідно ж до обґрунтованої психологами методики, в ролі об'єктів орієнтування учням пропонують не конкретні зразки, а загальні принципи і структуру класу явищ, що вивчається. У цьому випадку учень має сам, виходячи із загальних принципів, будувати орієнтовну основу дій для конкретних об'єктів. На думку П. Гальперіна, А. Запорожця та Д. Ельконіна, такий підхід сприяє суттєвому покращенню навчання поняттям [86].

У ході досліджень науковим колективом під керівництвом П. Гальперіна були виявлені внутрішні механізми функціонування такого навчання, яке формує механізми мислення, що відповідають заданим рівням розвитку. Учені виділили психологічні характеристики змісту навчання, який забезпечував більш високий інтелектуальний розвиток учнів і фіксував деякі показники цього рівня. Так, було встановлено, що невисока здатність інформативного і тренувального (традиційного) навчання сприяти розвиткові учня зумовле-

на побудовою змісту навчальних предметів у відповідності до закладеного індуктивного способу пізнання. Традиційний спосіб організації навчання (тобто такий, що спрямований на передачу вчителем і запам'ятовування учнями уже здобутих попередніми поколіннями знань) забезпечує, на думку учених, формування емпіричного мислення, яке обмежує сферу переносу конкретних знань і умінь і не сприяє підвищенню рівня інтелектуального розвитку учнів [87].

Учений описав чотири групи умов, потрібних для оволодіння новою розумовою дією: наявність мотивації (матеріальний чи ідеальний предмет, досягнення якого є метою діяльності), виконання дій без помилок, надання дії властивостей узагальненості, розумності, перехід дії в розумову. У навчальному процесі згідно з цією теорією регламентуються такі дії: спочатку учню пояснюється орієнтовна основа дії, яка подається у вигляді схеми на карточці; на основі цієї схеми розпочинається виконання рішення задач, повна сукупність яких відповідає повноцінній дії. При цьому дія спочатку здійснюється і відпрацьовується у зовнішній мові, яка переходить у внутрішню, а потім у «приховану» [87].

Таким чином, згідно з цією теорією формування розумових дій проходить такі етапи:

- створення мотивації;
- складання схеми орієнтовної основи дії;
- виконання реальних дій;
- проговорювання вголос реальної дії, внаслідок чого відпадає необхідність у використанні орієнтовної основи дії;
- дія супроводжується проговорюванням про себе;
- відмова від мовного супроводу, формування розумової дії в згорнутому вигляді.

На кожному етапі дія виконується спочатку розгорнуто, а потім скорочується. П. Гальперін наводить процес формування розумової дії на прикладі засвоєння граматичних правил: «На карточки у потрібній послідовності вписуються ті граматичні правила, які треба засвоїти. Спочатку учень вголос читає правило і застосовує його у поданому реченні, потім інше правило, потрібне для цього тексту, і т.д. На другому етапі, коли правила вивчені напам'ять, потрібно відкласти карточку, але правила слід повторювати вголос. На третьому етапі правила проговорюються «про себе». На останньому етапі учень застосовує правила, не проговорюючи їх і навіть не усвідомлюючи» [87, с. 447]. Відповідно, практичне значення теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна полягає в тому, що вивчення нового матеріалу відбувається без його заучування напам'ять, шляхом мимовільного запам'ятовування.

Згідно з цією теорією метою навчання є не озброєння знаннями, не накопичення їх, а формування вміння діяти, використовувати знання на практиці. За П. Гальперіним людина навчається для того, щоб уміти щось робити. Тобто мета навчання – дати людині вміння діяти, а знання повинні стати засобом навчання. Будь-яке навчання основам наук у той же час є навчанням, відповідним розумовим діям, а формування розумових дій неможливе без засвоєння певних знань. Тому на першому місці у меті навчання мають знаходитись діяльність і дії, що входять до її складу, а не знання [86; 87]. Такий підхід до процесу навчання потребує принципово інших підходів до формування змісту навчання, співвідношення знань, умінь. Адже за П. Гальперіним знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені без дій учня, вони є складовою умінь. Таким чином, замість двох проблем: передати знання і сформувати вміння з їх застосування – учений поставив перед навчанням одну: сформувати такі види діяльності, які з самого початку містять задану систему знань і забезпечують їх застосування.

Теорія поетапного формування розумових дій лягла в основу розробленої у другій половині 60-х рр. колективом лабораторії педагогічної психології при Московському державному університеті під керівництвом відомого російського психолога Н. Талізінної діяльнісної концепції програмування навчального процесу.

Важливими для подальшого розвитку змісту загальної середньої освіти були і дослідження П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Калмикової, Г. Костюка, Н. Менчинської, І. Синиці та ін. [86; 87; 321; 607], внаслідок яких було експериментально доведено, що дієвість знань, їх гнучкість, практичність, життєвість значною мірою визначаються методиками, з допомогою яких вони набувались. Було встановлено, що успішне реформування змісту загальної середньої освіти неможливе без внесення змін до процесу навчання, активізації методів навчання, бо, за словами І. Синиці, «важливі не лише знання самі по собі, а й сам процес їх засвоєння» [607, с. 24].

У ці роки активізувались дослідження психологічних особливостей школярів, що проявлялись у навчальному процесі у вигляді схильностей дитини до певного виду роботи, у темпах і результатах навчальної діяльності. Вперше після короткого періоду розквіту педології у 20-ті рр. розв'язання суто дидактичних проблем структурування змісту навчання, відбір найбільш ефективних для його засвоєння форм та методів навчання стали пов'язувати з психологічними особливостями розвитку як окремої дитини, так і дитячого колективу (нерівномірність розвитку різних дітей одного віку та однієї дитини упродовж навчального року, нетотожність процесів засвоєння знань та розвитку дитини тощо) [705].

У психологічних та педагогічних дослідженнях проводились пошуки шляхів активізації навчального процесу, такої побудови процесу, що виключала б пасивність учнів, сприяла б розвитку їх природних сил і здібностей,

пізнавальної самостійності і творчості в навчальній праці. В основі досліджень лежало положення С. Рубінштейна про те, що провідним механізмом розвитку людини є її власні зусилля й ініційована нею внутрішня активність у процесі пізнання світу [581, с.157].

Таким чином, саме психологія, а не ідеологія, як було у попередні десятиліття, ставала основою, підґрунтям дидактики, що сприяло стрімкому розвитку теорії навчання та становленню теорії змісту освіти від тих років і до сьогодні.

У виданих в кінці 50-х – на початку 60-х рр. підручниках з педагогіки під редакцією М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Каїрова та ін. з'явилися окремі розділи, в яких були представлені систематизовані знання з теорії навчання. Вперше в працях з теорії навчання з'явився самостійний розділ «Завдання і зміст загальної політехнічної освіти», аналізувались логіко-психологічні проблеми засвоєння знань учнями [114, с. 113–168]. Задекларована у партійних документах потреба всебічного розвитку дітей, оволодіння ними практично зорієнтованими знаннями привернула увагу вчених до проблеми цілісності та взаємообумовленості змістової та процесуальної складових освіти. При цьому всебічність розглядалась як умова гармонійного розвитку, особистості. «Гармонія особистості» трактувалась як гармонійне співвідношення біологічного (природного) і соціального, гармонізація стосунків людини й суспільства, особливий вид зв'язків між особистістю і суспільством [114].

У досліджуваний період зусиллями вчених (М. Данилов, О. Кірсанов, І. Синиця та ін.) склався цілісний підхід до особистості учня – уміння «охопити одразу» всі сторони, всі грані особистості – інтелектуальну, емоційну, вольову, мотиваційну тощо, який закріплював ставлення до учня як до суб'єкта навчання [114; 205; 607].

Загальним результатом психічного розвитку школярів у навчальному процесі відомі психологи та педагоги досліджуваного періоду Б. Ананьєв, М. Данилов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Кірсанов та ін. вважали формування активних, свідомих, всебічно розвинених будівників і громадян соціалістичного суспільства [23; 151; 233; 205]. Так, Г. Костюк, аналізуючи психологічні засади виховуючого навчання, зазначив, що дійсний вплив змісту та процесу навчання на учнів «зумовлюється тим, як на практиці використовуються всі джерела його об'єктивних можливостей, наскільки кожен учень виступає в ньому не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт педагогічного процесу. Засвоїти знання означає діяти відповідно до цих знань, усвідомлених норм, правил поведінки» [233, с. 19].

Вперше у вітчизняній дидактиці процес навчання як цілісну систему розглянув в узагальнюючій праці «Процесс обучения в советской школе» (1960) М. Данилов (сам термін «процес навчання» запропонував у 20-х рр. П. Каптерев). Запропоноване М. Даниловим поняття «цілісної системи» дозволило розглядати процес навчання (так само, як і інші складові педагогічного процесу) у вигляді системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів:

цілей, змісту, форм, методів і спеціальних засобів навчання. В основу цього положення, спрямованого на всебічний розвиток та виховання учнів у процесі навчання, були покладені ідеї підвищення науково-освітньої, світоглядної, ідейно-виховної і розвивальної функцій навчання; посилення уваги до формування логічної культури учнів та активізації їх самостійної мисленнєвої діяльності; зміцнення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки учнів до життя та продуктивної праці. Термін «педагогічний процес», який у трактовці Данилова ідентичний терміну «навчально-виховний процес», означав необхідність виокремлення основних компонентів педагогічного процесу, всебічного, багаторівневого дослідження кожного з них, визначення їх взаємозв'язків [117].

Важливим стало сформульоване М. Даниловим положення про те, що саме система наукових знань, представлена в навчальних предметах (зміст освіти), є основою навчання [115, с. 67]. Значну увагу автор приділив логіці навчального процесу, зокрема необхідності вивчення протиріч (зовнішніх – між потребами суспільства та наявним рівнем розвитку особистості; внутрішніх – рівнем готовності учня до виконання навчальних завдань), що виникають у процесі навчання і виступають рушійною силою у пізнавальній діяльності учнів.

На думку М. Данилова, цілісний педагогічний процес не можна розглядати як просту єдність розумового, морального, трудового, фізичного й інших видів виховання. Це єдиний і неподільний процес, який повинен постійно наближатися до рівня цілісності через розв'язання протиріч між особистістю вихованця і спеціально організованими у процесі життєдіяльності впливами на нього. Складовою *цілісного процесу навчання* за М. Даниловим є зміст навчання, складові якого ми представили у вигляді таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Складові змісту навчання (за М. Даниловим)

<i>Знання</i> – перевірений практикою процес пізнання дійсності, її відображення в мисленні людини		<i>Уміння</i> – можливість успішного виконання дій і вирішення поставлених завдань на основі наявних знань	<i>Навички</i> – багаторазово повторені й доведені до автоматизму дії
Поняття і терміни	Теорії й закони	Інтелектуальні і спеціальні практичні уміння	Загальнонаукові: уміння й навички читання, рахунку, письма, роботи з книгою, планування тощо
Факти повсякденної дійсності й науки	Оціночні знання		
Досвід діяльності			

Принциповим для подальшого розвитку педагогічної науки в цілому та теорії змісту освіти, зокрема, стала обґрунтована директором Науково-дослідного інституту шкільного обладнання С. Шаповаленком ідея про єдність змістової та процесуальної сторін навчання, згідно з якою «зміст навчального предмета визначає і характер викладання, і характер учіння, а будується цей зміст з урахуванням особливостей як учіння, так і викладання» [693, с. 8]. Це означало, що проектування змісту навчання неможливе без урахування наявних методів, закономірностей, принципів і можливостей навчання в цілому.

Дослідження М. Даниловим проблеми самостійності і пізнавальної активності дітей у процесі творчого оволодіння ними системою знань, умінь та навичок та питання про протиріччя як рушійну силу процесу навчання [115], Г. Костюком процесу розвитку психіки як процесу самопросування [233], І. Лернером, М. Скаткіним, В. Сухомлинським та ін. взаємозв'язку наукового пізнання і навчання [275; 618; 658] стимулювали теоретичне обґрунтування та впровадження у практику загальноосвітньої школи активних методів навчання. За словами М. Скаткіна, педагогічна думка розвивалась у напрямі «дидактики активної особистості» [623].

Питання активізації навчального процесу розглядалося у кількох аспектах. Це і добір та структурування змісту освіти з урахуванням психолого-педагогічних умов формування активної особистості, і вдосконалення методів і організації навчальної роботи, яке б забезпечувало самостійну пізнавальну і практичну діяльність школярів, їх позитивне ставлення до навчального матеріалу тощо. Провідна ідея активізації – ідея педагогічного стимулювання, психологічно пов'язана з мотивацією навчання, досліджувалась провідними дидактами М. Даниловим, Б. Єсіповим, І. Лернером, З. Равкіним, Г. Щукіною та ін., психологами Д. Богоявленським, Л. Божович, П. Гальперінім, С. Жуйковим, Н. Менчинською, Н. Морозовою, Л. Славіною та ін. [46; 86; 87; 114; 274; 317; 701;].

Для педагогічної думки цього періоду характерний, з одного боку, розвиток ідей про соціозорієнтоване суб'єкт-об'єктне навчання, у процесі якого дитина розглядалась як споживач готових, поданих учителем знань, поетизація людської праці, орієнтованої на будівництво «світлого комуністичного майбутнього», заідеологізованість процесу навчання та виховання і шкільного життя в цілому, а з іншого – розробка наукових гуманістичних ідей провідних педагогів та психологів досліджуваного періоду (М. Данилов, Р. Лемберг, Н. Менчинська, В. Помагайба, В. Сухомлинський, І. Синиця, Г. Щукіна та ін.) щодо активізації життєвої позиції школярів, розвитку у них потреби в знаннях, виховання пізнавального інтересу, проблемного викладу матеріалу, організації пізнавальної діяльності, яка б давала дітям можливість пережити радість самостійних відкриттів, почуття успіху, впевненості у своїх силах, волю до дії та подолання труднощів [450; 605; 652; 700]. Ці ідеї впливали на шкільну освіту як через запровадження нових, активних методів навчання,

організацію пошукової діяльності тощо, так і стимулюючи наукові пошуки з проблеми добору та структурування змісту освіти, формуючи громадську думку про необхідність її реформування.

Велике значення для вирішення проблеми добору відповідних змісту методів навчання мали результати досліджень з ряду дидактичних проблем: А. Алексюка «Про взаємозв'язок дидактичних методів на уроці» (1961) та «Принципи дидактики і вимоги сучасності» (1964); Л. Занкова «Проблема обучения и развития и ее развитие» (1963); І. Синиці «Активізація процесу засвоєння учнями загальноосвітніх знань» (1961) та інші [13; 14; 605]. Показово, що саме в цей період з'явився ряд праць, присвячених класифікації методів навчання (А. Алексюк, С. Голант, М. Данилов, Б.Єсіпов, І. Лернер та ін.), у яких окремо виділялись активні методи навчання [10; 115; 275]. Ці та інші публікації свідчили про відображення у навчальному процесі діяльнісного підходу.

Одним із перших українських педагогів до проблеми відповідності методів навчання змісту і меті уроку звернувся на сторінках журналу «Радянська школа» В. Сухомлинський. Його хвилювала надзвичайна регламентація дій учителя, переважне використання ним комбінованого типу уроку та обмеженого арсеналу методів, що призводило до зниження інтенсивності навчання. «Не можна вважати нормальним, – писав педагог, – таке становище, коли кожний урок, незалежно від його змісту, будується за шаблонною схемою: опитування – розповідь вчителя – закріплення – домашні завдання» [649, с. 10].

Неодмінне чергування цих етапів на кожному уроці, наголошував Василь Олександрович, не є обов'язковим. Використання різноманітних типів уроків та вміння використовувати можливості того чи іншого методу навчання в залежності від змісту – одне з центральних питань не лише педагогічної теорії, а й практики навчально-виховного процесу: «Не лише зміст знань, які здобуваються на уроках, а й сам характер розумової діяльності учнів у процесі навчання повинні відповідати завданням підготовки до трудового життя. Забезпечення цього – дуже важливе питання педагогічної теорії та практики, яке вимагає уважного й глибокого дослідження» [649, с. 12].

У результаті досліджень Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова, В. Репкіна та ін. значні зміни відбулися й у визначенні співвідношення між двома сторонами процесу навчання (повідомленням знань і розвитком уміння самостійно їх набувати й використовувати на практиці), які обумовили встановлення жорстких вимог до допустимого обсягу навчального матеріалу, що його пропонувала програма для засвоєння. На початку 60-х рр. були зроблені спроби сформулювати загальні принципи навчання (І. Лернер), сутність процесу навчання, закономірності пізнання, що допомогло краще зрозуміти механізми функціонування змісту освіти. Ці дослідження відображені у роботах таких відомих дидактів, як А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, Л. Зоріна, В. Оніщук, М. Скаткін та ін. [10; 275].

Усі ці дослідження радянських психологів та педагогів свідчать про загострення кризи між старою, знаннево орієнтованою концепцією загальної середньої освіти, її невідповідністю меті і завданням, що постали перед загальноосвітньою школою і вимогами суспільства до освітнього рівня випускника, між рівнем розвитку теорії змісту освіти та практикою емпіричного відбору змісту навчання. В освіті зберігалась та відтворювалася модель, за якої дитина сприймалась як об'єкт формуючого впливу педагога. Всередині ж психологічної та педагогічної наук розвивалась освітня парадигма, що спиралася на психологічну основу діяльності, діяльнісний підхід як основу теорії навчання, розглядала дитину як суб'єкт процесу навчання.

2.2. Позиції Державної комісії щодо розв'язання проблеми відбору змісту загальної середньої освіти

Психолого-педагогічні дослідження, про які ми говорили в попередньому параграфі, зумовили трансформацію змісту освіти, формування нових підходів до його відбору та структурування.

Враховуючи складність нового етапу вдосконалення змісту шкільної освіти та відсутність єдиної структури (Міністерство освіти СРСР утворилося лише у 1966 р.), що могла б координувати на найвищому (а отже на партійному) рівні вирішення програмно-методичних питань в масштабах усієї країни за умов подальшої уніфікації та стандартизації шкільної освіти, було вирішено створити Державну комісію з розробки змісту загальної середньої освіти. Створення такої комісії стало свідченням як уваги, що приділялась у цей період реформуванню шкільної освіти, складності поставлених перед педагогічною наукою та освітньою практикою завдань, так і прагненням надати цьому процесу по можливості більшого професіоналізму, демократизму, ще притаманного суспільній думці середини 60-х рр.

На думку російського методолога й історика педагогіки В. Краєвського, певною мірою створення такої комісії було спровоковане американським досвідом реформування загальноосвітньої школи другої половини 50-х рр. [663, с. 34–35], де до розробки проблем змісту освіти були залучені відомі вчені – педагоги та психологи, учителі. Напрацьовані таким чином результати були покладені в основу нового змісту освіти у США.

Державна комісія, що була сформована постановою президій двох академій – Академії наук СРСР та АПН РРФСР – від 15 грудня 1964 р. мала розгалужену структуру і складалась із центральної та предметних комісій. До складу центральної загальної комісії, яка відразу ж набула значення загальносоюзного науково-теоретичного центру з визначення загальних теоретичних засад добору та побудови нового змісту шкільної освіти, увійшло понад 500 осіб, серед яких були всевітньо відомі вчені, академіки Академії наук СРСР, які представляли різні галузі знань. Це такі відомі фізики, математики, як

А. Колмогоров, М. Келдиш, І. Кікоїн, О. Маркушевич, А. Мінц; філософ, методолог науки, хімік Б. Кедров; історик, методист історії М. Нечкіна; відомий філолог, фахівець з методики викладання рідної мови В. Решетов; представники АПН РРФСР дидакти І. Лернер, М. Скаткін; психологи Б. Ананьєв, П. Гальперін, Л. Занков, Д. Ельконін Н. Менчинська та ін., письменники, діячі мистецтв, вчителі, методисти, представники органів управління народною освітою, директори і головні інженери підприємств. Очолив комісію відомий радянський педагог, віце-президент АПН РРФСР, О. Маркушевич.

При центральній комісії було створено 15 робочих груп (предметних комісій) з усіх навчальних предметів та початкового навчання, естетичного, трудового та фізичного виховання. У складі робочих груп працювали загалом 30 академіків, понад 100 професорів та докторів наук, 60 учителів, наукові співробітники інститутів АПН РРФСР (з 1966 р. – АПН СРСР), серед них – відомі спеціалісти різних галузей знань: фахівець з методики літератури Д. Благой, фахівець з методики хімії, автор підручників з хімії Д. Епштейн, методист математики О. Маркушевич, методист фізики Л. Резніков, відомий історик, методист історії С. Сказкін. Так, предметну комісію з літератури очолював Д. Благой, предметну комісію з історії – М. Нечкіна [569, с. 23]. Найбільш плідно та активно Комісія працювала до кінця 1966 р., коли частину її функцій перебрали на себе новостворені АПН СРСР та міністерство освіти СРСР.

Складність проблем, що їх мала розв'язати комісія, та неоднорідність її складу зумовили необхідність глибокого, всебічного обговорення актуальних, концептуальних положень розробки змісту загальної середньої освіти. Уже на перших засіданнях новоствореної комісії велися гострі дискусії навколо принципів, пріоритетних питань теорії та методології реформування змісту освіти, що їх необхідно було вирішити найближчим часом. Проаналізувавши протоколи засідань комісії за 1964 – 1966 рр. (період до утворення міністерства освіти СРСР) та публікації у педагогічній періодиці про її діяльність, ми виділили такі найбільш обговорювані проблеми:

- визначення та обґрунтування способів постановки цілей навчання та їх педагогізація;
- розробка науково-теоретичних положень відбору навчального матеріалу, обов'язкового для вивчення в загальноосвітній школі;
- подолання перевантаження учнів навчальним матеріалом;
- посилення розвивального характеру навчання;
- наукове вирішення проблеми співвідношення взаємозв'язку та єдності загальної освіти, трудового та політехнічного навчання і професійної підготовки в школі;
- встановлення оптимального співвідношення між основними положеннями класичної науки, під впливом якої складався традиційний зміст шкільної освіти, і науковими поглядами;

- відображення в складі та характері змісту загальної середньої освіти науково-технічного прогресу і значного прискорення темпів зростання обсягів науково-технічної інформації;
- пошук шляхів включення до змісту шкільної освіти суттєвих особливостей та основних напрямів розвитку наукових знань, зокрема, проникнення у пізнання все більш глибоких закономірностей будови речовини; механізмів фізичних, хімічних, біологічних та інших процесів, вивчення яких недоступне безпосередньому чуттєвому досвіду і спирається на складні абстракції і теоретичні положення;
- пошук шляхів посилення ідейно-виховної спрямованості змісту шкільної освіти, визначення найбільш оптимальних умов та засобів підвищення його світоглядного рівня [285; 300; 301; 617].

Першою з проблем, що потребувала вирішення, було визначення та обґрунтування способів постановки цілей навчання та їх педагогізація. Як ми вже зазначали у параграфі 1.4., замовлення на формування певних якостей громадянина з боку держави відіграло велику роль у діяльності школи досліджуваного періоду і містилося у численних нормативних документах про народну освіту. Вперше завдання розробки змісту було поставлене перед колективом науковців, які мали визначити загальні принципи його відбору та структурування.

Гостро стояла і потреба у вирішенні суто педагогічних, дидактичних проблем практичного характеру, без яких будь-яка, найкращим чином сформульована мета освіти залишається декларацією. Серед таких завдань загальнодидактичного характеру, що їх провідні дидакти вважали найбільш актуальними, можна виділити щонайменше три, пов'язані з розробкою загальних положень теорії навчального предмета:

- формування більш чіткої структури навчальних предметів;
- визначення системи знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти учні;
- формування систем основних наукових понять, законів та фактів що мають бути засвоєні.

В обговоренні цих проблем на засіданнях комісії й на сторінках педагогічної періодики брали участь І. Журавльов, Л. Зоріна, С. Іванов, О. Маркушевич, В. Помагайба, М. Скаткін, А. Янцов та інші провідні дидакти та методисти [140; 171; 617; 711], у яких не виникало сумніву щодо доцільності подання змісту у вигляді навчальних дисциплін (навчальних предметів). Однак залишалось дискусійним співвідношення змісту навчального предмета та «основ» відповідних наук. У середині 60-х рр. теза «навчальний предмет – основи відповідної науки» уже не була такою ж незаперечною, як у минулі два десятиліття. Стало очевидним, що чимало прорахунків у роботі над шкільними програмами та підручниками попередніх років (перевантаження змісту

фактологічним матеріалом, прагнення наблизити шкільні курси до вузівських тощо) були наслідком спрощеного розуміння змісту навчального предмета. Було поставлене завдання розробити теоретичні основи змісту навчального предмета, що давало б змогу відбирати до шкільних навчальних курсів такий матеріал відповідних галузей знань, який би відповідав соціальному замовленню на освітній рівень випускника школи і забезпечував усебічний розвиток та виховання учня.

Члени Державної комісії А. Китайгородський, І. Логвінов, О. Маркушевич та інші наголошували на таких відмінностях між науковими знаннями та змістом навчання:

- Завдання науки та навчального предмета не тотожні. Якщо метою науки є вивчення навколишнього світу, а сама вона являє собою суму знань, що породжують у процесі свого застосування нові знання, то навчальний предмет має на меті зовсім інше завдання – передачу знань підростаючому поколінню. А звідси – теорія навчального предмета і теорія науки мають різні предметні області і оперують різними системами абстракцій, прямий зв'язок між якими неможливий. А це означає, що матеріали науки, які добираються до відповідних навчальних предметів, мають подаватись та систематизуватись з урахуванням, перш за все, вимог до побудови навчального предмета.
- Вважаючи науку та навчальний предмет спорідненими об'єктами, укладачі програм, визначаючи основи наук, користувались суто педагогічними критеріями (науковість, доступність, значення для політехнічної підготовки, можливість розвивати допитливість, спостережливість, інтерес тощо). Ці критерії, через «розмитість формулювань та відсутність практичних рекомендацій роблять скільки-небудь однозначний добір навчального матеріалу неможливим» [301, с. 22]. Під ці критерії можна було підвести практично весь зміст науки, оскільки важко знайти матеріал, вивчення якого не сприяло б розвитку допитливості, спостережливості, інтересу до навчання тощо.

Логіка науки і логіка побудови відповідного навчального предмета – це поняття нерівнозначні. Тому всі спроби визначення однозначної логіки науки (у даному випадку під логікою науки дослідники розуміли порядок викладу наукових фактів, понять та теорій) і намагання побудувати у відповідності з цією логікою зміст відповідного навчального предмета не давали бажаних результатів [285; 301; 792].

При формуванні змісту навчальних предметів (основ наук) на початку 60-х рр. не піддавалась сумніву теза про тотожність навчального предмета та основ відповідної науки. Під основами науки розумілись основні ідеї та закономірності, основні поняття та найбільш істотні факти. Так, один із основоположників радянської дидактики М. Скаткін, працюючи над вирішенням проблеми добору навчального матеріалу на загально-методичному рівні,

підкреслював, що «побудова фундаменту діалектико-матеріалістичного світогляду» в школярів забезпечується вивченням понять і законів, які лежать в основі відповідної науки і дають розуміння конкретних фактів та явищ [617].

Результати розробки науково-теоретичних положень добору навчального матеріалу, обов'язкового для вивчення в школі, М. Скаткін виклав у статті «Наука и учебный предмет» (1965) [615]. Не заперечуючи пануючих на той час у педагогічній науці підходів добору змісту навчання з основ наук, учений порушив питання про спільне і відмінне у змісті навчального предмета і відповідної йому науки, піддаючи сумніву їх тотожність. Ученим були сформульовані *принципи добору матеріалу до навчального предмета*: необхідність оптимального співвідношення у навчальних програмах теоретичного знання та фактичного матеріалу; спрямованість змісту навчання на систематичне оволодіння школярами навичками користуватися теорією для пояснення нових фактів, спрямованість на засвоєння учнями методів наукового пізнання [610].

Уже на перших засіданнях центральної комісії у виступах М. Гончарова, Ф. Виданова, В. Краєвського, О. Маркушевича, М. Скаткіна, Е. Юдіна та ін. пролунали заклики відмови від практики конструювання навчального предмета на основі структури і системи відповідної науки (чи комплексу споріднених наук). Чітко проявилися дві точки зору на проблему співвідношення змісту навчального предмета та «основ» відповідних наук. Якщо раніше зміст навчального предмета обмежувався головним чином сумою знань, то тепер, – зазначав М. Скаткін, – це вже нікого не задовольняє. Відбулися зрушення в сторону «педагогізації» змісту навчального предмета. Окрім простої сукупності законів, понять і методів науки, зміст навчального предмета включає й інші важливі компоненти, зумовлені необхідністю виховання та розвитку, в результаті чого є «особливим утворенням, спеціально створеним для навчання та виховання» [615, с. 3–4].

Одна група науковців вважала, що за нових умов школа не може і не повинна прагнути забезпечувати в змісті всіх навчальних предметів основи відповідних наук, їх логіку та структуру. Не відкидаючи необхідність в основу змісту покладати саме наукові знання, відомі дидакти 60-х рр. М. Гончаров, В. Краєвський, О. Маркушевич, Е. Юдін та інші наголошували на необхідності пошуку критеріїв добору змісту освіти, не пов'язаних з відтворенням логіки побудови відповідної науки. Адже навчальні предмети (фізика, хімія, іноземна мова, література тощо) не можуть, на їхню думку, бути простою проекцією науки на школу, зменшеною копією тієї чи іншої наукової дисципліни. За відсутності критеріїв формування змісту освіти, зазначав член комісії Е. Юдін, можна говорити про необхідність включення до навчального предмета будь-яких елементів сучасної науки, «створюючи з навчального предмета такий собі мішок, до якого поспішно і безладно складається усе, що стосується сучасної науки» [792, л. 68].

У виступі О. Маркушевича зазначалося, що немає у сучасній науці учених, наприклад, істориків, які вивчають усю історію – від «Адама» до наших днів, немає універсальних фізиків чи хіміків, природознавців узагалі. Є чимало видатних учених, які досконало знають лише окремий період чи розділ своєї науки. Відомий дидакт, академік АПН СРСР М. Гончаров наголошував, що «якщо загальна освіта означає засвоєння всього, що має суттєве значення в науці, то обсяг засвоєваних знань буде катастрофічно швидко зростати. Збільшення кількості годин та років навчання, як показала практика, не вихід зі становища» [97, с.53]. Учений наголошував, що із загальнопедагогічних позицій цілком закономірно допустити, що знає фізику, хімію, математику не той, хто досконало вивчив усі закони та теорії, а той, «хто оволодів методом науки» [там само, с.55]. При цьому необхідність оволодіння учнями «методом науки» має враховуватися не лише при відборі та структуруванні навчального матеріалу, а й при виборі методів його викладання (нагадаємо, що питання засвоєння методів дослідження наук у процесі навчання обговорювалося ще у 30-ті рр. і залишилося відкритим) (Див. п. 1.2.).

Інша група, що її умовно можна виділити в складі комісії (Ф. Віданов, І. Каїров, І. Лернер, М.Скаткін та ін.), вважала відмову від розуміння шкільних навчальних предметів саме як основ наук недоцільною. На їхню думку, це як означало б зниження того рівня науковості, що був досягнутий у середній школі протягом останніх трьох десятиріч років, так і зводило б нанівець усілякі спроби «привести зміст освіти у відповідність з бурхливим розвитком науки, техніки та культури» [274, с. 117].

Однак, попри різне розуміння сутності поняття навчальний предмет («педагогічно адаптовані основи наук» чи «особливе утворення, спеціально створене для навчання та виховання») та співвідношення його змісту з «основами наук», усі члени комісії вважали незаперечним, що, «враховуючи перспективи розвитку науки, постійне прирощування знань, зростання їх обсягу та глибини», неминучою буде невпинна інтенсифікація навчального процесу, за якої ніяк не можна применшувати значення поняття «основи наук» [792, л. 69].

Для переважної більшості педагогів досліджуваного періоду було незаперечним, що основу, «скелет», загальну конструкцію навчального предмета мають становити наукові факти та теорії відповідної науки. Простою справою видавалося представникам академічної науки – Б. Кедрову, фахівцю в галузі неорганічної хімії, академіку АН СРСР М. Шемякіну – визначити основи наук, під якими вони розуміли не сукупність фактів, а принципи та основні теорії [571, с. 38]. Проте питання про те, як від наукових теорій, принципів розвитку науки перейти до побудови шкільного курсу, залишалося відкритим. Адже школярам були б недоступні для засвоєння навчальні курси, побудовані на самих лише теоретичних та методологічних засадах наук, без фактичного та ілюстративного матеріалу.

У процесі обговорення виділилися такі *структурні елементи* як складові *змісту навчального предмета*:

- важливі факти, поняття, закони, теорії науки, у тому числі і найсучасніші, доступні для свідомого засвоєння учнями певного віку;
- світоглядні ідеї, етичні та естетичні норми, ідеали, що формуються на матеріалі даного навчального предмета;
- методи дослідження і наукового мислення, якими повинні оволодіти учні і без яких неможливе засвоєння знань;
- деякі питання історії науки, відомості про її видатних діячів, що важливо як з точки зору виховання учнів, так і для формування їх інтересу до науки;
- способи пізнавальної діяльності, логічні операції, прийоми мислення, що ними повинні оволодіти учні [301, с. 20–27].

Таким чином, у ході обговорення учені підійшли до розуміння залежності змісту та структури навчального предмета не від логіки побудови науки, а від цілей навчання і особливостей пізнавальної діяльності учнів. Велике значення для вирішення проблеми побудови навчального предмета мала стаття І. Логвинова «До теорії побудови навчального предмета» (1969), у якій учений підбив підсумки дискусій на засіданнях центральної комісії і запропонував покласти в основу майбутньої теорії такі положення:

- навчальний предмет розглядається як об'єкт, похідний від цілей навчання і особливостей та можливостей пізнавальної діяльності учнів;
- зміст і структура навчального предмета визначаються різними компонентами цілей навчання, а тому їх можна розглядати як відносно незалежні один від одного;
- структура навчального предмета повинна бути ступеневою;
- кожна «сходишка» характеризується власною системою зв'язків між поняттями і мірою абстрактності понять;
- наукові знання не можуть бути виділені на основі педагогічних критеріїв;
- підставою для виділення наукових знань має бути аналіз науки [285, с. 97].

Подальший розвиток ці положення набули в дослідженнях І. Журавльова, Л. Зоріної, І. Лернера, І. Логвинова, М. Скаткіна та інших дидактів 70-х – початку 80-х рр. (про це детальніше див. у п. 4.1.). В ході обговорення на засіданні комісії від 14 січня 1965 р. був проаналізований зміст поняття «основи наук» та його співвідношення зі змістом освіти, що мало велике значення для вирішення проблеми співвідношення науки та навчального предмета. Зокрема Е. Юдін зазначав, що основи наук не можуть бути єдиною суттєвою ознакою змісту освіти. Адже, з одного боку, до змісту навчального предмета окрім основ наук входять і інші компоненти, з іншого, є цілий цикл навчальних предметів, що не є основами наук, проте входять до навчального плану як

самостійні навчальні предмети [792, л. 75]. Попри це, узагальнюючи підсумки чергового етапу дискусії щодо принципів побудови навчального предмета, президент АПН РРФСР І. Каіров зазначав, що «не можна допустити, щоб у загальноосвітній школі всі навчальні предмети будувались не на науковій основі. Питання лише в глибині цієї основи» [792, л. 77].

Складовою цієї проблеми, без вирішення якої було неможливе втілення в шкільну практику напрацювань комісії, було питання включення сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти. Упродовж 1964 - 1966 рр. зусиллями центральної та предметних комісій були, в основному, напрацьовані *критерії відбору наукових знань* до відповідних навчальних предметів (окремо природничо-математичних та гуманітарних). Серед критеріїв відбору змісту шкільних навчальних предметів природничо-математичного циклу були такі:

- до змісту навчальних предметів включаються лише ті наукові факти, що необхідні для розуміння понять, обґрунтування фундаментальних наукових положень, переходу до більш широких узагальнень та систематизації (початкові відомості з механіки);
- вивчаються лише ті наукові факти, що відіграли вирішальну роль у становленні і розвитку провідних наукових теорій (наприклад, досліди Фредеріка та Ірен Жоліо-Кюрі зі штучної радіоактивності, М. Фарадея з вивчення електромагнітної індукції у фізиці тощо);
- у навчальних курсах старших класів слід підсилювати дедуктивний виклад, за якого завдяки аналізу найбільш суттєвих фактів та понять виводиться загальна наукова теза, а з неї – явища та закони (магнітне поле, індукція поля, закон Кулона);
- можливість застосування фактів та теорій, що добираються з основ науки до навчального предмета, у подальшій практичній діяльності, їх політехнічна спрямованість (електричні генератори, двигуни, трансформатори тощо у фізиці). Лише за таких умов можна розраховувати на глибоке та міцне засвоєння знань;

Логічно побудований і доступний для засвоєння дітьми відповідного віку навчальний курс може бути успішно реалізований лише за умови забезпечення системою шкільного експерименту (фізичного, хімічного, природничого тощо). Можливість відтворення того чи іншого досліду в умовах школи (чи його демонстрації за допомогою телебачення чи кінотехніки) визначає не лише методику викладання предмета, а й доцільність включення того чи іншого матеріалу науки до шкільного навчального курсу [977; 301; 571; 617;].

Питання визначення критеріїв добору навчального матеріалу із змісту науки було нерозривно пов'язане із завданням добору наукових фактів та понять і визначенням найбільш економної та місткої форми викладу навчального матеріалу в курсах шкільних дисциплін, що також було предметом спеціального обговорення в центральній комісії з визначення змісту освіти у 1965–1966 рр. Зазначалося, що ця проблема потребувала окремого дослідження [301].

М. Шемякін як основний критерій відбору фактичних даних для включення їх до змісту навчальних дисциплін запропонував таке положення: «Всі факти, які не пов'язані з розвитком ідей, з розвитком загальноосвітніх тенденцій, загальних напрямів, мають бути виключені зі змісту навчальних предметів» [792, л. 47]. Таким чином, пропонувалось розвантажити зміст навчальних предметів за рахунок фактів з історії науки.

На засіданнях комісії обговорювалось ще одне з найбільш дискусійних питань добору змісту освіти – питання про співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань. Статті популяризатора науки Д. Даніна, відомого радянського математика, механіка, організатора науки М. Келдиша з гострою критикою діючих у середній школі навчальних планів та програм публікувались у цей період не лише у педагогічній періодиці, а й у партійних та науково-популярних виданнях. Наприклад, Д. Данін у вступній статті до популярної книги «Резерфорд» зауважував, що «до цього часу середня, для всіх обов'язкова школа, чомусь знайомить учнів лише з класичними уявленнями і їх носіями. Встигнувши стати на шкільній лаві сучасниками Ньютона, ми не встигаємо стати сучасниками Ейнштейна... А тим часом кожен з нас хоче відчувати необхідність тієї неklasичної... картини рухомої матерії, яку змальовує фізика ХХ століття» [118, с. 5].

Відомий російський дидакт І. Логвінов закликав вводити до змісту навчальних предметів найновіші наукові теорії і знайомити учнів зі світом сучасної науки, озброювати їх знанням усього нового, передового, не перетворюючи, однак, наукову новизну у самоціль [286]. Пропонувалось кілька шляхів залучення сучасних наукових знань до змісту освіти. Найбільш підтримуваною була ідея механічного доповнення існуючих шкільних курсів основ природничих наук новими науковими ідеями (О. Маркушевич). Однак у ході обговорення були виявлені слабкі сторони такого підходу, що неминуче мали виникнути за збереження старої структури курсів. Зокрема, це протиріччя у трактовці основних фактів та понять на різних ступенях навчання, перевантаження змісту навчальних предметів [617, с. 21].

На засіданні комісії 14 січня 1965 р. висловлювались пропозиції взагалі виключити зі шкільних навчальних курсів досягнення наукової думки до початку ХХ ст. як застарілі. Ця точка зору також не знайшла широкої підтримки. М. Скаткіним було запропоновано «за появи нової наукової теорії матеріал старої не відкидати, а включати в неї як підпорядкований новим, більш змістовним умовам...» [617, с. 22]. Результатом обговорення цього питання в центральній комісії був такий висновок: «Включати нове у зв'язку з класичними досягненнями науки, а класичне подавати у світлі нового» [286, с. 47].

На засіданні пропонувалися й інші варіанти вирішення питання про співвідношення класичної науки і сучасних наукових знань, пов'язані перш за все з психолого-педагогічними дослідженнями щодо навчальних можливо-

стей учнів молодшої школи. Так, співробітник Науково-дослідного інституту загальної і політехнічної освіти АПН РРФСР, відомий фахівець з методики фізики Л. Резников пропонував у курсі природознавства молодшої школи знайомити учнів з найпростішими фізичними та хімічними явищами. Це мало, з одного боку, сприяти розумовому розвитку молодших школярів у процесі вивчення природничо-наукового матеріалу на доступному їм рівні, з іншого – звільнити у середній та старшій школі час на вивчення сучасних наукових концепцій та теорій [571, с. 42].

Велике значення члени природничо-математичних секцій комісії (хімічної, біологічної, географічної та фізичної) надавали забезпеченню шкільних курсів лабораторними та іншими дослідями, що мало сприяти ознайомленню учнів з одним із провідних методів природничих наук – експериментальним. Експериментальна робота учнів мала стати у нових курсах складовою процесу формування наукових понять (маси, сили, енергії, об'єму, речовини тощо). При цьому навчальний експеримент вперше у вітчизняній дидактиці розглядався не лише як форма наочної демонстрації явищ, а як джерело знань, складова змісту навчального предмета, засіб формування світогляду.

В ході обговорення критеріїв добору експериментальної основи змісту шкільних природничо-наукових курсів був сформульований провідний принцип їх побудови: *поступове ускладнення*. Реалізація цього принципу передбачала збільшення експериментальної складової змісту (близько 20% у середній та 15% у старшій школі). При цьому шкільний експеримент поділявся на реальний та демонстраційний (перегляд кінофільму, діафільму, аналіз моделі експерименту тощо) [571, с. 40–41].

Таким чином, попри деякі зрушення у розумінні сутності навчального предмета (зміст навчального предмета є сукупністю як власне наукових знань, так і інших компонентів, цілий цикл навчальних предметів, не є основами наук (іноземна мова, література, образотворче мистецтво, музика тощо), до кінця 60-х рр. зміст освіти розглядався фактично як синонім основ наук, які після спрощення та деякого дидактичного доопрацювання, пов'язаного, як правило, з реалізацією принципів наочності, доступності, систематичності, подавались учителю та учням у вигляді знань, умінь та навичок.

Частина актуальних проблем відбору та структурування змісту освіти, розгляд яких на засіданнях комісії викликав гарячі суперечки, була винесена на широке обговорення. У 1965 р. у педагогічній періодиці (зокрема у журналі «Советская педагогика») була проведена дискусія «Наука та навчальний предмет», завдяки якій знайшло часткове концептуальне обґрунтування конструювання змісту освіти на рівні навчального предмета, та «педагогізації» самого поняття «навчальний предмет». І хоча трактування поняття «навчальний предмет» у працях з теорії навчання та педагогічних словниках залишалось незмінним практично упродовж усього досліджуваного періоду

(«зміст освіти реалізується у навчальних предметах, кожен з яких являє собою систематичний виклад основ відповідних наук» – Б. Єсіпов) [377, с. 255], навчальний предмет перестав зводитись до *сукупності законів, понять та методів науки*, а став містити і *суто педагогічні компоненти* (логічні знання, міжпредметні, оціночні знання, форми діяльності й організації навчального процесу, дидактичні завдання тощо), перетворившись на «особливе утворення, спеціально створене для навчання та виховання» [123, с. 24].

Однак, підкреслював М. Скаткін, наукові поняття, закони, теорії усе ж залишаються в навчальному предметі домінуючим компонентом. На думку педагога, визначальним методом добору теоретичного та фактичного матеріалу науки до змісту шкільних курсів має стати логічний аналіз кожної наукової галузі, основи якої вивчаються. Результати такого логічного аналізу «можна подати у вигляді піраміди, вершиною якої є провідні теорії, а основу складають факти. Між вершиною та основою розміщені взаємопов'язані закони та поняття...» [617, с. 22].

Обговорення викликала проблема логіки побудови навчального предмета. Провідні дидакти досліджуваного періоду І. Лернер, М. Скаткін, О. Янцов та ін. пропонували в основу побудови шкільних курсів покласти історію розвитку загальнолюдського пізнання (подавати навчальний матеріал, виходячи не з вікових особливостей та навчальних можливостей дітей, а з порядку наукових досліджень в історії людства). Подібні ідеї були поширені у педагогічній думці кінця 20-х – початку 30-х рр. (пізніше заборонені як поширення біогенетичного закону). М. Скаткін, відзначивши доцільність використання ідеї розвитку загальнолюдського пізнання, наголосив, що завдяки цьому можна забезпечити його взаємозв'язок зі ступенями пізнавальної діяльності учнів, розвитком їх навчальних можливостей [123, с. 24].

За всієї категоричності такого підходу в ньому повною мірою відбивалася нова тенденція побудови змісту загальної середньої освіти, викликана до життя вимогами соціального та науково-технічного прогресу. Вона полягала у *більш чіткому і послідовному орієнтуванні кожного навчального предмета на провідні ідеї та фундаментальні висновки тогочасної науки, доступні для засвоєння дітьми відповідного віку*.

Висловлюючись з приводу цього важливого і складного питання, член комісії О. Маркушевич писав: «Ми не закликаємо до обов'язкового слідування за науковою «злобою дня», яка може потьмяніти чи згоріти в променях справжньої науки. Нові факти та ідеї мають входити до шкільного курсу лише коли переконливо встановлено, що вони дозволяють охопити рамками єдиної теорії цілу множину окремих фактів та явищ, побачити давно відоме та звичне в новому, більш правильному та яскравому висвітленні, чи коли вони набули широкого загальноживаного значення в побуті, на виробництві, у суспільному житті» [300, с. 44].

Це положення О. Маркушевич розвинув і конкретизував під час обговорення проектів нових навчальних програм в комісії з природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін. Педагог вніс пропозицію про розробку критеріїв добору та подачі найважливіших ідей і понять, що їх учень мав засвоїти в кожному навчальному році. Він наполягав на прискіпливому, відповідальному підході, застерігаючи від надмірної деталізації змісту навчання. На думку О. Маркушевича, «... не слід гнатися за деталями, а давати основні поняття, які в сукупності складають кістяк освіти молодого людини. Скажімо, якщо на початку 8-го класу з'являються первісні уявлення про будову атому, – це є ідея, яка матиме значення для майбутнього» [793, л. 2].

В результаті всебічного обговорення і дискусії з критеріїв добору сучасних наукових знань до змісту шкільної освіти було узгоджено ряд висхідних теоретичних положень, за допомогою яких мав проводитися добір провідних ідей та фактів у програми природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін. Зупинимось на ньому більш детально, оскільки цей підхід мав і концептуальне значення для змісту шкільної освіти в цілому. Так, основним принципом добору наукових знань до відповідних навчальних предметів було визнано необхідність *диференціації ідей*. Усі найбільш суттєві наукові ідеї, дібрані для вміщення до змісту навчання, поділялись на дві групи:

- ідеї, з якими школярі мали ознайомитись спочатку в елементарному, найбільш загальному вигляді. Пізніше, в процесі подальшого вивчення навчальної дисципліни, учні поглиблювали свої знання і в результаті отримували досить цілісне та завершене уявлення про наукові ідеї чи факти;
- наукові ідеї, початкове вивчення яких пізніше не поглиблювалось, не поповнювалось новими знаннями [793, л. 17].

В ході обговорення члени комісії підкреслювали важливість визначення внеску кожної науки в цілому та окремих наукових ідей, зокрема для культурної і освіченої людини сучасності. У зв'язку з цим необхідно було з'ясувати, що додає кожен навчальний курс випускнику середньої школи для засвоєння провідних ідей і понять (наприклад, у математиці – ідея координат, узагальнення понять про число, поняття функції, інтегралу тощо).

Відомий фізик І. Кікоїн на матеріалі навчальних програм з фізики сформулював положення про *характер введення* та подальшого використання у процесі навчання *понять*, яке мало принципове, загальнотеоретичне значення для побудови усіх шкільних навчальних предметів: «Будь-яке поняття, що вводиться, має у подальшому працювати. Воно повинно діяти, ним повинні користуватися. Знання, які неможливо використати на практиці чи в подальшому навчанні, непотрібні і лише перевантажують пам'ять» [793, л. 17].

Предметом обговорення стало питання про місце провідних наукових теорій і загальних законів у структурі шкільних навчальних курсів. У навчальних

програмах та підручниках початку 60-х рр. теорії та основні закони відповідних наук здебільшого вивчалися у самому кінці курсу як узагальнення раніше вивченого фактичного матеріалу. Член комісії О. Янцов порушив питання про відміну такої практики побудови змісту, оскільки ці теорії є основоположними для даної наукової галузі і з них слід розпочинати вивчення курсу. А вже розміщення таких важливих складових змісту в кінці, чи, у кращому разі, в середині курсу обмежує можливість їх застосування для пояснення різноманітних явищ та їх закономірностей. У статті «О педагогических требованиях к учебникам естественнонаучного цикла» (1966) О. Янцов навіть приклад, коли вивчення молекулярно-кінетичної будови речовини та закону збереження енергії в кінці курсу фізики обмежувало можливість науково обгрунтованого пояснення явищ, що вивчалися до цього [712, с. 41].

Дослідження, проведені на початку 60-х рр. групою методистів стосовно побудови шкільного курсу хімії, дало змогу членам комісії зробити висновок про недоцільність вивчення теоретичного матеріалу у кінці розділу чи курсу. Потрібно, щоб теорія вводилася не догматично, а доказово, на підставі фактичного матеріалу, проте бажано розміщувати її якомога ближче до початку вивчення навчальної дисципліни, щоб ще залишився час для подальшого поглибленого її розкриття в процесі навчання [617, с. 22–23].

Поряд з розглядом науково-теоретичних проблем добору змісту освіти обговорювалися і питання вирішення практичних завдань розробки шкільних програм, покликаних відтворювати цей зміст. Зокрема, в комісії обговорювалися і більш конкретні проблеми науковості понятійно-термінологічного апарату, програмного та навчально-методичного забезпечення навчальних курсів. Так, підбиваючи попередні підсумки роботи комісії на засіданні Президії Академії наук СРСР, М. Келдиш наголосив на необхідності більш прискіпливого ставлення до формулювань, що їх містять програми. Учений посплався на програму з фізики, де містилось таке: «Поняття про термоядерну реакцію, принципи управління нею для використання в мирних цілях». З приводу цього формулювання М. Келдиш зауважив, що «ні у світі, ні в Радянському Союзі досі немає ні одного вченого, який знає принципи управління термоядерною реакцією сьогодні... то навіть це викладати в середній школі? Саме ж поняття про термоядерні реакції давати учням потрібно» [791, л. 55].

Серйозну стурбованість академіків М. Келдиша, І. Кікоїна та інших членів комісії, фахівців з фізики та математики викликало перевантаження шкільних програм зайвим фактологічним матеріалом, що неминуче мало призвести до поверховості знань. Так, критично аналізуючи програми з математики для 9-10-х класів загальноосвітньої середньої школи, академік М. Келдиш говорив: «Тут і аналіз, і геометрія, алгебра, навіть такі поняття, як групи, кільця і поля – вони навіть інженеру сьогодні не потрібні – це не використовується...» [791; 796, л. 56].

М. Келдиш висловив сумнів у необхідності навчати дітей у курсі математики диференціюванню, однак, на його думку, обов'язково повинне бути введено в програми поняття про обчислювальні машини, тому що найближчим часом вони проникнуть в усі галузі народного господарства.

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 з позицій сучасної педагогічної науки, можна розглядати ядро як інваріантну, а оболонку – як варіативну складову змісту. Таким чином, була зроблена спроба не просто доповнити обов'язковий зміст необов'язковими курсами для розвитку пізнавальних інтересів (факультативами), а й обґрунтувати підходи до побудови частково диференційованих навчальних планів.

Однією з найбільш обговорюваних на засіданнях комісії та на сторінках різноманітних періодичних видань була проблема взаємопов'язаного викладання предметів як природничо-наукового, так і філологічного, історико-суспільствознавчого циклу. Ще на початку 60-х рр. науковий колектив під керівництвом ленінградських психологів Ш. Ганеліна і Б. Ананьєва проводив спеціальні дослідження, у яких проблема взаємозв'язку навчальних предметів розглядалася з позицій активізації діяльності учнів. Ними, зокрема, була зроблена перша у вітчизняній педагогіці спроба координації змісту освіти шляхом створення «координаційної сітки», де були показані етапи розвитку фундаментальних наукових понять з усіх програм шкільного навчання, що дозволяло використовувати матеріал одного навчального предмета для вивчення інших [90].

У середині 60-х рр. на сторінках періодичних видань з'явилися публікації з цієї проблеми (А. Алексюк, 1964; А. Янцов, 1965; Д. Епштейн, 1965) [13; 711; 707]. Ш. Ганелін наступність у навчанні розглядав як розвиток у часі системи знань учнів у процесі вивчення ними основ наук. Наступність забезпечується на кожному рівні навчання завдяки зв'язку нового матеріалу з недавно і давно засвоєними знаннями про подібні явища дійсності і здійснюється при переході від уроку до уроку, тобто в системі уроків, від одного навчального року до іншого, проявляючи загальнопедагогічний характер [90, с. 17].

Ш. Ганелін підкреслював важливість погляду на питання наступності з позиції учня і з цього приводу писав: «У нашому розумінні наступність – це така опора на пройдене, таке використання і подальший розвиток уже сформованих в учнів умінь та навичок, за якого в учнів створюються різносторонні зв'язки, розкриваються основні ідеї курсу, взаємодіють старі й нові знання, формується система міцних і глибоких знань» [89, с. 4]. Таким чином, як видно з визначення ученого, принцип наступності виходить за

рамки одного навчального предмета і охоплює собою сукупність предметів у їх взаємозв'язку. По суті, Б. Ананьєв і Ш. Ганелін в наступності бачили встановлення міжпредметних зв'язків.

Досліджуючи проблему взаємопов'язаного викладання навчальних предметів, М. Скаткін писав про «комплексність» (формування в учнів комплексного підходу до вирішення проблем дійсності) і «міжпредметні зв'язки», у понятійній системі яких продовжувала діяти вітчизняна дидактична теорія, про необхідність «у змісті навчання забезпечити синтез, інтеграцію, поєднання частин у єдине ціле» [617].

Під інтеграцією учений розумів взаємопов'язаність не лише змісту різних навчальних предметів, але й форм та методів навчання. Важливою складовою інтеграції М. Скаткін вважав забезпечення гармонійного поєднання на уроках та інших заняттях як загальнокласних, групових, так і індивідуальних форм роботи, з урахуванням віку учнів і специфіки матеріалу, що вивчається. Зміст навчання тісно пов'язувався та залежав від тих дидактичних прийомів, з допомогою яких відбувалась його реалізація на практиці [617].

На думку педагога, проблему міжпредметних зв'язків потрібно розглядати невіддільно від проблеми визначення змісту та структури навчальних предметів. У попередні десятиліття міжпредметні зв'язки розглядались лише як раціональне розміщення суміжних предметів у часі, зауважував М. Скаткін. При цьому один навчальний предмет виступав лише як «постачальник», а інший – як «споживач» потрібних знань, взаємообміну та взаємодоповнення не відбувалося [617, с. 22].

Вперше у вітчизняній педагогічній науці на засіданнях комісії та під час дискусії про співвідношення науки і навчального предмета було порушене питання одностороннього (коли пріоритет надавався формуванню наукового світогляду) розуміння змісту шкільних курсів. Зокрема, підкреслювалось, що увага дослідників зосереджується в основному на утворенні системи знань, що її повинні засвоїти учні, щоб у їх свідомості сформувалась правильна картина світу. Але зовсім не «програмується» та частина змісту, що має забезпечувати підготовку учнів до творчої діяльності та «перетворення світу», не розглядається процес отримання цих знань [123, с. 15]. Була піддана сумніву побутуюча у педагогічній науці та практиці думка, що засвоєння передбачених програмою знань уже є підготовкою до творчої діяльності. Так, О. Янцов наголошував на необхідності при доборі знань до змісту навчального предмета враховувати розвиток пізнавальних та творчих здібностей учнів [712, с. 40].

Процес формування нових теоретичних основ побудови змісту загальної шкільної освіти в досліджуваний період не був простим. Прийняті комісією як провідні ідеї та установки (педагогізація змісту, відбір навчального матеріалу на підставі аналізу логіки науки, міжпредметні зв'язки, характер

введення та подальшого використання у процесі навчання понять, вивчення теоретичного матеріалу на початку відповідного розділу, диференціація ідей тощо), що визначали процес формування змісту у відповідності з логікою та змістом певної науки, часто входили в протиріччя з реальними умовами їх реалізації. Суттєвим, наприклад, було протиріччя між новим характером викладу навчального матеріалу, що посилював значення узагальнених знань і теоретичних положень, з одного боку, і психологічними особливостями пізнавальної діяльності дітей, що базується на чуттєвому досвіді, поступово оволодіваючи узагальненнями та абстракціями, з іншого. На засіданнях комісії та під час публічного обговорення цієї проблеми в педагогічній пресі визначились два підходи до вирішення згаданого вище протиріччя.

Представники першого підходу (Б. Єсіпов, М. Рождественський) та ін. перебільшували значення врахування психолого-педагогічних особливостей пізнавальної діяльності дітей і недооцінювали необхідність принципових змін в характері викладу та побудови змісту освіти. Їхні рекомендації щодо відбору змісту навчання спирались на «золоте правило» дидактики, сформульоване ще Я. Коменським. Прихильники цього підходу твердили, що у викладі основ наук необхідне переважання елементів описовості над елементами теоретичних узагальнень і пояснень, відсуваючи введення наукових понять до програми старшої школи. Але навіть у старших класах загальноосвітньої школи прихильники цього підходу пропонували надавати перевагу індуктивному методу викладу програмного матеріалу [153, с. 60].

Хімік, методист хімії М. Шемякін, навпаки, бачив основний шлях побудови змісту загальної освіти у відмові від ідей та принципів традиційної дидактики, яку вважав «вульгарним сенсуалізмом», і виступав за докорінну перебудову усєї системи шкільного навчання, не забезпечуючи її належним теоретичним психолого-педагогічним обґрунтуванням. Недооцінка психолого-педагогічних аспектів проблеми зумовила переоцінку можливостей вивчення узагальнених навчального матеріалу і теоретичних положень навіть в умовах початкового навчання. Спроби механічного перенесення логіки і структури шкільних навчальних курсів – основ науки із старших класів у навчальний процес, зорієнтований на учнів молодшого віку, привів до ідеї лінійної побудови усіх програм середньої школи з 1-го по 10-й клас, заміни вивчення основ наук засвоєнням деяких «особливих утворень» для оволодіння різними видами пізнавальної діяльності, витіснення експериментально-дослідних курсів біології, фізики, хімії відповідними теоретичними курсами, введення алгебри з першого класу тощо [796, л. 7].

Центральна комісія після детального обговорення відкинула викладені вище підходи. За основу були прийняті ідеї, запропоновані відомими психологами і педагогами, членами комісії Б. Ананьєвим, Л. Занковим, Д. Ельконіним, В. Давидовим, Г. Костюком, Н. Менчинською та ін. щодо розумного

співвідношення між нагальними потребами модернізації шкільних програм і психологічними особливостями учнів, необхідністю враховувати закономірності побудови навчального процесу і забезпеченням підвищення наукового рівня загальної середньої освіти [796, л. 12].

Цікавий аналіз стану та напрямів перебудови літературної освіти був здійснений академіком АН СРСР Д. Благим. Формулюючи принципову позицію комісії, її голова підкреслював: «Література не просто має виховні функції, як і усі інші предмети, вона усім своїм змістом покликана сприяти формуванню особистості, її всебічному вихованню. Вона вирішує завдання формування культури мовлення, думки, здорового естетичного смаку, естетичного почуття тощо» [794, арк.5].

Програми з російської та зарубіжної літератури пропонувалось будувати на таких ідеях:

- установка на розвивальний характер навчання (з цією метою пропонувалось перенести вивчення більш складних творів до старших класів);
- розширення курсу позакласного читання як засобу підвищення рівня літературної освіти учнів;
- надання вчителю права обирати ті чи інші твори для позакласного читання з учнями;
- побудова програми з 4-го по 7-й клас за принципом ідейно-тематичного об'єднання творів, а не за авторами;
- за умов збереження ідейно-тематичного об'єднання творів, уже в 6–7-х класах учням пропонувалось давати уявлення про письменника як про особистість, людину, готуючи їх таким чином до сприйняття теоретичного історико-літературного курсу, який вводився з 8-го класу [794, л. 4–5].

На засіданнях комісії розглядалась і така надзвичайно актуальна для реформування змісту шкільної освіти проблема, як підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів. На думку члена комісії М. Гончарова, «загальнопедагогічна культура у багатьох дуже низька, що призводить до примітивізму у викладанні» і нівелює ефективність будь-яких спроб позитивного вирішення проблеми змісту освіти [97].

Таким чином, у процесі вирішення практичних завдань формування нового змісту освіти Державна комісія висунула і обґрунтувала актуальні науково-теоретичні проблеми, загальнодидактичні ідеї, без попереднього обговорення яких неможливо було створити нові шкільні програми у відповідності до завдань реформування. Це і проблема співвідношення науки та навчального предмета, і питання критеріїв добору наукових фактів та понять до змісту шкільної освіти, глибини висвітлення та часу подачі в процесі навчання наукових теорій та законів тощо. У комісії формувалися погляди та положення принципового характеру, що закладали основи нових концепцій змісту освіти, теоретичне обґрунтування яких завершилось в кінці 70-х рр.

Вперше в історії радянської школи та педагогіки комісія у своїй роботі виходила з того, що кардинальне оновлення змісту загальної середньої освіти можливе лише на основі попередньо розроблених теоретичних засад, інакше ситуація неминуче призведе до переробки старих шкільних програм за рахунок їх часткового коригування.

2.3. Обговорення проектів нового змістового наповнення шкільної освіти

Розробка нових проектів навчальних планів та програм розпочалась у предметних комісіях центральної комісії з визначення змісту освіти уже в кінці 1964 р. Паралельно розроблялося та експериментально перевірялось навчально-методичне забезпечення. Програми з більшості навчальних предметів були уніфікованими, єдиними для всіх шкіл СРСР і лише перекладалися на мови викладання. Над розробкою програм з української, російської, рідних мов та літератур для шкіл з молдавською, польською і угорською мовами викладання, з історії України для початкової школи працювали колективи українських науковців.

У вересні 1965 р. навчальні програми були підготовлені, затверджені та разом з пояснювальними записками опубліковані на правах проектів для широкого обговорення у педагогічних періодичних часописах («Советская педагогика», «Радянська школа», «Начальная школа», «Математика в школе» та ін.). Одночасно в експериментальних школах АПН СРСР проводилась їх апробація.

Проекти програм обговорювались на засіданнях спеціально створених комісій, на виїзних і розширених засіданнях відділів НДП УРСР з участю учителів, методистів, викладачів педагогічних вузів, у спілці письменників, на серпневих та січневих нарадах учителів, на курсах підвищення кваліфікації учителів. Результати обговорень вивчалися у міністерствах освіти союзних республік, систематизувались і передавались у предметні комісії центральної комісії.

Під час організованого міністерствами освіти СРСР та УРСР публічного обговорення на сторінках педагогічної періодики, в районних методичних об'єднаннях, інститутах підвищення кваліфікації вчителів, на серпневих нарадах учителів були виявлені недоліки, що полягали, в основному, в значному переважанні пізнавальної функції над розвивальною, визначальній ролі науки у відборі навчального матеріалу. Не знайшла належного відображення, на думку А. Алексюка, М. Грищенка, А. Бондаря та авторів, які прислали листи до науково-методичної комісії Міністерства освіти УРСР, ідеологічно-виховна функція змісту освіти [16; 101; 728]. Проекти нових програм повинні були, на думку В. Репкіна [579, с. 40–41], більш послідовно і предметно-змістовно втілювати принцип виховуючого навчання. Не до кінця були вирішені і питання логіко-структурної побудови навчальних програм, механізми забезпечення міжпредметних зв'язків тощо.

Окрім публікацій у педагогічній періодиці, районними та обласними відділами освіти збирались, аналізувались, узагальнювались і надсилались до методичної ради Міністерства освіти УРСР зауваження методистів та вчителів. Попри заідеологізованість та заформалізованість більшості рецензій, можна виділити спільні, виявлені вчителями більшості регіонів недоліки програм. Критичні зауваження щодо змісту та побудови навчальних програм для 4-8-х класів з математики, фізики, біології, хімії, історії, географії, трудового навчання висловили співробітники НДІП УРСР. Зокрема, критиці піддавався необґрунтований, на думку науковців, концентризм, що зберігався в проектах програм з російської мови та математики для 4-го класу [741]. Увага зверталась на неусунене перевантаження учнів, зavelикий обсяг тем багатьох курсів, невраховані міжпредметні зв'язки [793].

28–29 березня 1967 р. в Києві відбулася республіканська нарада активу працівників народної освіти УРСР «Про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по подальшому поліпшенню роботи середньої загальноосвітньої школи». У нараді брали участь представники науки, культури, керівники державних органів влади, які в цілому позитивно оцінили запропоновані для обговорення проекти навчальних програм.

Перехід на нові програми мав тривати 3 – 4 роки, що повинно було дати змогу своєчасно забезпечити школу новими посібниками та підручниками, провести відповідну перепідготовку вчителів. Центральна комісія запропонувала розпочати перехід у 1967/68 н. р., а закінчити у 1969/70 н. р. [741, арк. 3].

Згідно з рекомендаціями АН СРСР та АПН РРФСР щодо навчальних планів та програм шкіл постановою «Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966) було встановлено максимальну кількість обов'язкових годин, включаючи заняття з праці, фізичної культури та мистецтва: для 1-4-го класів – 24 год. на тиждень (у 1960/61 н. р. у 3–4-му класах – 26); для 5–10-го класів – 30 год. на тиждень (у 1960/61 н. р. у 5–7-му класах – 34 год.; у 9–10-му класах – 36 год.). У національних школах союзних республік норма збільшувалась відповідно на 2–3 години на тиждень, які відводились на вивчення російської мови [460, с. 2].

Типовий навчальний план і проекти програм, що розроблялися за результатами роботи комісії, базувалися на таких цілепокладаючих ідеях та положеннях:

- посилення уваги до світоглядної, ідейно-виховної спрямованості змісту шкільної освіти;
- зростання пояснювальних елементів у навчальних програмах та їх деталізація;
- скорочення довідково-інформаційного матеріалу, що вимагав механічного заучування (при цьому реалізовувалася установка на співвідношення фактів та висновків);

- заміна (там, де це було можливо) правил, формул, числових показників (окрім тих, які були потрібні для щоденного використання) розвитком умінь та навичок застосування різноманітної довідково-енциклопедичної літератури;
- обмеження початкової освіти трьома класами;
- більш раціональний розподіл навчального матеріалу за ступенями навчання (1-3 – початкова школа; 4-8 – восьмирічна школа; 9-10 – середня школа) і перенесення частини навчального матеріалу зі старших (9-10) до середніх (4-8) класів;
- зменшення навчального навантаження і розширення можливостей для розвитку здібностей і нахилів;
- підготовка молоді до самоосвіти й освіти без відриву від виробництва [793, л. 5-6].

Однією з суттєвих відмінностей типового навчального плану 1966 р. (у порівнянні з 1964/65 н. р.) було значне скорочення кількості обов'язкових занять і збільшення годин на факультативи та заняття за вибором учнів. В основу проектів нових навчальних планів та програм були покладені ідеї інтеграції та міжпредметних зв'язків, реалізовані викладені вище основні ідеї побудови нового змісту освіти і напрями його удосконалення, сформульовані центральною комісією.

Вимоги систематичності у вивченні кожного предмета визначили системний підхід до реалізації цього складного завдання. Науковим же засобом, створеним і прийнятим педагогічною наукою середини 60-70-х рр., стала дидактична категорія міжпредметних зв'язків. Сутність міжпредметних зв'язків можна проілюструвати такими прикладами із «Загальної пояснювальної записки до проекту навчального плану та програм» (1965 р.): «В одному випадку історія готує більш глибоке вивчення літератури (вивчення історії СРСР XIX та XX ст. випереджає вивчення дореволюційної та радянської літератури), в іншому випадку вивчення літературних творів слугує накопиченню конкретно-історичних уявлень для більш глибокого вивчення історії. Аналогічними є взаємозв'язки між математикою, фізикою, хімією...» [741, арк.3]. Окрім співставлення часу вивчення споріднених тем на відповідні навчальні дисципліни у підручниках з різних навчальних дисциплін давались єдині формулювання одних понять (атом, молекула, вектор тощо).

У публікаціях М. Келдиша та Л. Резнікова підкреслювалось, що одним із основних принципів побудови навчальних предметів – основ природничих наук мала стати реалізація міжпредметних зв'язків. На думку Л. Резнікова, від здійснення міжпредметних зв'язків у побудові змісту навчальних предметів залежать такі сторони процесу навчання, як систематичність навчання, міцність знань та можливість їх застосування на практиці, розвиток мислення та формування світогляду, підготовка учнів до продуктивної праці [571, с. 43-45]. Таким чином, посилення теоретичної та політехнічної наповненості

даних курсів та водночас зміцнення міжкурсових та міжпредметних зв'язків у підсумку мало, на думку науковців, привести до створення єдиної системи природничо-наукової освіти і сприяти більш ефективному формуванню в учнів наукової картини світу.

Проаналізувавши обговорення проблеми на засіданнях комісії та публікації у педагогічній періодиці, зокрема статті М. Келдиша, Л. Резнікова, О. Хінчина та ін., ми вичленили три основні форми, через які пропонувалось реалізувати двосторонні, взаємні зв'язки між шкільними навчальними предметами природничо-математичного циклу:

- понятійно-часова;
- понятійна (за сутністю основних понять);
- за добором навчального матеріалу.

Вивчення навчальних предметів планувалось узгодити в часі (за роками навчання, четвертями, порядком розміщення тем у споріднених предметах). Такий зв'язок, за висловом А. Хінчина, називався понятійно-часовим [682, с. 72]. Таким чином, в одних випадках уже сформовані наукові поняття, наприклад, у курсі математики – поняття про функції, графіки, квадратні рівняння і т.п., – використовувалися в курсі фізики. В інших – здійснювалась пропедевтика понять, що пізніше формуються в інших навчальних курсах (на уроках фізики вводиться поняття додавання векторів, що його учні глибоко вивчають пізніше у курсі математики). Прикладом може слугувати часткове вивчення деяких відомостей зі змісту фізики і хімії на уроках географії, природознавства (прямолінійне поширення світла, розширення тіл при нагріванні, вода як розчинник і т.п.), пояснення в курсі географії питань про атмосферний тиск, динаміку повітряних мас, генезу корисних копалин [545, с. 7–8].

Завдяки міжпредметним зв'язкам передбачалось уникнути дублювання навчального матеріалу у змісті різних предметів. Наприклад, вивчення електронної оболонки атома можна цілком віднести до курсу хімії, а вивчення атомного ядра – до курсу фізики. Цю форму зв'язку Л. Резніков умовно назвав зв'язком за добором навчального матеріалу. «Превалюючу роль у цій формі міжпредметних зв'язків відіграє підручник, оскільки програма визначає лише порядок вивчення тих чи інших понять, але недостатньо чітко окреслює глибину цього вивчення» [571, с. 45]. Педагогом були розроблені критерії відбору навчального матеріалу з фізики (обов'язкове зіставлення відібраного матеріалу зі змістом споріднених предметів, узгодження термінів, понять, формулювання законів тощо), дотримання яких при укладанні програм та підручників допомагало запобігати у навчальному процесі його дублювання при вивченні хімії, алгебри та геометрії. Це було важливим кроком уперед у розвитку підходів до добору змісту освіти з точки зору його цілісності та системності.

Окрім вирішення проблеми міжпредметних зв'язків узгодженням у часі тих чи інших питань взаємного використання змісту одного предмета під час вивчення інших, була зроблена спроба закласти в проекти програм ідею

М. Скаткіна про «єдність основних наукових ідей, що відбивають єдність світу та складають основи науково-матеріалістичного світогляду, про єдність процесу загального розвитку школярів, про формування засобами різних предметів здатності до самостійного творчого мислення» [617, с. 23–24].

Інтенсивне коригування партійним керівництвом політичного та економічного курсу країни відбилосся в освітній сфері вимогами посилення ідеологічної, виховної роботи, в тому числі й в навчальному процесі, засобами змісту. Постанова «Про заходи подальшого покращення роботи загальноосвітньої школи» (1966 р.) орієнтувала на формування активних будівників соціалістичного суспільства, носіїв комуністичної моралі, всебічно розвинених, з активною життєвою позицією, запасом знань, умінь і навичок для успішного продовження освіти в умовах НТР. Відповідно, в офіційній ідеології проблема цілісного педагогічного процесу безпосередньо пов'язувалась зі створенням науково обгрунтованої системи комуністичного виховання підростаючого покоління, яка здатна забезпечити виконання соціального замовлення. Проекти програм розроблялись з урахуванням принципів морального кодексу будівника комунізму. Виховна, ідейно-політична складова змісту не лише гуманітарних (історія, суспільствознавство, література), а й природничих, фізико-математичних дисциплін ставала однією з пріоритетних. Так, у проєкті програми з фізики (1965) метою вивчення фізики було:

1. Дати учням систематичні знання з основ фізики, сприяти політехнічній підготовці учнів.

2. Озброїти учнів системою умінь і навичок у роботі з вимірювальними приладами, лабораторним обладнанням, навчити їх виконувати найпростіші розрахунки з фізики, що мають важливе значення в практичній діяльності людини.

3. Забезпечити формування і розвиток діалектико-матеріалістичного світогляду учнів, їх науково-атеїстичних переконань, сприяти вихованню радянського патріотизму і соціалістичного інтернаціоналізму, комуністичного ставлення до праці.

4. Сприяти дальшому розвитку мислення, технічної творчості та винахідництва учнів, самостійності в навчанні та продуктивній праці [558, с. 3].

Проекти програм з географії, трудового навчання, біології та ін. орієнтували учителів на науково-атеїстичне, моральне, естетичне виховання учнів, формування в них соціалістичного патріотизму, пролетарського інтернаціоналізму [545; 536]. Розглянемо детальніше проекти програм навчальних курсів, зміст яких піддавався найбільшим змінам.

Основним завданням проєкту програми курсу трудового навчання, введеного до навчального плану у 1966 р. як самостійного навчального предмета, було формування в учнів системи політехнічних знань, культури праці, трудових умінь та навичок, забезпечення психологічної і практичної підготовки учнів до праці. Найбільш складними проблемами побудови проєктів програм

трудового навчання залишалася, як і в попередні роки, організація виробничого навчання у шкільних майстернях та на підприємствах і активізація тих розділів курсу, які могли б сприяти розвитку творчих здібностей учнів.

Провідними вітчизняними науковцями, членами комісії з визначення змісту трудового навчання (Е. Епштейн, К. Іванович, М. Скаткін) був проведений аналіз тогочасного стану розвитку науки та виробництва у їх взаємозв'язку із завданнями загальної середньої освіти. Результатом проведених досліджень стали висновки, що лягли в основу розробки проектів нових програм з трудового навчання:

- першочергове значення для трудового політехнічного навчання мають знання основних законів природи та суспільного розвитку, що їх здобувають учні у процесі вивчення предметів – основ наук. У ході вивчення навчальних предметів розкриваються і загальні основи виробництва – проблеми його організації, економіки, управління, контролю, механізації, електрифікації, хімізації тощо;
- політехнічний характер загальноосвітні предмети отримують не внаслідок наповнення їх змісту ілюстративним матеріалом практичного значення та розрізненими відомостями з основ промислового виробництва. Вивчення теорії як такої, пізнання основних законів природи та суспільного розвитку, загальних принципів промислового виробництва – основа політехнічної освіти;
- політехнічне навчання, хоч би як добре воно було організоване, саме по собі не готує до практичної діяльності. Зв'язок між теоретичними науками та працею у всіх її проявах здійснюється через прикладні науки (інженерні, практичні тощо) [707, с. 13–14].

Навколо останнього пункту висновків про місце та значення прикладних наук у змісті загальної середньої освіти у педагогічній періодиці середини 60-х рр. розгорнулася дискусія. Пропонувалось два шляхи розв'язання цієї проблеми. Прихильники першого (М. Скаткін, П. Ставський, С. Шаповаленко та ін.) обстоювали створення єдиного навчального предмета «Основи виробництва», вивчення якого допомогло б учням зрозуміти основи сучасних виробничих процесів, створило б умови для оволодіння ними будь-якими професіями.

За свідченнями провідних вітчизняних дидактів досліджуваного періоду М. Скаткіна та П. Ставського, найбільш складними питаннями побудови програм з трудового навчання продовжували залишатися:

- організація виробничого навчання на заняттях у шкільних майстернях і в позашкільній діяльності;
- вичленення в самому змісті програм тем і розділів, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів;
- введення до програм типових творчих задач, пов'язаних з технологією, конструюванням, засвоєнням окремих елементів техніки [623].

Проекти програм з *трудового навчання* послідовно спрямовували вчителів на формування системи політехнічних знань. Особливе місце в них займали спеціальні теми і вимоги, які б орієнтували на виховання культури праці і розвиток у школярів відповідних навичок. Ці вимоги було досить складно втілити у реальні навчальні програми.

Не менш суттєвою тенденцією, тісно пов'язаною з посиленням політехнічної складової трудового навчання, у цей період був подальший розвиток та поглиблення освітньої основи трудового навчання, спроба пов'язати трудове виховання з процесом загальної освіти. У попередніх програмах [508] така установка була відсутня, трудове навчання носило вузькопрофесійний характер. У пояснювальній записці до проекту програми «Праця і техніка» (1965) наголошувалося, що «наукові дослідження і досвід кращих шкіл, накопичений в останні роки, дозволили сформувати такий зміст трудового навчання, який, спираючись на знання з основ наук, виключає як абстрактне вивчення загальних основ виробництва, так і вузький професіоналізм» [536, с. 3]. Таким чином, від розуміння трудового навчання як процесу здобуття практичних, здебільшого примітивних умінь та навичок виробничого характеру педагогічна наука та практика поступово переходили до виявлення найбільш ефективних шляхів поєднання навчання з продуктивною працею та вивченням основ виробництва у процесі вивчення навчальних предметів – основ наук.

Проблеми виникли у зв'язку з формуванням змісту трудового навчання у старших класах середньої школи. Як ми вже зазначали у попередньому розділі, шкільна практика показала, що реалізація програми з такого предмета, як «Основи виробництва» не могла вирішити усі ті завдання, які висувало суспільство перед трудовим навчанням в старших класах. На середину 60-х рр. стало зрозуміло, що такі розділи навчальних предметів як «Електротехніка», «Прикладна математика» тощо містять великі можливості і можуть стати ключем до розуміння учнями усіх виробничих процесів. Лише засвоєння змісту навчальних предметів з основ наук могло допомогти учням вільно і свідомо вибрати свою майбутню професію.

Суттєві переваги викладання основ прикладних наук у школі перед «Основами виробництва», на думку прихильників нової організації трудового навчання у середній школі, полягали в тому, що вони забезпечували більш цілеспрямовану теоретичну та практичну підготовку учнів для залучення їх у період виробничої практики до суспільно корисної праці, причому не до однієї, а до багатьох професій, що стосуються однієї сфери діяльності. Сама праця, з якою поєднувалось навчання, уже на початковому етапі наповнювалась інтелектуальним змістом, була зорієнтована на вирішення виховних завдань [623, с. 32].

Друга група науковців та педагогів (К. Іванович, Д. Епштейн та ін.) пропонувала спрямувати пошуки шляхів відображення змісту прикладних наук у змісті шкільної освіти до аналізу самих наук, особливості яких полягала

як у більшій диференційованості порівняно з природничо-математичними та суспільними, так і у напрямках розвитку (пошуки оптимальних шляхів управління виробничими процесами) на противагу загальним процесам пізнання природи та суспільства. Були зроблені висновки про необхідність включення диференційованого (за науково-технічними напрямками) змісту основ прикладних наук в курс трудового навчання та політехнічної складової навчальних предметів природничо-математичного циклу. При цьому учні мали знайомитись із загальними закономірностями відповідної науки [707].

Д. Епштейн у статті «О содержании трудового политехнического обучения в средней школе» (1965) писав, що вивчення групи галузевих прикладних навчальних предметів, на відміну від вивчення «Основ виробництва», «дозволяє учням отримати теоретичну підготовку, необхідну для їх залучення у період виробничої практики до суспільно корисної праці, ... забезпечує науково-технічну підготовку не до однієї, а до кількох споріднених професій» [707, с. 15].

В результаті обговорення проблеми на засіданнях комісії з визначення змісту трудового навчання та у періодичній пресі К. Іванович та Д. Епштейн сформулювали вимоги до проєктів програм трудової політехнічної освіти у старших класах середньої школи:

- забезпечити високий рівень загальної освіти, однотипний для всіх шкіл, але з посиленням окремих предметів у відповідності зі змістом трудової підготовки;
- дати учням теоретичні та практичні знання з вибраного науково-технічного напрямку;
- для отримання практичних навичок з вибраного напрямку залучати учнів до суспільно корисної праці [182, с. 16].

Уже на початок 1965 р. були розроблені проєкти програм математичного, механічного, хімічного, електрорадіотехнічного, біолого-агрономічного, педагогічного, медико-біологічного, товарознавчого і адміністративно-управлінського спрямування. В основу створення таких програм були покладені принципи, що відбивали основні тенденції трудового політехнічного навчання у середній школі середини – другої половини 1960-х рр.:

- забезпечення високого рівня загальної освіти, єдиної для всіх шкіл, але з підвищенням обсягу змісту тих предметів, зміст яких відповідав характеру трудової підготовки і обраному науково-технічному спрямуванню (робилися спроби вирішити задачі диференційованої трудової підготовки старшокласників у відповідності з їх інтересами і нахилами);
- озброєння учнів теоретичними та практичними знаннями і уміннями, притаманними науково-технічному спрямуванню даного середнього загальноосвітнього навчального закладу;
- залучення старшокласників до суспільно корисної праці, яка б відповідала вибраному науково-технічному спрямуванню школи і орієнтувала б їх на вибір майбутньої професії [520; 536].

Новим навчальним планом було передбачено вивчення у 9-10-х класах спеціального навчального предмета «Праця і техніка», метою якого було ознайомлення учнів з науковими основами тогочасного виробництва та основними галузями народного господарства, оволодіння вміннями користуватись сучасними знаряддями та пристроями, читання та складання простої технічної і технологічної документації тощо. Передбачалася участь учнів у продуктивній праці [741, арк.3].

Специфічні за своєю складністю проблеми виникли у зв'язку з перебудовою змісту природничо-наукової та математичної освіти в середній школі. Окрім загальних для всіх навчальних предметів спеціально-методичних та загальнодидактичних проблем, новий зміст освіти повинен був враховувати актуальні перспективи розвитку найбільш значних галузей сучасної науки.

Президент АН СРСР М. Келдиш у статті програмно-методичного характеру «Природничі науки та їх значення для розвитку світогляду та технічного прогресу» (1966) пропонував покласти в основу змісту шкільної природничої освіти чотири наукових галузі:

- фізика елементарних часток, атомного ядра і твердого тіла;
- знання про всесвіт (адже через вивчення явищ, що відбуваються за межами Землі, часто вдається глибше пізнати земні процеси);
- кібернетика, обчислювальна техніка та теорія автоматичного управління;
- біологія, і перш за все – молекулярна біологія, генетика, в області яких, на думку вчених усього світу, людство стоїть на порозі величезних відкриттів.

Ці чотири галузі фундаментальних наук, за словами М. Келдиша, «ніби осявають увесь розвиток науки ХХ століття» [203].

Реалізувались і завдання нового етапу розвитку природничо-наукової освіти. Як свідчать публікації у педагогічній періодиці середини 60-х рр. О. Маркушевича, В. Онищука, Л. Пашечникова [299; 300; 395], вони полягали у подальшому посиленні теоретичної та політехнічної наповненості даних курсів, зміцненні міжкурсівих та міжпредметних зв'язків, що у підсумку привело до створення єдиної системи природничо-наукової освіти і сприяло більш ефективному формуванню в учнів наукової картини світу. Важливим завданням, про яке згадували усі названі вище автори, було встановлення зв'язків предметів природничого циклу з суспільно-історичною освітою школярів, географією. Насамперед, це стосувалось історії науки та техніки, персоналій діячів науки, впливу наукових відкриттів на економічний, соціальний та культурний розвиток суспільства. Так, у проекті програми з географії зазначались потрібні для вивчення курсів знання з біології, математики, хімії: «вивчення елементів картографічної географії полегшується тим, що в курсі математики раніше будуть даватись знання про масштаб, градус, процент, координату сітку і т.п.» [545, с. 7–8]. Векторні величини вивчаються вперше

у курсі фізики, а потім використовуються у тому ж класі на уроках геометрії. Вивчення від'ємних чисел і найпростіших буквених формул у курсі математики 4-5-х класів готує учнів до вивчення курсу фізики у 6-му класі. У курсах хімії та фізики у 7-му та 8-му класах узгоджувались теми, пов'язані з будовою речовини, тепловими процесами тощо [558; 559].

Оновлення змісту шкільного курсу фізики здійснювалось за такими напрямками:

- введення знань про нові матеріали, нові джерела енергії, про нові дослідження, результати яких використовуються в техніці;
- широке відображення експериментального характеру фізики.

Так, розвиток радіоелектроніки і телебачення вплинув на розширення матеріалів про роботу електровакуумних приладів, про поведінку електронних пучків в електричному і магнітному полях тощо. Успіхи космонавтики і космічних досліджень доповнили зміст розділу механіки (відомості про космічні швидкості, застосування закону збереження імпульсу в реактивних двигунах, питання невагомості тощо). Таким чином, до курсу фізики було включено елементарні відомості з усіх основних розділів: механіки, акустики, теплоти, електрики, оптики, будови атома, робочих машин і двигунів, застосування електрики на виробництві, різних видів транспорту і зв'язку, застосування мічених атомів і радіоактивних випромінювань тощо [558].

У 50-х – 60-х рр. величезного розмаху набула хімізація промисловості та сільського господарства: будувалися численні хімічні заводи, все ширше використовувалися хімічні методи в різних галузях виробництва. Хімізація промисловості спиралась на розвиток хімічної науки і, в свою чергу, стимулювала як прискорення темпів розвитку теоретичної хімії, так і ряду технічних наук: хімічної технології, хімічного машинобудування тощо. Ці процеси не могли не відбитись на реформуванні змісту шкільного курсу хімії.

У новому курсі *хімії*, розробленому центральною комісією, підкреслювалась важливість вирішення проблеми співвідношення знань про речовини та процеси. Провідною ідеєю курсу ставало вивчення макроструктури речовини та кінетики процесів. Зростала кількість годин, які відводились на хімічний експеримент, практичні та лабораторні роботи та виробничі екскурсії. Підвищенню теоретичного рівня вивчення матеріалу курсу сприяло більш ранне (з 7 класу) ознайомлення дітей з періодичною системою Д. Менделєєва. До проекту програми були введені елементи стереохімії та вчення про електронну природу хімічних зв'язків [744, арк. 97].

Значна увага в проектах навчальних програм приділялась лабораторним роботам з фізики, хімії, біології. Вони все більше наближались до дослідницьких робіт, за яких учні самостійно виконують практичні завдання, спостереження, дослідження, фіксують їх результати, роблять висновки. Запроваджувалось самостійне виконання лабораторних робіт [559].

У структурі *біологічної освіти* сформувались так звані тематичні напрями, одні з яких вивчались протягом 2–3-х років навчання, інші – протягом усіх років вивчення біології:

- різні рівні організації живої матерії – на рівні клітини, тканини, організму, популяції;
- єдність і різноманітність життєвих функцій організмів рослин та тварин;
- людина як біологічний вид;
- охорона і формування середовища;
- гігієна і здоров'я людини [491].

Провідними тенденціями проекту розбудови змісту біологічної освіти стало в цей період підвищення теоретичного рівня курсів ботаніки, зоології та анатомії, фізіології і гігієни людини, зміцнення зв'язків з математикою, хімією та фізикою, структурування біологічних знань навколо світоглядних ідей. Так, вивчення понять про еволюцію органічного світу, про молекулярно-цитологічні основи життя, про закономірності живої природи забезпечувало пізнання основних законів матеріальної єдності і властивих оточуючому світу протиріч. Зміст курсу формувався з урахуванням визначеної суспільством необхідності формування в учнів науково-матеріалістичного світогляду та антирелігійних поглядів.

Значним досягненням даного періоду формування змісту біологічної освіти було створення нового оригінального інтегрованого курсу «Загальна біологія» для 9-10-х класів та навчальних і методичних посібників до нього. Цей курс розкривав суть головних законів життя та розвитку пов'язаної з організмами, популяційно-видової, біоценотичної і біосферної форм організації всього живого, містив учення про структуру і функції клітини, молекулярні основи селекції та генетики, вчення про еволюцію організмів та інші раніше відсутні в шкільних програмах з біології знання [744, арк. 87]. Інтегрованим був і курс анатомії, фізіології і гігієни людини, до нового змісту якого були введені знання з медицини, гістології, загальної біології, психології тощо.

Завданнями біологічної освіти було:

- познайомити учнів з основами сільськогосподарського виробництва, мікробіологічної промисловості, охорони природи, трудової діяльності людини;
- розкрити роль сучасної технології у підвищенні продуктивності сільськогосподарського і мікробіологічного виробництва;
- озброїти учнів загальними вміннями і навичками застосування біологічних закономірностей у практичній діяльності [487].

Значне місце у змісті біологічної освіти починають займати екологічні знання. Вивчення основ охорони природи передбачало ознайомлення з:

- науковими основами комплексного виробництва, побудованого на принципах безвідходної системи, економічності такого виробництва;

- розробкою і запровадженням соціально нешкідливої технології у виробництво;
- принципами роботи основного технічного обладнання із захисту навколишнього середовища від забруднення;
- техніко-технологічними і технічними основами економічного використання природних ресурсів;
- основними видами практичної діяльності людини із захисту природного середовища [487].

Проаналізувавши у 1966/67 н. р. проекти програм з біології, науковці республіки запропонували збільшити кількість лабораторних робіт, особливо при вивченні тем «Вчення про клітину», «Розмноження та індивідуальний розвиток», «Основи генетики та селекції». Недостатньо, на думку Ф. Лесика, було передбачено програмою лабораторних робіт та екскурсій в курсі «Фізіологія людини», наявна розбіжність у вивченні хімії та біології в 10-му класі. Так, хімічний склад клітин вивчатиметься на уроці біології ґрунтовно, проте ще не будуть вивчені в курсі органічної хімії білки [744, арк. 17–22].

Побудова проектів програм з *географії* була спрямована на подолання надмірного концентризму і невиправданих повторів. За рахунок ліквідації концентризму до змісту вводилися нові поняття з основ фізичної географії. Головна увага спрямовувалась на підвищення наукового рівня шкільної географічної освіти, на підсилення пояснювальних елементів та скорочення фактологічного матеріалу. В проєкті нової програми передбачалась краєзнавча основа побудови курсів, вивчення географії своєї області (краю, республіки), екскурсій та різні практичні роботи на місцевості і в класі.

Географічні курси планувалися з дотриманням таких вимог:

- поступове ускладнення завдань;
- своєчасне проведення екскурсій з вивчення об'єктів природи, промислового виробництва і практичних робіт на місцевості (кожен курс передбачав мінімум дві екскурсії);
- систематичне використання карти, розширення знань про карту і вдосконалення уміння працювати з нею [545, с. 11].

Програма мала включати такі курси:

1. Навчальний курс фізичної географії – 5 клас (76 год.).
2. Географія материків – 6 клас (114 год.).
3. Фізична географія СРСР (загальний огляд природи і природні відмінності великих територій) – 7 клас (76 год.).
4. Економічна географія СРСР (загальний огляд населення і народного господарства в цілому і по союзних республіках) – 8 клас (70 год.).
5. Економічна географія зарубіжних країн – 9 клас (70 год.).

Системному вивченню фізичної географії мав передувати курс природознавства (4 клас), який включав знання про живу і неживу природу на Землі [545].

Підвищення наукового рівня змісту курсів фізичної географії мало забезпечуватися шляхом послідовного ознайомлення школярів із системою загальних фізико-географічних понять, що відображають основи наукової теорії сучасних наук про землю (геології, геоморфології, ґрунтознавства, гідрології, кліматології, біогеографії). На відміну від навчальних програм 1964/65 н. р. пропонувалося посилити загальногеографічну підготовку учнів на початку вивчення систематичних курсів. Так, при вивченні географії материків у кінці курсу введена спеціальна тема, яка розкривала на основі узагальненого фактологічного матеріалу основні фізико-географічні закономірності, особливості природи материків [545, с. 7-21]. На відміну від попередніх програм з географії у проекті програми (1965) передбачалось підвищення рівня картографічної підготовки, окремі години виділялися на роботу з контурними картами (кліматичними, фізичними, геологічними).

Суттєві зміни відбулись і в галузі математичної освіти, стан якої у попереднє десятиліття піддавався гострій критиці. Потрібно зазначити, що проблема реформування змісту шкільної математичної освіти була актуальною для більшості країн світу і викликана глибокими змінами в оцінці ролі науки для суспільного прогресу. Швидке зростання наукового знання, зміна технічних ідей, усепроникаюча автоматизація праці, поступове проникнення кібернетики у всі сфери життя, математизація не лише науки, а й більшості видів практичної діяльності – все це змінило вимоги до загальнокультурного розвитку робітників масових професій, а значить, і до математичної складової загальної середньої освіти.

Більш ранній початок вивчення систематичного курсу у зв'язку з реформою початкового навчання дозволив на рік раніше розпочати вивчення таких тем курсу, як формули та рівняння, відсотки, додатні та від'ємні числа, функції, координати та графіки, геометричні побудови та перетворення, квадратні рівняння, логарифмічна функція та ін., що необхідні для кращого засвоєння фізичної географії, фізики, хімії, креслення, трудового навчання. У проектах програм старших класів з'явилися нові теми, вивчення яких вимагав науково-технічний прогрес (вектори, інтеграл, лінійне програмування, принципи використання електронно-обчислювальних машин та ін.) [487; 558; 559].

У зв'язку з розвитком електроніки, електронно-обчислювальної техніки, прикладних розділів математики остання проникла в галузі традиційно «не математичні» – в управління виробництвом, біологію, лінгвістику, медицину тощо. Проникнення математичних методів у інші галузі науки викликало глибокі зміни в їх структурі, що отримали назву «математизації» науки і прикладних сфер діяльності.

Ці процеси суттєво вплинули на підходи до відбору змісту шкільної *математичної освіти*. Навчальний матеріал проекту курсу відповідав таким вимогам:

- бути необхідним у повсякденному житті і в роботі кожному члену суспільства;
- являти собою основу для вивчення в школі основ інших наук;
- бути необхідним молоді для подальшого продовження освіти після школи;
- бути необхідним для читання науково-популярної літератури [505].

Однак ускладнення теоретичної складової, великі за обсягом курси «Алгебри і початків аналізу» та геометрії в старших класах, складний навчальний матеріал, невідповідність окремих тем навчальним можливостям учнів і кількості відведених на їх вивчення годин, відсутність або недосконалість навчально-методичного забезпечення тощо [744] спричинили проблеми з впровадженням цих курсів. У подальшому курси впродовж досліджуваного періоду неодноразово вдосконалювались.

Провідні методисти Б. Гнеденко, С. Шварцбурд, В. Фірсов та ін. закликали спростити складну й переобтяжену програму з алгебри і геометрії в середніх та старших класах. За словами співробітника Інституту загальної і політехнічної освіти АПН РРФСР Б. Гнеденко, проблема перевантаження учнів навчальним матеріалом дійсно актуальна і потребує негайного вирішення. Та, на думку вченого, мова може йти не про скорочення обсягу математичних знань (у порівнянні з дореформеним періодом), а про докорінну зміну підходів до добору навчального матеріалу. Вчений закликав відійти від тривалого, детального вивчення основ класичної математики на користь сучасних наукових знань, віддаючи перевагу тим з них, що забезпечують розвиток логічного мислення, формують звичку до алгоритмічного мислення і до мислення взагалі [93, с. 9].

Б. Гнеденко, О. Маркушевич, О. Хінчин та ін. провідні математики та методисти математики середини 60-х рр. [93; 298] обстоювали необхідність введення до змісту шкільного курсу математики основ математичного аналізу та аналітичної геометрії. Ідеї цих учених лягли в основу проєктів нових програм з математики для середніх та старших класів.

Таким чином, визначення змісту математичної освіти почало ставитись у залежність від завдань математичного розвитку учнів та формування математичної культури, що розглядалась у цей період як сукупність математичних знань, умінь та навичок, суттєво необхідних для даного етапу розвитку математики. Під математичним розвитком учнів розумілось досягнене ними у процесі вивчення математики володіння основними елементами математичної культури.

При розробці теоретичних основ структури і змісту шкільної *історичної освіти* головним завданням була ліквідація концентризму. Адже така структура потребувала чіткої диференціації не лише у доборі фактів і глибині розкриття понять, але й у методиці викладання епізодичного, елементарного і систематичного курсів. За визначенням голови комісії з історичної освіти

академіка АН СРСР М. Нечкіної, концентризм «притупляв інтерес учнів до вивчення історичних тем, вів до перевантаження навчальним матеріалом». Окрім того, в умовах переходу до десятирічної середньої освіти побудова концентричного курсу була неможлива через брак навчального часу. Тому відмова від цього принципу мала стати одним із шляхів «забезпечення високого рівня історичної освіти» [795, л. 3–4].

Комісія з історичної освіти в результаті обговорення прийшла до такого однозначного висновку: в умовах загальної середньої освіти найбільш доцільним принципом побудови курсів на двох етапах навчання в середній школі як нерозривних ланках єдиної історичної підготовки може бути принцип лінійності [428].

Проект перебудови змісту історичних курсів за лінійним принципом був схвалений і затверджений в постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 14 травня 1965 р. «Про зміну порядку викладання історії в школах». Цією постановою визначалось, що в загальноосвітніх школах історія СРСР повинна вивчатись один раз, послідовно з 7-го по 10-й клас, а курс нової і новітньої історії зарубіжних країн з 8-го по 10-й клас (вітчизняна історія тепер вивчалась не двічі, а лише один раз) [341, с. 218–219]. Таким чином, структура історичної освіти набула логічності і завершеності. Створювались умови (розширення змісту історичних курсів за рахунок вивільнення годин, що витрачались на елементарний курс, більш глибоке вивчення новітньої історії тощо) для подальшого підвищення ролі історії як навчального предмета у світоглядному формуванні учнів.

Розроблені і затверджені після детального обговорення проекти програм були спрямовані на значне підвищення ідейно-теоретичного рівня навчання історії. Обов'язковим ставало вивчення першоджерел класиків марксизму-ленінізму, документів партії як органічної складової програмного матеріалу. В курси історії СРСР передбачалось включати краєзнавчий матеріал.

Проте перехід до лінійного принципу навчання історії в середній школі не був простим поверненням до структури і змісту історичної освіти 40-х – 50-х рр. У проєктах нових навчальних програм значно зросла частка вітчизняної історії нового і новітнього часу, тобто періодів, близьких до сучасності. Був конкретизований і розширений обсяг знань з історії УРСР в єдиному курсі вітчизняної історії (були більш широко представлені теми визвольної війни під проводом Б. Хмельницького, з'явилися відомості про Галицько-Волинське князівство тощо). Особлива увага зверталася на синхронне вивчення вітчизняної та зарубіжної історії.

До 1965/66 н. р. курс вивчався в такій послідовності: 4-й клас – епізодичні оповідання з історії СРСР; 5-й клас – історія стародавнього світу; 6-й клас – історія середніх віків; 7-8-й клас – елементарний курс історії СРСР та УРСР; 9-10-й клас – систематичний курс історії СРСР та УРСР і паралельно – курс нової і новітньої історії.

З 1965/66 н. р. у 7-10-х класах вводились систематичні курси історії СРСР та УРСР і, починаючи з 8-го класу, – нової і новітньої історії. Таким чином, вивчення систематичного курсу історії СРСР та УРСР розпочиналось уже з 7-го класу, елементарний курс з навчальних планів вилучався. Такі зміни в структурі історичної освіти були зумовлені як загальними процесами реформування змісту, так і, значною мірою, переходом до обов'язкової середньої освіти, за якої восьмирічна школа втрачала значення самостійної освітньої ланки.

Як свідчить аналіз проектів нових навчальних програм, важливими проблемами історичної освіти були: встановлення в структурі курсів розумного співвідношення між матеріалом попередніх епох та сучасності, посилення соціально-політичного аспекту цих курсів і загострення в них питань, пов'язаних з боротьбою проти буржуазної ідеології та фальсифікації на Заході історичних та літературних процесів у СРСР.

У проектах навчальних програм стала помітною тенденція більш широкого ознайомлення учнів з елементами теорії держави та права, економікою, філософією. Починає формуватись система суспільствознавчих знань, спрямована, перш за все, на засвоєння основ марксистсько-ленінської теорії. Особливе місце в цій системі за ідейно-виховним значенням займає курс суспільствознавства, введений постановою ЦК КПРС від 25 квітня 1960 р. (у 1960 р. він називався «Основи комунізму»). Основним завданням курсу (згідно проекту програми «Суспільствознавство») був узагальнюючий світоглядний розвиток старшокласників, формування в них основ комуністичного світогляду, трудове виховання, виховання в дусі патріотизму та інтернаціоналізму. Курс був розрахований на 70 год. і включав початкові уявлення про світ і його пізнання, вчення про розвиток суспільства, порівняльно-співставну характеристику капіталістичного суспільства і соціалістичного ладу (економічний, соціально-політичний аспекти), питання створення матеріально-технічної бази комунізму, проблеми виховання нової людини, роль КПРС у житті країни тощо [553].

У проектах програм історичних курсів враховувалась необхідність формування в учнів розуміння процесу становлення сучасної системи виробництва, значення умінь і навичок людей для удосконалення їх життя. «Вивчаючи різні епохи, школярі дізнаються про те, як люди зробили плодючими трясини і піски пустель, як відвойовували землю поблизу моря, як зростали центри промислового виробництва і культури, як створювався сучасний світ машин, як охоплювали густою сіткою земну кулю залізні дороги...» [551, с. 5]. Таким чином, однією з вимог до змісту історичної освіти ставала наявність фактологічного матеріалу, що характеризує процес вдосконалення знарядь праці, розвитку техніки, виробничих сил, промисловості, значення науки для розвитку промисловості тощо.

Значних змін мали зазнати й шкільні курси української та російської літератур.

Із самого початку реалізація завдання всебічного розвитку особистості змістом *літературної освіти* ускладнювалась цілим рядом труднощів предметно-змістового та структурно-логічного характеру. Суттєвим недоліком проекту нової програми було те, що в ній, як і у програмах попередніх років, була надзвичайно мало представлена література народів СРСР. Фактично з усіх представників української літератури в першому варіанті програми був представлений лише Т. Шевченко. Педагоги і науковці не вважали задовільним і прийняте в програмі співвідношення між її складовими частинами: народна творчість (2%), класична російська дорадянська література (50%), радянська література (41%), зарубіжна класична література (7%).

Залишалося до кінця не вирішеним і широко дискутувалося питання про програму із зарубіжної літератури. Проблемними залишались не обґрунтовані ні науково, ні методично критерії добору відповідних творів, внаслідок чого поза навчальним процесом опинялись шедеври світової літератури. Так, до програми середньої школи були включені лише «Фауст» Й. Гете, «Ромео і Джульєтта» чи «Король Лір» В. Шекспіра (на вибір) – 10-й клас, Дж. Байрон і О. Бальзак чи Стендаль – у 9-му класі – за вибором. Основне ж навантаження у змісті літературної освіти припадало на твори ідейного, класового спрямування. У проєкті програми зазначалось, що «при вивченні літературного твору в школі на перший план треба висувати його ідейну сторону, ідейний зміст... Необхідно довести учнів до усвідомлення, що форма твору, його художні особливості мають значення не самі по собі, а як засіб розкриття його ідейно-тематичної суті» [768, арк. 47].

У проєкті програми рекомендувалися три основні шляхи вивчення літературних творів:

- твори, які підлягають текстуальному вивченню та аналізу на уроках;
- твори для обов'язкового, але додаткового читання. За таких умов у класі лише обговорюється прочитане;
- літературно-художні твори, які рекомендувались для читання за самостійним вибором учнів [768, арк. 47-52].

На думку українських науковців, у проєкті програми з російської літератури недостатньо повно вивчалася література народів СРСР. Так, на ознайомлення з творчістю Т. Шевченка відводилось усього 2 години, тоді як програма в обов'язковому порядку пропонувала вивчати десять зарубіжних письменників протягом 38 годин. Автори зауважень вважали таке становище недопустимим і пропонували збільшити кількість годин на вивчення творчості письменників союзних республік за рахунок зарубіжної літератури. Незрозумілою та невдалою здалася більшості рецензентів відмова від історико-хронологічного принципу у вивченні літературних творів у 6-7-х класах і перехід до ідейно-тематичного принципу [744, арк. 9].

При обговоренні проектів програм з російської та української літератур рецензенти зазначали, що слід звернути увагу на збільшення в змісті літературної освіти у старших класах обсягу матеріалу, що розкриває творчу індивідуальність кожного письменника та художню своєрідність його творів. Програми, на думку українських науковців та учителів, вимагали дальшого вдосконалення, що мало здійснюватись як у плані подолання виявлених у ході обговорення недоліків, так і в аспекті загальних теоретичних положень, що визначали процес формування нового змісту загальної середньої освіти, рекомендувалось підвищити науковий та естетичний рівень вивчення художніх творів у школі [738, арк.24].

Більшість зауважень стосовно проектів програм з української та російської мов стосувались відсутності в них тем «Фонетика і графіка», «Дієслово», що були передбачені для вивчення в початковій школі. На думку вчителів, у силу вікових особливостей учнів молодшої школи ці теми не можуть бути повноцінно засвоєні у 1-3-х класах. Тому подальше вивчення цього матеріалу в старших класах позбавлене цілісності через відсутність в учнів базових знань [739, арк. 8].

Важливою і дискусійною для українських науковців стала у досліджуваний період проблема розподілу годин на вивчення української та російської мов. Так, під час обговорення вченою радою НДІП УРСР проекту типового навчального плану, запропонованого центральною комісією з визначення змісту освіти для національних шкіл, виникла дискусія. У проекті на російську мову відводилося 55 годин на тиждень, а на українську – 38 [794, арк.14]. У ході обговорення, в якому брали участь С. Гончаренко, В. Помагайба, В. Чепелев та ін. співробітники НДІПу УРСР, було запропоновано на вивчення української мови та літератури виділяти більше часу, ніж на вивчення російської мови та літератури. Так, пропонувалося розподілити час у співвідношенні 33,5 і 55,5 годин [794, арк. 3].

Підвищення рівня загальної освіти значною мірою залежало також від вдосконалення змісту та методів викладання таких важливих предметів, як українська та російська мови.

У 1965 р. був опублікований проект спеціальної програми розвитку усного та писемного мовлення на уроках мови та літератури (української та російської) у 4-8-х класах восьмирічної та середньої школи. Вперше до шкільного курсу були введені такі важливі для розвитку мовлення розділи, як «Лексика», «Стилістика», «Словотворення», «Загальні відомості про мову», «Культура мови». Велика увага надавалась подоланню невідповідності між граматичними знаннями і мовленнєвою практикою школярів, розвитку усного та писемного мовлення учнів (збагачення словникового запасу, оволодіння нормами літературної мови, формування умінь та навичок зв'язного викладу думок в усній та письмовій формі) [499].

У проєктах нових програм з *іноземних мов* була висунута вимога навчити школярів читанню і розумінню без словника текстів, які містять знайомий лексичний і граматичний матеріал. На відміну від попередніх програм, у нових більше уваги приділялося практичному володінню іноземною мовою, містилися вказівки, які вміння та навички (усна мова, письмо, читання) мали бути сформовані у школярів у кожному класі. Окрім того, в програмах був перелік розмовних тем, дібраних таким чином, щоб у кожному класі відбувалось поступове концентричне розширення і поступове закріплення словника. Навчання іноземним мовам мало будуватись на базі рідної мови і слугувати ознайомленню з побутом, культурою і літературою народів світу [540].

Таким чином, уже в 1965 – 1966 рр. були складені перші проєкти навчальних програм з урахуванням напрацювань центральної комісії з визначення змісту загальної середньої освіти. Для цих років була характерна серйозна увага укладачів до психолого-педагогічних та методичних досліджень, що знайшло відображення в проєктах побудови структури та змісту навчальних предметів:

- залежність інтелектуального розвитку учнів від поєднання в змісті навчання емпіричних та теоретичних знань (положення відбилосся в проєктах навчальних програм значним зростанням (порівняно з попереднім періодом) кількості передбачених експериментальних та практичних робіт, екскурсій, введенням обов'язкового фундаментального експерименту тощо);
- необхідність встановлення під час навчання зв'язків між окремими фрагментами теоретичного матеріалу, навчальними курсами, роками навчання (вперше у навчальних програмах конкретизовані міжпредметні та міжкурсові зв'язки, зв'язки між окремими темами, що забезпечувало ефективність лінійної побудови змісту);
- необхідність знань про діяльність як умови, що об'єктивно визначає успішність навчальної діяльності, виховання особистості в діяльності, діяльність як головна умова і середовище формування всебічно розвиненої і гармонійної особистості (конкретизація у навчальних програмах діяльнісного підходу, що простежувалось у появі вимог до діяльності учня, його суб'єктивній взаємодії зі змістом як об'єктом для досягнення навчальної мети).

З 1966/67 н. р. нові навчальні плани та програми, виправлені та доопрацьовані з урахуванням зауважень, стали обов'язковими.

2.4. Внесення змін до програмного забезпечення змісту загальноосвітньої школи

Навчальні плани, які запроваджувались у 1966/67 н. р. на зміну першодійним, були типовими для всієї країни. На їх основі були розроблені і затверджені Міністерством освіти УРСР навчальні плани, які враховували специфіку двомовного навчання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Навчальний план для шкіл
з українською мовою навчання на 1966/67 н. р. [728].**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас						
		4	5	6	7	8	9	10
1.	Українська мова	6	4-3	3-4	2	2	-	-
2.	Українська література	-	2	2	2	2-3	4	4
3.	Російська мова	5	3-4	3	2	2	-	-
4.	Російська література	-	2	2	2	3-2	4	4
5.	Арифметика	6	6	2	-	-	-	-
6.	Алгебра	-	-	2	4-3	3	4	4
7.	Геометрія	-	-	2	2-3	2	2	2
8.	Історія	2	2	2	3-2	3	4	3
9.	Бесіди про наше радянське суспільство	-	-	-	1	-	-	-
10.	Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	2
11.	Географія	-	2	2	2	3	2	-
12.	Біологія	-	2	2	2	2	-	2
13.	Астрономія	-	-	-	-	-	-	1
14.	Фізика	-	-	2	2	3	5	5
15.	Креслення	-	-	-	1	2	-	-
16.	Хімія	-	-		2	2	4	3
17.	Іноземна мова	-	3	3-2	2-3	2	2	2
18.	Політехнічне, трудове і виробниче навчання	2	2	2	2	3	3	3
19.	Образотворче мистецтво	1	1	1	-	-	-	-
20.	Музика і співи	1	1	1	1	-	-	-
21.	Фізична культура	2	2	2	2	2	1	1
22.	Цивільна оборона	-	-	-	-	-	1	-
Разом		27	32	33	33	36	36	36
Практика днів на рік		-	6	6	12	-	24	-
Факультативні заняття (годин на тиждень)		-	-	-	-	-	3	3
Фізична культура за рахунок факультативних годин		-	-	-	-	-	1	1

Таблиця 2.2

**Навчальний план для шкіл
з російською мовою навчання на 1966/67 н.р. [728].**

Предмети	Тижнева кількість годин на клас						
Українська мова	3	3	3	2	2	-	-
Українська література	-	2	2	2	2-3	4	4
Російська мова	8	4	3/4	2	2	-	-
Російська література	-	2	2	2	3-2	4	4
Разом	27	32	33	33	36	36	36

Як видно з таблиці, навчальні плани для українських шкіл з українською та російською мовами навчання різнилися лише кількістю годин на українську і російську мови і літератури. Загальна кількість годин на тиждень (для 1-10 класів) – 69 (44,5 на українську і 24,5 на російську в українських школах). У російських школах 50 годин на російську та 19 на українську мову. На засіданні Колегії Міністерства освіти УРСР 27 травня 1966 р. директор НДП УРСР В. Чепелев зазначив нерівні умови, в які ставляться дві мови [728, арк.27]. Йому заперечували О. Сивець, Є. Березняк та ін., які вважали, що годин на українську мову достатньо, а, навпаки, потрібно більше уваги приділяти російській мові, що є мовою міжнародного спілкування. Виникла дискусія, у ході якої було вирішено залишити запропонований розподіл годин без змін [728, арк. 28–29].

Невдоволення українських науковців викликало недостатнє в умовах двомовності тижневе навантаження, особливо у 8-10-их класах. Так, під час обговорення на колегії Міністерства освіти УРСР запропонованого типового навчального плану міністр освіти УРСР А. Бондар запропонувала просити про збільшення тижневого навантаження у 4-му – з 26 до 27 год., у 8-му класі з 35 до 36 год. у зв'язку з вивченням двох мов (на історію та природознавство припадало менше годин, ніж у РРФСР) [728, арк. 26].

Після першого року роботи за новими навчальними планами до Міністерства освіти УРСР надійшли зауваження вчителів, що стосувались кількості годин на вивчення окремих навчальних предметів. Зокрема, пропонувалось збільшити кількість годин на вивчення російської мови у 4-му класі шкіл з російською мовою викладання, оскільки відведених у плані двох годин недостатньо для проходження навчального матеріалу, передбаченого програмою

і тому порушувався принцип паралельного вивчення двох споріднених мов (7/2), на вивчення української літератури у 8-му класі шкіл з українською мовою викладання. Ставилося питання щодо збільшення кількості годин на вивчення математики (5-6-й класи), геометрії (8-й), історії (7-8-й, 10-й класи) та ін. [738, арк. 5–20].

Уже в наступному 1967/68 н. р. до навчального плану всіх загальноосвітніх шкіл країни були внесені такі зміни:

- у 8-му класі не вивчався курс «Бесіди про наше радянське суспільство»;
- у 9-10-му класах на трудове навчання та фізичне виховання відводилось по 2 години на тиждень та було знято уроки фізкультури за рахунок факультативних годин;
- введено факультативні заняття за вибором: у 7-му класі – 1 год., у 8-му класі – 2 год., у 9-х і 10-х класах – 4 год.;
- у школах з українською та російською мовами навчання на українську та російську літератури відводилось по 3 години на тиждень [746, арк. 3-4].

Навчальний план 1967/68 н. р. передбачав також зменшення кількості обов'язкових уроків на тиждень з 36 до 33 [771, л. 157].

Новий навчальний план на 1968/69 н. р. відрізнявся від попереднього відсутністю співів і музики у 8-му класі та образотворчого мистецтва у 7-му класі. За рахунок цього було збільшено час на факультативні заняття в 7-му класі до 2 год., а у 8-му – до 3 год. на тиждень. Дискутувалося питання за провадження початкової військової підготовки, часу на її проведення і необхідності охоплення такою підготовкою дівчат [749, арк. 1–2].

У навчальному плані 1970/71 н. р. зазначалося, що професійна підготовка здійснюється за рахунок годин на трудове навчання, виробничу практику і факультативні заняття. Клас, у якому понад 25 учнів, ділиться на 2 групи. У таких класах може бути запроваджена різнопрофільна підготовка. Всього на профільну підготовку в 9-10-х класах відводилось 424 години на рік [750]. Таким чином, помітна тенденція до диференціації змісту за рахунок збільшення кількості факультативних занять та занять за вибором.

В результаті внесених змін навчальний план на 1971/72 н. р., схвалений Міністерством освіти 27 листопада 1970 р. для загальноосвітніх шкіл УРСР, набув такого вигляду:

Таблиця 2.4

**Навчальний план для шкіл
з українською мовою навчання на 1971/72 н. р. [750]**

	Предмети	Тижнева кількість годин на клас						
		4	5	6	7	8	9	10
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
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

Як видно з таблиці, результатом дискусій стало введення до навчального плану початкової військової підготовки в старших класах для дітей обох статей. Алгебра, геометрія та арифметика були замінені у навчальному плані курсом математики, всередині якого і розподілялись години. В навчальному плані закріпилося трудове навчання.

Згідно з порядком, встановленим Міністерством освіти СРСР, частина програм (із загальної кількості 95) розроблялася і затверджувалася Міністерством освіти СРСР, а саме: математика для 4-10-х класів, історія вітчизняна та всесвітня, суспільствознавство, географія, біологія, фізика, астрономія, креслення, хімія, трудове навчання для 4-10-х класів. На Міністерство освіти УРСР було покладено підготовку навчальних програм з таких предметів: математика в 1-3-му класах, російська мова та література для шкіл з українською мовою викладання, українська мова та література, рідна мова (для шкіл національних меншин), історія УРСР, географія УРСР, трудове навчання, образотворче мистецтво, природознавство, музика і співи у 1-3-му класах, факультативні курси з різних навчальних предметів [752, арк. 33].

У 1966 р. було оголошено закритий конкурс на підручники з української мови та літератури для шкіл з українською та російською мовою викладання, підручники з української та рідних мов і літератур для шкіл з молдавською, польською і угорською мовами викладання, з історії та географії України для початкової школи. До участі залучено 157 авторів (67 авторських колективів), серед яких наукові співробітники АН УРСР та НДІП УРСР, викладачі вузів та педучилищ, досвідчені вчителі, працівники Міносвіти. Всього шляхом закритого конкурсу було підготовлено 26 і затверджено Колегією Міністерства освіти 17 підручників з української мови й літератури для шкіл з українською та російськими мовами навчання (з української мови для шкіл з українською мовою викладання для 1-6-х класів, з української літератури для 4-х, 5-х і 8-х класів, з російської мови для 4-го класу) [752, арк. 12].

У 1966/67 н. р. розпочалася експериментальна перевірка, якою були охоплені тисячі шкіл в різних областях України, та планомірне поступове запровадження нового змісту у практику загальноосвітніх шкіл республіки. Уже у 1969/70 н. р. було запроваджено у всіх школах республіки нові навчальні програми та підручники з історії СРСР, всесвітньої та історії УРСР (історія СРСР у 10-му класі почала викладатись у масовій школі за новою програмою з 1967/68 н. р., а підручник до цієї програми був затверджений і виданий лише у 1970 р.), фізики та біології у 6-х класах, креслення – у 7-х класах; з хімії у 7-х та 8-х класах, з астрономії у 10-х класах, з географії у 6-х класах шкіл з російською мовою навчання. Паралельно в одному районі кожної області та містах Києві і Севастополі проводилась експериментальна перевірка нових навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників і їх коригування (скорочувались чи виводились зі змісту окремі теми, спрощувався виклад матеріалу в підручниках, більш раціонально розподілявся матеріал за роками навчання тощо) [757, арк. 5].

Перехід на нові навчальні плани та програми був пов'язаний з певними організаційними труднощами. Так, у листопаді 1967 р. Міністерство освіти СРСР провело всесоюзну нараду начальників управлінь шкіл (програмно-методичних управлінь) з питань переходу на нові програми, який мав завершитися в республіці у 1973/74 н. р. У 1968 р. було перенесено термін переходу на нові програми з російської літератури в 4-х, 5-х і 6-х класах, історії в 4-х, 5-х і 6-х класах, астрономії в 10-му класі на один рік через затримку з підготовкою та виданням підручників і доопрацюванням програм [749, арк. 2–3]. Більшість програм та підручників Міністерство освіти РРФСР з історії, географії, математики, фізики, хімії, біології, іноземної мови планувало видавати російською мовою. Відповідальним за перевидання українською мовою було видавництво «Радянська школа». Програми та підручники з української мови та літератури, історії та географії України, російської мови для шкіл з українською мовою навчання мали підготувати українські науковці та учителі. Школи Української РСР забезпечувалися підручниками, що видавались видавництвом «Радянська школа» (школи з українською, частково російською, угорською, молдавською і польською мовами навчання), «Просвещение» (школи з російською, частково угорською, молдавською і польською мовами навчання) [731, арк. 21].

Проаналізуємо навчальний план та програми з окремих дисциплін з точки зору прояву ідей, що склали загальнодидактичні основи нового змісту освіти. Такий аналіз дозволить не лише виявити специфічні методичні особливості нових програм, але й поглибити та розширити цілісне уявлення про них.

Нові навчальні програми з усіх предметів включали новий розділ «Основні вимоги до знань та умінь учнів», у якому виділялись основні знання, вміння та навички, що їх мали засвоїти учні, зазначалось, який навчальний матеріал пропонувався лише для ознайомлення. Важливим було і виділення у кожній темі навчальних програм міжпредметних та міжкурсових зв'язків.

Найбільших змін зазнав зміст навчальних предметів *природничо-наукового* циклу (фізика, хімія, біологія, географія), *історико-суспільствознавчого* (історія, суспільствознавство), *математичного* та *трудового навчання*.

Нова програма курсу фізики мала ступеневу побудову (на відміну від попередніх, побудованих за лінійним принципом) і передбачала його поділ на два ступені:

- I ступінь (6-7-й класи) – вивчались основи молекулярно-кінетичної, електронної та атомної теорії (загальні властивості тіл, механіка, гідростатика, молекули, їх рух і взаємодія, теплові явища, електрика);
- II ступінь (8-10-й класи) – класична механіка, основні рівняння молекулярно-кінетичної теорії, вчення Максвелла про електромагнітне поле, основи електродинаміки, коливання і хвилі. Завершувалося

вивчення курсу фізики темами, присвяченими сутності хвильової та квантової теорії світла, початкам теорії відносності, будовою атомного ядра [506; 528]. Таким чином, на першому ступені учні знайомились із певним колом фізичних явищ і їх науковим поясненням, а на другому вивчали їх на основі фундаментальних теорій.

Завдяки логічній структурі навчального матеріалу, групуванню його навколо основних ідей, лінійній побудові всіх тем стало можливим зосередити весь курс механіки у 8-му класі без зменшення обсягу наукового апарату, що істотно полегшило розподіл тем у 9-10-х класах. Більш чітко були визначені поняття курсу фізики: речовина і поле, дискретність та неперервність, закони збереження та перетворення енергії.

Відмінністю нових програм з фізики була деталізація вимог до викладу навчального матеріалу, можливість використовувати їх як календарний план. При цьому була відсутня сувора регламентація часу всередині кожної теми. Програма передбачала проведення екскурсій на виробництво, лабораторних робіт, фізичних практикумів, демонстраційних дослідів, фронтальних експериментів.

Характерною особливістю нової програми стало широке впровадження у практику навчання фундаментальних фізичних дослідів, покладених в основу тієї чи іншої фізичної теорії (до середини 60-х рр. кількість дослідів у шкільному експерименті була дуже обмеженою). Із запровадженням кабінетної системи стало можливим обладнання кабінетів фізики апаратурою та демонстраційними приладами, що розширило можливості відтворення у шкільних умовах дослідів з кінематики, основ електроніки та електродинаміки, молекулярної, атомної та ядерної фізики, основ теорії відносності та фізичних основ механіки.

У методиці фізики у середині 60-х – на початку 70-х рр. починають розрізняти ілюстраційні та демонстраційні експерименти та фундаментальні наукові досліді (Л. Резніков). Класичні експерименти на уроках фізики, як і фізична теорія, на думку Л. Резнікова, важливі не лише тим, що вони дають безпосередньо, а й тим, до яких нових дослідів та ідей вони приводять у подальшому [571, с. 40–41].

У новій програмі (1967) сформована єдина система шкільного фізичного експерименту, складовими частинами якої були:

- фундаментальні ілюстраційні та демонстраційні досліді;
- фронтальні лабораторні роботи і спостереження (експерименти);
- практикуми у 8-10-х класах;
- дослідницькі завдання (за яких учні самі складають план проведення експерименту, дають пропозиції щодо можливості перевірки його результатів, використання різних приладів, пристроїв тощо) [506].

Таким чином, класичний експеримент як один із методів науки став невід'ємною складовою змісту шкільного курсу фізики, що, на думку завідуючого відділом методики фізики НДІП О. Бугайова, істотно полегшило розподіл тем у 9-10-х класах, «сприяло реалізації в навчальних посібниках та підручниках основної лінії розвитку науки: від протиріччя експериментальних фактів теорії до заміни висхідної абстрактної моделі ядра» [64, с. 56–57].

У програмі підкреслювалось виняткове значення змісту курсу фізики для ідейного виховання учнів, формування в них уявлення про матеріальність оточуючого світу, для пізнання закономірностей фізичних явищ, науково-атеїстичного виховання. У наступні роки ідейно-політична складова змісту зростала [528; 529].

Значних змін зазнала і шкільна біологічна освіта, яка забезпечувалась у досліджуваній період такими курсами:

- ботаніка – 5-6-й клас;
- зоологія – 6-7-й клас;
- анатомія, фізіологія і гігієна людини – 8-й клас;
- загальна біологія – 9-10-й клас.

У нових програмах шкільних біологічних курсів [487] проявилась тенденція до пошуку оптимального співвідношення між теоретичними проблемами і питаннями практичного характеру. Політехнічний характер біологічної освіти із запровадженням нових програм полягав, на думку члена АПН СРСР І. Зверева, у вивченні мікробіологічних процесів, поняття селекції, наукових основ охорони природи тощо [164, с. 48–49]. Знання з біології, наголошував російський учений, надають можливість молоді на факультативах чи у подальшій професійній підготовці свідомо засвоювати основи агротехніки та тваринництва. Наприклад, при визначенні схожості насіння і підготовки його до посіву потрібні знання з будови і дихання насіння, життєдіяльності грибів-паразитів, комах-шкідників (ботаніка, зоологія), знаходження співвідношень компонентів (математика) у приготуванні розчинів тощо [126, с. 24–25].

Розвантаженню змісту і більш чіткому виділенню в ньому основ наук сприяло введення до програм розділу «Основні вимоги до знань та умінь учнів». В розділі виділявся навчальний матеріал, що його учні мали засвоїти глибоко (будова клітини, клітинний метаболізм, фізіологічні процеси в рослинних, тваринних і людських організмах тощо), і коло питань, з якими потрібно було лише ознайомитись, визначалася система найбільш суттєвих знань та умінь. З допомогою цього розділу окреслювалися системи знань, що вимагали неоднакового рівня засвоєння їх учнями.

Зміст курсів курсів біології був дещо відкоригований уже в 1970 р., збільшився вміст теоретичного матеріалу, екологічних знань, були введені нові поняття. Так, у курсі загальної біології, згідно з програмою 1970/71 н. р., поняття спадковості і змінності не лише повідомлялися, а й трактувалися

з позицій молекулярної біології [543]. У програмах наступних років скорочувався фактологічний матеріал, коригувався зміст окремих тем курсів, уточнювалися вимоги до знань та умінь школярів, виділялися основні виховні ідеї (формування матеріалістичного світогляду на матеріалах окремих тем, моральне виховання тощо), яким учитель мав «приділяти особливу увагу» [511].

За новими програмами шкільна географічна освіта, як і географічна наука, складалася з двох взаємопов'язаних розділів: фізичної (5-7 класи) і економічної (8-9 класи). Кожен окремо і обидва разом вони являли собою дидактичну конструкцію з поєднання краєзнавчих, землеробських і частково географічних знань. Перехід до загальної середньої освіти дав змогу розташувати програмний матеріал лінійно-ступенево, тобто з поступовим ускладненням.

Програми з географії (1967) передбачали вивчення таких курсів:

4 клас – елементарні відомості про явища, тіла і речовини живої і неживої природи, про Землю як планету Сонячної системи;

5 клас – початковий курс фізичної географії ;

6 клас – географія материків;

7 клас - фізична географія СРСР з фізико-географічним оглядом республік;

8 клас – економічна географія СРСР;

9 клас – економічна географія зарубіжних країн [546].

У дібрану систему знань з основ фізичної і економічної географії входили факти, поняття, закономірності і принципи із геоморфології, кліматології, гідрології, ґрунтознавства, біогеографії, а також економіки найважливіших галузей господарства і комплексних розділів фізичної і економічної географії. Особлива увага приділялась ознайомленню учнів з доступними методами географічних наук, зокрема картографії, що знайшло відображення у спеціальних картографічних темах.

Зміни, що були внесені до програм з географії, були спрямовані на підвищення науково-теоретичного рівня курсу, подолання описовості, розкриття причинно-наслідкових зв'язків між окремими явищами, скорочення фактологічного матеріалу. Водночас зберігались краєзнавча основа побудови курсів (географія своєї області, краю, республіки), екскурсії і різноманітні практичні роботи на місцевості. Краєзнавчий принцип побудови змісту географічної освіти давав змогу «при формуванні географічних уявлень і понять спиратись на відомі учням факти, явища, об'єкти й краще втілювати відомий дидактичний принцип: від близького до далекого, від відомого до невідомого» [697, с. 53].

Програми передбачали вивчення в кожній темі питань місцевого господарства. Так, у темі «Населення і трудові ресурси» використовувалися відомості про трудові ресурси своєї області, «Географія промисловості» – відомості про підприємства та специфіку народного господарства краю тощо [739]. При такому підході краєзнавчі відомості використовувалися упродовж усього курсу і сприяли актуалізації знань учнів щодо теми, яка вивчалась.

В цілому в програмах з географії значно більше часу (порівняно з попереднім періодом) відводилось на оволодіння картографічними знаннями, обумовлювалась методика роботи з різними видами карт, у тому числі контурними, містилась система практичних завдань, виконання яких було обов'язковим [739, арк.67].

Позитивною зміною в навчальному плані було й збільшення годин на вивчення географії УРСР (з 26 до 32 годин). Вивчався цей курс в рамках курсу фізичної географії СРСР з фізико-географічним оглядом республік (7 клас). Програма з географії УРСР передбачала вивчення клімату, рельєфу, корисних копалин республіки. Додатково відводилось чотири години на вивчення внеску області у народне господарство республіки, особливостей її геологічної будови тощо [739].

У наступні роки структура курсу шкільної географії не змінювалася. Зміст скорочувався, поглинялися міжпредметні і міжкурсів зв'язки, взаємно коригувався час вивчення окремих тем з курсами ботаніки (біоценоз), математики (поняття про градус, вимірювання кутів) тощо, конкретизувалися окремі поняття («підприємство», «галузь», «форми організації виробництва», «інтенсивне і екстенсивне виробництво»). Програма вимагала від учителя пояснення етимології наукових термінів, що сприяло більш глибокому розумінню і міцному засвоєнню термінологічного апарату курсу [512]. Поступово зростав вміст екологічних знань, одним з основних понять економічної географії стає поняття про взаємозв'язок природи і суспільства.

Структурно незмінними з початку 30-х рр. залишалися шкільні курси хімії. У другій половині 60-х рр., як і в попередні десятиліття, у 7-8-х класах вивчалася неорганічна, у 9-10 класах органічна хімія. Зміни у змісті були спрямовані на більш раннє вивчення складних теорій та понять. Так, уже на перших уроках у 7-му класі розпочиналося вивчення будови атома, у перше півріччя 8-го класу перенесене вивчення періодичного закону тощо. Деякі теми (залежність властивостей гідроксидів від зарядів і радіусів атомів тощо) виведені з програм як другорядні або пропонувались лише для ознайомлення [490; 510].

Оскільки програми з хімії укладалися централізовано і були єдиними для всіх шкіл СРСР, співробітники НДП УРСР активно працювали над удосконаленням навчально-методичного забезпечення шкільної хімічної освіти. Науковці сектора методики хімії (О. Астахов, Е. Бочковський, Н. Буринська, Г. Ніколаєва, С. Раскін, О. Русько, А. Хрупало та ін.) в кінці 60-х – середині 70-х рр. розробляли проблеми методики хімії у 7–8-х класах, техніки проведення шкільного хімічного експерименту, можливості використання програмованого навчання тощо. Напрацьовувалися методичні посібники та дидактичні матеріали (Н. Буринська «Єдність навчання і виховання в шкільному курсі хімії», Г. Ніколаєва і Т. Савич «Хімія металів» та ін.), які сприяли ефективному впровадженню нового змісту в практику.

Так, значно більше часу, порівняно з попереднім періодом, відводилось у програмах з хімії шкільному експерименту, який виступав і як засіб, і як зміст навчання. За новими програмами змінився не лише обсяг, а й характер та завдання використання хімічного експерименту. Експеримент набув дослідницького характеру і слугував не лише ілюстрацією готових знань, а їх джерелом. Методиці проведення експерименту були присвячені праці наукового співробітника НДІП Н. Буринської, яка вбачала побудову змісту навчального предмета як послідовного ланцюга пізнавальних експериментів, оскільки «експеримент дає змогу учням краще усвідомити генетичний зв'язок речовин, переходи між класами різних сполук, синтези складних речовин із простих, обумовленість реакцій зовнішніми умовами тощо, озброювати учнів вміннями і навичками роботи лабораторного характеру, показує можливість застосування хімічних знань на виробництві» [66, с. 46–47].

Н. Буринська поділяла експерименти на уроках хімії за формами (демонстраційний, лабораторний, практичні заняття) та місцем у навчальному процесі (дослідницький, ілюстративний). При цьому вчена надавала перевагу дослідницькому методу проведення експерименту, який окрім навчальних цілей (закріплення різноманітних понять, встановлення генетичного зв'язку речовин, залежності реакцій від зовнішніх умов тощо) сприяв успішному розумовому, політехнічному, науково-атеїстичному вихованню учнів. Вона вважала, що лише дослідницький метод проведення експерименту робить його джерелом нових знань [66, с. 47].

Отже, як свідчить аналіз, для навчальних предметів природничо-наукового циклу у другій половині 60-х рр. характерна побудова за лінійно-ступеневим та ступеневим підходами, фундаменталізація змісту, поступове ускладнення навчального матеріалу, зростання експериментальної складової змісту, вмісту екологічних знань тощо.

Значних змін зазнавала і система *трудової підготовки*, яка в УРСР мала свої особливості. Починаючи з 1966/67 н. р. у загальноосвітніх школах УРСР впроваджувалась розроблена і затверджена центральною комісією навчальна програма з трудового навчання «Праця і техніка» [536], проект якої ми аналізували у попередньому параграфі. Одночасно упродовж 1966 – 1974 рр. у НДІП УРСР розроблялася та експериментально перевірялася цілісна система трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл з 1-го по 10-й клас, що мала суттєві відмінності від загальносоюзної.

Загальносоюзна навчальна програма «Праця і техніка» (1967) передбачала систематичне вивчення курсу у 4–10-х кл. загальноосвітньої школи і була спрямована перш за все на:

- ознайомлення учнів (на основі отриманих ними знань з інших навчальних дисциплін) з головними галузями виробництва;
- сприяння розвитку здібностей і готовності до практичної діяльності, яка відповідає потребам і здібностям учнів;

- ознайомлення учнів з видами праці в соціалістичному суспільстві;
- формування в учнів загальнотрудових умінь;
- формування початкового уміння поводження з найбільш поширеними знаряддями праці і технічними приладами;
- виховання любові до праці, акуратності, наполегливості, самостійності, потреби в праці на користь суспільства [556, с. 4].

Завідувач відділом трудового навчання НДІП Л. Сметанін, характеризуючи представлений українськими науковцями проект, зауважив, що основні риси системи трудової підготовки школярів такі:

- розвиток технічного мислення та технічних здібностей учнів, збільшення обсягу знань з технічного моделювання та конструювання;
- розвиток графічної грамоти учнів;
- вивчення елементів електротехніки з 1-го класу;
- раннє ознайомлення дітей з елементами машинознавства;
- навчання праці не лише за допомогою найпростіших знарядь праці, але й з використанням механізмів та машин;
- систематична продуктивна праця у процесі трудового навчання;
- систематичне формування навичок культури праці [784, арк. 5].

Таким чином, програма з трудового навчання, розроблена українськими науковцями, мала більш практичне спрямування і передбачала оволодіння учнями навичками виконання технологічних операцій (робота на токарних, столярних верстатах, швейних машинах), отримання спеціальних знань і навичок, достатніх для початкового оволодіння однією з робітничих спеціальностей (електротехніка, швейна справа). На відміну від загальносоюзної вона передбачала систематичну продуктивну працю з використанням як найпростіших знарядь праці, так і механізмів та машин.

Зважаючи на специфічність умов і можливостей сільських та міських шкіл, а також на фізіологічні особливості розвитку хлопців та дівчат, у середніх класах було передбачено чотири варіанти програм (дві для хлопців і дві для дівчат). Хлопці міських шкіл вивчали технічну працю на базі майстерень з обробки металів та деревини, елементи електротехніки, технічне моделювання та конструювання, були, по можливості, задіяні до роботи на пришкільних ділянках. Такі ж галузі вивчали і хлопці сільських шкіл, але для них на 8 годин було збільшено час на сільськогосподарську працю за рахунок обробки металів та деревини [521, 30].

Трудове навчання дівчат у 4–8-х класах здійснювалось за програмами «Обслуговуюча праця» (міська школа) та «Сільськогосподарська і обслуговуюча праця» (сільська школа). Програми передбачали вишивання, шиття, в'язання, ремонт одягу, вивчення елементів електротехніки, технічного моделювання та конструювання, машинознавства. Обсяг сільськогосподарської праці був для дівчат сільських шкіл такий самий, як і для хлопців. Система ж трудових завдань добиралася з урахуванням фізіологічних особливостей дівчат [521, с. 28–30].

Програми з трудового навчання у 9–10-х класах були складені таким чином, щоб школи мали змогу пов'язувати його з виробничим оточенням, проведенням відповідних екскурсій, лабораторних робіт, здійсненням профорієнтаційної роботи тощо. Залежно від матеріально-технічної бази школи, наявності кадрів, бажання батьків та учнів школи могли обрати один з видів трудового навчання. Як обов'язкові пропонувались практикуми з електротехніки, металообробки, автосправи, експлуатації трактора, технічного креслення, агрономії, садівництва, овочівництва, тваринництва тощо. Навчальним планом у 9–10-х класах було передбачено 24-денну виробничу практику (по 6 годин на день). У сільських школах, окрім того, виділялось по 10 годин на кожного учня на заняття з водіння трактора [741, арк. 13–14].

Однак усе ж основним завданням нового курсу було забезпечення формування в учнів системи політехнічних знань, культури праці, міцних трудових умінь та навичок. Науковці відділу трудового навчання НДІП (Ф. Лесик, Л. Сметанін та ін.) дали визначення загальнотехнічних (політехнічних) знань, що містились у навчальних предметах основ наук як гуманітарного, так і природничо-математичного циклу. Зокрема, це знання про типові деталі машин та механізмів, про принципи будови і застосування найбільш поширених механізмів і машин, про основні електричні пристрої, про виробничі креслення, загальні основи економіки, історію техніки та промислового виробництва, організацію планування, механізацію та автоматизацію виробництва тощо [750, арк. 3]. Пропозиції з внесення цих знань до змісту навчальних предметів та факультативних курсів робилися співробітниками інституту на засіданнях колегії Міністерства освіти УРСР та в доповідних записках до АПН СРСР [750; 785].

Програми, затверджені Міністерством освіти УРСР, передбачали введення спеціальних тем, головне призначення яких – ознайомлення учнів з основами виробництва (елементи машинознавства та електротехніки у восьмирічній школі, вивчення основ механізації та автоматизації виробничих процесів, основ економіки та планування – у старших класах). Ці розділи опрацьовувались у тісному взаємозв'язку з напрямом підготовки, обраним школою та учнями для 9–10-х класів.

Починаючи з 1966/67 н. р., проекти програм, створені співробітниками НДІП УРСР, експериментально перевірялись. Так, відділом трудового і політехнічного навчання під керівництвом Ф. Лесика з 1 січня 1966 р. проводились дослідження процесу трудового навчання за старою програмою, за новою програмою та за новою програмою у сільських школах. Експериментом було охоплено ряд середніх шкіл м. Києва та 26 шкіл в одинадцяти областях республіки. Перед дослідниками стояли такі завдання:

- виявлення ефективної системи політехнічних трудових знань з 1-го по 10-й клас;

- виявлення найбільш раціонального змісту і оптимального обсягу кожного окремого заняття;
- встановлення оптимального характеру трудових вправ на кожному занятті;
- визначення найбільш доцільних місць проведення занять;
- виявлення шляхом проведення спостереження та експерименту цілеспрямованості процесів трудових занять, що якнайкраще сприятиме розвитку учнів;
- забезпечення розвитку трудової культури [Стенограммы заседаний ученого совета НИИП УССР о состоянии исследований содержания трудового обучения в средней школе. 2 февраля – 20 февраля 1967 г. – ф. 5127. – оп. 1, ед. хр. 1098, л. 142, 14 л.].

За результатами експерименту співробітники відділу зробили такі висновки:

- найефективнішим був перший рік експериментального дослідження, коли згідно з перехідним навчальним планом зберігалася продуктивна праця;
- переміщення частини навчального матеріалу з 9–10-х до 4–8-х класів у цілому себе виправдало;
- обсяг знань, умінь і навичок у 4–6-х класах виявився важкодоступним для засвоєння дітьми цієї вікової категорії через відсутність належної матеріальної бази (зокрема малогабаритної техніки) [766, арк.14].

Після змін та доповнень програми з трудового навчання для 5–10-х класів, розроблені українськими науковцями, в 1968/69 н. р. були введені у всі школи республіки для широкомасштабної експериментальної перевірки і протягом наступних років (аж до 1974 р.) постійно доопрацьовувалися. Найбільш складними проблемами удосконалення програм трудового навчання залишались, як у попередній період, організація виробничого навчання у шкільних майстернях та на підприємствах і активізація тих розділів курсу, які могли б сприяти розвитку творчих здібностей учнів.

Значних змін зазнала і система *математичної* освіти. Програма 1967 р., однакова для всіх шкіл СРСР, зберігаючи значне стабільне ядро курсу, значно відрізнялася від програм початку 60-х рр. Характерною її особливістю був перехід від лінійно-концентричної до лінійно-ступеневої побудови курсів, забезпечення лінійного ускладнення понять з 1-го до 10-го класу, поступове включення нових понять, забезпечення наступності між 1-3-ми і 4-5-ми класами. Так, програми 1-5-х класів, окрім вивчення чисел і дій над ними, передбачали ознайомлення з простими алгебраїчними і геометричними поняттями, що дозволило проводити систематичну підготовку до вивчення курсів алгебри та геометрії з 6-го класу [505]. Таким чином, у 1–5-х класах замість арифметики запроваджувався курс математики, у 5–8-х зберігалися, як і в попередні роки, курси алгебри та геометрії, у 9–10-х класах також вивчалась геометрія і алгебра та початки аналізу.

Особливістю нового змісту шкільної математичної освіти було перенесення багатьох традиційних питань (рівняння, нерівності, конкретні види функцій) у більш молодші класи, вивільнення змісту від другорядного матеріалу, що дозволило у 8–10-х класах значно більше часу відвести на дослідження логарифмічних, тригонометричних функцій, їх перетворення тощо. У наступні роки програми математичних курсів неодноразово редагувались, відбувалось спрощення змісту за рахунок вивільнення від другорядного, ускладненого матеріалу [530, с. 2–3].

Процес вдосконалення змісту *історико-суспільствознавчої та мовно-літературної* освіти на відміну від попередніх років спирався на планово здійснювані дослідження методичного та загальнодидактичного характеру. Зокрема, дослідження УНДІПу в галузі прогнозування розвитку гуманітарної (історико-суспільствознавчої та мовно-літературної) освіти у цей період були спрямовані на:

- подолання надмірного перевантаження гуманітарних курсів у старших класах;
- вдосконалення системи побудови (структури) курсів історії та літератури, особливо у старших класах;
- підвищення ідейного та теоретичного рівня курсів історії та літератури, зокрема уточнювався зміст понять, виявлялись умови найбільш сприятливого та адекватного їх сприйняття [766, арк.17].

У структурі шкільної історичної освіти сталися значні зміни: концентрична система була замінена лінійною (зберігався пропедевтичний курс з вітчизняної історії), була посилена синхронність у викладанні курсів вітчизняної та всесвітньої історії. Згідно з новим навчальним планом і програмами з історії СРСР та всесвітньої історії була встановлена така послідовність викладання історичних курсів:

- 4 клас – епізодичний курс історії СРСР;
- 5 клас – історія стародавнього світу;
- 6 клас – історія середніх віків;
- 7 клас – історія СРСР і УРСР;
- 8 клас – нова історія (частина 1);
- 9 клас – нова історія (частина 2); історія СРСР і УРСР з початку ХХ ст. і до 1936 р.; новітня історія з 1917 до 1939 р.;
- 10 клас – історія СРСР і УРСР з 1936 р. і до сучасності; новітня історія з 1939 р. і до сучасності [479].

Після широкої експериментальної перевірки (було зібрано кілька десятків рецензій учителів різних регіонів, аналізи уроків за новою програмою та підручником, перевірялися знання учнів, проводилися тестування вчителів тощо) та врахування зауважень (відсутність системи розкриття історичних понять, мала кількість ілюстрацій, слабкий методичний апарат, певне дублювання курсу «Історії СРСР») запроваджувалася складена В. Дядиченком і Ф. Лосем програма з історії УРСР [778, арк. 8].

У нових програмах з історії УРСР був значно розширений обсяг знань, особливо за рахунок матеріалу по періоду до 1917 р. (розкривалися роль Галицько-Волинського князівства в історії України, проблеми історії завоювання українських земель Литвою та Польщею та ін.). З'явилися і конкретні діячі української історії і культури: О. Довбуш, С. Палій, Г. Сковорода, Л. Кобилиця та ін. Значно зріс обсяг історико-культурного матеріалу: питання розвитку української культури розглядалися як самостійне історичне явище [479]. У 60-х рр. у програми були внесені спеціальні уроки з історії краю: «В залежності від особливостей місцевості краю вчитель використовує краєзнавчий матеріал на уроках, які присвячені історії Батьківщини, у безпосередньому зв'язку з фактами, які вивчаються, чи виділяє спеціальні уроки з історії краю» [454, с. 291].

У наступні роки програми з історії неодноразово редагувалися, доповнювалися чи скорочувалися за рахунок окремих тем. Суттєвих змін у змісті історичної освіти не було. Так, у навчальних програмах 1970 р. матеріали з історії України увійшли до курсу епізодичних оповідань з історії СРСР в 4-му класі (здаувались окремі епізоди боротьби українського народу за незалежність, проти агресорів та класових ворогів, висвітлювалась постать Б. Хмельницького). Програма 1972 р. була побудована на основі співставлення двох політичних систем, що дозволило уникнути дублювання між курсами. Подібні теми з історії СРСР та всесвітньої історії почали вивчатися паралельно, виділявся матеріал для встановлення міжпредметних та міжкурскових зв'язків. Окрім того, нова програма містила значно більший обсяг матеріалу з економічних та правових питань, історії культури [492]. У програмах 1976 р. конкретизувалися теоретичні питання: закономірності зміни суспільно-економічної формації, неминучість перемоги соціалізму, класова боротьба як рушійна сила історії тощо [513].

Незначні зміни містили й програми 1981/82 н. р. (скорочувався фактологічний матеріал, змінювався порядок вивчення окремих тем, з'явилися нові теми, побудовані на працях Л. Брежнєва, матеріалах з'їздів і пленумів КППС) [514]. Таким чином, основна тенденція змін у навчальних програмах – скорочення фактичного матеріалу, схематизація історичного процесу, його ідеологізація, політизація.

У новій програмі з суспільствознавства була суттєво змінена структура курсу, завдяки чому зникла повторюваність аналогічного матеріалу історичних курсів, об'єднані деякі суміжні теми (особливості соціалізму та комунізму), більше уваги приділялося законодавству СРСР, питанням державного устрою тощо [739, арк.3].

Новий, єдиний для всієї країни курс суспільствознавства для 10-го класу складався зі вступу, висновків і п'яти тем: «Марксизм-леніннізм – теоретична основа будівництва комунізму», «Соціалізм – перша фаза комунізму», «Комуністична партія Радянського Союзу», «Поступове перетворення соціалізму в комунізм».

лізму в комунізм», «XX століття – століття торжества комунізму». У програмі зазначалось, що «викладання курсу повинно здійснюватись у доступній формі, відзначатись образністю, переконливістю і глибиною аргументації. Пропаганда ідей комунізму повинна бути близькою і зрозумілою учням, носити задушевний характер, доходити до свідомості і серця кожного з них, будити найсвітліші думки і почуття, сприяти формуванню комуністичних переконань» [476, с. 5].

Програма рекомендувала на уроках суспільствознавства поряд з лекцією організовувати бесіди, заслуховувати підготовлені учнями повідомлення з окремих питань, проводити заняття семінарського типу під час вивчення документів та творів класиків марксизму-ленінізму. При викладанні курсу використовувався матеріал з життя республіки, краю, області, де розташована школа. Особлива увага зверталась на вивчення творів класиків марксизму-ленінізму, партійних та державних документів, формування умінь самостійної роботи з документами.

У подальші роки структура курсу залишалася незмінною, зміст коригувався у напрямку введення додаткових тем, які містили чергові державні та партійні документи, рекомендовані для вивчення праці Л. Брежнєва (друга половина 70-х рр.). Тема «Комуністична партія Радянського Союзу» була відкоригована за змістом, підсилювалося висвітлення спрямовуючої ролі партії у суспільному розвитку [476, с. 5].

Таким чином, для навчальних предметів історико-суспільствознавчої системи у другій половині 60-х рр. характерна лінійна побудова, фундаменталізація змісту, схематизація історичного процесу, його політизація та ідеологізація, зростання краєзнавчої та діяльнісних складових змісту тощо.

Дещо змінені, доповнені і перероблені у порівнянні з програмами початку 60-х рр. були навчальні програми курсів *мовно-літературної* освіти. Зокрема було помітним збільшення ваги знань з теорії літератури і суттєве зменшення розриву між вимогами до початкового (5-7-мі класи) і систематичного курсів (8-10-ті класи); більш упорядкованою стала система вивчення основ теорії та історії літератури, розширене коло художніх творів, що були обов'язковими для вивчення. Програми з російської літератури для шкіл з українською та російською мовою викладання адаптувались до двомовного навчання українськими педагогами [781]. Вперше у програмах з літератур був застосований принцип варіативності. Так, допускався (правда, з обмеженнями) вибір творів (за запропонованим у програмі переліком) як на позакласне опрацювання, так і для вивчення на уроці. Проявилася тенденція посилення уваги до художньо-образного сприймання літератури школярами, розвитку в них образного мислення, емоційності сприйняття тощо. Так, у нових програмах як російської, так і української літератури вже у 8-му класі як основне вводилося поняття «художній образ», з якого школярі починали вивчення теорії літератури [496; 497].

В цілому ж курси літератур за своєю структурою та підходами до добору змісту навчального матеріалу залишилися незмінними. З проектами перебудови літературних курсів виступили на початку 70-х рр. відомий дидакт В. Давидов («Виды обобщений в обучении» (1974) та методисти літератури Н. Кудіна і Н. Бурштина («Актуальні психолого-педагогічні проблеми в навчанні та вихованні» (1973). Автори публікацій пропонували розробляти курси літератури, в основі яких лежала б теорія відповідної науки (специфіка засобів літературно-художнього відображення дійсності, етапи і напрями розвитку літератури тощо) [250, с. 17–21]. Однак ці пропозиції до кінця досліджуваного періоду реалізовані не були.

Серйозним недоліком реформування, що дався взнаки уже в другій половині 70-х рр., було зменшення уваги до вивчення у масовій загальноосвітній школі іноземних мов. Так, якщо навчальні плани 30-х рр. відводили близько 24 годин на тиждень (з 5-го по 10-й клас) на іноземні мови, то в 1960-х рр. кількість годин скоротилась до 20. Попри постанови Ради міністрів «Про вдосконалення вивчення іноземних мов» (1961) та «Про співвідношення іноземних мов, що вивчаються в загальноосвітніх школах, в середніх спеціальних та вищих навчальних закладах» (1963), у навчальному плані 1971/72 н. р. іноземну мову в школі вивчали 14 годин на тиждень [750, арк. 5]. Суттєвим недоліком нового навчального плану була не лише мала кількість годин на вивчення іноземних мов, але й початок їх вивчення лише у 5-му класі. Усе це, як показала практика реформування змісту освіти, призводило до вкрай низького рівня мовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл [202, с. 94–95].

На відміну від навчальних програм 30-х – 50-х рр. (уміння висловлювати думки у рамках доступного словникового запасу, вести бесіду), у пореформеній програмі 1967 р. серед умінь і навичок відсутні навіть згадки про усне мовлення (розуміння на слух грамзаписів і мови учителя, розуміння друкованих текстів підручника тощо). Причиною такого стану була, зокрема, як незатребуваність знання іноземних мов через закритість суспільства, так і необхідність укладачів навчальних планів та програм вкладатись у рамки відведеного тижневого навантаження.

Реформаційні процеси середини 60-х рр. практично не вплинули на зміст навчальних предметів *естетичного виховання* (образотворче мистецтво, музика) та *фізичного виховання* (фізкультура, військова підготовка). Програми цих навчальних предметів були єдиними, загальносоюзними і передруковувалися для українських шкіл навіть без перекладу. Лише у кінці 60-х – на початку 70-х рр. посилилась увага до естетичного виховання школярів, що знайшло відображення у новому змісті курсів музики та образотворчого мистецтва.

Навчальний предмет «Музика» викладався у 4-7-х класах загальноосвітньої школи і був спрямований на виховання естетичного смаку учнів, естетичних почуттів, розвиток художніх здібностей (музичного слуху,

чуття ритму, музичної пам'яті, вокальних даних), підготовки до самостійного продовження музичної освіти, формування потреби постійного спілкування з музикою тощо. За час навчання в школі учні мали познайомитися з творчістю видатних композиторів минулого і сучасності, основними музичними поняттями і засобами музичної виразності.

Особливістю нових загальносоюзних програм була конкретизація міжпредметних зв'язків, використання на уроках літератури, історії музичних творів, пов'язаних з темою уроку, варіативність у виборі музичних творів для прослуховування та хорового співу. Програма кожного класу поділялася на три розділи, які вивчалися протягом року: хоровий спів; музичний матеріал для хорового співу; музична грамота і практичні навички сольфеджіо [534].

Впродовж досліджуваного періоду структура і завдання курсу не змінювалися. До змісту додавалися чи вилучалися твори для прослуховування, пропонувалися для хорового співу нові пісні сучасних авторів [534].

Навчальна програма курсу «Образотворче мистецтво» була розрахована на три роки і передбачала в 4-му класі – оволодіння зображеннями предметів засобами світлотіні, в 5-6-му – початковими знаннями та навичками з теорії перспективних побудов. Програма кожного класу складалася із розділів: малювання з натури; малювання на теми; заняття по декоративній роботі; ознайомлення з творами образотворчого мистецтва [501].

Метою курсу було:

- сприяти ідейно-політичному, моральному вихованню і художньому розвитку учнів;
- формувати естетичне ставлення до оточуючої дійсності, праці, природи;
- виховувати в учнів інтерес і любов до мистецтва, потребу спілкування з ним і формування на його основі морально-естетичного ідеалу суспільства;
- розвивати художні смаки учнів;
- виробити вміння творчо, з урахуванням естетичних вимог ставитися до різноманітної суспільно корисної праці, до вибору майбутньої професії [533].

Якщо відкинути ідеологічні нашарування, то у другій половині 60-х рр. проявилася тенденція до посилення знаннєвої складової змісту курсів музики та образотворчого мистецтва (збільшення обсягу розділу «Музична грамота і практичні навички сольфеджіо», тем з історії й теорії мистецтва тощо). У центрі завдань курсів – усебічний розвиток школярів (розвиток нахилів, здібностей, естетичне, моральне виховання, профорієнтація тощо).

Окрім того, у другій половині 60-х рр. гострою залишалася проблема якості, глибини і міцності знань школярів та об'єктивності їх оцінювання. Матеріали перевірок, що їх проводило Міністерство освіти, свідчили, як

зазначив у своєму виступі на республіканській нараді активу працівників народної освіти УРСР (28–29 березня 1967 р.) М. Ярмаченко, що у багатьох випадках існував значний розрив між фактичним рівнем знань, умінь і навичок учнів і шкільною оцінкою, що, у свою чергу, призводило до лібералізму в оцінюванні знань, породжувало окомилування, створювало атмосферу байдужості до недоліків та упущень в роботі. Потребувало свого вирішення, на думку вченого, і питання чіткої реалізації міжпредметних зв'язків. Назріла необхідність включати у зміст перепідготовки учителів відомості з суміжних предметів (вчителів математики знайомили зі змістом шкільної фізики, хімії тощо) [731, арк. 35].

Виступаючи на засіданні колегії Міністерства освіти УРСР, М. Ярмаченко зауважив, що «при загальних позитивних результатах переходу на нові програми і підручники виявились також серйозні недоліки, упущення та невіршені питання, що, зрештою, негативно позначається на стані викладання, рівні якості знань учнів з основ наук... Необхідно провести роботу з приведення до норми обсягу підручників. Серйозної переробки потребують підручники з математики, фізики, біології та інших дисциплін» [757, арк. 34]. За словами вченого, у 1966 – 1976 рр. тривало підвищення рівня науковості та світоглядної спрямованості змісту загальної середньої освіти, посилення ідейно-виховної функції навчального предмета. Ця загальна спрямованість на удосконалення змісту освіти у досліджуваній період, як і в попередній, набувала специфічних особливостей при її коректній реалізації стосовно певного циклу навчальних дисциплін.

Не залишалися незмінними впродовж досліджуваного періоду програми більшості навчальних предметів. У другій половині 70-х рр. зростає політизація та ідеологізація змісту шкільних курсів, особливо історико-суспільствознавчих та філологічних. Так, С. Гончаренко та Ю. Омельченко в узагальнюючій праці «Середня освіта – кожному громадянину» (1979) зазначали, що «зміст шкільних загальноосвітніх предметів у радянській школі спрямовано на розкриття вчення про суспільно-економічні формації, про торжество комуністичної формації, яка забезпечує прогресивний розвиток людства... Впродовж усього шкільного навчання розкривається одне з основних положень марксизму – вирішальна роль народних мас у розвитку виробництва, в класовій боротьбі, боротьбі за незалежність, у створенні духовних цінностей» [94]. Зміни у змісті освіти (особливо у навчальних програмах старшої школи), про що йшлося вище, відбувалися в основному під впливом розвитку науки та техніки, ідеологічних нашарувань (внесення до змісту ряду навчальних предметів праць Л. Брежнєва, партійних та державних документів, матеріалів, які розкривали керівну і спрямовуючу роль КПРС), власне педагогічні аспекти не мали вирішального значення.

Через постійні доповнення та доопрацювання навчальних програм у середині 70-х рр. гостро постала проблема перенасиченості програм і підручників ускладненим чи другорядним матеріалом, абсолютизації підвищення науково-теоретичного рівня освіти як функції її змісту. «Явно чи неявно, – відзначала І. Якиманська, – але ми стали вважати, що при оволодінні новим змістом знань основна мета полягає у формуванні в учнів теоретичного способу мислення, здатності оперувати абстрактними поняттями і їх знаковими моделями..., однак функція навчальної діяльності полягає не лише в теоретичних знаннях» [710, с. 72]. Таким чином, уже на початку 70-х рр. провідними науковцями порушувалася проблема застосування набутих знань, навичок використання теорії як у навчанні, так і в повсякденному житті.

Перехід на новий зміст освіти у цілому завершився в середині 70-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 у навчальних планах та програмах: вивчення креслення обмежувалось 7–8-ми класами, зменшувалася кількість годин на вивчення української мови й літератури у 9-му класі на 1 годину на тиждень, у 9–10-х класах знімалось вивчення української та російської мов. Оновлення навчальних програм ініціював і черговий з'їзд КПРС (1981), на якому акцентувалася увага на трудовому вихованні у загальноосвітній школі: початковій трудовій підготовці у 1–3-х класах; підготовці до трудової діяльності учнів 9–10-х класів у трудових майстернях, УПК, навчальних цехах [19].

У другій половині 70-х – на початку 80-х рр. реформування змісту загальної середньої освіти на засадах центральної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти було завершено. Подальша його розбудова відбувалась за рахунок підсилення ідеологічного компонента при ігноруванні педагогічних аспектів, здобутків педагогічної та психологічної наук. Сучасні дослідники характеризують ці роки як період топтання на місці, консервування діючої шкільної системи, наростання стагнаційних явищ (Л. Березівська). В 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.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Таким чином, на початок 60-х рр. помітною стала тенденція зближення педагогічної і психологічної наук, проводилися дослідження проблем психічної діяльності у процесі навчання (Б. Ананьєв, П. Зінченко, Г. Костюк); психології навчальної діяльності (Д. Богоявленський, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Менчинська); практичної спрямованості знань (П. Гальперін); залежності змісту від організації навчального процесу (П. Гальперін, Д. Ельконін, Н. Менчинська, І. Синиця та ін.); процесу навчання як цілісної системи (М. Данилов); зв'язку між психічним розвитком дитини та змістом і побудовою процесу навчання (Л. Занков); ролі і значення молодшого шкільного віку в розвитку дитини (В. Давидов, П. Зінченко, Д. Ельконін, Г. Репкіна, В. Репкін); специфіки психологічних механізмів розвитку мислення в умовах засвоєння змісту різноманітних навчальних предметів, особливостей оволодіння мислительними операціями (Д. Богоявленський, Н. Менчинська); механізмів функціонування змісту освіти (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, Л. Зоріна, В. Онишук, М. Скаткін та ін.).

Зокрема, пошуки наукових колективів під керівництвом П. Гальперіна, В. Давидова та Л. Занкова базувалися на психологічній основі діяльності, чи діяльнісному підході (А. Леонтьєв) і зосереджувались навколо проблем:

- навчання на основі теоретичного типу мислення, засвоєння учнями знань від абстрактного до конкретного (В. Давидов);
- співвідношення навчання та інтелектуального розвитку, навчання на високому рівні складності, провідної ролі теоретичних знань (Л. Занков);
- поетапного формування розумових дій і розвитку на його основі мислення, посилення практичної спрямованості знань, психологічних характеристик змісту навчання, який забезпечує більш високий інтелектуальний розвиток учнів (П. Гальперін).

Обґрунтовані психологами ідеї стали підґрунтям перебудови змісту шкільної освіти. Поширюючись, вони вступали в протиріччя з існуючим змістом освіти, впливали на формування завдань перебудови загальноосвітньої школи і, певною мірою, цілі загальної середньої освіти, робили можливим якщо не розв'язання проблеми теоретичного обґрунтування підходів до добору та структурування змісту освіти, то, щонайменше, визначення основних напрямів її вирішення.

Дослідження в психології сприяли стрімкому розвитку теорії навчання, активізації досліджень:

- побудови процесу навчання на основі його активізації, що виключала б пасивність учнів, сприяла б розвитку їх природних сил і здібностей, пізнавальної самостійності і творчості у навчальній праці (І. Лернер, В. Онишук, М. Скаткін);

- формування «цілісної системи навчання», що дозволило розглядати процес навчання (так само, як і інші складові педагогічного процесу) у вигляді системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: цілей, змісту, форм, методів і спеціальних засобів навчання (М. Данилов).

У 1964 р. була створена Державна комісія з розробки змісту загальної середньої освіти, яка вперше в історії радянської педагогіки в своїй роботі виходила з того, що кардинальне оновлення змісту загальної середньої освіти можливе лише на основі попередньо розробленої концепції, інакше воно неминуче призведе до переробки старих шкільних програм, їх часткового коригування.

На засіданнях комісії з розробки змісту загальної середньої освіти розглядалися проблеми співвідношення змісту навчального предмета та основ відповідних наук, був проаналізований зміст поняття «основи наук», його співвідношення зі змістом освіти, виявлена залежність змісту та структури навчального предмета від цілей навчання і особливостей пізнавальної діяльності учнів. Таким чином, зміст навчального предмета перестав зводитись до сукупності законів, понять та методів науки, а став містити і суто педагогічні компоненти (логічні знання, міжпредметні зв'язки, оціночні знання, форми організації навчального процесу, дидактичні завдання тощо).

Аналіз проектів навчальних програм 1964–1966 н. р. у цілому зробив можливим виявлення ідей, якими керувалися їх упорядники:

- посилення уваги до трудового навчання учнів, до більш рівномірного розподілу навчального часу на предмети природничо-математичної, мовно-літературної та історико-суспільствознавчої систем;
- введення до навчального плану факультативів як часткової диференціації навчального плану;
- зростання пояснювальних елементів у навчальних програмах та їх деталізація;
- скорочення довідково-інформаційного, що вимагав механічного заучування, та описового матеріалу (при цьому реалізовувалась установка на співвідношення фактів та висновків);
- з метою стимулювання у школярів потреби в самоосвіті, програми орієнтували на заміну запам'ятовування правил, формул, числових показників (окрім тих, які були потрібні для щоденного використання) розвитком умінь та навичок застосування різноманітної довідково-енциклопедичної літератури.

У 1966–1984 рр. відбувалось поетапне, планове впровадження в шкільну практику нового змісту загальної середньої освіти, сформованого на основі загальних принципів, розроблених центральною комісією з визначення змісту освіти, реалізувались програми експериментальної перевірки нових ідей та методів у шкільній практиці.

Для цього періоду характерне збільшення кількості теоретичних досліджень, спрямованих на обґрунтування змін в освітній практиці, посилення диференціації єдиних навчальних планів. На теоретичному рівні була здійснена розробка, а на практичному реалізація підходів до розширення рамок внутрішньої диференціації. До навчального плану, уперше в історії радянської школи, були включені факультативні заняття за вибором, систематизувався та теоретично узагальнювався досвід проведення різнопрофільних факультативів в практиці загальноосвітньої школи.

У системі середньої освіти були втілені такі основні підходи до побудови навчальних планів:

- сільські й міські варіанти навчальних планів;
- профільні школи й школи з поглибленим вивченням окремих предметів;
- уведення до навчального плану факультативів як прояву внутрішньої диференціації, значне скорочення кількості обов'язкових занять і збільшення годин на факультативи та заняття за вибором учнів.

Типовий навчальний план і програми, розроблені у досліджуваній період, будувались на таких цілепокладаючих ідеях та положеннях, розроблених центральною комісією з визначення змісту освіти:

- посилення уваги до світоглядної, ідейно-виховної спрямованості змісту шкільної освіти;
- підвищення науково-теоретичного рівня навчання і змісту освіти, формування матеріалістичного світогляду;
- більш раціональний розподіл навчального матеріалу за ступенями навчання, перенесення частини навчального матеріалу зі старших до середніх класів;
- створення інтегрованих курсів (природознавство, суспільствознавство);
- запровадження профільних шкіл і шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів;
- зменшення навчального навантаження і розширення можливостей для розвитку здібностей і нахилів;
- створення умов для підготовки молоді до самоосвіти й освіти без відриву від виробництва.

До змісту освіти добиралися навчальні предмети, необхідні для формування в учнів міцної системи наукових знань, сучасної наукової картини світу, комуністичного світогляду.

РОЗДІЛ 3

СТРАТЕГІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ ВПРОДОВЖ 60-х – початку 80-х рр.

3.1. Факультативи як важлива складова розширення і диференціації змісту шкільної освіти

Істотним підсумком роботи комісії з розробки змісту освіти стало твердження, що всебічність розвитку школярів не виключає поглибленого вивчення окремого навчального предмету і орієнтації у виборі професії з тієї чи іншої галузі техніки чи мистецтва [377, с. 74]. Щоб дати пересічному випускникові відповідний досягненням науки та техніки рівень знань, необхідно було, на думку О. Маркушевича, розрізняти обсяг знань, що необхідний спеціалісту, і обсяг та характер знань, потрібний кожній людині, незалежно від професії. Саме наявність у змісті загальної середньої освіти знань, умінь та 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 [301, с. 21].

Ці ідеї сприяли привнесенню до навчальних планів елементів варіативності. В умовах, коли номенклатура навчальних предметів та час на їх вивчення залишались практично незмінними з 1966 р. і до реформи 1984 р., факультативи створювали умови для певної диференціації та індивідуалізації навчання. З'явилась можливість зробити курс середньої школи більш загальнодоступним, виключивши з обов'язкового для всіх обсягу знань питання, розділи навчальних предметів, вивчення яких потрібне лише частині учнів.

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 «Проблеми 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 шість з половиною тисяч учнів [296, с. 37].

Програми для спеціальних шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих предметів (математики, прикладної математики, фізики і радіотехніки, фізики і електротехніки тощо) відрізнялись від програм відповідних навчальних предметів для загальноосвітніх навчальних закладів не лише значно більшим вмістом теоретичних знань, наявністю нових розділів, а й практичною частиною, що передбачала не лише практикуми й лабораторні роботи, а й виробничу практику [538; 539].

Наведемо додатки до навчальних планів для спеціальних класів і спеціальних шкіл з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів [538; 539, с. 4].

Таблиця 3.1

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 3.2

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 з поглибленим вивченням літератури, окрім загальноосвітніх навчальних предметів, вивчалися 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 [537].

Як видно з наведеної вище таблиці, окрім збільшення годин на вивчення фізики (по 1 год. у кожному класі), вводились спеціальні навчальні предмети «Програмування і 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-х класах.

З метою реалізації принципу диференціації змісту освіти постановами ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР та Ради Міністрів УРСР «Про організацію факультативних занять учнів 7-10-х класів загальноосвітніх шкіл УРСР у 1967/68 навчальному році» з першого вересня 1967 р. до навчального плану були введені заняття за вибором. У постанові відзначалось, що заняття за вибором мають стати однією з гнучких форм найбільш повного відображення в шкільній освіті сучасних досягнень науки, техніки і культури, врахування місцевих особливостей кожної школи, коли доповнення і зміни вносяться в зміст освіти без змін навчального плану, програм і підручників основного курсу середньої школи [467, с. 20–22].

У новому типовому навчальному плані, підготовленому і 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 сприяли поглибленню знань з 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 (1959 р. та 1966 р.) [542; 743], ми склали таблицю годин, відведених на обов'язкові заняття.

Таблиця 3.3

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 1966 р.	24	24	24	24	30	30	30	30	30	30	

У національних школах союзних республік, де крім навчальних предметів, зазначених у типовому навчальному плані, вивчались рідна мова та література, історія і географія республіки, було дозволено допускати збільшення навантаження проти вказаних норм на 2-3 години на тиждень.

Таблиця 3.4

Години на факультативні заняття

Класи	7	8	9	10	11
Навчальний план 1959 р.	-	-	2	2	2
Навчальний план 1966 р.	2	4	6	6	-

Як видно з таблиці, у середніх та старших класах загальноосвітньої школи години на факультативні заняття та заняття за вибором відводились за рахунок зменшення, порівняно з попередніми роками, обов'язкового тижневого навантаження. Зросла і кількість годин на заняття за вибором від 6 у 1959 р. до 18 у 1966 р. Окрім цього, заняття з трудового навчання у 9-10-х класах організовувались як заняття за вибором учнів. Батьки та учні могли обирати з кількох розроблених і затверджених Міністерством освіти СРСР програм (агротехніка, електротехніка, столярна справа, токарська і фрезерна справа, будова автомобіля тощо).

Вперше факультативні заняття з'явилися у навчальних планах загальноосвітньої політехнічної школи у кінці 50-х рр. і мали іншу спрямованість. У підходах до змісту та організації занять за вибором кінця 50-х та середини 60-х рр. простежуються суттєві відмінності. Так, факультативні заняття на початку 60-х рр. рекомендовано було організувати лише 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 приділялося по 2 години на тиждень або 204 години на рік. Години, відведені для факультативних занять, можна було використовувати для проведення гурткової роботи. У пояснювальній записці до навчальних планів, затверджених міністерством освіти УРСР, говорилося, 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» [740, 16-17].

Метою факультативів другої половини 60-х рр. було поглиблене вивчення основ фізико-математичних, природничих та гуманітарних наук, а також розвиток різнобічних інтересів і здібностей учнів, починаючи з 7-го 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 та

нахили учнів; об'єднували учнів не лише різних класів, але й дітей різного віку зі спільними інтересами; забезпечували розвиток найбільш здібних учнів; враховували сучасні досягнення науки, техніки та культури, специфічні місцеві економічні, соціальні та національні особливості [27]. Факультативи стали важливим досягненням школи середини 1960-х рр., що і понині зберігає своє значення.

У 1967 р. при Інституті загальної середньої освіти (АПН РРФСР) була створена наукова рада з проблеми поглибленого вивчення окремих навчальних предметів за вибором учнів. Робота ради отримала значний громадський резонанс. Цьому сприяла проведена у травні 1968 р. в Москві всесоюзна науково-практична конференція з проблем факультативних занять і спеціальних класів [183, с. 34]. Члени наукової ради академіки А. Арсенєв та О. Кінкулькін працювали над визначенням пріоритетних напрямів науки і змістом факультативних занять (обсяг, структура курсів), розробкою методики проведення факультативів, вивчали найбільш ефективні шляхи добору учнів [27, с. 28–38]. 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.

Про активну роботу щодо організації в школах республіки поглибленого вивчення окремих предметів свідчать архівні документи. Так, на одній з нарад активу працівників освіти УРСР у березні 1967 р. зазначалось, що школи з поглибленим вивченням у 9–10-х класах математики, обчислювальної техніки, фізики і радіоелектроніки, хімії і хімічної технології, біології і агробіології, гуманітарних предметів (історії, мови та літератури, психології, педагогіки), функціонуватимуть в містах Києві, Харкові, Запоріжжі, Одесі, Дніпропетровську, Львові, Донецьку, де є підприємства чи вищі навчальні заклади відповідного спрямування [729, арк. 22].

У навчальному плані 1967/68 н. р. вперше була зроблена спроба поєднати принцип єдності школи та принцип розвитку індивідуальних нахилів та здібностей учнів. В усіх загальноосвітніх школах УРСР запроваджувались факультативні заняття у 7-10-х класах. Здійснений поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для усіх учнів та додатковий, розрахований на окремих школярів, створював, на нашу думку, сприятливі умови для підвищення ефективності навчального процесу, не допускаючи перевантаження учнів обов'язковими заняттями, і стимулював розвиток їх пізнавальних та професійних інтересів. Факультативи сприяли також і стабілізації основного змісту освіти. Адже на них апробувались не лише нові теми та розділи шкільних курсів та методика їх викладання, а й перевірялась навчально-педагогічна та науково-практична доцільність введення нових навчальних предметів. Таким чином проходили перевірку «Основи геології», «Кібернетика», «Основи логіки», «Фізіологія людини та тварин» та ін.) [601, с. 48].

Уже у 1969–1970 рр. 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 із звітами міністерства освіти УРСР факультативи за короткий термін поширились практично по всій території республіки. Так, у 1968/69 н. р. факультативними заняттями у Дніпропетровській області було охоплено 7200 учнів, а уже в наступному навчальному році – 37400. В Одеській області відповідно 10473 і 29207 учнів. Подібна ситуація була і в інших областях України. Одночасно начальник програмно-методичного управління міністерства освіти О. Сивець відзначив дещо однобічний розвиток факультативів у республіці. Так, значно переважали факультативи з хімії, математики, фізики і були практично відсутні заняття з предметів гуманітарного циклу та трудового навчання (з вивчення автомобіля, трактора, механізації сільськогосподарського виробництва, електротехніки тощо) [601, с. 47]. Не всі факультативи мали навчально-методичне забезпечення; часто години, відведені для занять за вибором учнів, витрачалися вчителями для додаткових занять з основних предметів та підготовки до екзаменів; констатувалася невідповідність учителів до проведення більшості факультативів тощо.

У 1969 р. вийшла постанова Ради Міністрів СРСР «Про організацію навчання учнів сільських середніх шкіл роботі на тракторах, комбайнах та інших сільськогосподарських машинах» [341, с. 226–227]. Згідно з цією постановою учні сільських шкіл мали вивчати сільськогосподарську техніку за рахунок годин на трудове навчання у 9–10-х класах, факультативних занять та літньої виробничої практики.

У наступному, 1970-му р. вийшла постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи з подальшого розширення підготовки кадрів механізаторів для сільського господарства» [341, с. 227–228], що передбачала оволодіння учнями сільських шкіл навичок роботи на тракторах, комбайнах, агротехніці та догляду за тваринами за рахунок як годин на трудове навчання у 9–10-х класах, факультативних занять, літньої виробничої практики, так і додатково уведених до навчального плану 20 годин на індивідуальне навчання учнів роботі на вантажних автомобілях та тракторах. Це спричинило серйозне перевантаження учнів, особливо сільських шкіл з українською мовою викладання, що й так мали значно більше навантаження у порівнянні з учнями російських шкіл.

Підбиваючи підсумки переходу на новий зміст освіти, Є. Березняк наголосив, що на початок 1971/72 н. р. в УРСР працювало 173 школи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів (математика – в 79 школах, фізика – у 44, хімія – у 18, біологія – у 12, література – у 13, історія – в 2). У 238 школах республіки було запроваджене вивчення іноземної мови з 1-го класу (у 164 – англійської, у 34 – французької, у 30 – німецька мова, в 9 – іспанська, в 1 – китайська) [40, с. 34–35].

На думку М. Кондакова, не менш важливим завданням факультативів, поряд з оволодінням дітьми знаннями, уміннями та навичками з окремих галузей знань, було «озброєння учнів методами самостійного оволодіння знаннями» [221, с. 7]. Програма факультативних занять з російської мови та літератури містила такі вимоги до навчального матеріалу:

- будучи пов'язаним з 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 [527].

Зміст факультативних занять істотно відрізнявся від занять з відповідних навчальних предметів, насамперед завдяки значно більшій кількості дослідницьких та творчих завдань, більшому вмісту теоретичного матеріалу, диференційованим підходам. Факультативи, завдяки їх меншій запрограмованості, більш гнучко і повно відображали найновіші досягнення науки і техніки, містили теми, що не були відбиті у змісті навчальних дисциплін.

Програми факультативів, на відміну від програм з 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 тощо» [378, с. 44].

Рекомендовані школам види факультативних занять ми умовно поділили на три групи – в залежності від їх мети та підходів до добору і структурування змісту:

а) факультативи, що доповнювали та поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану;

б) додаткові предмети, що не вивчались у школі в обов'язковому порядку;

в) предмети професійного характеру (автосправа, агрохімія, електротехніка тощо) [27, с. 201].

Факультативи, що доповнювали та поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану, містили так звані додаткові розділи і питання систематичних курсів основ наук. Вони вивчалися паралельно з розділами, що увійшли до обов'язкової навчальної програми, і сприяли поглибленню та розширенню знань учнів з даного предмета, вдосконаленню практичних умінь та навичок, розвитку здібностей школярів та їх інтересу до тієї чи іншої галузі знань, допомагали у подальшому виборі професії. Так, у 1967/68 н. р. на таких факультативах вивчались теми та розділи навчальних предметів, які увійшли до проєктів нових програм, а в діючих були відсутні. Так, програма анатомії,

фізіології і гігієни людини доповнювалась вивченням на факультативних заняттях курсу «Додаткові розділи і питання до систематичного курсу анатомії, фізіології і гігієни людини»; вивчались, зокрема, такі теми: «Закономірності роботи головного мозку», «Рефлекси – результат цілісної роботи мозку», «Аналіз психічних явищ», «Уміння, навички, звички», «Типи нервової діяльності», «Людина і суспільство» [561, с. 77–84].

Другий вид факультативних занять у загальноосвітній школі – це спеціальні навчальні курси, що були розраховані на розгорнуте і поглиблене вивчення окремих розділів чи тем, основ будь-якої науки, не представленої у навчальному плані. Кожен з факультативних курсів передбачав закінчений цикл питань для кожного класу, що дозволяло вивчати його не лише повністю (протягом кількох років), а й за бажанням учителя та учнів лише в окремих класах.

Спеціальні навчальні курси були розроблені з окремих розділів фізики (фізичні основи електротехніки, радіотехніки, основи фізико-математичних вимірів з 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 з 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) [477; 561; 562].

Поряд з факультативами з основ наук і мистецтва Міністерство освіти СРСР рекомендувало вводити факультативні практикуми з трудового навчання: з електроніки, радіоелектроніки, металообробки, автосправи, технічного креслення (машинобудівне і будівельне креслення), агротехніки польових культур, сільськогосподарських машин, стенографії тощо [27, с. 35].

Факультативним курсам професійного характеру були притаманні практична спрямованість, значний обсяг лабораторних та самостійних практичних робіт, значні відмінності у виборі занять у міських та сільських школах. Найбільше поширення в міських школах України набули факультативні курси з автосправи, електротехніки, радіоелектроніки, швейного виробництва. Для сільських шкіл характерний вибір курсів агротехніки, механізації сільського господарства, електротехніки. По закінченні навчання учні могли здати екзамен і отримати професійний розряд.

Цілі факультативних занять різних видів ми зобразили у вигляді схеми:

Таблиця 3.5

Цілі факультативних занять різних видів



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 з 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 в цілому [442, с. 62]. Подібними були завдання, що їх ставили методисти до факультативних занять з інших навчальних предметів.

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 та середніх спеціальних навчальних закладах, а й допомога у виборі певної виробничої професії.

Звідси можна сформулювати вимоги до змісту факультативних курсів:

- Принципи:
 - науковість;
 - доступність;
 - зв'язок з іншими навчальними предметами та факультативними курсами;
 - зв'язок з 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 і міжпредметні (практикум із суміжних навчальних предметів, пов'язаних з 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 і об'єднаних однією ідеєю [27; 221; 437].

У публікаціях кінця 60-х – початку 70-х рр. з проблеми факультативних занять в середній школі (А. Арсен'єв, Є. Березняк, І. Звер'єв, М. Кашин, М. Кондаков) відмічалось, що близько 95% факультативних груп працювало за програмами «Додаткові матеріали до систематичних курсів» і лише близько 5% вивчали спеціальні курси, переважно з математики [163, 221, 562].

Розподіл програм факультативів за предметами і кількістю учнів, які поглиблено вивчали окремі предмети у 1968/69 н. р., ми представили у вигляді таблиці 3.6:

Таблиця 3.6

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, найбільшою популярністю користувались факультативи з математики, фізики, хімії, літератури. Ці навчальні предмети найбільш часто були екзаменаційними при вступі до вузів, що, як зазначав І. Зверев, було однією з основних причин популярності відповідних факультативних курсів у школах [163, с. 47]. Поряд з цим підвищувався інтерес учнів до факультативів з фізіології, геології, картографії.

Вимоги до змісту факультативних курсів різнилися в залежності від галузі знань, що їй передбачалось вивчати на заняттях. Так, усі факультативні курси з української та російської мови були спецкурсами (тобто поглиблювали і розширювали зміст тем, що вивчались у школі), на відміну від інших навчальних предметів природничо-математичного циклу (математика, фізика, біологія, хімія тощо), більшість факультативів з яких являли собою додаткові розділи відповідних наук. Факультативи з мов поділялись на лінгвістичні («Фонетика», «Лексика і фразеологія» тощо) і не лінгвістичні («Історія російської мови», «Культура мовлення» тощо). Лінгвістичні можна поділити на три групи:

- практичні («Практична стилістика»);
- теоретичні («Етимологія»);
- комбіновані («Лексика і фразеологія») [360].

Програми трьох факультативних курсів з 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 з 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 [3, с. 118]. Складовою факультативів з географії була значна кількість практичних занять та екскурсій на промислові підприємства, у колгоспи тощо.

Ефективно проводився у сільських школах 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 [478].

Особливістю факультативних курсів з історії була різноманітність їх змісту та спрямованості, значна кількість програм, побудованих з урахуванням регіональних та місцевих особливостей. Аналіз змісту факультативних курсів з історії дав змогу об'єднати їх у групи за такими напрямками:

- історія комуністичного та робітничого рухів;
- проблеми військової історії;
- історія світової культури та культури народів СРСР;
- історія міжнародних відносин;
- краєзнавчий [207; 208; 561; 565].

Серед пріоритетних напрямів вдосконалення історичної освіти автори численних публікацій у педагогічній та науково-історичній періодиці (М. Дайрі, Г. Клокова, М. Лисенко та ін.) вказували, насамперед, на забезпечення: більш чіткого розкриття історії трьох революцій і особливо радянського періоду; більшої систематичності у вивченні творів класиків марксизму-ленінізму, документів партії та міжнародного комуністичного руху [111; 207; 283; 284].

Для прикладу можна навести програму факультативного курсу «Історія міжнародних відносин та зовнішньої політики СРСР» (9-10-й 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 і запропоновані програмою форми проведення занять – лекції та семінари [426; 561, с. 49–57].

Складність перебудови математичної освіти відбилася на факультативних курсах, серед яких переважали курси категорії «додаткові предмети» (додаткові розділи), що передбачали ознайомлення учнів з галузями науки, які не входили до змісту навчального предмета: «Кібернетика», «Векторні простори і основи програмування», «Обчислювальна математика», «Програмування» тощо. Факультативні курси категорії «додаткові предмети» знайомили учнів з новими напрямками науки, методами доведення теорем, сучасними обчислювальними апаратами, навчали розв'язувати задачі лінійного програмування, слугували розширенню і поглибленню математичної освіти учнів, вдосконаленню математичного мислення, стимулюванню математичних інтересів тощо.

Так, факультативний курс «Додаткові розділи і питання до систематичного курсу математики» (7–10-ті 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 з математики було відведення значної кількості годин на розв'язування задач та теми на вибір учителя [561, с. 26–36].

Друга мета факультативів з математики була тісно пов'язана з підготовкою учнів до трудової діяльності після закінчення школи, тобто їх підготовкою до навчання в вузах 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 використовуються для теоретичного обґрунтування досліджуваних явищ, з трудовим і виробничим навчанням учнів. До таких факультативів можна віднести курси обчислювальної математики, елементи дискретної математики, елементи нарисної геометрії.

Для фізики та астрономії була характерна незначна кількість факультативів (через труднощі з технічним та методичним забезпеченням, без якого вони не могли функціонувати). Так, програма факультативного курсу «Додаткові глави і питання до систематичного курсу фізики» переважно більшість годин відводила на лабораторні практикуми (властивості рідких та газоподібних тіл; закони електричного струму; електромагнітні явища; будова атома тощо) [561, с. 85–97].

Більшість факультативних курсів з фізики були побудовані як «додаткові предмети» (додаткові розділи): «Фізичні основи електротехніки», «Фізичні основи радіотехніки», «Основи фізико-математичних вимірів з практикою», «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 з географії.

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» [709, с. 93]. В основі більшості факультативних курсів з хімії лежали питання, що не ввійшли до обов'язкових навчальних програм. Їх завданням було оволодіння учнями практичними навичками проведення хімічних реакцій, ознайомлення їх з використанням хімії на виробництві, профорієнтація.

Так, програма факультативу «Техніка роботи в хімічній лабораторії» була розрахована на учнів 7-8-х класів (68 годин, одна година 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 [346].

Зміст шкільних курсів біології доповнювався як факультативами «Фізіологія людини», «Фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології», «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 [313, с. 107], 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 та їх вирощування тощо.

Особливе місце займали факультативи політехнічного спрямування. Їх змістом було розкриття практичного застосування законів наук у житті і виробництві, історія розвитку науки і її взаємодія з виробництвом, основи техніки і 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. експериментально впроваджувались у школах УРСР факультативи «Гігієнічне і статеве виховання дітей» (12 год. у 8-му класі) та «Етика і психологія сімейного життя» (34 год. у 9–10-х класах), які носили фрагментарний, просвітницький характер. Зміст курсу «Етика і психологія сімейного життя» був зорієнтований на моральні аспекти статевого виховання і не містив матеріалів медико-біологічного характеру [410, с. 341]. На початку 80-х рр. ці курси були замінені на такі обов'язкові факультативні: «Людина і її здоров'я» та «Етика і психологія сімейного життя».

Велике значення для подальшої розбудови змісту загальної середньої освіти, урізноманітнення факультативних курсів мав 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, на думку педагога, немислиме повноцінне розумове виховання» [653, с. 225]. 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 та явищ геології, мінералогії, біохімії, космології тощо [653, с. 225].

Василь Олександрович розробив 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 увійшли такі напрацювання педагога, як «10 не можна», «14 законів дружби», «10 недостойних речей», «Азбука моральної культури» та ін. [415; 646, с. 349].

З 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 з етики. У «Хрестоматії» вміщено художні твори-мініатюри – казки, легенди, притчі, новели, нариси, оповідання для дошкільнят та учнів різних класів середньої школи. Художні твори-мініатюри Василя Олександровича були повноцінною складовою змісту навчання молодших школярів у Павлівській школі, вони й сьогодні широко використовуються у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл, у змісті підручників з читання, української літератури, етики тощо.

Для учнів 14 – 17 років у позаурочний час проводились лекції та бесіди з психології людини, особливостей її анатомо-фізичного розвитку в підлітковому віці. Бесіди проводились з підлітками раз на два тижні, і у їх змісті була певна система: від менш складних анатомо-фізичних явищ поступово переходили до глибоких, прихованих, які торкались становлення і розвитку психіки [653, с. 236]. Говорячи про специфічність змісту таких занять, педагог підкреслював, що він прагнув поєднати теоретичний виклад 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» [658, с. 236].

З метою підготовки до шлюбу, сімейного життя, до виховання дітей (тобто до виконання соціостатевих ролей) педагог «розробив власну модель освіти і виховання справжніх чоловіків і жінок, батьків і матерів» [410, с. 315] 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» [651]. Заняття, на яких, по суті, здійснювалась гендерна соціалізація та статеворольова підготовка школярів, проводились окремо для дівчат та хлопців В. Сухомлинським та учителькою російської мови та літератури Г.Сухомлинською і мали різне змістове наповнення.

У практиці Павлівської 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 з 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 Павлівській школі було запобігання неспішності та друкорічництва, 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 неспішності можуть бути різними, і однією з них є потреба у заучуванні невеликого за

обсягом, але незрозумілого матеріалу, який отупляє дитину, виховує звичку до забування. Для таких дітей у Павлівській школі добирали індивідуально книги та статті для читання, які могли у яскравій, захоплюючій формі розкрити зміст явищ та 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 павлівський директор [656, с. 479–481].

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» [658, с. 443–444]. Не багаторазове повторення правил, заучування напам'ять основних положень змісту навчальних предметів, не безкінечні додаткові заняття, рекомендовані у 60-х рр. для вирівнювання невстигаючих, а «читання, читання і ще раз читання – ось що відіграє вирішальну роль у розумовій праці тих, кому важко вчитися» [656, с. 474].

Таким чином, на протигагу загальноприйнятим у 60-х рр. уявленням про боротьбу з неуспішністю, відставанням учнів, Василь Олександрович закликав не обмежувати зміст навчання найнеобхіднішим програмним матеріалом, а наполегливо виводити невстигаючих учнів за рамки шкільної програми, навчальної книги, підручника, розширювати інтелектуальний фон їх навчальної та позашкільної діяльності.

У Павлівській школі створювались умови для повноцінного розвитку не лише відстаючих, а й дітей, можливості яких перевищували середні. При вивченні кожного розділу програмного матеріалу вчителі Павлівської школи пропонували обдарованим учням теоретичні питання, проблеми, вивчення яких розпочинали на уроках і продовжували у позакласній роботі, доручали готувати реферати, писати доповіді, що містили дослідницькі елементи. З обдарованими дітьми, які проявляють нахил до теоретичного мислення, пошукової роботи, Василь Олександрович рекомендував працювати індивідуально, залучати їх до наукових гуртків, організації вечорів науки і техніки, вікторин, олімпіад тощо. Зокрема, в Павлівській школі функціонували науково-технічний, науково-біохімічний, науково-математичний, науково-біологічний, науково-хімічний, науково-етнографічний, науково-астрономічний гуртки [653, с. 480–482]. Заняття науково-предметних гуртків проходили у формі повідомлень, що їх готували самі учні, доповідей, рефератів. Важливою складовою змісту цих гуртків були елементи наукового дослідження, експериментальна, пошукова робота [653, с. 254–256]. Гуртківці цікавились питаннями, що виходили далеко за межі програмних елементарних знань, знайомились з останніми досягненнями науки і техніки.

Різноманітним науково-предметним гурткам, у яких учні під керівництвом досвідченого, знаючого, захопленого своєю роботою вчителя розглядають 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 з усіх навчальних предметів, розвивати в учнів особливий інтерес до одного чи кількох предметів, вчити самостійно оволодівати позапрограмним матеріалом з галузей знань, що їх цікавлять. Створення можливостей для поглибленого вивчення одної чи кількох галузей знань «є важливою умовою всебічного розвитку людини» [653, с. 256]. Таким чином, у школі створювались умови для напруженої, творчої навчальної діяльності усіх без винятку дітей. Кожен знаходив собі заняття за інтересами, здібностями, можливостями.

Розширення мережі шкіл та класів з поглибленим вивченням окремих предметів, впровадження факультативних занять, занять за вибором розширювало рамки єдиного навчального плану, створювало умови для диференціації та індивідуалізації навчального процесу.

3.2. Проблемність як новий підхід до реалізації змісту освіти

Питання проблемного навчання почали досліджуватись у педагогічній теорії у 60-х рр. ХХ ст. Так, О. Матюшкін у праці «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» (1972) проаналізував етапи становлення проблемного навчання у вітчизняній дидактиці:

- розробка методів активізації навчального процесу;
- розробка прийомів формування пізнавальної самостійності учнів у процесі оволодіння знаннями;
- вирішення питань формування розвитку продуктивної діяльності учнів, їхнього творчого, самостійного мислення [307, с. 27–34].

Відтак, проблемне навчання з'явилося як один із методів активізації навчального процесу, поступово перетворюючись на тип навчання. Сучасний дослідник проблемного навчання О. Топузов стверджує, що у 70-ті роки в теорії навчання під проблемним підходом у навчанні дидакти розуміли викладання предмета шляхом послідовного представлення учням і розв'язання ними проблемних ситуацій завдяки впровадженню методів проблемного навчання і добору навчального матеріалу, що може забезпечити такий тип навчання [666, с. 22].

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-ті – 70-ті рр. зростає кількість досліджень проблем психічної діяльності дитини у процесі навчання, впливу змісту та методів навчання на її розвиток. Для праць

цього періоду характерне виділення особистісного підходу як інструменту психологічних і дидактичних досліджень у галузі розвивального навчання молодших школярів, оригінальність тлумачення впливу зовнішніх умов на розвиток дитини, якому притаманна своя логіка, зумовлена стадіями внутрішнього розвитку дитини [306].

Зокрема, характер розумового розвитку молодших школярів у ці роки вивчався в НДІ психології УРСР під керівництвом Г. Костюка. У працях очолюваного Г. Костюком колективу розглядалися теоретичні питання організації активної навчальної діяльності шляхом застосування різних типів навчальних задач (пізнавальних, комунікативних), розвиток мислення, мовлення, діалогу, формування узагальнених способів розв'язування задач. Так, у статті Г. Костюка «Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника» визначено продуктивність застосування загальнорозвивального і діяльнісного наукових підходів, спрямованих на розвиток учнів в умовах масового навчання. Важливим для нашого дослідження є твердження ученого про те, що зміст навчання по-різному засвоюється школярами і по-різному впливає на їх розвиток, залежно від методів навчання, які визначають спосіб і характер дій з навчальним матеріалом [230, с. 4]. У статті «Про психологічні основи оптимізації шкільного навчання» (1972) психолог проаналізував сутність і ступені проблемності у навчанні, значення проблемного навчання для розвитку мислення учнів. Ефективність проблемного навчання, на думку Г. Костюка, залежить від структури учбової діяльності учнів та відповідності структури та методів учбової діяльності учнів змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню [232, с. 5–7].

Значимими для подальшого розвитку теорії проблемного навчання були і публікації українського психолога І. Соболева, який вважав проблемне навчання одним із найефективніших шляхів забезпечення мислительної діяльності учнів. І. Соболев обґрунтував роль проблемності у засвоєнні учнями знань, вважаючи, що досягти розвитку в учнів творчого мислення, формування умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності можна лише за умов активної участі школяра в навчальному процесі. Перетворення учня в активного учасника навчального процесу, його суб'єкта забезпечується, зокрема, і застосуванням проблемного навчання. При цьому дослідник наголошував, що проблемне навчання «за своєю суттю ближче за все стоїть до процесу пізнання», сприяє формуванню в учнів дослідницьких умінь та навичок, активізації учнів на уроках [629, с. 21].

У статті «Психологічні умови проблемного навчання» (1973) учений запропонував структуру проблемного навчання, яка складається з чотирьох етапів послідовних дій:

- підготовка учнів до сприймання проблеми;
- розрядка проблемних ситуацій;

- узагальнення наслідків дослідницької роботи учнів;
- закріплення і повторення [629].

За аналогією з розгорнутим мислительним процесом (С. Рубінштейн) А. Алексюк обґрунтував чотири етапи мислительної діяльності, властиві проблемному навчанню:

- виникнення проблеми, початкове усвідомлення суперечності, інтелектуального утруднення;
- осмислення проблеми як такої;
- процес пошуків найраціональнішого розв'язання проблеми (розчленування загальної задачі на ряд окремих; висунення гіпотез, їх аналіз та визначення операцій, правил, раніше засвоєних знань для розв'язання проблеми);
- формулювання остаточного судження, у якому зафіксовано результат розв'язання, його практична перевірка [11].

Деяко відрізняються етапи розв'язання проблемної задачі за Н. Менчинською та Г. Сабуровою, які додали до запропонованих А. Алексюком етапів ще один – етап перевірки розв'язання задачі:

- усвідомлення учнями задачі як проблеми;
- розчленування задачі на шукане і дане в умові;
- виявлення залежності між шуканим і даним, висунення гіпотез і їх часткова перевірка;
- сам процес розв'язання;
- перевірка задачі [318].

Аналіз літератури з питань проблемного навчання показує, що, починаючи з 70-х рр., розвивальна функція навчання поступово починає превалювати у дослідженнях з проблемного і диференційованого навчання, формування умінь навчальної діяльності (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.) [11; 308; 307; 363; 388]. При цьому більшість дослідників цього періоду розглядали проблемне навчання як різновид розвивального.

Зокрема, за М. Махмутовим, проблемне навчання – це «тип розвивального навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова робота учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням принципу проблемності» [308, с. 257]. У праці «Теорія і практика проблемного обучения» (1971) учений обґрунтував дидактичну теорію способів організації проблемного навчання на засадах суб'єктної взаємозалежності і визначив проблемне навчання як тип навчання, який передбачає взаємодію вчителя і учня. У цьому процесі не лише засвоюються знання і вміння через розв'язання проблем, а й, що важливо, формуються творчі здібності учнів [311, с. 4].

На відміну від М. Махмутова, А. Алексюк у ґрунтовній статті «Значення і суть проблемності у навчанні» (1970) розглядав проблемне навчання як

окремих, третій (після репродуктивного та розвивального) тип навчання. Під проблемним учений розумів таке навчання, «яке сприяє розвитку творчого (продуктивного) мислення у дітей і формує в них внутрішні стимули до навчання, творчу особистість» [11, с. 33].

У 70-ті рр. у вітчизняній педагогічній науці розпочинаються дослідження дидактичної суті та різних аспектів проблемного навчання. Аналізувалися не лише головні поняття: «проблема», «проблемна ситуація», «проблемна задача», «проблемність навчання», «проблемний підхід у навчанні», – а й основні положення проблемного навчання, які співвідносяться з поширеними дидактичними методами, принципами і прийомами [11; 311].

У педагогічній літературі з питань організації проблемного навчання цього періоду вживалися різні назви завдань, виконання яких потребувало пошукової діяльності: «пізнавальні задачі», «дослідницькі завдання», «проблемні запитання», «евристичні запитання» тощо. О. Савченко запропонувала вважати проблемними ті види завдань, педагогічною сутністю яких є «залучення учнів до самостійного наукового пошуку» [594, с. 83]. В систему пізнавальних завдань В. Онишук та О. Савченко включали евристичні й проблемні запитання, пізнавальні й проблемні задачі, пошукові запитання [594, с. 83; 366, с. 99–101].

О. Савченко поділяє пізнавальні задачі за такими критеріями:

- дидактичною метою та ступенем самостійності учнів у процесі розв'язування (навчальні і пошукові);
- за змістом та внутрішньою структурою (способом дії) [594, с. 84].

При цьому, наголошує дослідниця, пізнавальні завдання не вимагають від учнів пізнавальної самостійності і можуть бути не проблемними. Водночас проблемне запитання і пізнавальна задача «є різними формами вияву навчальної проблеми... це дидактичні засоби, що створюють проблемну ситуацію і пошукову діяльність учнів» [594, с. 85]. Особливість пізнавальних задач у тому, що учень, маючи всі дані, потрібні для наступного розв'язування задачі, не може здобути цей розв'язок безпосередньо з цих даних. Щоб здобути результат, він повинен перетворити ці дані і самостійно виконати за їх допомогою ряд практичних і розумових операцій у потрібній послідовності [443, с. 11].

На думку І. Лернера, ефективність використання проблемних і пізнавальних завдань значно підвищується за умови їх організації у певну систему. Така система задач повинна охоплювати не лише основні типи проблем, характерних для даної науки і сфери практичної діяльності, об'єктивно визначених шкільною програмою, а також важливі для середньої освіти типи методів науки та узагальнені способи розв'язання типових проблем. Крім того, така система має виявляти і формувати основні риси творчої діяльності. Будується така система за принципом зростання складності відповідно до встановлених критеріїв складності [443, с. 12].

Методичну систему пізнавальних завдань О. Савченко вважала необхідним співвідносити зі структурою знань навчального предмета, виділивши базові й похідні знання. У своєму дослідженні «Активізація пізнавальної діяльності» (1982) вона реалізувала в системі пізнавальних задач змістовий аспект, охопивши найважливіші програмні питання, з поступовим ускладненням способів переробки і засвоєння навчального матеріалу [594, с. 87–88].

Основною одиницею проблемного навчання О. Матюшкін (1972) вважав проблемну ситуацію. Учений запропонував типологію проблемного навчання, обґрунтував рівні проблемності в навчанні в залежності від створення в учінні проблемних ситуацій різного рівня складності. Кожна з проблемних ситуацій включає невідомі учням відношення певного ступеня узагальнення (математичні, фізичні, суспільні тощо), розкриття яких і означає набуття учнями нового для них знання [307, с. 27]. О. Матюшкін наголошував, що постійне і послідовне застосування проблемних ситуацій є не менш принциповим положенням проблемного навчання, ніж створення умов для появи проблемних ситуацій.

Аналізуючи методи проблемного навчання, А. Алексюк, М. Махмутов, Н. Менчинська, В. Онищук, О. Савченко, Г. Щукіна та ін. підкреслювали, що правильний вибір методів та ефективне застосування усієї системи методів проблемного навчання можливі лише за умови спеціального структурування навчального матеріалу у відповідності із сутністю методу і систематичного формування прийомів пізнавальної діяльності учнів, характерних для різноманітних методів.

Російська дослідниця проблемного навчання 70-х рр. Н. Мочалова поставила метод навчання в залежність від трьох взаємодіючих компонентів навчального процесу (зміст – учитель – учень). Складовими елементами методу навчання, на її думку, є три групи прийомів, з допомогою яких здійснюється взаємодія названих компонентів:

- прийоми переструктурування змісту навчального матеріалу у відповідності з особливостями обраного методу;
- прийоми викладання, з допомогою яких здійснюється взаємодія компонентів викладач – зміст навчання;
- прийоми навчально-пізнавальної діяльності, що відображають взаємодію компонентів учень – зміст навчання [330, с. 5].

Виходячи з дидактичних і соціальних цілей, аналізуючи зміст навчального матеріалу, учитель здійснює попередній вибір методу навчання, що найбільше відповідає поставленим цілям. Можливості самого змісту є однією з основних умов, що обмежують застосування того чи іншого методу. На думку А. Алексюка, М. Махмутова та інших дидактів, які вивчали умови застосування проблемного навчання, якщо зміст теми, що вивчається, містить значну кількість розрізнених фактів та понять, які логічно не витікають із раніше засвоєного, то якими б цілями не керувався учитель і яким би високим рівнем

пізнавальної активності не володіли учні, реалізувати на такому матеріалі методи високого рівня проблемності не лише неможливо, неефективно, а й недоцільно [15]. Таким чином, визначальною умовою вибору методів навчання є зміст навчального матеріалу, що вивчається.

Такої ж думки дотримувався і відомий польський дидакт В. Оконь, який стверджував, що застосування проблемного навчання залежить передусім від змісту навчального матеріалу, що дає змогу впроваджувати проблемне навчання, використовувати методи проблемного викладу [363, с. 72]. Отже, стверджував учений, застосування проблемного підходу передбачає попередній аналіз навчальних програм, змісту навчального матеріалу і методичного апарату підручників.

Визначивши, які методи навчання дозволяють реалізувати даний 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 та навичок, що визначались навчальними програмами та підручниками, А. Алексюк пропонував для успішної реалізації проблемного навчання включати до змісту навчання завдання формування властивостей розуму учнів, розвитку їх пізнавальних здібностей, рис творчої діяльності, творчих здібностей [15]. Учений підкреслював, що у 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 розв'язання, спонукає до самостійного розв'язання.

Оскільки система методів проблемного навчання побудована за принципом пізнавальної самостійності учнів, поступового ускладнення проблемного викладу, перехід до кожного наступного методу потребує перебудови самого змісту навчального матеріалу. Переструктурування змісту здійснюється шляхом застосування певної сукупності прийомів перебудови змісту:

- перестановок (зміни порядку подачі фактів, їх демонстрації чи пояснень, наведених у підручнику);
- залучення додаткових фактів;
- використання у викладі додаткових елементів (у вигляді питань, задач, завдань, вказівок, вимог тощо);
- трансформація фактів у пізнавальні задачі [308, с. 177–182].

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 подачі фактів, що повідомляються з метою створення проблемної ситуації. Як додаткові елементи змісту він використовує цікаві факти, що повідомляють про практичне застосування знань в науці і техніці;

- *метод показового чи пояснюючого викладу* – до змісту вводиться система риторичних запитань. Порядок викладу фактів обирається таким чином, щоб об’єктивні протиріччя 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;
- *дослідницький метод навчання* – до змісту вводиться система пізнавальних задач і завдань, що ставляться в кінці уроку, коли більша частина учнів розв’язала проблему [330, с. 6–9].

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» [365, с. 16]. Учений запропонував також з 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 [365, с. 17].

Питання проблемного навчання досліджувались і у зв’язку з обґрунтуванням чотирьохкомпонентного змісту загальної середньої освіти. Так, І. Лернер у праці «Дидактические основы методов обучения» (1981) виділив складові творчої діяльності, тісно пов’язавши їх з проблемним навчанням:

- самостійне перенесення знань, умінь та навичок у нову ситуацію. Чим більш віддалений зв’язок між проблемною ситуацією і ситуацією, у якій були отримані знання, тим більш творчий характер носить застосування цього знання;
- здатність бачити, виділяти нові проблеми в знайомих, стандартних умовах;
- здатність бачити нові функції знайомого об’єкта. У залежності від ситуації людина бачить нове, непряме призначення об’єкта (наприклад, забиваючи цвяхок, вона використовує твердий предмет, не призначений для цього);
- здатність бачити структуру об’єкта, який підлягає дослідженню, співвідносити його частини одна з одною;

- здатність бачити альтернативу рішення, альтернативу шляхів його пошуку. Сутність цієї риси – в установці на можливість різних шляхів вирішення проблеми;
- вміння комбінувати раніше відомі способи вирішення проблеми в новий спосіб;
- вміння створювати оригінальний спосіб вирішення, відмінний від інших, адже творчість за своєю природою вимагає вміння відмовлятися від стереотипів діяльності, знань. З іншої сторони, творчість неможлива на пустому місці.

Тому, відмічав І. Лернер, у процесі навчання мають формуватись стереотипні навички, уміння, знання і створюватись умови для відмови від них і пошуку інших знань і способів діяльності, більш відповідних ситуації [270, с. 10]. Перераховані складові творчої діяльності неможливо засвоїти в результаті отримання словесної інформації про цю діяльність чи демонстрації способу діяльності. Для цього необхідно включати людину в посильну діяльність, яка вимагає прояву творчих рис, і тим самим ці риси формує. Одним із таких видів діяльності було і проблемне навчання.

Зупинимось детальніше на розробці у 70-х–80-х рр. окремих аспектів проблемного навчання українськими ученими А. Алексюком, В. Барабашем, С. Бондар, Г. Костюком, В. Лозовою, Л. Мамотом, Г. Панченком, О. Савченко, І. Соболевим та ін. [15; 60; 61; 290; 393; 394; 586; 629]. У дидактичних працях цього періоду розкривалися шляхи застосування проблемних методів у навчанні різних предметів початкової та середньої школи (математика, фізика, хімія, біологія, історія, географія тощо), наводилися приклади навчальних задач проблемного характеру, використання проблемного навчання на різних етапах уроку, залежності проблемних задач від змісту навчального матеріалу тощо.

На необхідності застосування проблемного навчання наголошувала О. Савченко, яка переконувала, що як би добре не було поставлене повідомлення учням готових знань пояснювально-ілюстративним методом, воно не забезпечить розвитку їх творчого мислення і пізнавальної самостійності. Тому, на думку ученої, слід надавати перевагу (у тому числі і в початковій школі) методам проблемного навчання, елементам програмування навчальних завдань, цілеспрямованому розвитку в учнів системи прийомів навчальної роботи. Запроваджені у практику роботи шкіл, вони збуджують інтерес учнів до навчання, розвивають їх допитливість, стимулюють ініціативу і спостережливість, зміцнюють волю, виробляють наполегливість до праці [586, с. 3–4].

Умови використання проблемного навчання на уроках хімії дослідила Н. Буринська, яка запропонувала весь основний понятійний зміст навчання хімії побудувати як «послідовний ланцюг пізнавальних проблем» [66, с. 48].

Особливо цінними для вивчення теоретичного матеріалу курсу хімії є, на думку ученої, проблеми, які виникають з суперечності між новими фактами, і тими теоретичними уявленнями, що їх учні вже набули. Так, при вивченні періодичного закону учні простежують у ряді елементів «зміну їх властивостей із зростанням атомної маси і виявляють відхилення від встановленої ним закономірності: аргон опиняється в цьому ряду попереду калію, а йод здобуває місце після телуру». Щоб пояснити це протиріччя, учена пропонувала створити проблемну ситуацію, яка потребувала б пошуків більш глибокої закономірності – переходу до з'ясування будови атомів цих елементів [66, с. 47–48].

Цінними для практичного застосування проблемного навчання на уроках хімії стали запропоновані ученою різні способи створення проблемної ситуації на уроці в залежності від конкретного змісту, зокрема вивчення складу і властивостей типових неорганічних сполук – оксидів, кислот, основ, солей, їх відмінностей і подібності. Вирішення таких проблемних ситуацій, на думку Н. Буринської, потребувало більш систематичного огляду хімічних елементів [66, с. 47].

М. Ковалевська в статті «О методах обучения географии» (1972) наголошувала на необхідності і можливості максимальної активізації пізнавальної діяльності учнів, умінні виявити факти і явища, пояснювати їх [211]. Вчена розробила навчально-логічні завдання, які допомагали учням самостійно засвоювати знання, запропонувала методи впровадження проблемного підходу під час вивчення економічної і соціальної географії. Важливими для нашого дослідження є запропоновані М. Ковалевською кроки впровадження проблемного навчання географії:

- добір актуальних теоретичних і практичних проблем науки;
- обґрунтування методики розв'язання цих проблем;
- внесення частини з проблем до навчальних програм з географії;
- створення системи пізнавальних задач, навчально-логічних завдань;
- обґрунтування підходів до відбору змісту й методичного апарату підручників [211].

Підкреслюючи важливість запровадження проблемного навчання географії, учена все ж наголосила, що методикою не передбачається самостійне вивчення учнями всього навчального матеріалу. Відповідно, проблемне навчання доцільно поєднувати з іншими видами навчання.

Дослідник проблемного навчання 70-х рр. Г. Панченко застосування проблемного навчання вважав ефективним стимулом навчально-пізнавальної діяльності учнів, засобом їх перетворення в активних учасників навчального процесу. Г. Панченко запропонував систему проблемних завдань, обґрунтував вимоги до їх змісту на прикладі проблемного викладу біології. Дослідник

пропонував вводити елементи проблемності в процес навчання поступово і лише після детального, скрупульозного аналізу навчальної програми та змісту навчального матеріалу, поданого в підручнику. Ще перед вивченням розділу учитель добирає навчальний матеріал, який потрібно подати в готовому вигляді (з використанням репродуктивних методів навчання) і навчальний матеріал, яким учні можуть оволодіти у результаті самостійного пошуку, встановлює співвідношення між логічною і фактологічною стороною вивчаного матеріалу тощо [394].

Г. Панченко обґрунтував дидактичні умови успішного проблемного навчання:

- теоретична і методична підготовка вчителя, його здатність дібрати відповідну змісту навчання методичну систему;
- готовність і прагнення учнів самостійно, власними силами вести цілеспрямовану пізнавально-пошукову діяльність;
- врахування змісту навчального матеріалу, структури засвоюваних знань [393].

Таким чином, у кінці 60-х – на початку 80-х рр. у вітчизняній дидактиці велися активні пошуки методів активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів, аналізувались умови їх застосування в навчальному процесі при вивченні окремих навчальних предметів дітьми різного віку.

3.3. Психолого-педагогічні підходи до розвивального характеру шкільної початкової освіти

Для вітчизняної дидактики досліджуваного періоду в цілому та для теорії змісту освіти зокрема, характерною була тенденція до утвердження психології як основи дидактики і як результат – повернення після ідеологічних заборон у середині 50-х рр. до наукового обігу праць Л. Віготського та С. Рубінштейна, досліджень закономірностей психічного розвитку дитини, сутності процесу навчання та взаємозв'язку навчання та розвитку тощо. Впродовж наступних років вітчизняні психологи П. Гальперін, Л. Занков, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Н. Менчинська, В. Рєпкін та ін.) продовжили дослідження рівнів розвитку дитини в рамках культурно-історичної теорії Л. Віготського та суб'єктно-діяльничої теорії С. Рубінштейна, зробивши можливими подальші науково-практичні дослідження проблеми співвідношення навчання та розвитку.

Пошуки наукових колективів, що їх очолювали учні Л. Віготського В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, базувались на обґрунтованому Л. Віготським ще у 30-х рр. понятті про два рівні розвитку дитини:

- *актуальний* – ті психічні властивості або якості, які вже сформувалися, засвоєні дитиною, тобто йдеться про наявність певної підготовленості учня;

- *найближчий розвиток* – ті властивості психіки, які ще перебувають у становленні, – «зона найближчого розвитку». Цей термін трактувався Л. Виготським як: «... відстань між рівнем актуального розвитку дитини, який визначається з допомогою завдань, що розв'язуються самостійно, та рівнем можливого розвитку, який визначається з допомогою завдань, що розв'язуються під керівництвом дорослих та у співпраці з найбільш розумними товаришами» [84, с. 399–400].

Таким чином, Л. Виготський стверджував, що реальні можливості навчання дитини, рівень її розумового розвитку можна виявити, лише визначивши рівень її актуального розвитку і зони найближчого розвитку. За словами вченого, лише те навчання є розвивальним, яке випереджає актуальний розвиток, адже «... процеси розвитку не збігаються з процесами навчання, що перші йдуть за другими, які створюють зони найближчого розвитку;... наша гіпотеза встановлює єдність, але не рівність процесів навчання та внутрішніх процесів розвитку. Вона припускає перехід із одного в інше... Між процесами розвитку і навчання встановлюються найскладніші динамічні залежності, які не можна охопити єдиною, наперед даною, апріорною умоглядною формулою» [84, 389–390].

Саме Л. Виготським було запропоноване важливе для нашого дослідження тлумачення базових понять «*розвиток*» і «*навчання*». Вирішальне значення у процесі розвитку, наголошував учений, належить систематичному навчанню, найважливішою складовою якого є *зміст*, де особливу роль відіграють *наукові поняття*, що мають «найбільше значення для розвитку мислення дитини» [84, с. 224].

Наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. підрозділами АПН РРФСР були організовані психолого-педагогічні експерименти, завданням яких було встановити зв'язок між психічним розвитком дитини та побудовою процесу навчання, з'ясувати, чи є розвиток дітей молодшого шкільного віку за традиційної моделі навчання межею їхніх можливостей. У цей час були зроблені перші спроби експериментальної перевірки положень про те, що навчання повинно будуватися не лише на завершених циклах розвитку, а перш за все на тих психічних функціях, які ще не дозріли і для яких навчання створює зону найближчого розвитку. Експерименти довели, що діючі зміст та методи початкової школи не забезпечують належного психічного та інтелектуального розвитку школярів.

Активізація такого важливого напрямку психологічних і педагогічних пошуків, як розвивальне навчання, була викликана реформою школи і необхідністю перегляду у віковому аспекті деяких традиційних поглядів на зміст освіти та процес засвоєння знань. Уже на початок 1962 р. стало очевидним, що навчальний план та програми одинадцятирічної школи не лише не сприяли вирішенню проблеми перевантаженості учнів, а, навпаки, ускладнили

її. У пошуках резервів навчального часу в середній школі науковці почали звертатися до змісту початкового навчання. Так, заклинаючи переглянути вікові обмеження для початку шкільного навчання, І. Каїров зауважив, що «не варто повністю погоджуватись з американським досвідом раннього навчання основам наук..., однак це питання заслуговує на увагу» [190, с. 38].

За твердженням сучасної російської дослідниці О. Селіверстової, на порядок денний постали питання про пошук способів прискореного розвитку школярів, розширення їх пізнавальних можливостей [604, с. 59], теоретико-психологічне обґрунтування навчання, що розглядалось як загальна і необхідна форма психічного розвитку [604, с. 60]. У цей період успішно розвивалися різні наукові підходи до вивчення проблеми провідної, випереджаючої ролі навчання в розвитку учнів: *теорія розвивального навчання* (Н. Менчинська, Г. Костюк, Г. Люблінська, Л. Занков та ін.) і *діяльнісна теорія учіння* (О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рєпкін, Н. Талізїна, та ін.). Відмінності між ними зумовлені різним розумінням співвідношення процесів учіння і розвитку учнів, сутності розвитку і підходами у реалізації взаємозв'язку навчання і розвитку учнів. Були дидактично оформлені та експериментально перевірені обидві моделі розвивального навчання у початкових класах. Відкривалася реальна можливість переходу від традиційного навчання, за якого розвиток і засвоєння змісту освіти є, хоч і тісно пов'язаними, але різними за своїми джерелами, закономірностями та механізмами процесами навчання, до навчання, яке забезпечувало б розвиток школяра як суб'єкта учіння. Розвивальне навчання почало зміщувати акценти з вивчення учнями навчального матеріалу окремих предметів на їх навчальну діяльність з розвитку теоретичного мислення (Д. Ельконін, В. Давидов) чи на всебічний розвиток учня (Л. Занков).

Як свідчить аналіз літератури з проблеми [21; 87; 88; 110; 150; 152; 317; 705; 575], основна відмінність між традиційним та розвивальним навчанням полягає, насамперед, в *змісті навчання* та характері його взаємодії з учнем. У традиційній педагогіці учень є всього лише об'єктом навчання, він одержує знання в готовому вигляді і засвоює їх на репродуктивному рівні. У розвивальному ж навчанні учень сам здобуває знання, встановлює зв'язки, робить висновки, а потім застосовує їх для кожного типу вирішення подібних завдань. Проте, оскільки у розвивальному навчанні зміст тісно пов'язаний з процесом навчання і залежить від нього, ми спробуємо охарактеризувати особливості підходів до конструювання змісту початкового навчання у системах розвивального навчання у їх взаємозв'язку з методами та формами організації навчальної діяльності учнів.

Одна з перших спроб реалізувати ідеї розвивального навчання була зроблена Л. Занковим та очолюваним ним колективом (І. Будницька, М. Зверєва, З. Романовська, Г. Кумарїна, Н. Нечаєва та ін.) ще наприкінці

50-х – у 60-х рр. Найбільш повно теорія і практика цієї системи відображена у книгах Л. Занкова і його співробітників: «Новая система начального обучения» (1965, 1967), «Дидактика и жизнь» (1968), «Индивидуальные варианты развития младших школьников» (1973), «Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование» (1975), які були написані на основі теорії діяльності. Учений поставив завдання розкрити характер зв'язку між побудовою процесу навчання, його змістом та розвитком дитини і створити дидактичну систему, що охоплювала б усі компоненти початкового навчання.

Дослідники мали на меті «побудувати таку систему початкового навчання, за якої досягався б набагато вищий рівень розвитку молодших школярів, ніж за умов навчання згідно з канонами традиційної методики» [155, с. 7]. Таку систему передбачалося створити шляхом організації експериментальних досліджень, що змінили б існуючу практику навчання. На початковому етапі експериментального навчання дослідники робили акцент на активізацію методів навчання, проте незабаром стало зрозуміло, що потрібна докорінна перебудова навчальних програм, принципово інші підходи до відбору навчального матеріалу, підвищення його теоретичного рівня. У ході експерименту було доведено, що програма початкової школи може бути пройдена за три, а не за чотири роки, при цьому таке прискорене навчання ніяким чином не впливає на якість знань дітей [604, с. 60].

Результатом ряду експериментальних досліджень, об'єктом яких були не окремі навчальні предмети, методи і прийоми, а дидактична система, що охоплює всі компоненти початкового навчання, стали такі положення, що лягли в основу теорії розвивального навчання Л. Занкова:

- зміни в побудові процесу навчання зумовлюють зміни психічного розвитку учнів;
- навчання діє не прямолінійно, а в тісному взаємозв'язку з внутрішнім світом дитини, внаслідок чого кожна дитина під впливом одних і тих же форм навчання досягає різних результатів;
- введено поняття «загальний розвиток» як мета і показник розвитку молодшого школяра [154, с. 174].

Під поняттям «загальний розвиток» Л. Занков розумів цілісний рух психіки від простого до складного, від нижчого до вищого, рух по висхідній лінії, від старого якісного стану до нового, вищого якісного стану, процес відновлення, народження нового, відмирання старого. Загальний розвиток має такі складові: розвиток розуму, логічного мислення, спостережливості, видів пам'яті, уяви, волі, почуттів учнів, який концентровано виражається у розвитку спостережливості, мислення, практичних дій, емоційно-вольової сфери [154, с. 76–77].

Важливим результатом цих досліджень стала їх спрямованість на практику. Так, були підготовлені й апробовані навчальні програми, підручники, методичні посібники для вчителів початкових класів тощо. У процесі роботи відбулася радикальна перебудова змісту всіх навчальних предметів, щоб з'ясувати, який максимум знань, умінь і навичок може бути засвоєний молодшими учнями, як діти реагують на розширення змісту, як сприймають складний теоретичний матеріал, як змінюється їх мотивація учіння тощо.

За словами Л. Занкова, «початкова освіта повинна давати учням загальну картину світу на основі цінностей науки, літератури, мистецтва» [152, с. 34–44]. Іншими словами, *у зміст початкового навчання мають включатись як емпіричні так і теоретичні знання*. При цьому Л. Занков пропонував власне, детальне пояснення терміну «теоретичні знання» стосовно змісту навчання молодших школярів, чітко відмежовуючи їх від практичних навичок (орфографічних, пунктуальних, музичних, трудових тощо). *Теоретичні знання* – це знання, взяті із системи науки, знання не лише про явища як такі, але й про їх істотні взаємозв'язки, закономірності, що існують у природі, суспільстві, бутті людини [153, с. 58–59].

Експериментальні програми, опубліковані пізніше Л. Занковим в праці «Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование» (1975), але розроблені у 50-ті рр., передбачали розширення змісту початкового навчання, за умови збереження звичайного навантаження за рахунок:

- включення до навчального плану в ролі окремих предметів природознавства (з 1 класу), географії та історії (з 2 класу);
- доповнення змісту вже існуючих у навчальному плані предметів (рідна мова, математика, читання, трудове навчання, музика, образотворче мистецтво тощо) теоретичними знаннями;
- зміни співвідношення так званих «головних» і «неголовних» навчальних предметів (музика, образотворче мистецтво, уроки праці). З точки зору розвитку, стверджував Л. Занков, не існує і не може існувати «головних» і «неголовних» навчальних предметів. Не менше, значення ніж оволодіння дітьми навичками читання, письма, рахунку, має розвиток умінь працювати руками, розуміти прекрасне, вивчати оточуючий світ, ознайомлення з творами мистецтва тощо;
- збільшення обсягу знань, що його отримують діти під керівництвом учителя поза стінами школи (під час екскурсій, спостережень тощо);
- привнесення в хід уроку самостійних життєвих спостережень дітей;

Важливим елементом змісту постає власне «Я» дитини, пізнання, усвідомлення нею самої себе [153, с. 62–101].

Порівняємо навчальний план експериментальних класів початкової школи за системою Л. Занкова і навчальний план початкової школи на 1961/62 н. р. (табл. 3.7; 3.8).

Таблиця 3.7

Навчальний план експериментальних класів початкової школи
за системою Л.Занкова у 1965/66 н. р. [153, с. 80]

Навчальні предмети	1 клас	2 клас	3 клас
Математика	6	6	5
Рос. мова	9	9	9
Праця	2	2	2
Історія	-	1	2
Природознавство	2	1	1
Географія	1	1	1
Співи	1	1	1
Малювання	1	1	1
Фізкультура	2	2	2
К-ть годин	24	24	24

Таблиця 3.8

Навчальний план початкових класів восьмирічної школи
з українською мовою навчання на 1961/62 н. р. [153, с. 30–45]

Навчальні предмети	I клас	II клас	III клас	IV клас	разом
Арифметика	6	6	6	6	24
Рідна мова	12	8	8-7	6	34
Рос. мова	-	4	6-7	7	27
Природознавство	-	-	-	1/2	1/2
Географія	-	-	-	2	2
Музика і співи	1	1	1	1	4
Історія	-	-	-	1/2	1/2
Малювання	1	1	1	1	4
Фізичне виховання	2	2	2	2	8
Ручна праця	2	2	2	2	8
Всього	24	26	28	29	

Порівнявши навчальний план молодших класів на 1961/62 н. р. та навчальний план експериментальних класів початкової школи за системою Л. Занкова, легко можна помітити, що години на вивчення додаткових навчальних предметів відводилися за рахунок скорочення часу на вивчення мови (в експериментальних класах українських шкіл Харкова, Києва, Львова, Вінниці, Дніпропетровська, Одеси, Донецька), це були, відповідно, українська та російська мови. Аналіз програми з російської мови, розробленої Л. Занковим, та порівняння її з програмою початкової школи дореформеного періоду (1963/64 н. р.) дозволяє стверджувати, що програма Л. Занкова, незважаючи на помітне скорочення годин (до 3-х на тиждень у кожному класі), значно складніша за традиційну і містить, починаючи уже з 1-го класу, теоретичні знання з граматики, орфографії, пунктуації [153, с. 30–45].

Особливістю навчального плану Л. Занкова були й інтегровані курси мови та математики, побудовані на широкій внутріпредметній інтеграції. Зокрема, курс математики органічно поєднував зміст арифметики, геометрії, початків алгебри, історії математики.

У ході експериментального дослідження проблеми навчання і розвитку Л. Занковим були сформульовані принципи системи розвивального навчання, що являли собою суттєво інший підхід до відбору та реалізації змісту початкової освіти:

1. *Навчання на високому рівні труднощів* полягає в створенні умов для розкриття духовних сил дитини, активної пізнавальної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом, подоланні доступних перешкод, що у єдності забезпечує розвивальну спрямованість навчання. Подолання труднощів, напруження сил і волі у прагненні оволодіти знаннями, виконати складне завдання зумовлює виникнення, ріст і поглиблення внутрішньої мотивації учіння, створює простір для розвитку індивідуальності.

2. *Провідна роль теоретичних знань*, які є могутнім засобом розвитку учнів і основою свідомого оволодіння уміннями і навичками.

3. *Швидкий темп вивчення програмового матеріалу*, що означає постійний рух вперед, відмову від одноманітного повторення пройденого матеріалу.

4. *Усвідомлення школярами процесу учіння* (тобто учні мають усвідомлювати не лише здобуті знання й уміння, а й процес оволодіння ними).

5. *Цілеспрямована і систематична робота над розвитком усіх учнів*, у тому числі й найслабших (велика кількість тренувальних вправ не сприяє розвитку слабких учнів, а, навпаки, збільшує їх відставання. Щоб запобігти цьому, необхідно забезпечити позитивні зрушення у їх загальному розвитку) [153, с. 57–66].

Особливе значення для розвитку системи початкового навчання, серйозною проблемою якого на початку 60-х рр. було масове другорічництво, був принцип систематичної роботи над розвитком усіх учнів. Адже згідно з

традиційною системою навчання чим слабший учень, тим більшу кількість тренувальних вправ він має виконувати. Дослідження Л. Занкова довели зворотнє: перевантаження учнів тренувальними вправами призводить до їх відставання, знижує загальний інтерес учнів до навчання [153, с. 34–44.]

Діючі до 1968 р. програми початкової школи, стверджував Л. Занков, були спрямовані на засвоєння знань, умінь і навичок, теоретичні знання повідомлялись учням у незначному обсязі. Така побудова змісту початкового навчання пояснювалась Л. Занковим надмірним домінуванням принципу доступності у доборі змісту, що «...призвело...до різкого відставання змісту початкової освіти від вимог суспільного розвитку» [153, с. 66]. Лише за умов розуміння вікових особливостей учнів у їх залежності від побудови навчального процесу дидактичний принцип доступності «стане однією з надійних умов глибокої творчої роботи над корінним вдосконаленням шкільної освіти», не обмежуючи прогрес у побудові навчання [154, с. 66]. Проте, наголошував Л. Занков, «...навчання співвідноситься з ходом загального розвитку учнів не за окремими дидактичними принципами, а як система, що приводить до певних результатів в цілісному загальному розвитку учнів» [154, с. 35].

Піком визнання результатів діяльності лабораторії Л. Занкова і запровадження цієї системи у масову практику дослідника історії розвивального навчання О. Замашкіна вважає 60–70-ті рр., коли у 1969 р. був завершений перший етап масового педагогічного експерименту за системою Л. Занкова. У школах різних республік СРСР, зокрема і в УРСР (Харкові, Києві, Львові, Вінниці, Дніпропетровську, Одесі, Донецьку) працювала потужна мережа експериментальних початкових класів. З метою методичного супроводу експерименту для вчителів щорічно проводились семінари за новими підручниками [150, с. 75].

Над проблемою створення ефективної системи розвивального навчання працював у кінці 50–60-х рр. і колектив психологів, педагогів, методистів та учителів під керівництвом Д. Ельконіна і В. Давидова. Ними, а пізніше й групою харківських дослідників на чолі з П. Зінченком та В. Репкіним, були проведені теоретичні і експериментальні дослідження особливостей формування у молодших школярів усіх структур навчальної діяльності. Для проведення експерименту були розроблені експериментальні програми і підручники з математики (Є. Александрової, В. Давидова, С. Горбова, О. Савельєвої, Т. Фещенка), російської мови (А. Полякової), природознавства (П. Букварьова), образотворчого мистецтва (Ю. Полуянова, Т. Матіса) та ін. У змісті курсу математики для 1–3-х класів була реалізована ідея розвитку теоретичних узагальнень. З цією метою, починаючи з 1-го класу, передбачалося включення алгебраїчної і геометричної пропедевтики, буквена символіка, низка складних понять (функція, фігура, периметр тощо), передбачено ознайомлення із спробами розв'язання найпростіших рівнянь, нерівностей,

використання абстрактних схем у розв'язуванні задач та інше [150, с. 85]. Слід відзначити, що єдиний лінійний курс російської мови від букваря до підручника для дев'ятого класу (В. Репкін) і перший підручник з математики в системі розвивального навчання (Г. Захарова, Т. Фещенко) було зроблено в Харкові. Результатом пошуків стала теоретично обгрунтована та експериментально перевірена система розвивального навчання.

Найбільш повно теорія і практика цієї системи відображена у працях Д. Ельконіна, В. Давидова, П. Зінченка, В. Репкіна, Г. Репкіної та ін. Оскільки, на відміну від концепції розвивального навчання Л. Занкова, система Д. Ельконіна – В. Давидова протягом кількох наступних десятиліть аж до останнього часу вдосконалювалася і доповнювалася, ми зробили спробу проаналізувати її, спираючись лише на праці авторів системи досліджуваного періоду та роботи сучасних дослідників розвивального навчання (О. Замашкіної, О. Селіверстової, Г. Селевко, В. Репкіна, Н. Репкіної та ін.) [150; 573; 574; 575; 598; 603; 604].

Наприкінці 50-х – початку 60-х рр. науковим колективом під керівництвом Д. Ельконіна і В. Давидова був проведений цикл досліджень, спрямованих на встановлення ролі і значення молодшого шкільного віку в розвитку дитини. В основу концепції Д. Ельконіна і В. Давидова покладена гіпотеза про провідну роль теоретичного знання й, зокрема, його узагальнення у формуванні інтелекту молодших школярів. Досягти цього можна через формування в дітей теоретичного мислення шляхом спеціальної побудови навчального предмета й особливої організації пізнавальної діяльності, яка виступає як діяльність з відтворення змісту, шляхів, методів наукового (теоретичного) пізнання [598, с. 30].

Дослідженнями було встановлено, що традиційна початкова освіта не забезпечує повноцінного розвитку психічних новоутворень: абстрактно-теоретичного мислення, здатності до довільного керування поведінкою, активності і суб'єктності дитини в навчальній діяльності. Традиційна система навчання спрямована лише на закріплення та тренування тих психічних функцій, що в своїй основі виникли ще у дошкільному віці (чуттєве сприйняття, емпіричне мислення) [77, с. 57–60].

Основним завданням дослідницького колективу було встановлення ролі й значення молодшого шкільного віку в розвитку дитини. Було виявлено, що в сучасних умовах цей вік може вирішити власні освітні завдання, якщо у цей період будуть виникати й розвиватися такі психічні властивості особистості: абстрактно-теоретичне мислення; здатність до довільного (тобто усвідомленого й цілеспрямованого) керівництва поведінкою; активність і суб'єктність дитини в навчальній діяльності [110, с. 79]. Дослідження довели, що межі вікових можливостей рухливі, вони можуть зсуватися залежно від конкретних умов життя і навчальної діяльності дітей. Проте, ця рухливість не повинна змінювати якісної своєрідності, цінності етапів дитячого розвитку.

За періодизацією психічного розвитку в дитячому віці Д. Ельконіна (1975), кожному віку притаманний провідний вид діяльності, який сприяє психічному розвитку дитини. Для молодших школярів – це навчальна діяльність, що сприяє виникненню теоретичного мислення. Однак теоретичне мислення не відміняє емпіричного і саме певною мірою зберігає риси предметності, несе в собі предметний смисл [154, с. 7].

В основу концепції Д. Ельконіна – В. Давидова покладена гіпотеза про провідну роль теоретичного знання й, зокрема, його узагальнення у формуванні інтелекту. На думку авторів концепції, така орієнтація змісту навчання впливає переважно на формування у школярів основ емпіричної свідомості й мислення в початковій школі, що є важливим, але не найефективнішим шляхом розвитку дітей. Саме теоретичне мислення, як відзначав В. Давидов, повною мірою реалізує ті пізнавальні можливості, які відкриває перед людиною предметно-почуттєве навчання [107, с. 303].

Досліджуючи «зону найближчого розвитку», експериментальний колектив Д. Ельконіна – В. Давидова вивчав умови, за яких можлива оптимізація розумового й загального розвитку дітей. Акцент робився на виявлення можливості формування у дітей основ науково-теоретичної свідомості й мислення, які «є ключем до розумового розвитку в цілому» [107, с. 335]. У ході експериментального дослідження, що проводилось колективами Д. Ельконіна, В. Давидова, П. Зінченка та В. Респкіна у ряді шкіл Москви та Харкова, були висунуті гіпотези:

- дітям з дошкільного віку доступні загальні теоретичні поняття, вони охоплюють і засвоюють їх раніше, ніж навчаються діяти, за їхніми частковими емпіричними проявами;
- можливості дитини до навчання й розвитку величезні, але мало використовуються школою;
- можливості інтенсифікувати розумовий розвиток лежать у *змісті навчального матеріалу*, тому основою розвивального навчання служить його *зміст*, в залежності від якого вибираються методи та форми організації навчання;
- підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу в початковій школі стимулює ріст розумових здібностей дитини (В. Давидов; П. Зінченко, Д. Ельконін, В. Респкін) [110; 575; 706].

Підтвердження гіпотез експериментальним шляхом дозволило Д. Ельконіну й В. Давидову створити й апробувати систему розвивального навчання, основними цілями якої є:

- формувати в дітей передумови теоретичної свідомості й мислення;
- формувати навчальну діяльність, що має свої завдання й способи відтворювати в ній логіку наукового пізнання;

- формувати стійкі пізнавальні мотиви;
- навчати школярів способом розумових дій, а не лише передавати їм знання, уміння, навички, самостійно здобувати нові знання – вчитися;
- використовувати всі можливості періоду початкового навчання для інтелектуального розвитку дітей (В. Давидов, Д. Ельконін) [704].

В. Давидов, спираючись на праці Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. і власний теоретичний і практичний досвід, обґрунтовано довів залежність формування типу мислення (емпіричного або теоретичного) від *змісту знань*, від побудови процесу навчання, від методики викладання. При цьому теоретичне мислення вчений визначив як організоване мислення, яке забезпечує «окремих людей, що історично сформувалися, загальними й тим самим об'єктивними засобами розуміння сутності всіляких сфер дійсності. Опанувавши цими засобами, окрема людина свої випадкові враження про одиничні явища навколишнього світу може успішно привести в єдину систему суджень, що перевіряються, обґрунтовану розумінням сутності тієї або іншої сфери дійсності» [107, с. 130].

Д. Ельконін у статті «Психологические условия развивающего обучения» (1970) назвав *добір відповідного змісту навчання* провідним питанням організації розвивального навчання. Учений стверджував, що «...за теорією Л. Виготського, О. Леонтьєва процеси навчання і виховання не самі по собі безпосередньо розвивають людину, а лише за умови, що вони мають діяльнісні форми і, володіючи відповідним змістом, у певному віці сприяють формуванню тих чи інших типів діяльності....Між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть її діяльність» [567, с. 31–36]. Поставлені цілі, на думку дослідників, могли бути досягнуті лише при заміні загальноприйнятих способів побудови навчальних предметів іншими принципами добору й розгортання навчального матеріалу, які повинні формувати в дітей основи науково-теоретичного мислення. На відміну від традиційного навчання, де в основу розгортання змісту покладений принцип «від простого до складного, від часткового до загального, від конкретного до абстрактного», Д. Ельконін, В. Давидов та ін. запропонували покласти в основу змісту:

- *систему наукових понять, що визначають загальні способи дій в предметі;*
- *рух від загального, абстрактного до часткового, конкретного.* Система ж «наукових понять про дану галузь дійсності разом зі способами дій, за допомогою яких поняття і їх система формується в учнів», і являє собою, за визначенням Д. Ельконіна, *теоретичні знання* [704, с. 28].

Таким чином, розвиток теоретичного мислення в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова забезпечується змістом навчання, тобто теоретичними знаннями. При цьому В. Репкін наголошував, що, визначаючи

зміст розвивального навчання з того чи іншого предмета, основу якого становить система теоретичних понять, а потім організовуючи навчальну діяльність учнів, учитель повинен усвідомлювати різницю між поняттям як об'єктом засвоєння і тими «визначеннями понять, що їх звичайно дають для засвоєння за умов традиційного навчання» [575, с. 61].

У теоретичному понятті, пояснював далі В. Репкін, фіксується зв'язок між деякими властивостями об'єкта, що визначають спосіб його існування та особливості функціонування і розвитку. В основі шкільних визначень поняття – видові ознаки класу об'єктів, що охоплюються тим чи іншим теоретичним поняттям. Тобто вони відображають не стільки зміст власне поняття у тому чи іншому об'єкті, скільки зміст уявлень про певний клас однорідних об'єктів [575, с. 61]. Цим і визначається різна функція понять і їх подання у процесі навчання, різні вимоги до розгортання навчального матеріалу в навчальному предметі.

Навчальні програми у системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова системно й ієрархічно описують засвоювані знання і зв'язки між ними, уміння, навички, фіксують зміст кожного навчального предмета, визначають методику викладання, позиції учня й учителів, особливу організацію навчальної діяльності з погляду розвитку основ теоретичного мислення. Побудова навчальних дисциплін в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова має свою логіку розгортання навчальних предметів, відповідно до вимог навчальної діяльності і підкоряється кільком основним принципам:

- засвоєння знань, що носять загальний або абстрактний характер, передує знайомству учнів із частковими й конкретними знаннями;
- знання, що конституують даний навчальний предмет або його основні розділи, повинні засвоюватися учнями в процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними;
- при виявленні предметних джерел тих або інших знань учні повинні вміти виявляти в навчальному матеріалі генетичну похідну, загальне співвідношення, що визначає зміст і структуру даних знань;
- це співвідношення учні відтворюють в особливих предметних, графічних або буквених моделях, що дозволяють вивчати його властивості в чистому вигляді;
- учні повинні вміти конкретизувати генетичну похідну, загальне співвідношення досліджуваного об'єкта в системі часткових знань про нього, що забезпечить уявні переходи від загального до часткового й навпаки;
- учням необхідно вміти переходити від виконання завдань в умі до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки [107, с. 37].

Уже перші розділи навчальних курсів розкривають головні моменти досліджуваного предмета. На початковому етапі навчання вводиться загальне абстрактне уявлення про предмет або поняття, потім воно ускладнюється, збагачується фактами, тобто формування понять відбувається як рух по спіралі від центру до периферії. Така побудова навчального матеріалу докорінно відрізняє розвивальне навчання від традиційно лінійного, у якому іде нагромадження й додавання окремих елементів, що приводить тільки наприкінці навчання до узагальнення, яке вже не може бути розвинене, тому що з'явилося на останньому етапі [107, с. 42–43]. Нові способи побудови навчальних предметів формують у школярів більш високий рівень мислення, ніж той, на який орієнтована традиційна система навчання. Це рівень сучасного науково-теоретичного мислення, який у традиційній системі навчання утворюється стихійно й, в основному, у старших класах.

У програмі виклад навчального предмета має бути наближений до власне наукового: оскільки, як стверджували, обґрунтовуючи діяльнісний підхід, В. Давидов і П. Гальперін, мислення школяра й ученого має одну й ту саму природу, то навчальні предмети побудовані у відповідності зі способами викладу наукових знань [87; с. 107]. Процес пізнавально-дослідницької діяльності вченого й процес привласнення наукового знання школярем не тотожні, але їх мислення, розумова діяльність дуже близькі. Якщо зміст і спосіб розгортання навчального матеріалу будуть подібні до викладу результатів дослідження, то навчання учнів перетвориться в справді дослідницький процес.

Як наслідок, навчальний матеріал здобуває теоретичну цілісність, систематичність викладу. Він викладається науково, що забезпечує формування у школярів змістових абстракцій, узагальнень і понять або, інакше кажучи, основ теоретичного мислення, повноцінних навичок навчальної діяльності, засвоєння теоретичних знань, сприяє вихованню самостійності в навчанні.

Основа системи теоретичних знань – змістове узагальнення й утворення теоретичних понять через виділення загальної форми якого-небудь розмаїття явищ, через з'ясування походження змісту цих понять. Реалізація цього принципу в навчанні, за словами В. Давидова, вимагає, щоб діти з допомогою специфічних предметних дій відтворювали й у моделях фіксували таке особливе співвідношення речей, яке одночасно виступає як джерело окремих проявів досліджуваної системи. Певним чином розчленовуючи й конкретизуючи вихідне відношення, учні повинні вміти простежити ці зв'язки загального із частковим і одиничним, тобто оперувати поняттям [107, с. 117], засвоюючи навчальний матеріал у процесі переходу від загального до одиничного. Після засвоєння загального закону діти зможуть свідомо, практично не спираючись на допомогу вчителя, робити правильні висновки, пояснювати часткові питання, тому що будуть бачити їх з точки зору прояву загальної закономірності [107, с. 130].

Дослідження Б. Ельконіна [706], В. Давидова [106], Н. Менчинської [319], О. Скрипченка [626] та ін. доводять, що раціональна структура навчального матеріалу значно розширює можливості засвоєння математичного матеріалу дітьми навіть молодшого шкільного віку. У ході цих досліджень було емпіричним шляхом встановлено, що розділи навчальних предметів, наповнені фактичним матеріалом, який не пов'язаний з узагальненням, учні погано засвоюють і швидко забувають.

Зменшенню навчального навантаження, попри ускладнення змісту теоретичною складовою сприяє, за твердженням В. Репкіна, той факт, що «при засвоєнні системи понять в умовах розвивального навчання кожне з них органічно включається в структуру наступних понять і, ... відповідно, спосіб дії, що спирається на це поняття, включається в нові способи дії як їх операції» [575, с. 64], що виключає необхідність повторення раніше пройденого.

У даній системі розвивального навчання в навчальні предмети включені не готові поняття й приклади до них, а *навчальні завдання*, що ставлять перед учнями проблему з'ясування походження цих понять, а також їх генетичну похідну, що визначають дану систему понять: «дитина рухається в навчальному матеріалі від загального до часткового, від абстрактного до конкретного з допомогою спеціально організованої навчальної діяльності» [107, с. 130]. Рух дитини у процесі засвоєння нею навчального матеріалу, пояснював С. Максименко у статті «Актуальні проблеми психології навчання» (1977), будується в такій послідовності:

1. На першій стадії учні ознайомлюються з запропонованим учителем завданням (математичним чи лінгвістичним) та орієнтуються в ньому.

2. На другій стадії вони оволодівають зразком такого перетворення матеріалу, яке виявляє найбільш істотні специфічні відношення, що виступають як основа розв'язання задачі даного виду.

3. На третій стадії це відношення фіксується у формі тієї чи іншої моделі (предметної чи знакової).

4. На четвертій стадії виявляються ті властивості виділеного відношення, завдяки яким можна вивести умову і способи розв'язання поставленої задачі [293, с. 90–95].

Таким чином, підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що у системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова *зміст навчальних курсів*, на відміну від традиційного навчання, підпорядковується *логіці* предмета вивчення, *відповідної науки*, а не вимогам формування набору практичних умінь і навичок. Побудовані подібним чином навчальні предмети забезпечують формування у школярів змістового абстрагування, узагальнення наукових понять, у їхньому мисленні з'являються передумови теоретичного осмислення оточуючої дійсності. Самі по собі зміни у змісті навчання не роблять його розвивальним. Неодмінною складовою розвивального навчання є організація діяльності учнів початкової школи на пошук способу вирішення задач, що виникають перед ними, тобто на діяльність пошукового (творчого) типу.

Таким чином, організація навчальної діяльності є основним і найбільш складним завданням педагога у розвивальному навчанні. У програмах Д. Ельконіна – В. Давидова навчальній діяльності надається виняткового значення, оскільки саме в період молодшого шкільного дитинства відбувається її інтенсивне формування, а значить, і становлення основних психічних процесів і властивостей особистості.

У цьому віці провідна роль належить мисленню, його розвиток удосконалює й сприйняття, і пам'ять. Тому програми розвивального навчання спрямовані на навчання дитини в зоні найближчого розвитку, тобто там, де буде здійснюватися перехід від образного – наочно-образного до словесно-логічного мислення. Навчальна діяльність, передбачена в програмах, спрямовується не «на вже розвинені форми психічної діяльності дитини – сприйняття, пам'ять і форми наочно-образного мислення, властивого попередньому періоду розвитку», а на форми, що розвиваються, абстрактного мислення, готуючи в такий спосіб дитину до навчання в старших класах [107, с. 282].

Головним надбанням даного вікового періоду, за словами В. Давидова, повинні стати основи теоретичного мислення й перебудова всіх інших пізнавальних процесів. Однак застосування програм розвивального навчання без організації спеціальної навчальної діяльності, на думку В. Репкіна, завжди призводить до небажаних наслідків. Якісно засвоїти складну систему наукових теоретичних понять, що визначають принципи дій з об'єктами, просто завчивши словесні визначення, тобто спираючись на навчальну активність репродуктивного типу, неможливо. Різні варіанти ілюстративно-пояснювального методу навчання, придатні при засвоєнні способів вирішення типових завдань, не підходять для засвоєння загальних принципів їх розв'язування. Працюючи в зоні найближчого розвитку, розвивальне навчання не пристосовується до наявних можливостей учнів, а послідовно підносить ці можливості на більш високий рівень. Для цього потрібно організовувати спеціальну навчальну діяльність дослідницько-пошуково-дослідницького типу [576, с. 12].

У системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова навчальною діяльністю називається не всяка діяльність, що відбувається в класі під час уроку, а лише та, яка націлена на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених по формі теоретичного знання [107, с. 29–39]. Навчальна діяльність за умов розвивального навчання має істотну відмінність: вона спрямована на одержання не зовнішніх результатів (наприклад, правильна відповідь у завданні), а внутрішніх, тобто на правильність застосування засвоєного загального способу дій, на формування основ теоретичного мислення. За визначенням В. Репкіна, «навчальна діяльність – це особлива форма активності дитини, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання» [573, с. 7].

Основними ознаками навчальної діяльності, на думку В. Давидова, Д. Ельконіна, є наявність у дитини пізнавальних мотивів, мети свідомого саморозвитку, позиція дитини як повноцінного суб'єкта навчальної діяльності, виконання дитиною ролі дослідника, спрямованість на засвоєння теоретичних знань, умінь, навичок, способів розумових дій, рефлексивний характер розгляду підстав власних дій.

Навчальна діяльність у програмах Д. Ельконіна – В. Давидова будувалася з урахуванням способу викладу наукових знань, тобто способу сходження від абстрактного до конкретного. Метою й результатом навчальної праці за такої діяльності стають зміни в самому учні, що відбулися під впливом засвоєних знань. Як суб'єкт навчальної діяльності саме учень докладає зусиль для власної зміни, учить себе. Такий підхід до навчання суттєво полегшує процес пізнавальної діяльності, робить її потребою, а не тільки обов'язком.

Організації пошуково-дослідницької діяльності сприяв проблемний виклад навчального матеріалу, за якого вчитель допомагає дітям знаходити нове знання. Мислення школяра при такому засвоєнні рухається від загального до часткового неодноразово, що веде до формування в нього теоретичної рефлексії, аналізу й планування. Діти починали розуміти істотні співвідношення й зв'язки об'єктів навколишнього світу. Мислення школяра, нагадуючи мислення вченого, відрізняється від нього тим, що школяр не створює понять, він їх привласнює в ході теоретико-змістових розумових дій [107].

У широкому змісті вміння вчитися, стверджував В. Давидов, означає «здатність долати власну обмеженість не тільки в області конкретних знань і навичок, але й у будь-якій сфері діяльності й людських відносин, зокрема, у відносинах із самим собою – недотепним або ледачим, неухважним або безграмотним, але здатним мінятися, ставати (робити себе) іншим» [107, с. 37]. Таким чином, уміння вчитися у теорії розвивального навчання означає оволодіти основними компонентами навчальної діяльності, а саме: системою знань і способами оперування нею; системою узагальнених і більш часткових дій, способів навчальної роботи, методами їх переносу й знаходження (на їхній основі здійснюється оволодіння вміннями й навичками); системою узагальнених способів керування своєю навчальною діяльністю (Л. Занков, Н. Менчинська, Н. Рєпкіна, В. Давидов, Д. Ельконін). Уміння вчитися є основою підготовки дітей до успішного навчання на наступних етапах середньої школи.

Формування повноцінної навчальної діяльності, уміння вчитися, основ теоретичного мислення учнів нерозривно пов'язане зі становленням дитини як суб'єкта навчального процесу. Брати участь у навчальному процесі в ролі суб'єкта дитина зуміє, якщо виявиться, що вона здатна самостійно знаходити способи розв'язання виникаючих перед нею завдань, усвідомлювати зміст своїх дій з досліджуванним об'єктом (числом, словом), розуміє, що, навіть якщо й чому вона робить у ході вивчення властивостей об'єкта, закономірностей

його функціонування, які й становлять зміст наукового поняття (Н. Менчинська, О. Матюшкін). Таким чином, навчившись учитись на власному досвіді, цінність якого у свідомості, учень стає самостійним, успішним суб'єктом навчання. Успіх породжує й підсилює інтерес дитини до навчання, формує стійкі навчальні мотиви, дослідницьку позицію, уміння самостійного здійснення всіх етапів діяльності, що включають цілепокладання, планування, реалізацію мети, аналіз, оцінку отриманого результату [107, с. 130].

Особливістю організації розвивального навчання є різний зміст для тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. Навчання вимагає від педагога освоєння нових предметних і психолого-педагогічних знань, оволодіння новими методами і формами організації навчального процесу. Організуючи навчальну діяльність, вчитель повинен не тільки знати її особливості, закономірності, умови формування, але й використовувати інші, мало звичні методи, спрямовані на загальний розвиток. «Навчання співвідноситься з ходом загального розвитку школярів не за окремими дидактичними принципами, а як система, яка приводить до певних результатів у цілісному загальному розвитку школярів» [154, с. 35].

При розробці дидактичних принципів вирішальна роль у розвивальному навчанні належить *принципу навчання на високому рівні труднощів*. Реалізація даного дидактичного принципу взаємозалежна з питаннями змісту навчання. Аналіз співробітниками лабораторії під керівництвом Б. Ельконіна змісту початкового навчання показав, що наповнення діючих у той час програм не давало дітям розуміння широкої картини світу, обмежувало й збіднювало коло їх знань. Тобто, на думку дослідників, навчання було занадто легким. Дослідження лабораторії підтвердили теоретичне положення Л. Виготського, що якщо процес оволодіння знаннями йде в школярів без подолання труднощів, без якої-небудь напруги духовних сил, по торованій дорозі, то розвиток іде повільно, а деякі процеси згасають. «Якщо навчальний матеріал і запропоновані школяру завдання набагато нижчі за його можливості, – наголошував В. Давидов, описуючи експеримент, – якщо духовні сили дитини дрімають, її розвиток іде повільно й в'язло, подібно тому, як м'язи, позбавлені вправи й нормального навантаження, не тільки не зміцнюються, але, навпаки, слабшають, так і розум дитини, її почуття, воля не лише не вдосконалюються належним чином, а й притупляються» [107, с.137].

Принцип навчання на високому рівні труднощів характеризується не тим, що підвищує якусь абстрактну «середню міру труднощів», але насамперед тим, що розкриває духовні сили дитини, дає простір і напрям у розвитку. Навчання на високому рівні труднощів викликає своєрідні процеси психічної діяльності школярів, при цьому відбувається не тільки додавання до наявних знань, але і їх об'єднання. Важливо при цьому й те, що засвоєння певних відомостей стає надбанням учня, разом з тим веде до їх переосмислення у подальшому пізнанні. Так відбувається систематизація знань.

Однак труднощі повинні бути доступні для дитини і перебувати в зоні її «найближчого розвитку». Саме вони викликають духовне піднесення і просувають розвиток. Якщо ж учень з уроку в урок буде стикатися з непереборними труднощами, тоді цей принцип з позитивного фактора перетворюється в негативний, що викликає спад духовних сил дитини, інтересу до навчання й перехід до механічного запам'ятовування.

Кожна дитина індивідуальна, у кожної свій рівень труднощів. Тому потрібно, щоб розвиток кожної дитини просувався в процесі навчання індивідуально. Для прикладу можна навести розроблені науковцями харківської школи програми та підручники з російської мови початку 70-х рр., у яких був передбачений різномірний розподіл матеріалу:

Перший рівень становить основний матеріал, який є обов'язковим для всіх і збігається зі змістом стандартів початкового навчання.

Другий рівень складається з матеріалу, що сприяє більш глибокому й теоретичному засвоєнню теми.

До *третього рівня* належить матеріал, який розширює межі знань [130, с. 95-97].

Важливим аспектом навчального процесу за умов розвивального навчання є неможливість індивідуальної форми організації навчальної діяльності учнів у будь-яких її проявах. Адже дослідження не може здійснюватись як індивідуальна діяльність: воно передбачає критичне співставлення різноманітних підходів, різних точок зору, діалог з опонентами. Таким чином, щоб кожен учень міг діяти як суб'єкт навчально-пошукової діяльності, він повинен вступити у взаємодію не лише з учителем, але й зі своїми однокласниками.

Окрім того, як показали експериментальні дослідження, системний характер навчального матеріалу дозволив скоротити час на його вивчення. Включення в навчання системи наукових понять (наприклад, визначення частин мови), яка забезпечує свідоме набуття практичних умінь молодшими школярами, не тільки не спричиняє подальшого їх перевантаження, але й сприяє його усуненню. Принципова особливість концепції, розробленої під керівництвом Д. Ельконіна й В. Давидова, полягає в тому, що безпосередньою основою розвитку школярів у процесі навчання є їхня навчальна діяльність, яка розуміється як особлива форма активності дитини, спрямована на розвиток самої себе як суб'єкта навчання. Саме участь дитини в навчальному процесі як активного суб'єкта навчання відрізняє розвивальне навчання від традиційних його видів і форм, у яких учень є об'єктом педагогічних впливів учителів [706].

Таким чином, Д. Ельконін і В. Давидов свою концепцію особистісно-розвивального навчання пов'язували передусім зі змістом навчальних предметів і логікою їх розгортання в навчальному процесі. Навчання, на їх думку, має бути зорієнтоване не лише на ознайомлення з окремими фактами та законами, але й на пізнання причинно-наслідкових зв'язків між ними, на перетворення цих зв'язків на об'єкт вивчення.

Основний психологічний механізм, на який спирались в обґрунтуванні концепції розвивального навчання Д. Богоявленський, А. Матюшкін, Н. Менчинська та ін., – це механізм *асоціативного зв'язку*. Наголошуючи на необхідності дотримуватись основного дидактичного принципу – від простого до складного, Н. Менчинська вважала основою розвитку дитини поступове розширення її самостійності в навчанні. Досягти цього можливо двома шляхами: зміною характеру навчального матеріалу та ускладненням завдань, що даються учням для самостійного розв'язання [46, с. 125].

Правильний добір навчального матеріалу сприяє формуванню умінь використовувати знання в умовах видозмінених ситуацій, що розширює рамки переносу початково засвоєних знань. Результатом розвитку поглядів Н. Менчинської стосовно розвитку школярів у процесі навчання стало обґрунтування проблемного навчання, в основу якого покладене уявлення про те, що максимальний ефект навчання і одночасно з цим психічного розвитку можливий лише за такої організації навчання, коли навчальний матеріал для засвоєння подається у вигляді невідомого. Суб'єктивний стан «відкриття невідомого» не лише сприяє кращій якості засвоєних знань, але й створює в учнів позитивну мотиваційну установку на вирішення нових проблемних ситуацій у процесі навчання [307, с. 27].

Навчальний матеріал за проблемного навчання залишається незмінним, учитель лише змінює методи і ракурси його подачі учням. Відповідно змінюються і способи та прийоми його осмислення. Розвиток учнів за такого навчання набуває форми прирощування нового на базі старого. Діяльність учителя за такого навчання зорієнтована на організацію процесу навчання, спрямованого на результат (засвоєння матеріалу, передбаченого темою). Таким чином, увага і вчителя і учнів зосереджується на результативній стороні процесу засвоєння змісту, формуванні стереотипних форм розумової діяльності. У процесі такого навчання учень засвоював передані йому вчителем розумові дії з узагальнення навчального матеріалу на основі асоціативних відношень, що приводило до формування в нього нових, більш узагальнених понять [319, с. 17–25].

Дидактична цінність результатів цих психолого-педагогічних досліджень, підкреслює Є. Сільвестрова, полягала в тому, що були виявлені науково достовірні факти, аналіз яких на дидактичному рівні значно розширив спектр можливих педагогічних умов, здатних забезпечити високий рівень інтелектуального розвитку учнів. Серед них дослідниця в першу чергу називає обов'язковість теоретичної складової змісту навчальних предметів [604, с. 61].

Таким чином, на середину 60-х рр. ідея про розвивальний характер навчання поширилась як серед науковців, так і серед педагогів-практиків. У душі концепції розвивального навчання була обґрунтована ідея цілісної системи навчального процесу, високоефективного для загального розвитку дитини (М. Данилов). Цьому сприяло і повернення у педагогічну науку гуманістичної

ідеї природовідповідності, про що свідчить твердження Г. Щукіної стосовно необхідності узгоджувати виховання і навчання з внутрішніми законами розвитку дитини. За словами вченої, «вдосконалення людської особистості» проявлялося у виникненні нових рис пам'яті, сприйняття, мислення, волі, характеру тощо [701, с. 187].

Ученим вдалось довести, що потенційні можливості дітей молодшого шкільного віку, які вільно можуть засвоїти курс початкової школи за три роки, використовуються у процесі навчання недостатньо. Умовою скорочення терміну навчання була побудова системи початкового навчання на сформульованих Л. Занковим дидактичних принципах. Акцент на реконструювання змісту шкільних програм з мови (російської та української), математики і праці в початковій школі робився з урахуванням психолого-педагогічного експерименту, що його проводили наукові колективи, очолювані Д. Ельконіним і В. Давидовим. До програм вводились знання, які раніше розглядалися як надто складні, оскільки поданий у них рівень навчального змісту наближався до рівня наукового знання (у побудові змісту від загального до часткового).

Певною мірою ідеї та висновки теоретично-експериментальних досліджень з проблем початкового навчання наукового колективу Л. Занкова знайшли своє відображення уже в програмах 1 – 4-х класів, уведених в 1959/60 н. р. Головний елемент новизни у них полягав у тому, що вони спрямовували школу на розвивальне навчання дітей і надавали великого значення методам, що активізують навчальну діяльність учнів (спостереження, практичні та лабораторні заняття, експериментування, екскурсії). На відміну від традиційної початкової освіти, головним завданням якої було навчити учнів читати, писати, рахувати, дати необхідні первісні знання, достатні для життя в суспільстві, сформувані загальнокультурні вміння, сутність розвивального навчання полягає у формуванні готовності і здатності до оволодіння змістом освіти, уміння самостійно приймати рішення, обирати сферу діяльності, спосіб життя тощо.

Попри різне розуміння суті розвивального навчання, підходів до добору та структурування навчального матеріалу у концепціях Л. Занкова (навчання на високому рівні труднощів, роль теоретичних знань для розвитку молодших школярів), Д. Ельконіна – В. Давидова (навчання на високому рівні труднощів), Н. Менчинської (проблемне навчання), усі вони були спрямовані на заміну традиційних суб'єкт-об'єктних стосунків між учителем та учнями, учнями та навчальним матеріалом суб'єкт-суб'єктними, за яких учень – повноцінний учасник навчального процесу.

Однак такі підходи до розбудови змісту початкової освіти були неоднозначно сприйняті педагогічною громадськістю. Зокрема, доктор педагогічних наук М. Рождественський виступив з критикою ідеї навчання молодших школярів на високому рівні труднощів. Педагог вважав недоцільним як раннє навчання дітей, так і прискорені темпи початкового навчання, перехід до

трирічної початкової школи. Серед аргументів він приводив дані про переважання учнів навчальним матеріалом навіть за умов чотирирічної початкової школи, значну кількість другорічників, невстигаючих. Так, у 1964/65 н. р. близько півмільйона молодших школярів було залишено на другий рік, з них понад 50 тисяч – першокласники. Зменшення терміну навчання, на думку ученого, мало привести не до розширення змісту за рахунок теоретичного матеріалу, що раніше не вивчався, а, навпаки, до перенесення окремих тем у старші класи і спрощення програми початкової школи [580, с. 69–70].

М. Рождественського підтримали відомі педагоги М. Скаткін та Б. Єсіпов. На думку М. Скаткіна, навчання на високому рівні труднощів може призвести лише «до того, що для частини учнів, для яких виконання завдання буде непосильним, навчання за таким принципом сформує відразу, а не задоволення, знизить їх інтерес до навчання» [153, с. 60].

Не менш палкі заперечення викликав і принцип швидкого темпу вивчення програмового матеріалу. На думку М. Рождественського, прискорене вивчення навчального матеріалу, зокрема з мови та математики, не дасть змоги сформувати міцні навички, що ускладнить вивчення учнями основ наук у середніх та старших класах школи, буде уповільнювати освіту цілого покоління молоді. За умов такого навчання можна «втратити» в процесі руху вперед значну частину учнів: «Не можна безкарно тягнути молоде дерево, прагнучи, щоб воно швидше піросло» [580, с. 72–73]. Навчання швидким темпом неминуче призведе до того, писав М. Скаткін, що у кожному класі буде виділятися значна кількість учнів, які працюють повільніше і, таким чином, їх можна буде одразу віднести до категорії невстигаючих [153, с. 60].

Заперечення М. Скаткіна викликав і перехід від концентричного до лінійного характеру вивчення матеріалу з першого класу. Учений вважав неможливим набуття повноцінних граматичних та мовних навичок за умов лінійного вивчення рідної мови. На думку ученого, перехід до запропонованих В. Давидовим та Д. Ельконіним принципів побудови навчальних програм та добору змісту значно знизить рівень початкової освіти [621, с. 46–47].

Рішуче виступив М. Скаткін і проти проекту програми з математики, побудованої за принципами, сформульованими Л. Занковим, «у якій вивчення теорії часто випереджає практику.., наявна недооцінка практичних вправ.., відсутні теми усних обчислень, вимірювань» тощо. Спрощення, на думку вченого, потребували програми з математики 1-го та 3-го класів. Заперечував М. Скаткін і проти значного обсягу передбачених новою програмою природничих знань, недоступних, на його думку, розумінню молодшими школярами [621, с. 48].

Суперечливим не лише для вчителів, а й для відомих учених (М. Скаткін, Д. Єсіпов та ін.) був той факт, що нові програми передбачали уже при навчанні грамоти засвоєння елементарних понять з фонетики, граматики й правопису. Зокрема, молодші школярі знайомились з фонетичним складом

слова, з поділом його на склади і значущі частини, майже з усіма частинами мови, їх найважливішими формами, з найпростішими видами речення, а також з досить великою кількістю правил з орфографії та пунктуації [621, с. 50].

Впровадження в навчальний процес однієї з систем розвивального навчання означало зміну освітньої парадигми. До такого рішучого кроку, на думку російського історика психології В. Панова, не була готова ні офіційна педагогіка, ні вчителі [392, с. 45].

Попри це, результати пошуків В. Давидова, Л. Занкова, П. Зінченка, Д. Ельконіна, Н. Менчинської значною мірою вплинули на формування змісту та запровадження нових методів початкового навчання у другій половині 60-х рр. і стали теоретичним обґрунтуванням переходу до трирічної початкової школи.

3.4 Розвивальні тенденції у реформуванні змісту початкової школи в Українській РСР

Хоча на середину 60-х рр. завдання початкової школи уже суттєво змінилися і вона перестала бути завершальним ступенем навчання, її зміст залишився незмінним з початку 30-х рр. Курс початкового навчання був розрахований на повторення одного і того ж матеріалу на кожному з наступних етапів його вивчення. Так, з рідної мови та математики склалося три концентри (в 1–2-х, 3–4-х, 5–6-х класах), на кожному з яких викладався той самий матеріал на дещо вищому рівні. Це, в кінцевому рахунку, призводило до значних втрат навчального часу і певною мірою знижувало інтерес до навчання в учнів, змушених кілька разів вивчати одні й ті самі теми.

В. Чепелев, аналізуючи в 1969 р. зміст початкової освіти дореформеного періоду, писав, що «пропедевтичні курси з мови і математики, що вивчалися у початковій школі, були спрощені, мали утилітарний характер, містили в собі великий обсяг фактичного матеріалу без 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» [687, с. 8–9]. Таким чином, у підходах до побудови змісту початкової освіти періоду до 1966 р. було характерним переважання фактичного матеріалу, відсутність доступних вікові теоретичних знань. Окрім того, величезна кількість тренувальних вправ та фактичного матеріалу призводила до значного перевантаження молодших школярів.

У 1965 р., під час обговорення проекту типового навчального плану для національних шкіл, запропонованого центральною комісією з визначення змісту освіти, у НДІП УРСР виникла дискусія щодо початку вивчення російської мови. Після обговорення було прийняте рішення вивчати другу мову не з 1-го класу, як рекомендувалось комісією, а з 2-го, бо мови близькі, ...а молодші школярі не здатні до диференціації» [740, арк. 8].

Розглянемо типові навчальні плани для українських шкіл з українською та російською мовами викладу (див. табл. 3.9, 3.10).

Таблиця 3.9

**Навчальний план 1-3-го класів шкіл
з українською мовою навчання (1968/69 н. р.) [481]**

№ п/п	Назви предметів	Тижнева кількість годин на клас		
		I	II	III
1.	Українська мова	12	8	7/8
2.	Російська мова	-	4	5/4
3.	Математика	6	6	6
4.	Природознавство	-	1	2
5.	Трудове навчання	2	2	2
6.	Образотворче мистецтво	1	1	1
7.	Співи	1	1	1
8.	Фізичне виховання	2	2	2
Разом		24	25	26

Таблиця 3.10

**Навчальний план 1-3 класів шкіл
з російською мовою навчання (1968/69 н. р.) [481]**

№ п/п	Названия предметов	Недельное количество часов на класс		
		I	II	III
1.	Украинский язык	-	3	3
2.	Русский язык	12	9	9
3.	Математика	6	6	6
4.	Природоведение	-	1	2
5.	Трудовое обучение	2	2	2
6.	Изобразительное искусство	1	1	1
7.	Пение	1	1	1
8.	Физическое воспитание	2	2	2
Всего		24	25	26

Як видно з наведених вище таблиць, перехід до трирічної початкової школи не відбувся на тижневому навантаженні учнів молодших класів. Незмінним залишався перелік навчальних предметів, дещо скоротилась кількість годин на вивчення російської мови (порівняно з навчальним планом 1961/62 н. р.). У зв'язку з обмеженим застосуванням концентричної побудови змісту навчальних предметів скоротився і перелік навчальних предметів, початкове вивчення історії, географії було перенесене до 4–5-го класів середньої школи.

Центральна комісія, розглянувши пропозиції різних авторських колективів з удосконалення змісту початкового навчання, взяла за основу проекти програм, створені секцією початкового навчання Інституту загальної і політехнічної освіти у співавторстві з лабораторією навчання Інституту психології АПН РРФСР на чолі з Н. Менчинською (у складі колективу – відомі радянські психологи Д. Богоявленський, М. Моро), кафедрами педагогіки і методики початкового навчання Ленінградського (на чолі з Л. Люблінською) та Свердловського (на чолі з Л. Мельчаковим) педагогічних інститутів (науковці УРСР у програмній комісії представлені не були). Упродовж 1966 р. члени програмної комісії працювали над удосконаленням проектів програм: вносили зміни, переробляли окремі розділи з урахуванням нових матеріалів, що надходили від експериментальних і дослідних шкіл, критичних зауважень, що їх висловлювали науковці, вчителі, батьки.

Центральна комісія сформулювала три основні завдання початкової освіти:

- формування світогляду молодших школярів, здатності розуміти прекрасне, оцінювати основні події суспільного життя та висловлювати своє ставлення до них;
- озброєння дітей міцними знаннями, уміннями та навичками з читання, письма, математики та інших навчальних предметів, що мають важливе практичне значення в житті та трудовій діяльності дітей;
- максимальний розвиток у дітей спостережливості, мислення, уваги, пам'яті, волі, що має забезпечити підвищення загального рівня школярів, формування у них прийомів навчальної діяльності [349, с. 55].

Підготовлені програмною комісією типові проекти програм суттєво відрізнялись від діючих до 1966 р., проте зберігали наступність, що в умовах поетапного їх впровадження мало полегшити перехід до нового змісту початкової освіти. Створення нових програм, попри значні зміни, велось шляхом удосконалення діючих згідно з вимогами, розробленими центральною комісією:

- зближення теорії і практики навчання;
- посилення уваги до доступних дітям узагальнень та теоретичних знань, що сприяли підвищенню рівня засвоєння основних розділів курсу;
- більш повне розкриття взаємозв'язку між питаннями, що вивчаються шляхом співставлення та протиставлення;

- опертя на безпосереднє сприйняття оточуючої дійсності дитиною;
- формування у дітей більш широкого кола уявлень про навколишню дійсність, про видатні досягнення науки та техніки;
- винесення з програм тем та розділів, що не мають великого пізнавального значення і суттєво не впливають на подальші навчальні можливості дітей;
- врахування доступності матеріалу, можливості свідомого засвоєння його молодшими школярами [349, с. 56–57].

У результаті новий зміст початкового навчання значно відрізнявся від попереднього більш широким використанням узагальнених знань і підвищеним темпом вивчення програмного матеріалу. Скорочення терміну навчання у початковій школі було досягнуто не за рахунок скорочення чи спрощення змісту навчання, як це пропонували М. Рождественський, М. Скаткін, Б. Єсіпов та ін., а завдяки навчанню учнів молодших класів на більш високому рівні складності й більш швидкими темпами вивчення програмного матеріалу.

До 1966 р. у початковій школі багато часу відводилось багаторазовому повторенню однотипних дій, вправам на механічне запам'ятовування. Нова програма потребувала від учителя активних методів роботи, які б стимулювали дітей до спостережливості, розвивали уміння бачити взаємозв'язки, порівнювати, співставляти, аналізувати, систематизувати, робити необхідні, доступні вікові і рівню розвитку висновки та узагальнення. Нові програми для початкових класів, включені до єдиної системи восьмирічної освіти, набули лінійного характеру, тобто з першого класу по восьмий мали забезпечувати систематичне вивчення навчального матеріалу.

Проаналізуємо навчальні програми.

Так, програми кожного класу з російської мови, як і в попередні роки (1963), складались з чотирьох розділів:

- звуки і букви;
- слово;
- речення;
- зв'язна мова.

Тобто в кожному класі вивчались і фонетичні, і словарно-морфологічні, і синтаксичні поняття, проводились заняття зі зв'язної, контекстної мови. Така побудова програми пояснювалась «необхідністю вивчати і засвоювати мову як цілісне явище, окремі сторони якого взаємопов'язані і поступово виокремлюються при вивченні мови. Неувага до будь-якої з цих сторін здатна загальмувати розвиток дітей» [597, с. 28–29].

Програма з української мови (як і з російської) частково зберігала концентричність побудови і передбачала ознайомлення учнів з окресленим колом граматичних знань, умінь та навичок, що пов'язані зі змістом курсу середніх та старших класів. Учні отримували уявлення про голосні і приголосні

звуки, м'які й тверді приголосні, способи позначення буквами м'яких приголосних, види простих речень і розділові знаки в них, вживання великої букви, знайомились з поняттями «звук, буква, наголос» тощо. На думку укладачів програм, це давало змогу піднести теоретичний рівень вивчення мови у наступних класах і забезпечити розумовий розвиток учнів, посилити їх інтерес до навчання. Термін навчання грамоти скорочувався до трьох місяців [483, с. 5; 431].

Як і в 1963/1964 н. р., програми з мови складались з таких розділів: «Звуки і букви», «Слово», «Речення», «Зв'язна мова». Проте, на відміну від програм дореформеного періоду, згадані розділи були наявні у кожному класі (в кожному класі вивчалися і фонетичні, і словниково-морфологічні, і теми з синтаксису). Програма вимагала від учнів уже з першого класу усвідомлення граматичних і правописних явищ, формування вмій пояснювати, обґрунтовувати свої судження, зіставляти, порівнювати, групувати явища мови, робити певні висновки щодо запропонованого тексту. Таким чином, у початкових класах учні отримували окреслене коло граматичних знань, умій та навичок, що були пов'язані зі змістом курсу середніх та старших класів. У дітей формувався фонетичний слух, уміння і навички користування літературною мовою [448, с. 17; 432].

Зміст курсів української та російської мов суттєво відрізнявся від змісту програм попередніх років. Так, згідно з новими програмами у початкових класах діти отримували певне коло граматичних знань, умій і навичок, органічно пов'язаних зі змістом систематичного курсу російської мови в старших класах школи. Разом з тим були передбачені вправи, спрямовані на розвиток у процесі навчання навичок усного мовлення, свідомого ставлення до основних елементів мови (звуку, слова, речення); розвиток умій аналізувати мовний матеріал, співставляти, аналізувати, класифікувати і узагальнювати мовні явища, знаходити головне. Програма вимагала здійснення розумового і мовного розвитку через ознайомлення з елементами граматики і правопису, що також відрізняло її від попередніх [597].

У пояснювальній записці до програми з читання пропонувалось звертати основну увагу не лише на техніку читання, а, насамперед, на розуміння змісту твору, що вивчається, усвідомлення його головної ідеї, художніх засобів, зв'язку твору з життям, на виховання відповідних почуттів у учнів. Пояснювальне читання розумілось як основний метод розвитку мовлення та мислення на основі засвоєння елементарних знань про навколишню дійсність (природу, географічне оточення, виробничу діяльність, історію і сучасне життя) у дітей молодшого шкільного віку. З цієї метою до навчальної програми з читання входили:

- твори для читання, об'єднані тематикою відповідно до закладеної системи уявлень і понять;
- навички з читання;

- уміння, необхідні для роботи з текстом;
- практичне знайомство з видами літературних творів [486, с. 7–8].

Серед творів, об'єднаних за ідейно-тематичним принципом (пори року, державні свята тощо), були тексти, що знайомили дітей з історією країни (в основному її революційним минулим, життям В. Леніна та інших діячів партії й держави, подіями Великої Вітчизняної війни, подвигами дітей-героїв тощо), природою, культурою, порами року, державними святами. Значне місце приділялось художнім творам на морально-етичні теми.

Для прикладу наведемо розділи програми з читання для 1-го класу: жовтень; зима; що таке добре і що таке погано; сім'я; наша армія; 8 березня – жіноче свято; весна; 22 квітня – день народження Леніна; 1 травня; наша Батьківщина – Радянський Союз; влітку; казки [597, с. 50–55]. Таким чином, окрім загальних завдань уроків читання (навчання правильному, свідомому, виразному і швидкому читанню, роботі з книгою), зміст текстів для читання був спрямований на ознайомлення дітей з конкретними предметами, фактами і явищами, моральне виховання та формування комуністичної свідомості. Ці вимоги до курсу читання у початковій школі так чи інакше були і в попередніх програмах. Новим був підхід до виховання як «органічної єдності розумового, ідейно-політичного і морального виховання з естетичним» [597, с. 20].

Найбільш відчутно були переглянуті зміст та методи викладання курсу математики в початковій школі. За новою програмою в початкових класах вивчалася уже не арифметика, а математика (тобто, крім арифметики, вивчались ще й початки алгебри і геометрії). Як і раніше, курс будувався на двох базисних поняттях: величина і число. Був значно зменшений концентризм курсу за рахунок лінійно-ступеневої його побудови. Учні перших класів засвоювали прості арифметичні дії, навчались креслити різні види кутів, трикутників, прямокутників, паралелограмів, трапецій, кіл, спостерігати геометричні образи в навколишній дійсності, на моделях, рисунках. Нова програма з математики для початкових класів передбачала формування не лише практичних, а й загальнонавчальних умінь і навичок (уміння користуватись лінійкою, циркулем, робити вимірювання тощо).

У рамках підвищення ролі теорії в змісті початкової математики зміни були внесені не лише у зміст, але й у підходи до його структурування. Нова програма для 1-го класу складалась з таких розділів: нумерація і найпростіші числа; додавання і віднімання (десяток); додавання і віднімання (сотня); геометричні фігури і величини; множення й ділення [597, с. 110–113].

Для 2-го класу: складання і віднімання (сотня, узагальнення); множення і ділення; геометричні фігури і величини; складання і віднімання (тисяча); множення і ділення (геометричні фігури) [597, с. 113–115].

Для 3-го класу: нумерація багатозначних чисел; метрична система мір довжини та ваги; дії з абстрактними й іменованими числами; знаходження площі плоскої фігури [597, с. 115–117].

Таким чином, наскрізною лінією через програму з математики для 1–3-х класів проходила ідея взаємозв'язку між прямими та оберненими діями, між компонентами та результатами дій. Важливе значення надавалось постійному використанню порівняння, зіставлення, протиставлення пов'язаних між собою понять, дій та задач, з'ясуванню схожості та відмінності у розглядуваних фактах. Одним з основних принципів нової програми з математики був розгляд кожного нового питання на більш високому рівні узагальнення [485, с. 97–101]. Чимало суперечок серед учителів викликало введення буквеного символу при складанні формули розв'язування задач уже в першому класі [218, с. 77]. Новим у змісті початкової математичної освіти було й складання та розв'язування простих рівнянь.

Найбільш істотні зміни було внесено до змісту геометричного матеріалу. У новій програмі геометричні відомості мали значно більший обсяг і були пов'язані з арифметичними діями, значно зросла кількість лабораторних та практичних робіт (виготовлення геометричних фігур, їх креслення, моделювання, вправи, спрямовані на формування в дітей уміння працювати з лінійкою, рулеткою, циркулем тощо). Спеціальна увага в програмі приділялася знаходженню площі геометричних фігур [485, с. 97–101].

Значне місце у новому навчальному плані українських початкових шкіл (як і в цілому в СРСР) відводилось трудовому навчанню, малюванню, співам та фізичному вихованню. Програма з трудового навчання передбачала засвоєння учнями системи елементарних технічних знань, трудових умінь і навичок у процесі виконання доступних дітям трудових завдань, ознайомлення з початковими елементами графічних робіт. Програми кожного класу склалися з таких розділів:

1. Елементи технології обробки і конструювання виробів (робота з папером, тонким картоном, тканиною, пластиліном тощо, виготовлення найпростіших виробів, початкові знання з електротехніки);
2. Сільськогосподарська праця (догляд за кімнатними рослинами, спостереження за ростом та цвітінням).

У розділах були визначені зміст курсу, обсяг і якість трудової й політехнічної підготовки учнів, практичне ознайомлення із загальними властивостями і класифікацією матеріалів, що оброблялися на уроках, типовими інструментами й ручним сільськогосподарським інвентарем, прийомами їх використання тощо. При цьому особлива увага приділялася розвитку конструкторських і технічних здібностей дітей у процесі вирішення конкретних завдань (виготовлення ящиків для бібліотечних формулярів, склянок з паперу і картону, аплікацій тощо) [597, с. 152–164].

Починаючи з 1968/69 н. р., у початковій школі паралельно із впровадженням загальносоюзних програм з трудового навчання широку експериментальну перевірку проходили програми з трудового навчання, розроблені

співробітниками відділу трудового навчання та політехнічної творчості НДП (Ф. Лесик, Л. Сметанін та ін.). Програми українських науковців передбачали: у 1-3-х класах ручну обробку природних матеріалів та виготовлення виробів з паперу, картону, тканини, пластиліну, заняття на пришкольній ділянці та догляд за кімнатними рослинами тощо. Учні знайомилися з основними технологічними особливостями виготовлення виробів, вивчали основні властивості матеріалів. Протягом занять в учнів мали сформуватись уміння та навички користування масштабною лінійкою, циркулем, проведення вимірювань та нескладної розмітки матеріалів [439; 775, арк. 12].

Таким чином, на уроках праці впродовж трьох років учні готувались до систематичного оволодіння в наступних класах значним обсягом трудових і політехнічних знань, умінь та навичок, брали безпосередню участь у доступній їм суспільно корисній діяльності.

Метою навчання природознавства в школах України, що згідно з навчальним планом вивчалось у 2-х і 3-х класах, було формування у молодших школярів цілісного уявлення про природу, засвоєння географічних та природничих понять (горб, рівнина, низовина, горизонт, лінія горизонту, глобус, план, карта, тундра, море тощо). Подавалися поняття у певній логічній послідовності, у зв'язку з попереднім матеріалом. Програма вимагала на доступному матеріалі за допомогою методів, властивих природничим наукам, розкривати зв'язки та причини найбільш поширених природних явищ.

Знання про природу мали набуватися дітьми не шляхом простого заучування, а через активне вивчення природи, у процесі якого в учнів розвивається уміння спостерігати, виділяти суттєві ознаки досліджуваних предметів та явищ, знаходити у них подібні і відмінні риси, класифікувати, робити узагальнення та висновки. На відміну від програм попередніх років значна частина навчального часу відводилась на екскурсії, спостереження, практичні заняття [742, арк. 13–44].

Програма з природознавства для кожного класу складалась із таких обов'язкових розділів:

- спостереження (зміст спостережень: пори року, явища природи, цвітіння рослин, дозрівання плодів тощо);
- організаційні форми і методи: урок-екскурсія (на тваринницьку ферму, в зоопарк, ліс тощо); предметні уроки («Частини тіла», «Сніг і лід», «Земля» тощо); демонстраційні і лабораторні досліди («Властивості ґрунту» тощо).

Додатково у другому класі вивчались такі розділи:

- нежива й жива природа (земля, вода, повітря, рослини, тварини, домашні тварини);
- сезонні зміни в природі та праці (ліс, фруктовий сад та город);
- розмаїття природи на Землі.

У третьому класі:

- природа рідного краю;
- розмаїття природи рідної країни;
- поверхня і корисні копалини;
- ріки, озера, моря;
- з півночі на південь по рідній країні;
- будова організму людини і охорона її здоров'я [597, с. 111–141].

Таким чином, на відміну від навчальних програм початку 60-х рр., для нових програм була характерна систематичність викладу, сезонний принцип побудови. Курсу природознавства притаманна спіральна побудова, на кожному році навчання були взаємопов'язані теми, причому кожна з наступних розвивала і поглиблювала зміст попередньої, готувала до сприйняття наступної теми. Наприклад, у 1-му класі учні знайомилися з тваринами (домашніми і дикими), у другому класі класифікували вивчених представників тваринного світу (ссавці, птахи, риби, комахи, земноводні). У третьому класі знайомство з цими групами тварин поглиблювалося за рахунок ознайомлення з новими представниками, вивченням зв'язку тварин з середовищем їх проживання при вивченні розділу «Розмаїття природи рідної країни» [597, с. 111–141].

У зв'язку зі змінами у змісті змінилася і роль учнів, які більшу частину навчального часу у попередній період витрачали на механічне заучування навчального матеріалу, що зумовлювало певну їх пасивність у навчальному процесі. За нових умов учні під керівництвом учителя самостійно шукали оптимальні способи вирішення поставлених задач, ставали активними учасниками навчального процесу. А це, за словами В. Чепелева, потребувало значних розумових зусиль, стимулювало інтерес до навчання і, в кінцевому рахунку, приводило до розвитку пізнавальної активності учнів, оптимізації їх розумового розвитку [767, арк.167–170].

Проекти навчальних програм для початкової школи були опубліковані в журналі «Начальная школа» і обговорювалися на засіданнях комісій, створених в НДІП УРСР, на виїзних і розширених засіданнях відділів інституту педагогіки з участю учителів, методистів, викладачів педагогічних вузів, у спілці письменників, на серпневих та січневих нарадах учителів, на курсах підвищення кваліфікації учителів. Результати обговорення аналізувалися, узагальнювалися та передавалися для подальшого використання у процесі доопрацювання програм до Міністерства освіти УРСР [745, арк. 47–52].

У 1966/67 н. р. була проведена масштабна експериментальна перевірка запропонованої ученими системи початкового навчання, що частково базувалась на ідеях розвивального навчання. Результати досліджень, у яких лише на території УРСР були задіяні 1280 шкіл в 52 областях (у м. Києві в експерименті було задіяно 129 шкіл) стали науково-педагогічною основою ре-

форми початкової освіти. Експериментальна дидактична система початкової освіти була спрямована на загальний розвиток учнів і суттєво відрізнялася від традиційної. Якщо метою традиційної системи навчання було, насамперед, формування необхідних для подальшого навчання елементарних умінь та навичок (читати, писати, рахувати, робити елементарні обчислення тощо), то в «основу перебудови змісту початкового навчання була покладена ідея розвивального навчання», зазначав російський педагог І. Зверев [160, с. 72].

У зауваженнях, висловлених вчителями експериментальних шкіл УРСР при обговоренні проектів програм початкової школи, були в цілому схвальні оцінки. До програмних вимог з навчання грамоти вчителі рекомендували включити вправи з розвитку логічного мислення, зокрема, на визначення видових і родових понять. Наприклад, узагальнювати іграшки, знаряддя праці, ознаки предметів тощо. Збільшити кількість та різноманітність вправ на формування вмінь і навичок, виділяти предмет думки [773, арк. 2].

З 1 вересня 1967/68 н. р. Міністерство освіти та Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР організували масову експериментальну перевірку проектів нових програм і виготовлених за ними підручників для 1-го класу. Такий експеримент проводився у всіх без винятку школах з українською мовою навчання Калуського району Івано-Франківської області та Павлоградського Дніпропетровської області [602, с. 8]. У наступному навчальному році у цих школах експеримент продовжувався у 1-х і 2-х класах, у 1968/69 н. р. – у 1-х, 2-х, 3-х класах. У 1969/70 н. р. експериментування нових програм і підручників проводилось у перших класах усіх базових шкіл педучилищ, а також в усіх школах з українською мовою навчання (у тому числі малокомплектних) одного з районів кожної області та містах Києві й Севастополі. Крім того, співробітниками відділу початкового навчання НДІП УРСР (В. Помагайбою, Н. Скрипченко та ін.) була організована експериментальна перевірка програм української та російської мов, читання, розроблених з урахуванням двомовного навчання в республіці [775, арк. 71].

Широкомасштабна експериментальна перевірка нових програм та підручників мала забезпечити об'єктивні дані про їх якість, ефективність, доступність, педагогічну доцільність переходу на новий зміст. Окрім того, проводилась перевірка підручників на їх відповідність навчальним програмам та рівню розвитку дітей, для яких вони були призначені. Учителі мали критично ставитися до їх змісту та обсягу, аналізувати, чи доступні вони для дітей. Лише завчасне виявлення недоліків та прорахунків дозволить їх виправити, вдосконалити методи навчання, набути досвіду, необхідного для широкого запровадження [602, с. 9].

За підсумками перевірки та опитування учителів, які брали участь в експерименті, на засіданні вченої ради НДІП УРСР у лютому 1968 року реко-

мендувалось переробити програми з російської мови для 2-го класу, вилучити з програми природознавства теми «Земна куля» та «Зміни в природі», що давалися дітям надто важко [771, арк. 12].

Програма ж з математики, попри побоювання, виявилась доступною для засвоєння більшістю дітей. М. Богданович повідомив про цілком успішне проходження експериментальної перевірки програми та підручника з математики. Водночас методист висловив такі зауваження:

- важким для засвоєння виявився матеріал з дробленням та перетворенням іменованих чисел, ділення з остачею, обернені задачі;
- матеріал з геометрії не впорядкований і обмежений за змістом;
- в програмі не передбачений час на закріплення та повторення [771, арк. 16–17].

Уже у 1967/68 н. р. масову експериментальну перевірку проходили створені українськими фахівцями у відповідності з новими програмами підручники та методичні посібники: «Українська мова», 2 клас (Б. Саженок), «Читанка (експериментальні матеріали для читання)», 1 клас (Т. Горбунцова, Н. Скрипченко, О. Шинкаренко) та ін. У наступному 1968/69 н. р. були видані і апробувались у школах підручники «Читанка», 2 клас (Т. Горбунцова, Н. Скрипченко, Н. Ткаченко, О. Макарова), «Українська мова», 3 клас (С. Чавдаров, Б. Саженок), «Читанка», 3 клас (Л. Балацька, Т. Горбунцова, М. Миронов), «Природознавство», 3 клас (Л. Нарочна, В. Онищук), «Русский язык», 2 клас (В. Помагайба, Г. Коваль, Н. Волошанівська), Н. Скрипченко «Методичні вказівки до уроків читання в 2 класі», Н. Волошанівська «Чтение и развитие речи во втором классе школ с украинским языком обучения» та ін. [751, арк. 132].

Під час обговорення результатів експериментального дослідження за 1968/69 н. р. на ученій раді НДП УРСР 21 травня 1969 р. В. Помагайба, Н. Скрипченко та ін. висловили чимало критичних зауважень до програми та підручників з української мови для 1-3-х класів (автор Б. Саженок), що стосувались як методичного забезпечення навчальних посібників (малозв'язних, змістовних текстів, зразків описів, вправ творчого характеру та з деформованим текстом, мовних шарад), так і структурування навчального матеріалу (поліпшити виклад окремих тем та змінити порядок подачі теми «Речення», одночасно вивчати рід та число іменників та прикметників тощо) [776, арк. 10].

На ученій раді НДП 24 червня 1969 р. було вирішено, що для забезпечення високої успішності і глибокого засвоєння змісту необхідно підготувати й видати додаткові матеріали:

- наочні посібники (зокрема таблиці для проведення усного рахунку);
- зошити з друкованою основою;
- поурочні плани [775, арк. 62].

Стан експериментальної перевірки навчальних програм та підручників для початкової школи аналізувався на колегії Міністерства освіти (січень 1970 р.). Було затверджено постанову колегії Міністерства освіти «Про стан навчально-виховної роботи в перших класах шкіл Української РСР» [Збірник наказів та інструкцій 1970. – №7-8. – С. 55 – 60], у якій говорилося про в цілому задовільні результати експерименту, про достатньо високий рівень навчальних програм та підручників.

У 1970/71 н. р. в УРСР завершилась експериментальна перевірка нових програм та підручників для початкових класів. Всього за експериментальними програмами навчалось понад 40 000 учнів (1700 учителів). Результати моніторингу свідчили, що за основними показниками (свідоме оволодіння знаннями та навичками, якість знань, успішність тощо) учні, які навчались в експериментальних класах за новою програмою, в основу якої були покладені елементи розвивального навчання, випереджали своїх ровесників, які опановували зміст чотирирічної початкової школи. Кількість другорічників серед учнів, які опановували нові програми, зменшувалась з кожним роком і становила у 1970/71 н. р. 99,7% (проти 99,2% у 1968/69 н. р.) [184, с. 1].

Починаючи з 1971/72 н. р., усі початкові класи (перші класи перейшли на нові програми у 1969/70 н. р.) республіки почали працювати за новими програмами [777, арк. 9]. У 1973/74 н. р. розпочався третій етап роботи над програмами для початкової школи. Частина навчального матеріалу, введеного до перших варіантів програм у 1965/66 н. р., була вилучена з програм через непомірну складність (обчислення площ складних геометричних фігур, введення буквеного символу в 1-му класі тощо) [482]. Разом з удосконаленням програм проводилася копітка робота з удосконалення підручників, підготовки методичних посібників, узагальнювався та аналізувався досвід організації навчально-виховного процесу за нових умов.

Міністерством освіти УРСР у 1972/73 н. р. був проведений моніторинг результатів навчальних досягнень учнів третіх класів. Результати контрольних робіт свідчили, що знання та розвиток учнів у більшості шкіл наближується до даних, отриманих в базових школах АПН СРСР. Так, у 1967 р. учням четвертих класів, які навчались за старими програмами, давались контрольні роботи з мови та математики. У 1967 р. із завданням упоралось відповідно 80,4% і 93,4% дітей. У 1973 р. ці ж завдання були запропоновані учням третіх класів, які навчались за новими програмами. Контрольні з мови успішно виконали 95,4%, а з математики – 94,6% дітей [184, с. 3]. Таким чином, попри побоювання частини науковців (М. Рождественський, М. Скаткін та ін.), зміст освіти, побудований за принципом навчання на високому рівні складності, з випереджаючим вивченням теорії, виявився доступним переважній більшості учнів.

Дані досліджень відділу початкового навчання НДІП свідчили про позитивний розвивальний ефект пореформованого змісту початкової освіти. Так, якщо у 1967/68 н. р. відзначався спад інтересу до навчання в учнів третього класу, які навчалися за старими програмами, то уже у 1974/75 н. р. інтерес до набуття нових знань у дітей цього ж віку залишався стабільним. Цьому, на думку О. Савченко, сприяло, зокрема, і навчання на високому рівні труднощів. Більшість учнів початкової школи успішно оволодівали змістом навчання, осмислювали нові явища, аналізували, порівнювали їх, виявляли суттєві ознаки, встановлювали залежність між значеннями слів та граматичними формами, володіли обчислювальними і вимірювально-графічними навичками [586, с. 1–2]. Тож для успіху подальшого навчання молодших школярів, наголошувала учена у своїй ретроспективній статті «Початкова ланка в системі безперервної освіти» (1989), оцінюючи досвід реформування 60-70-х рр., визначальна роль належить добору змісту освіти, розподілу його обсягу і послідовності у кожному класі, активним засобам пізнавальної діяльності, системі стимулювання [589, с. 5].

Таким чином, в УРСР перехід до трирічної початкової школи завершився у 1971/72 н. р. Перехід до 3-річної школи і напрацювання психологів і дидактів щодо необхідності посилення розвивального впливу навчання позитивно позначилися на змісті початкової освіти. Принципово важливим досягненням цього періоду О. Замашкіна вважає *введення до цілей масової початкової освіти розвивального напрямку* [150, с. 125], що відбилося в опублікованих у 1972 р. лабораторією початкового навчання НДІ педагогіки УРСР аналітичних матеріалах «Три роки за новими програмами». Автори зазначали, що тепер «перед початковою школою поставлено такі завдання:

а) формувати у школярів науковий світогляд, виховувати високі моральні якості, волю і почуття;

б) збагачувати учнів міцними знаннями, прищеплювати їм уміння і навички, які мають важливе значення для систематичного вивчення основ наук;

в) розвивати мислення, уяву, мову, пам'ять, пізнавальні здібності дітей, формувати прийоми навчальної діяльності, у тому числі – здатність самостійно розширювати свої знання» [45, с. 14].

Успішний перехід до нової системи початкового навчання сприяв подальшим пошукам шляхів оптимізації початкового навчання. Так, у 1971/72 н. р. сектором початкового навчання науково-дослідного інституту змісту та методів навчання АПН СРСР в школі м. Пушино-на-Оці, під керівництвом члена-кореспондента АПН СРСР М. Кашина був розпочатий експеримент з навчання дітей шестирічного віку. Діти навчалися за програмою першого класу, крім того додатково вивчали іноземну мову. Самостійна домашня

робота здійснювалась дітьми лише в школі під наглядом вихователя. Результати експерименту, за яким спостерігали не лише педагоги та психологи, а й лікарі, гігієністи та фізіологи, засвідчили ефективність раннього навчання дітей, успішність проходження ними програми, призначеної для семирічних дітей. Діти, які розпочинали навчання в школі з шести років, випереджали своїх ровесників за всіма показниками фізичного та розумового розвитку [202, с. 88–89].

Проте фізіологи, які спостерігали за експериментом, відмітили швидшу втомлюваність шестирічних дітей порівняно з дітьми, старшими за них на один рік, зниження у них працездатності в кінці дня, тижня. Дослідження свідчили про погіршення здоров'я (зниження маси тіла при збільшенні зросту, не збільшувався життєвий об'єм легенів, знижувався гемоглобін тощо). Виходячи зі своїх спостережень, фізіологи наголошували на необхідності скорочення тривалості уроку (до 30 – 35 хв.) і зміні навчального режиму. Більшість шестирічок не дотримувались норм відпочинку, оптимальних для свого віку (12 год.), що негативно позначалось на формуванні нервової системи [136, с. 58–59]. Крім того, вони визнали програму, призначену для семилітніх дітей, непридатною для шестиліток через незначну частку занять, спрямованих на фізичний розвиток (фізкультура, ритміка, рухливі ігри тощо). О. Скрипченко пропонував поступове збільшення тривалості уроку в класах шестиліток з 20 хвилин у першій чверті, 25-30 хвилин у другій-третьій чверті й до 35 хвилин у кінці року [628, с. 67–68].

Результати експерименту стали основою масштабних досліджень навчання шестиліток в школах Української РСР у 70-х рр. За наказом міністра освіти СРСР М. Прокоф'єва (№173 від 2.XII. 1976 р.) «Про заходи по організації роботи в підготовчих класах загальноосвітніх шкіл» класи для навчання дітей з шестирічного віку були організовані при дитячих садках та загальноосвітніх школах Закарпатської, Одеської, Кіровоградської, Чернівецької і Черкаської областей (всього було задіяно двісті шкіл). У НДІП УРСР було створено відділ навчання шестиліток, який очолила Н. Скрипченко. Співробітники відділу здійснювали науковий супровід експерименту на території республіки. У 1977 р. під керівництвом О. Савченко був підготовлений проект програми для підготовчих класів загальноосвітніх шкіл, де велика увага приділялася фізичному, моральному й естетичному вихованню дітей, розвитку мислення і мовлення, формуванню навичок аналізу спостережень явищ природи і суспільного життя, формуванню навичок поведінки у колективі, вихованню у дітей інтересу до навчання [502].

НДІ змісту і методів навчання та НДІ дошкільного виховання АПН СРСР запропонували навчальний план (див. табл. 3.11), створений з урахуванням пушинського експерименту і апробований в школі м. Пушино-на-Оці:

Таблиця 3.11

**Навчальний план
для підготовчих класів на 1976/77 н. р. [202, с. 147]**

№	Назва видів занять	К-ть год. в обрахунку на 45 хв.	
		На тиждень	На рік
1.	Рідна мова	4	136
2.	Підготовка до вивчення математики	3	102
3.	Ознайомлення з навколишнім світом	4	136
4.	Фізкультура, рухливі ігри	5	170
5.	Малювання, ліплення, аплікація	3	102
6.	Конструювання	2	68
7.	Музика, співи, ритміка	3	102
Разом		24	816

Таким чином, у навчальному плані шестиліток значне місце відводилося фізичній культурі, рухливим іграм, слуханню музики, співам і ритміці, художньому і технічному конструюванню та моделюванню, художньому читанню. Серед навичок, що їх мали отримати шестилітки, провідними були гігієнічні, культурної поведінки в громадських місцях, на вулиці, в школі та дома, самообслуговування. Разом з тим навчальним планом і програмою була передбачена цілеспрямована підготовка до вивчення рідної мови і математики. Таким чином, зміст навчання шестирічок носив розвивальний характер.

Принциповим у запропонованих програмах було намагання не порушувати змісту навчання в 1-3-х класах. Виняток становило лише навчання грамоти. З огляду на це пропонувалось внести до змісту навчання у 1-му класі деякі корективи.

Співробітники відділу навчання шестиліток НДІП УРСР запропонували зробити підготовчий клас першим, перетворивши, таким чином, початкову школу на чотирирічну, і підготували навчальний план, створений у відповідності з потребами двомовної освіти за умов п'ятиденного навчального навантаження (див. табл. 3.12):

Таблиця 3.12

**Навчальний план
для чотирирічної початкової школи УРСР [785, арк. 19-20]**

№	Назва предметів	К-сть год. на тиждень по класах				
		1 (6-літки)	2	3	4	Всього
1.	Рідна мова	8	12/8	8	4	34
2.	Друга мова	-	4	4	4	10
3.	Математика	4	5	6	6	21
4.	Фізична культура	2	2	2	2	8
5.	Образотворче мистецтво	2	1	1	1	5
6.	Природознавство	-	-	1	2	3
7.	Музика, співи	2	2	1	1	6
8.	Трудове навчання	2	1	1	1	5
Всього		20	23	24	25	92

Упродовж 70-х років в УРСР підготовчі класи для дітей 6-річного віку створювалися при школах і дитячих садках, що було зумовлено складністю опанування учнями змісту 3-річної школи. Науковці лабораторії з проблем навчання і виховання дітей 6-річного віку НДІ педагогіки (М. Богданович, М. Вашуленко, Н. Скрипченко, А. Пишкало та ін.), Міністерство освіти України спільно з психологами, гігієністами, вчителями-практиками створювали нове навчальне забезпечення для учнів початкових класів, які навчалися з 6 років. Нові комплекти підручників відрізнялись від комплектів для 3-річної початкової школи оформленням і змістом. Всі вони були видані у формі робочих зошитів, підручників-зошитів і зовні нагадували дитячі книжки.

У наступні роки відділом навчання шестиліток НДІП УРСР були розроблені оригінальні навчальні програми для навчання шестиліток української мови, створені підручники (Н. Скрипченко, М. Вашуленко «Буквар для підготовчих класів загальноосвітніх шкіл», Н. Скрипченко, О. Савченко «Струмочок. Збірник творів для позакласного читання у 2-му класі» та ін.) та навчально-методичні посібники (Н. Скрипченко, М. Вашуленко «Вивчення української мови у підготовчих класах загальноосвітніх шкіл» (1978) [639].

Як зазначає О.Замашкіна, експериментальне дослідження навчання дітей 6-річного віку у 70-х рр. зобов'язувало науковців, передусім лабораторій з проблем навчання і виховання 6-річних дітей і початкового навчання НДІ педагогіки, виробити дидактичні вимоги до методичного конструювання підручників спочатку для дітей 6-річного віку, а потім і для наступних класів. У процесі широкої експериментальної роботи, яка здійснювалася спільно з психологами і методистами, у чотирьох областях України протягом п'яти років були визначені дидактичні вимоги до створення навчальних комплексів для учнів 4-річної школи. Серед таких дидактичних вимог найважливішою визнавалася необхідність розвивальної спрямованості змісту підручників: збільшення питомої ваги завдань, які розвивають мислення, формують в учнів активну пізнавальну діяльність і позитивне ставлення до навчання [150, с. 134].

Провідні методисти республіки М. Богданович, Н. Бібік, М. Вашуленко, Г. Коваль, Н. Коваль, Л. Кочина, О. Лобчук, Л. Нарочна, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін. збагачували зміст підручників завданнями, що мали на меті розвиток мислення, пізнавальної активності і самостійності учнів [150, с. 127]. Так, М. Богдановичем упродовж 70-х рр. були створені оригінальні підручники з математики для всіх класів початкової школи. Особливістю підручників М. Богдановича (пізніше до цієї роботи підключилася і Л. Кочина) було врахування рівнів підготовленості учнів, для чого вперше було запроваджено три рівні складності завдань, розроблено систему логічних вправ для розвитку логічного мислення. У 70-х рр. М. Богданович започаткував напрям розвитку пізнавальних здібностей учнів на уроках математики через систему розвивальних завдань: з логічним навантаженням, практичних завдань на розвиток кмітливості і переносу знань у нові ситуації та ін. [43].

Активно досліджувались в УРСР і питання наукового обґрунтування і гігієнічного нормування оптимальних умов зовнішнього середовища у навчально-виховних закладах, що мали забезпечити гармонійний розвиток дітей шести-семи років. З урахуванням особливостей молодших школярів значне місце на заняттях шестирічок приділялося рухливим іграм, різноманітній фізичній праці, спостереженню за природою тощо.

У 1977–1981 рр. управлінню шкіл (Є. Березняк) МО УРСР та НДП (М. Ярмаченко) було доручено провести експеримент з визначення змісту, обсягу, форм і методів навчання 6-річних дітей. Зокрема, у двох школах м. Києва уже в 1977/78 н. р. було проведене дослідження щодо визначення оптимального режиму, обсягу змісту, форм і методів навчання і виховання 6-річних дітей, а у 1977–1980 рр. – перевірка усєї системи початкового навчання, включаючи як класи 6-річних дітей, так і 1-3-ті класи. Доопрацьовані навчальний план, програми та підручники піддавались у 1980/81 н. р. масовій експериментальній перевірці в одному з районів Житомирської та Одеської областей [785].

Постанова «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» (1984) спричинила у 1986 р. перехід до навчання всіх дітей з 6-річного віку, до чотирирічної початкової школи, зумовила розробку нових навчальних планів та програм. Розпочинався новий етап реформування початкової освіти, під час якого розширились започатковані у 1964 – 1984 рр. тенденції до поглиблення розвивального характеру змісту початкового навчання, утвердився діяльнісний підхід у навчанні молодших школярів.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Важливим аспектом оновлення змісту загальної середньої освіти у другій половині 60-х рр. було введення варіативної складової навчального плану, розширення мережі шкіл та класів з поглибленим вивченням окремих предметів, запровадження факультативних занять, занять за вибором (за індивідуальним планом і індивідуальними завданнями), які сприяли поглибленню знань з фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук. Розширення рамок досі єдиного навчального плану створювало умови для диференціації та індивідуалізації навчального процесу, апробації нових навчальних курсів тощо.

Реформування змісту загальної середньої освіти зумовило пошуки методів активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів, умов їх застосування в навчальному процесі. У ході досліджень була встановлена залежність вибору проблемних методів навчання від змісту навчального матеріалу і доведено, що за умов проблемного навчання, навчальний матеріал не добирається спеціально, як у системах розвивального навчання, а лише переструктурується учителем залежно від взаємодії трьох компонентів навчального процесу (зміст – учитель – учень).

Виокремилась в спеціальну галузь психологічних і дидактичних досліджень у 60-х рр. і проблема розвивального навчання молодших школярів, що було зумовлено, на нашу думку, рядом соціальних, економічних та суто педагогічних факторів:

- прискорений у середині ХХ ст. розвиток науки, техніки, виробництва і, у зв'язку з цим, перевантаження змісту шкільної освіти, з одного боку, та незадоволення суспільства рівнем підготовки випускників загальноосвітньої школи – з іншого актуалізували пошуки шляхів оптимального наповнення та структурування змісту;
- у зв'язку із запровадженням обов'язкової загальної середньої освіти надзвичайно важливим став пошук шляхів подолання перевантаження та відставання школярів, у тому числі і завдяки оптимізації змісту та активізації методів навчання;

- завдяки поверненню у 50-х рр. у науковий обіг концепції Л. Виготського про вирішальну роль навчання у психічному розвитку дитини актуалізувались експериментальні дослідження психологічних механізмів інтелектуального розвитку школярів у навчанні (Б. Ананьєв, П. Гальперін, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтєв, Н. Менчинська та ін.);
- виділення різноманітного спектру проблем інтелектуального розвитку дитини, що лежать всередині самого процесу навчання (дослідження процесуально-діяльнісної сторони пізнавальної активності школярів Ш. Ганелінім, Б. Єсіповим, І. Лернером, В. Онищуком, В. Паламарчук, М. Скаткіним та ін.);
- вперше після заборони педології відбулося зближення проблем психології дитини та теорії навчання, навчання та розвитку, розумового розвитку та виховання особистості дитини.

Результатом тривалих психолого-педагогічних досліджень наукових колективів під керівництвом Л. Занкова, В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Менчинської, В. Репкіна стало дидактичне оформлення двох концепцій розвивального навчання, відмінності між якими були зумовлені різним розумінням співвідношення процесів учіння і розвитку учнів, сутності розвитку і підходами у реалізації взаємозв'язку навчання і розвитку учнів:

- теорії розвивального навчання (Л. Занков, Г. Костюк, Г. Люблінська, Н. Менчинська та ін.);
- діяльнісної теорія учіння (П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Леонтєв, В. Репкін, Н. Талізін та ін.).

Розвивальне навчання передбачало принципово відмінні від традиційних підходи до добору та структурування змісту освіти, який є його основою:

- у зміст початкового навчання включались як емпіричні, так і теоретичні знання (це знання, взяті із системи науки, знання не лише про явища як такі, але й про їх істотні взаємозв'язки, закономірності, що існують у природі, суспільстві, бутті людини) (Л. Занков);
- в основі змісту лежить система наукових понять, що визначають загальні способи дій в предметі. Зміст подається у процесі навчання від загального, абстрактного до часткового, конкретного (Б. Ельконін);

Л. Занковим були сформульовані принципи системи розвивального навчання, що являли собою суттєво інший підхід до добору та реалізації змісту початкової освіти та лягли в основу розбудови змісту трирічної початкової школи:

- навчання на високому рівні труднощів (полягає в створенні умов для активної пізнавальної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом, подоланні доступних перешкод, що у єдності забезпечує розвивальну спрямованість навчання);

- провідна роль теоретичних знань, які є могутнім засобом розвитку учнів і основою свідомого оволодіння вміннями і навичками;
- швидкий темп вивчення програмового матеріалу, що означає постійний рух вперед, відмову від одноманітного повторення пройденого матеріалу;
- усвідомлення школярами процесу учіння (тобто учні мають усвідомлювати не лише здобуті знання й уміння, а й процес оволодіння ними);
- цілеспрямована і систематична робота над розвитком усіх учнів, у тому числі й найслабших.

Дослідженням встановлено, що перехід з 4-річного на 3-річне початкове навчання був зумовлений запровадженням загальної обов'язкової восьмирічної освіти та середньої освіти, що перетворило початкові класи всередині організаційно-єдиної восьмирічної школи на ланку цілісного процесу навчання. Нові програми для початкових класів, включених до єдиної системи восьмирічної освіти, набули лінійного та лінійно-ступеневого характеру. Початкова школа перестала бути замкненим концентром, покликаним дати випускникам елементарну грамотність і, певною мірою, підготувати їх до життя.

В основу побудови нових навчальних програм для початкових класів були покладені загальні принципи розвивального навчання (навчання учнів на більш високому рівні складності й більш швидкими темпами вивчення програмового матеріалу), що забезпечувало максимальний розвиток у дітей спостережливості, мислення, уваги, пам'яті, волі, підвищення загального рівня школярів, формування в них прийомів навчальної діяльності.

Для нових навчальних програм характерне скорочення фактичного матеріалу, пов'язаного з необхідністю його заучування без достатнього усвідомлення, увага до цілеспрямованої діяльності дітей, їх активності та самостійності.

РОЗДІЛ 4

ВПЛИВ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ 60-х – 70-х рр. НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ

4.1. Виокремлення і розвиток теорії навчання як структурної складової педагогічної науки

Як показав аналіз педагогічної періодики та досліджень провідних вітчизняних дидактів (Б. Єсіпов, М. Данилов, І. Журавльов, В. Красвський, І. Лернер, В. Онищук, М. Скаткін) [114; 141; 241; 279], уже на початок 70-х рр. у вітчизняній педагогічній думці відбувається поступова трансформація розуміння сутності навчального плану як результату педагогічної інтерпретації соціального замовлення. Він, за словами І. Журавльова, з державного документа поступово переходить у категорію «єдиного документа, що відображає в нормативному плані й в цілісному вигляді прийняту теоретичну концепцію змісту освіти» [143; с. 36–37]. Таким чином, цілі освіти визначають основні характеристики навчального плану [143; с. 36–38].

Важливим підґрунтям для дослідження навчального плану як результату педагогічної інтерпретації соціального замовлення став висновок В. Красвського про структурну єдність змісту освіти на різних рівнях його формування (рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчального предмета, рівень навчального матеріалу). Відповідно зміст освіти більше не розглядався і не конструювався як проста сума навчальних предметів і навчальних програм. Ця важлива дидактична теза мала орієнтувати представників кожного навчального предмета на забезпечення єдності підходу до конструювання змісту освіти [246, с. 6].

І. Лернером у середині 70-х рр. були концептуально переосмислені такі фундаментальні дидактичні категорії, як «навчальний предмет», «зміст навчального предмета», «зміст освіти» в цілому. Він першим у вітчизняній педагогіці запропонував позначити терміном «навчальний предмет» розгорнутий у часі згідно з логікою педагогіки і відповідної науки зміст галузі діяльності, що підлягає засвоєнню у процесі навчання [281, с. 40]. Таким чином, у навчальному плані предмет трактувався не лише як основа тієї чи іншої науки, але й як освітня галузь.

У кінці 70-х рр. у праці «Учебный план и состав содержания образования» І. Журавльов, аналізуючи структуру та принципи побудови навчального плану, зауважив, що «цикли навчальних предметів передбачаються навчальним планом. У цьому нормативному документі визначається загальна кількість та перелік навчальних предметів, які за певних підстав (суміжність знань, що добираються для змісту тощо) поєднуються в різні групи» [143, с. 40]. Таким чином визначалось, що навчальний план реально задає характер основних зв'язків між предметами в групах і між самими групами.

Предметна структура навчального плану, наголошував М. Скаткін, створює небезпеку ізолюваності в свідомості учня знань одного предмета від знань іншого, навичок і умінь, що набуваються учнями при вивченні одного навчального предмета від специфічних навичок, що формуються при вивченні другого [122, с. 117–118]. Це, підкреслював І. Журавльов у розділі до колективної праці «Теоретические основания общего среднего образования» (1983), спонукає при формуванні змісту освіти спеціальну увагу приділяти міжпредметним зв'язкам, які в навчанні відображають реальні зв'язки тієї складової соціального досвіду, якою повинні оволодіти учні і яка вивчається навчальним предметом [663, с. 187]. На думку І. Журавльова, Л. Зоріної, наявність запрограмованих в кожному навчальному предметі міжпредметних зв'язків допоможе створити в свідомості учня цілісне уявлення про наукову картину світу. При вивченні знань основ наук їх зв'язки аналогічні зв'язкам між науковими знаннями [140, с. 18].

Таким чином, міжпредметні зв'язки ставали обов'язковим елементом навчального плану та програм. При цьому І. Зверев наголошував на необхідності розрізняти поняття, що відображали різні рівні міжпредметних зв'язків: координацію (детально відпрацьований взаємозв'язок навчальних предметів) та інтеграцію (об'єднання кількох навчальних предметів в один) [158, с. 11]. Учений простежив міжпредметні зв'язки (координацію), що їх потрібно враховувати при розробці навчальних планів. Зокрема, зміст історичних курсів повинен передбачати зв'язок із суспільствознавством, літературою, математикою, хімією, фізикою, географією, образотворчим мистецтвом тощо; фізики – з математикою, хімією, історією, географією, трудовим навчанням; географії – з біологією, фізикою, історією, хімією тощо [158, с. 15].

І. Журавльов у праці «Учебный план и состав содержания образования» (1980) показав значимість 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 обґрунтоване положення про дві складові навчального плану – якісну та кількісну, причому пріоритет він віддавав першій складовій, яка визначає загальні цілі шкільної освіти, що реалізуються з допомогою даного змісту освіти [143, с. 43–46]. Ці положення педагога теоретично підготували можливість варіативного підходу до побудови навчальних планів.

Велике 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 випадку навчальний план проектується на основі зв'язків і залежностей якісних характеристик і кількісних показників. Парадигма варіативності, задана вченою, полягає в тому, що під дидактичними основами конструювання змісту освіти вона розуміла сукупність положень, викладених у категоріях дидактики. Ці положення і є орієнтиром при конструюванні (доборі та розподілі) змісту.

Ці орієнтири могли бути різні – від принципів (загальних орієнтирів) до конкретних критеріїв (однозначні орієнтири). Учена зробила припущення, що деякі положення зможуть виконувати функцію орієнтирів у конструюванні змісту освіти, якщо будуть формулюватись диференційовано – в залежності від таких факторів:

- рівня розгляду змісту освіти – в цілому 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; (додаткові) знання обов'язкові чи необов'язкові, знання пропедевтичні чи систематичні;
- провідних дидактичних одиниць змісту (для різних одиниць – різні дидактичні орієнтири);
- спрямованості і видів знань: світоглядних, оціночних, політехнічних [170, с. 67].

Таким чином, учена висунула і обгрунтувала 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 при конструюванні 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 розробки варіативних навчальних планів.

У праці «Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики» М. Скаткін, проаналізувавши структуру змісту вперше сформулював принципи побудови навчальних планів:

- наступності навчальних планів усіх типів шкіл;
- одночасної підготовки до продовження освіти і до майбутньої трудової діяльності;
- науковості і систематичності;
- гармонійного поєднання основ природничо-математичних і гуманітарних наук;
- реалізації міжпредметних зв'язків [121, с. 110–118].

Сукупність схарактеризованих положень дає підстави для висновку, що у 70-х рр. почала формуватись теорія, яка трактувала навчальний план як суто дидактичний документ, що відбиває певну концепцію змісту освіти і через реалізацію цілей освіти визначає склад і структуру змісту шкільної освіти. Навчальний план як дидактичний документ згідно з положеннями цієї теорії:

- коригує зміст та структуру змісту освіти на етапі його проектування, являє собою поєднання якісних та кількісних параметрів;
- визначає зміст освіти у формі навчальних предметів, їх циклів чи галузей людської діяльності, що підлягають вивченню;

- визначає діапазон можливих і необхідних міжпредметних зв'язків;
- задає форму типової навчальної програми;
- складається з дидактичних конструкторів [143; 170].

Перший рівень, на якому зміст освіти отримує певну конкретизацію (В. Краєвський), – це рівень навчального предмета. Найважливішим із викладених вище положень для подальшого розвитку теорії навчального предмета стало, на думку І. Журавльова, твердження І. Логвинова про те, що зміст і структура навчального предмета – поняття не тотожні і повинні розглядатись окремо. Розвиваючи це положення, І. Журавльов та Л. Зоріна визначили співвідношення між змістом і структурою навчального предмета як змістом і процесом [142, с. 195].

На відміну від загальноприйнятого поділу всіх навчальних предметів у навчальному плані згідно з поділом наук за об'єктом вивчення на предмети гуманітарного та природничо-математичного циклу, І. Журавльов та Л. Зоріна запропонували об'єднати навчальні предмети згідно з провідною метою предмета в навчальному плані [140, с. 12]. На думку вчених, саме провідна мета визначає найбільш спільне в конструюванні навчального предмета та організації процесу навчання.

Для визначення провідної мети навчання вчені ввели у науковий обіг поняття дидактичної моделі навчального предмета, яка являє собою «засоби його засвоєння, розвитку та виховання учнів» [140, с. 11]. У модель навчального предмета входять дві частини (блоки):

- основний (включає зміст, заради якого навчальний предмет був уведений до навчального плану);
- процесуальний (блок засобів, що забезпечують засвоєння знань, формування умінь, розвиток та виховання школярів).

Кожен навчальний предмет має кілька цілей (наприклад, для фізики це – дати систему наукових знань і певних умінь, сформувати наукове і творче мислення школярів, виховувати ціннісне ставлення до науки тощо). Проте є одна, головна ціль, заради якої він вводиться до навчального плану (для фізики це – наукові знання). Л. Зоріна поділила навчальні предмети за їх провідним компонентом на чотири типи:

1. Навчальні предмети з провідним компонентом «наукові знання», чи основи наук (фізика, хімія, біологія, астрономія, географія, історія та ін.).

2. Навчальні предмети з провідним компонентом «способи діяльності» (іноземна мова, креслення, фізкультура, комплекс дисциплін трудового навчання, інформатика).

3. Навчальні предмети з провідним компонентом «художня освіта і естетичне виховання» (малювання, музика).

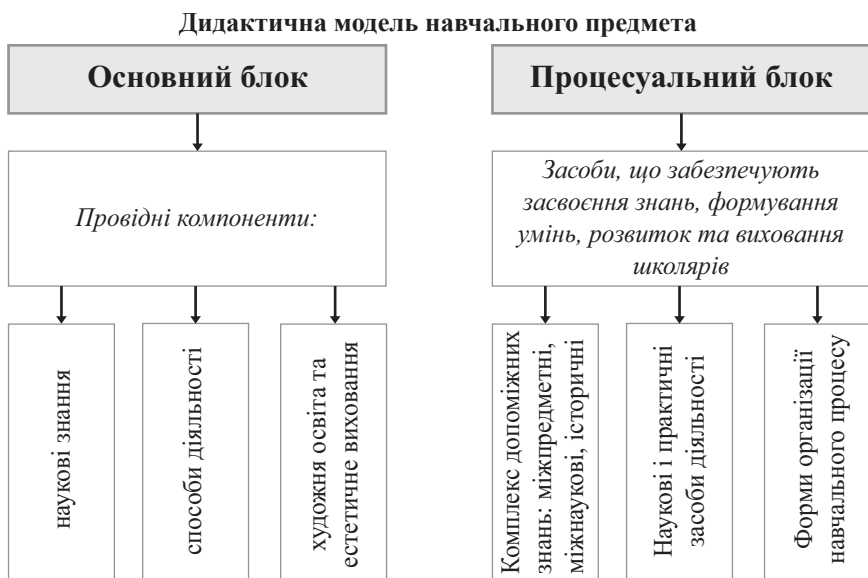
4. Навчальні предмети з двома провідними компонентами «знання та способи діяльності» і «знання та естетичне виховання» (рідна мова, література, математика тощо) [663, с. 198 – 200].

При цьому допоміжний (процесуальний) блок складається з трьох компонентів:

- комплекс допоміжних знань (міждисциплінарних, міжпредметних, історико-наукових, оціночних);
- способи діяльності;
- форми організації навчального процесу.

Узагальнивши аналіз дидактичної моделі навчального предмета, представлений в працях І. Журавльова та Л. Зоріної [140; 143; 663, с. 191–200; 170], ми зобразили її у вигляді такої схеми:

Таблиця 4.1



Відповідно до провідного компонента сутність основного (провідного) та процесуального блоків може змінюватись. Так, у навчальному предметі з провідним компонентом «способи діяльності» процесуальний блок буде складатись з таких елементів:

1. Комплекс допоміжних знань: власне допоміжні знання і сукупність предметних знань.
2. Допоміжні способи діяльності.
3. Форми організації навчального процесу [663, с. 199].

Таким чином, склад процесуального блоку залежить від провідного компонента, а той, у свою чергу, визначається функцією навчального предмета. За такої моделі навчального предмета функції природничо-математичного циклу (такі, як фізика і математика, наприклад) матимуть значно менше спільного, ніж, скажімо, фізика й історія. Відповідно й підходи до

формування та структурування змісту навчальних предметів «фізика» та «математика» будуть різнитися.

Незалежно від провідного компонента кожен навчальний предмет, на думку М. Скаткіна, містить в своєму складі:

- зміст, що відбиває основні елементи соціального досвіду, основи галузі діяльності у відповідності з функціями навчального предмета в загальній освіті;
- зміст, обумовлений логікою розгортання викладу основ галузі діяльності і їх засвоєння;
- зміст, обумовлений методами навчання;
- зміст, обумовлений комунікативною діяльністю учнів у процесі навчання;
- зміст, обумовлений специфічним навчальним матеріалом даної галузі діяльності, придатним для виховних цілей [122, с. 119–120].

Крім того, вперше у вітчизняній дидактиці учений наголосив на необхідності розрізняти «навчальний предмет» як теоретичне поняття і «навчальний матеріал», що являє собою конкретне наповнення різних поєднань елементів змісту освіти, які підлягають засвоєнню за обрану одиницю часу (урок і т. д.). Навчальний матеріал – це конкретна реалізація навчального предмета у підручниках, дидактичних посібниках для учнів, методичних посібниках для учителів [122, с. 120].

В. Ледньов у кінці 70-х рр. проаналізував структуру змісту шкільної освіти в залежності від її базисних компонентів (компоненти освіти, що відповідають розумовому, моральному та іншим аспектам розвитку особистості) [264, с. 63]. Базисні компоненти, на думку ученого, визначають такі комплекси навчальних предметів, що мають відповідну домінуючу спрямованість:

- комплекс навчальних предметів «основи наук», освітньою домінуючою яких є розумове виховання учнів, точніше, їх розумова освіта в широкому сенсі (фізика, хімія, біологія тощо);
- предмети соціального циклу, освітньою домінуючою яких є формування спрямованості особистості, загальна ціннісно зорієнтована освіта (історія, суспільствознавство). При цьому суспільствознавство лише частково відповідає галузі знань (філософії);
- предмети мовного циклу – загальна комунікативна освіта (рідна, російська, іноземна мови). Лише частково відображають генеральні галузі знань;
- курс трудового навчання і політехнічної освіти – загальна трудова освіта та виховання;
- курс фізкультури – загальне фізичне виховання;
- курс естетичних предметів (лише частково відображають генеральні галузі знань); [263, с. 167–168].

Крім того, окреслюючи склад навчальних предметів в цілому і враховуючи вікові особливості учнів молодших класів, вивчення окремих циклів навчальних предметів, відповідно до базисних компонентів загальної середньої освіти, необхідно починати з інтегрованих пропедевтичних курсів. Згідно з базисними компонентами – це початкові курси: мови, математики, природознавства, природничо-наукової освіти, естетичної освіти, трудового навчання і фізкультури [263, с. 200–201]. Пропедевтичні курси забезпечують комунікативне, розумове, моральне, естетичне, трудове і фізичне виховання.

Взаємозв'язок між базисними компонентами та комплексами навчальних предметів В. Ледньов представив у вигляді такої таблиці:

Таким чином, у результаті аналізу вимог до складу навчальних предметів з точки зору базисних компонентів освіти, зовнішньопредметної детермінації змісту освіти, врахування необхідності розвитку позитивних індивідуальних особливостей учнів та практичного засвоєння окремих видів діяльності учений виділив:

- предмети мовного, комунікативного циклу;
- предмети основ наук;
- предмети ціннісно орієнтованого циклу;
- предмети естетичного циклу;
- предмети трудового політехнічного циклу;
- фізкультуру;
- факультативні заняття [263, с. 200–204].

Зміст кожного навчального предмета фіксується, деталізується та конкретизується в програмах, що задають його списком питань у певній послідовності з вказівкою приблизного часу на їх вивчення. (Проблем конструювання змісту кожного навчального предмета В. Ледньов не розглядав).

Аналізуючи навчальні програми, їх функції в навчально-вихованому процесі, Л. Зоріна в праці «Системность – качество знаний» (1976) наголошувала на необхідності розглядати їх у двох планах:

- як засіб фіксації змісту освіти на рівні навчального предмета;
- як керівний документ для навчального процесу [173, с. 75].

При цьому вся сукупність навчальних програм відображає зміст освіти в його цілісності як за роками навчання, так і за навчальними курсами (сукупність усіх програм, наприклад, з природничих навчальних предметів відображає цілісність змісту природничої освіти тощо).

Відповідно ставала неможливою ізольована робота над окремими навчальними програмами. У праці «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983) ученими висувалась єдина вимога до програм, що полягала в «єдності, єдиних теоретичних основах їх розробки і відображення цілісного змісту освіти» [663, с. 276–277]. При цьому І. Лернер наголошував, що програма залишається нормативним документом, який спрямовує діяльність учителя і учнів, детермінує діяльність укладачів підручників і методичних посібників. Таким чином, програми виступають як засіб контролю за роботою школи [663, с. 277].

Таблиця 4.2

**Вимоги до змісту навчальних предметів згідно
з базисними компонентами загальної середньої освіти**

Сторони досвіду особистості	Базисні компоненти загальної освіти (виховання у вузькому сенсі)	Домінантні галузі середньої освіти	Навчальні предмети		Галузі знань
Розумовий розвиток	розумове виховання	курс основ наук	фізика, хімія, географія, астрономія, біологія	Природничо-математичні предмети	математика, фізика, хімія, науки про Землю, науки про космос, біологія
Страмова-ність	ціннісно орієнтоване (моральне) виховання	курс ціннісно орієнтованих предметів	філософія, історія, суспільствознавство	Гуманітарні предмети	філософія, суспільствознавство
Комунікатив-ність	комунікативне виховання	курс комунікативних предметів	рідна мова, російська мова в національній школі, іноземна мова		лінгвістика
Естетичний розвиток	естетичне виховання	курс естетичних предметів	література, музика, образотворче мистецтво		мистецтвознавство
Трудові якості	трудова політехнічне виховання	курс політехнічних предметів	трудова навчання, загально технічні дисципліни, креслення		практичні науки, технікознавство
Фізичний розвиток	фізичне виховання	курс фізкультури	фізкультура		Біологія людини

У працях І. Журавльова, Л. Зоріної, В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, В. Онищука, М. Скаткіна та ін. учених досліджуваного періоду з проблеми добору та структурування змісту навчального предмета містяться найбільш загальні вимоги до побудови навчальних програм:

- єдність теоретичних основ їх побудови;
- сукупне відображення програмами змісту освіти в цілому;
- взаємозв'язок програм з усіх навчальних предметів;
- повнота розкриття цілей навчання;
- конкретність і процесуальність подачі змісту освіти [663].

Важливим аспектом побудови цілісної теорії змісту освіти в цілому та обґрунтування принципів побудови навчальних програм з окремих предметів є питання підходів до добору навчального матеріалу, яке у 70-х рр. (за твердженням М. Скаткіна) було ще слабо розробленим у дидактиці. Відправною точкою для аналізу проблеми мала стати, на думку М. Скаткіна, диференціація понять «підстави» і «критерії». Підстави слугують вказівкою області пошуку змісту для його добору, загальним орієнтиром. Критерії ж є безпосереднім орієнтиром, інструментом конкретного наповнення змісту навчального матеріалу. В ролі підстав для добору навчального матеріалу учений сформулював загальні принципи, що визначали підходи до конструювання змісту загальноосвітньої школи кінця 70-х рр.:

- відповідність змісту рівню розвитку науки;
- можливість формування змістом комуністичного світогляду на науково-теоретичному рівні;
- можливість формування широкої системи гуманістичних моральних і естетичних цінностей;
- формування патріотизму та інтернаціоналізму;
- формування творчої, соціально активної особистості;
- політехнічний принцип;
- формування фізично повноцінної особистості [622, с. 123–124].

На підставі цих принципів, які стилістикою нагадували партійні документи про освіту, були сформульовані критерії добору навчального матеріалу:

- до змісту освіти включаються основи всіх наук, що визначають сучасну природознавчу і соціальну картину світу. Під основами наук при цьому розуміють сукупність фундаментальних понять, законів і теорій;
- до змісту освіти включається все, що має загальноосвітнє значення, тобто має значення для багатьох сфер діяльності;
- необхідна оптимальна і загальнодоступна та економічна логіка розгортання основних знань при викладі інформації про теорії, процеси, основні проблеми, що їх вирішує наука, тощо;
- в основах наук необхідно розкрити основні області практичного застосування теоретичного знання;

- включення до змісту методологічних знань, розкриття процесу і історії наукового пізнання;
- для ознайомлення до змісту включаються основні невідомі наукові та соціальні проблеми, що мають перспективу розвитку в майбутньому;
- реалізація міжпредметних зв'язків [622, с. 124–125].

І хоча критерії відбору змісту дещо конкретніші, вони лише дуже узагальнено допомагають оцінити передбачуваний зміст навчального матеріалу, визначити оптимальне наповнення змісту навчальних предметів, знання першочергові та другорядні тощо. Критерії відбору специфічних знань, за словами М. Скаткіна, мали бути розроблені методиками окремих предметів.

Однак, як зазначає І. Логвинов, такі формулювання принципів та критеріїв добору змісту освіти на практиці приводили до їх різного трактування і, відповідно, різного змістового наповнення навчальних курсів. Так, методисти (А. Бугаєв, П. Знаменський, Л. Резніков), спираючись на одні й ті самі принципи та критерії добору, по-різному трактували зміст шкільної фізики, відбирали різні теми і в різній послідовності, по-різному трактували принцип науковості [287, с. 52–53].

В результаті багаторічних теоретичних та експериментальних досліджень, аналізу результатів впровадження в освітню практику нових навчальних книг у вітчизняній дидактиці з'явилося кілька відносно цілісних концепцій підручника (роль підручника в розвитку пізнавальних можливостей школяра – Л. Занков; зв'язок підручника з іншими засобами навчання – С. Шаповаленко та ін.).

Глибокий психолого-педагогічний аналіз змісту навчального матеріалу підручника на основі таких критеріїв, як характер об'єктів вивчення, глибина розкриття їх сутності, зв'язок матеріалу з минулим досвідом учнів, провів у 70-х рр. Д. Зуєв. У працях «Некоторые проблемы структуры школьного учебника» (1973) [175], «Проблемы теории школьного учебника и пути его совершенствования» (1976) [177], «О некоторых проблемах создания школьных учебников» (1979) [176] він позначив проблеми шкільного підручника (виклад змісту, розрахований на механічне засвоєння, методичний апарат тощо) та накреслив шляхи його вдосконалення, які полягали, перш за все, в розробці цілісної теорії підручника як самостійного наукового напрямку. При цьому цілісна теорія має складатись із загальної теорії (вивчення і обґрунтування універсальних принципів побудови підручника) і часткових теорій, що вивчають закономірності створення підручників з різних навчальних предметів.

Дослідження проблем підручникотворення у період з середини 60-х до кінця 70-х рр. Д. Зуєв умовно поділив на чотири етапи:

- до 1971 р. – постановка питання про необхідність наукового обґрунтування змісту та структури підручника, його оформлення, методичного апарату тощо;

- 1971 – 1974 рр. – поява ряду праць, у яких були висунуті цілісні концепції сучасного підручника і пропонувались шляхи їх реалізації на практиці. З’явилися перші об’єднання учених різних галузей знань, методистів, спеціалістів навчального книговидавництва, керівників народної освіти для дослідження актуальних проблем конструювання і видання шкільних підручників;
- 1974–1975 рр. – підручник вперше досліджується як єдине ціле, усі компоненти якого взаємозалежні та взаємопов’язані. З’являються роботи, які розглядають підручник як систему втілення теорії навчання (В. Краєвський), сукупність елементів, реалізуючих зміст освіти (І. Лернер), чітко визначену сукупність тексту та ілюстрацій (В. Ривчин);
- 1976–1977 рр. – з’являються дослідження, що охоплюють усі елементи основних підсистем підручника (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) та такі параметри підручника, як мова, поліграфічне оформлення тощо [178, с. 254–255].

Роль підручника як носія змісту освіти детально висвітлювалась і в роботах вітчизняних дидактів Ю. Бабанського, І. Дриги, І. Зверева, Л. Зельманової, І. Мауріна, М. Кашина, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко [30; 125; 159; 160; 162; 166; 202; 368; 388; 594] та ін.

Ці дослідники започаткували окремий напрям у педагогічній науці – теорію шкільного підручника, визначили роль підручника в розвитку інтелекту, мотивації до вивчення навчального предмета, формуванні потреби в активному оволодінні знаннями, у вихованні відповідальності, самостійності, здатності до ініціативної, активної, самостійної творчої діяльності. Особливості підручника для початкової школи, принципи його побудови, вимоги до викладу навчального матеріалу, методичний апарат та оформлення конкретизовано у працях М. Богдановича, М. Вашуленка, Л. Занкова, О. Савченко [45; 154; 594].

У другій половині 70-х – на початку 80-х рр., аналізуючи підручник як носій змісту освіти, І. Лернер виявив залежність структури підручника від цілей навчання та його функцій. При цьому вчений виходив із припущення про значно більшу, ніж у теорії, фактичну роль підручника в навчальному процесі (в масі своїй учителі вчать так, як підказує їм втілена в підручнику методична система). Таким чином, на думку вченого, підручник є фактичним орієнтиром методичної системи навчання, що зумовлює особливі вимоги як до самого змісту, так і до системи його викладу. Відповідно, підручник пояснює порядок викладу, добір тем і їх зміст, основні ідеї та їх детальний зміст, містить відомості про методи пізнання, чітку систему різнотипних завдань [279, с. 47–48].

У праці «Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике» І. Лернер проаналізував основні елементи (компоненти) змісту освіти і способи їх втілення в підручнику. При цьому під структурою підручника

учений розумів склад його елементів (частина змісту чи його характеристика) і характер їх взаємозв'язку при проектуванні процесу навчання. В основу ділення елементів кладуться відмінності їх функцій, що забезпечують досягнення цілей освіти [279, с. 48–49].

Відповідно до чотирьох компонентів соціального досвіду (що його вчений ототожнював зі змістом освіти) [271, с. 18–28] І. Лернер виділив чотири основні елементи, без яких неможливе повноцінне наповнення підручника:

1. *знання* про світ (природу, суспільство, техніку, людину) і способи діяльності – забезпечують побудову картини світу і слугують базою для засвоєння інших елементів змісту;

2. *досвід* здійснення вже відомих людству способів діяльності – отримані навички і вміння допомагають суб'єкту навчальної діяльності відтворювати дійсність;

3. *досвід творчої діяльності* – забезпечує подальше пізнання світу;

4. *досвід емоційно-ціннісного ставлення* людей до світу і один до одного регулює зв'язок діяльності з потребами особистості.

Кожен з цих елементів виконує різні функції у формуванні особистості, засвоюється особливим способом (що зумовлює до використання в підручнику різних засобів і способів засвоєння), перебуває в постійній ієрархічній залежності від інших [279, с. 49–52].

Таким чином, кожен підручник містить чотири елементи:

- інформаційний (представлений вербальними засобами і наочною);
- репродуктивний (завдання з відтворення знань і способів діяльності);
- творчих завдань;
- способів засвоєння емоційно-ціннісного ставлення [279, с. 53].

Л. Зоріна сформулювала дидактичні принципи добору наукових знань до підручника:

- орієнтація на тип навчального предмета, його провідний компонент. За провідного компонента «наукові знання» добір матеріалу повинен конструювати систему наукових знань зі структурою, адекватною структурі відповідної науки;
- при конструюванні науково-предметного змісту підручника потрібно враховувати цілісність його відображення в підручнику і дидактичну доступність цієї цілісності для учнів. Відображення цілісності різних елементів знань для різних вікових груп учнів різне;
- реалізація виховних можливостей змісту, єдність предметних, світоглядних, історичних, методологічних і оціночних знань [173, с. 42–45].

Л. Зоріною були розроблені і експериментально перевірені загальнодидактичні структурно-логічні схеми викладу учням певних видів знань в підручнику [173, с. 87]. Так, для добору до підручника та процесу навчання матеріалу з історії науки учені запропонували такі орієнтири:

- створення науково-пізнавальної мотивації (матеріал, що допомагає сформувати в учнів переконаність у необхідності нових знань);
- формування елементів діалектико-матеріалістичного світогляду (досліджуваність світу, еволюція ідей і понять, взаємозв'язок розвитку науки і виробництва);
- формування наукового мислення (історія «випадкових відкриттів», наукових пошуків, експериментів тощо);
- формування елементів творчого мислення (джерела виникнення наукових проблем та хід їх вирішення);
- формування моральних якостей [173, с. 47].

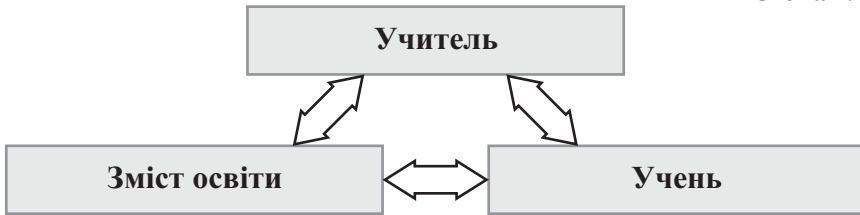
Як видно з наведеної схеми добору змісту навчального предмета до підручника, дидактичні орієнтири відповідають на питання: що потрібно включити з науки в підручник для цілісного сприйняття того чи іншого виду знань. Проте, оскільки існували розроблені різними вченими для різних навчальних предметів схеми відбору знань (неузгоджені між собою), то залишалось незрозумілим, якою має бути глибина розкриття програмних питань, якими мають бути факти, що підтверджують ту чи іншу теорію, і якою має бути їх кількість.

4.2. Становлення й наукова аргументація цілісних теорій змісту шкільної освіти

У процесі реформування змісту загальної середньої освіти, впровадження у шкільну практику нових начальних планів, навчально-методичного забезпечення стали очевидними прогалини у педагогічній теорії, відсутність чітких критеріїв добору навчального матеріалу до навчальних програм та підручників. На думку відомого радянського дидакта М. Шахмаєва, «лише експертним шляхом дібрати зміст освіти неможливо. В усякому разі, результати реформи 1964–1966 рр. засвідчили, що зміст освіти, побудований перш за все на основі думок відомих учених, виявився для загального навчання малодоступним» [695, с. 21–22]. У суспільній та педагогічній думці відбулися якісні зміни в баченні цілей освіти та завдань і перспектив загальноосвітньої школи. Поступово в 70-х рр. на зміну «зунівській» (знання, вміння, навички) моделі приходить особистісно-діяльнісна модель. За цієї моделі учень – повноцінний партнер учителя та інших учнів, а зміст освіти – засіб організації навчального діалогу. Це був глобальний процес заміни рецептивно-відображального підходу на конструктивно-діяльнісний [695, с. 27].

Так, у праці «Процесс обучения и его закономерности» (1980) І. Лернер подає процес навчання у вигляді схеми [278, с. 12], на якій усі складові (учитель, учні, зміст освіти) є повноправними, взаємозалежними і взаємодіють між собою:

Схема 4.1



Таким чином, на зміну моделі навчання, за якої зміст освіти є провідною структурною одиницею освітнього процесу, який через взаємодію з учителем впливає на пасивних його учасників – учнів [114], поступово приходиться особистісно-діяльнісна модель. Учитель викликає взаємодію учня зі змістом навчального матеріалу, перевіряє хід і результати засвоєння, а учень сигналізує вчителю про результати засвоєння [278, с. 12]

У цей період у вітчизняній педагогічній думці з'явився ряд публікацій, присвячених окремим питанням структури змісту освіти в цілому: переліку навчальних предметів, їх взаємозв'язку, послідовності вивчення, характеру взаємозв'язків між навчальними предметами, структурі окремих навчальних предметів. Наукові дослідження (І. Зверев, Н. Антонов, В. Краєвський, П. Кулагін, П. Новиков, М. Скаткін, О. Янцов та ін.), опубліковані в 70-х рр., були присвячені теорії навчального предмета, підходам до побудови навчальних планів та програм, структуруванню навчального матеріалу [143; 614; 711].

На початку 1970-х рр. побачили світ ґрунтовні роботи відомих психологів В. Давидова, Л. Занкова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, В. Рєпкіна, О. Скрипченка та очолюваних ними колективів, присвячені окремим аспектам теоретичного обґрунтування добору й структурування змісту початкової освіти [107; 151; 575]. Так, В. Давидов у праці «Виды обобщений в обучении» (1972) у рамках розробленої ним теорії навчальної діяльності спирався на поняття змістових узагальнень, виділених ним щодо структури мислення. Зміст освіти, за В. Давидовим, повинен спрямовуватись на розвиток науково-теоретичного мислення, а побудова навчальних предметів повинна здійснюватися у відповідності зі способом наукового викладу матеріалу [107].

Важливим для розробки цілісних теорій змісту освіти стало твердження Л. Занкова про необхідність врахування усіх складових освіти (навчання, виховання й розвиток) для формування її оптимального змісту [154].

У середині 70-х рр. педагогічні цілі, що обґрунтовували перехід на новий зміст освіти, були реалізовані у нових навчальних планах, програмах, навчально-методичному забезпеченні. Однак радянська школа цього періоду залишалась закладом для підготовки потенційних студентів технікумів, ВНЗ та робітників. Подібна спрямованість освіти призводила до перевантаження

програм і підручників з предметів, за якими стоять певні науки, і до зменшення кількості навчального часу (а інколи і виведення з навчальних планів) дисциплін, з яких не складались вступні іспити до ВНЗ. Таким чином, як і в попередні десятиліття, в основу побудови змісту був покладений знаннявий компонент, що призводило до постійного розширення змісту навчальних предметів, спричиняло перевантаження учнів і не сприяло вирішенню нагальних педагогічних проблем. Попри значну кількість спеціальних праць, присвячених проблемі розбудови змісту освіти [301; 302; 620; 621; 711; 712], та постійне вдосконалення навчальних планів та програм, на початок 70-х рр. ще не була створена цілісна теорія змісту освіти, яка мала б принципово вирішити проблему реалізації соціального замовлення у загальнодидактичному плані, з урахуванням форм його існування в педагогічній дійсності, і передбачала б можливі відхилення від дійсності. І хоча результати реформування змісту освіти середини 60-х – 70-х рр. були в цілому позитивними (підвищення загальнотеоретичного рівня як гуманітарних, так і природничо-математичних дисциплін, реалізація комплексного підходу до навчання завдяки закладеному в зміст освіти взаємозв'язку всіх функцій освіти), нерозробленість педагогічної теорії змісту освіти, на основі якої можливі були науково обґрунтовані дидактичні рекомендації зі структури, добору навчального матеріалу, на нашу думку, створювала певні труднощі для практики.

Значна кількість досліджень з проблеми теоретичного обґрунтування змісту освіти та його структури у 70-х рр. не в останню чергу була зумовлена тим фактом, що був накопичений і піддавався протягом попереднього десятиліття аналізу та систематизації величезний практичний досвід відбору змісту освіти. Істотно просунулося вперед наукове пізнання в галузі загальних питань педагогіки, було уточнене як саме поняття освіти, так і окремі його аспекти. Це створювало сприятливі передумови для розробки теорії змісту освіти.

На необхідності розробки цілісної теорії змісту освіти, що повинна була розв'язати конкретні завдання його розбудови, наголошували у другій половині 60-х – 70-ті рр. всі провідні вітчизняні дидакти (І. Журавльов, В. Краєвський, І. Лернер, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін та ін.). Розробка теорії змісту освіти, писав В. Краєвський у 1978 р., повинна бути спрямована на забезпечення принципової єдності змісту, шляхів і засобів навчання. Завданням такої теорії мало стати:

- виявити способи формування уявлення про зміст освіти як педагогічної моделі соціального замовлення;
- схарактеризувати об'єкти теорії змісту освіти як систему в категоріях «склад», «функція», «структура»;
- дослідити способи реалізації моделі в навчальних предметах і в навчальному матеріалі [242, с. 16].

Таким чином, кінцевим виходом розробки теорії змісту освіти мало стати теоретичне уявлення про джерела і способи добору навчального матеріалу, який включається безпосередньо в навчальний процес і фіксується в підручниках, навчальних посібниках та інших елементах навчального курсу [242, с. 17].

Причиною відсутності такої теорії був, на думку М. Скаткіна, той факт, що «...педагогічна наука... виявилася недостатньо підготовленою до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з перебудовою змісту загальної освіти» [620, с. 49]. Величезний емпіричний досвід побудови змісту освіти у попереднє десятиліття потребував теоретичного обґрунтування, без відповіді залишались запитання:

- 1) чому далеко не завжди засвоєння знань та вмій сприяє розвитку розумових здібностей, пізнавальної самостійності, вихованню учня;
- 2) чому за однакових знань, вмій та навичок не всі учні навчаються творчо;
- 3) що додатково до традиційних знань та вмій необхідно засвоїти учневі, щоб стати творчою та всебічно вихованою особистістю.

Відповідаючи на ці запитання, провідні вітчизняні дидакти досліджуваного періоду М. Скаткін і В. Краєвський наголошували: «Основна, глобальна мета навчання полягає у засвоєнні підростаючим поколінням основ соціального досвіду, накопиченого людством протягом історії» [620, с. 35]. Адже недостатньо мати знання і володіти певними навичками, щоб адекватно діяти у відповідній соціальній структурі. Проте зміст освіти як педагогічна категорія, педагогічна модель не може бути простою копією соціального замовлення [620, с. 40]. В ґрунтовній праці «Проблеми научного обґрунтування обучения: методологический анализ» (1977) В. Краєвський визначив зміст освіти як «педагогічне втілення, модель соціального замовлення, поверненого до школи», що, на думку вченого, обумовило його визначальну роль стосовно процесу навчання [240, с. 75–76]. Однак, підкреслював учений, та обставина, що зміст освіти визначається як педагогічна модель, передбачає залежність його обсягу та структури від закономірностей та специфіки процесу навчання. Щоб сформувати таку теорію, необхідно розглянути і уточнити саме поняття «зміст освіти», його складові.

Таку спробу в праці «Проблемное обучение» (1974) зробив І. Лернер, який визначив чотири складові людської культури, лаконічно і містко позначивши їх чотирма дієсловами: *знати, вміти, творити, хотіти*. Звідси і визначення змісту освіти, який є «педагогічно адаптованою системою знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і діяльності, засвоєння якої забезпечує формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості, готової взяти участь у створенні (збереженні) та розвитку культури» [277, с. 67].

Розглянемо погляди І. Лернера на проблему побудови змісту освіти, викладені вченим у працях «Проблемное обучение» (1974), «Дидактическая система методов обучения» (1976), «Понятие фактора и источника формирования содержания образования» (1983), у яких педагог дослідив питання підходів до добору та структурування змісту шкільної освіти. Згідно з сформульованою ним концепцією структура змісту освіти являє собою аналог соціального досвіду і, крім знань, умінь та навичок, включає досвід творчої діяльності та досвід емоційного життя [271, с. 27].

Для відтворення і подальшого розвитку культури у зміст освіти, на думку І. Лернера, потрібно включати не лише систему знань, а й усі згадані вище елементи культури. Вчений виділив чотири складові змісту освіти, які відповідають елементам соціального досвіду. Відповідно, прийшов до висновку вчений, і структура змісту освіти має відповідати структурі соціального досвіду. Як елемент соціального досвіду кожна складова відіграє свою роль у формуванні суспільної культури, а як елемент змісту освіти виконує певну функцію у формуванні особистості.

Розглянемо складові соціального досвіду, що їх виділив І. Лернер, детальніше.

Будь-яка цілеспрямована діяльність передбачає знання про цю діяльність, її мету та способи. У процесі такої цілеспрямованої діяльності, обов'язковою умовою якої є наявність певних, уже накопичених людством знань, відбувається пізнання та перетворення дійсності. Оскільки без початкових знань неможливе перетворення дійсності, то, як вважав І. Лернер, першим необхідним елементом соціального досвіду є уже здобуті людством у процесі життєдіяльності *знання про природу, людину, техніку, способи діяльності* (забезпечують подальше застосування знань і перетворення дійсності). На думку вченого, знання виконують три функції: онтологічну, орієнтуючу та оціночну [271, с. 6–8].

Онтологічну функцію знань педагог розумів у тому, що вони є основою уявлень людини про дійсність, про предмети і зв'язки між ними, про людину і стосунки між людьми. Знаючи закони розвитку явищ і суспільства, людина обирає відповідні способи діяльності. Знання слугують орієнтиром при виборі напряму практичної, духовної чи інтелектуальної діяльності. В цьому, вважав І. Лернер, їх друга функція. Оціночна функція знань у тому, що вони є відправною точкою формування ставлення до об'єктів дійсності, бо без знань про об'єкт не може бути ставлення до нього.

Щоб знання перетворились в уміння чи навичку, мало мати знання про конкретний спосіб діяльності. Потрібно реально скористатися цим способом діяльності і набути досвіду його практичної реалізації [270, с. 56].

Таким чином, другим елементом соціального досвіду – це *досвід здійснення вже відомих способів діяльності* як інтелектуального, так і практичного характеру. Іншими словами, можна сказати, що це досвід відтворення відомих способів пізнання дійсності та впливу на неї.

Досвід здійснення способів діяльності – це особливий зміст. Саме знання про дію і навіть її разове повторення не забезпечує належної якості виконання цієї дії. Швидкість реакції, вміння адаптуватися в нових умовах, автоматизація не забезпечуються знаннями, а потребують, на думку І. Лернера, іншого досвіду. Щоб відтворити результати пізнавальних і практичних проблем, які вже колись вирішувались, необхідні вже засвоєні способи діяльності. Знання про ці накопичені людством способи діяльності, без яких жоден спосіб діяльності не можна здійснити свідомо, містяться в першому елементі культури. Потрібно не просто засвоїти знання про цей досвід, а й зробити його своїм здобутком (тобто оволодіти ним на практиці). У цьому випадку в людини з'являються вміння та навички, які можуть бути як інтелектуальними, так і практичними. Таким чином, на думку І. Лернера, вміння та навички є самостійним стосовно знань елементом соціального досвіду і є результатом не лише засвоєння знань про спосіб діяльності, а й досвіду його реалізації [277, с. 50–52].

Проте в процесі своєї діяльності людина вирішує не лише задачі, що неодноразово повторюються, але й нові проблеми. У процесі вирішення таких проблем людство накопичило досвід переносу способів діяльності, перетворення їх в новій ситуації. Такий досвід І. Лернер виділив як третій елемент соціального досвіду – *досвід творчої діяльності*. Цей досвід покликаний вирішувати нові проблеми, творчо перетворювати дійсність.

Щоб керувати процесом передачі досвіду творчої діяльності, потрібно перш за все уявляти собі зміст цієї діяльності, знати її структуру. «Є лише один спосіб навчити людину творити, – писав І. Лернер, – навчити її творчим процедурам, тобто тим структурам, що являють собою сутність творчої діяльності» [277, с. 57].

Сформульовані протягом другої половини 70-х рр. підходи до розбудови змісту були покладені в основу розробки теорії змісту освіти колективом під керівництвом В. Краєвського та І. Лернера (В. Безпалько, І. Зверев, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, І. Журавльов та ін.). Обґрунтована науковцями теорія охоплювала всі аспекти добору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти. Найбільш повно результати досліджень були висвітлені в колективній праці «Теоретичні основи змісту загальної середньої освіти» (1983).

У вміщеному в монографії розділі «Понятие фактора и источника формирования содержания образования» І. Лернер наголошував, що «...оскільки окрема людина не може оволодіти всім соціальним досвідом, виникає про-

блема створення його педагогічної моделі: добору навчального матеріалу та найбільш суттєвої, педагогічно адаптованої частки соціального досвіду» [276, с. 90]. Для цього педагог виділив чотири основні елементи соціального досвіду, засвоєння яких може, на думку авторів теорії, забезпечити всебічний розвиток особистості:

1) уже отримані людством *знання* про світ (природу, суспільство, техніку, людину) і способи діяльності, які дають можливість застосовувати знання і перетворювати дійсність;

2) *досвід* здійснення вже відомих людству способів *діяльності* інтелектуального і практичного характеру, тобто досвід відтворення відомих способів пізнання дійсності й практичного впливу на неї;

3) *досвід творчої діяльності*, покликаний забезпечити готовність до пошуку нових проблем, до творчого перетворення дійсності;

4) *досвід емоційно-ціннісного ставлення* людей до світу і один до одного, який передбачає знання про норми взаємовідносин та навички дотримання цих норм [276, с. 89–99].

Перші три елементи соціального досвіду означають, що для здійснення будь-якої цілеспрямованої діяльності потрібно знати, вміти і бути готовим творити. Однак і цього мало. Будь-яка діяльність потребує мотивації. Крім того, будучи здійсненою, вона викликає те чи інше ставлення до себе – від відрази до захоплення. Протягом всієї своєї історії людство накопичувало досвід ставлення до світу в усіх його проявах: до природи, людини, діяльності, до себе. Цей досвід містить емоції, що відповідають потребам і системі цінностей суспільства, він обумовлює естетичну, моральну, вольову реакції на дійсність, яка оточує індивіда, і його власні прояви.

Проаналізувавши праці психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, П. Гальперін, О. Леонтєв, М. Каганов, Г. Костюк, А. Ковальов, К. Платонов) про емоційно-почуттєву сферу людини, І. Лернер зробив висновок, що емоційна культура являє собою особливий зміст соціального досвіду, який має стати змістом і якістю особистості учня. Тому як четвертий елемент соціального досвіду вчений виділив досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до світу і один до одного, досвід емоційної вихованості, який передбачає знання про норми ставлень і досвід дотримання цих норм.

Четвертий елемент соціального досвіду зумовлює моральні, естетичні, емоційні потреби й ідеали, тобто всі прояви ставлень людини до світу, продуктів діяльності й самої діяльності.

Ці елементи соціального досвіду, за задумом авторів, мали знайти своє відображення у змісті кожного навчального предмета, програмах та пояснювальних записках до них, підручниках, навчальних посібниках та навчально-методичній літературі.

Автори концепції (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.) виділили ряд етапів побудови моделі змісту освіти, кожен з яких відповідає певному рівню його формування:

- рівень загального теоретичного уявлення;
- рівень навчального предмета;
- рівень навчального матеріалу.

Висновки авторів концепції стосовно компонентів соціального досвіду як джерела змісту освіти важливі як для теорії навчання, так і для практики побудови змісту навчання. Так, В. Краєвський, у роботі «Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы» (1981) окреслив рівні формування змісту освіти таким чином:

1. *Рівень загального теоретичного ознайомлення*, на якому зміст освіти виступає у вигляді знань про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і суспільні функції педагогічно адаптованого соціального досвіду, який передається підростаючому поколінню. Цьому рівню відповідає зміст освіти, поданий у вигляді системи, що складається з чотирьох елементів: знань, досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного ставлення, функцій цих елементів і зв'язків між ними.

2. *Рівень навчального предмета*, на якому розуміння змісту стає більш конкретним. На цьому рівні зміст характеризується в наукових працях з методики навчання різних предметів і втілюється в навчальних програмах. Тут позначаються ті ділянки соціального досвіду, якими повинен оволодіти школяр. Конструюючи навчальний предмет, потрібно враховувати не лише логіку науки, основи якої представлені у відповідних предметах, але й умови та закономірності процесу навчання, у якому навчальний предмет реалізується. При цьому потрібно враховувати, що, по-перше, не всі навчальні предмети являють собою основи наук (наприклад, немає науки «література» чи «іноземна мова»). По-друге, такі навчальні предмети, як, наприклад, фізика чи історія, не являють собою просто скорочені копії відповідних наук, адже при формуванні навчального предмета враховується не лише логіка відповідної науки, а й закономірності процесу навчання, вікові особливості дітей тощо.

3. *Рівень навчального матеріалу*, на якому отримують реальне наповнення ті елементи змісту, які були лише позначені на першому рівні й представлені у формі, специфічній для кожного навчального предмета на другому. Це конкретні знання, вміння та навички, пізнавальні задачі, вправи, які складають зміст підручників та посібників [620, с. 40–45]. Ці три рівні і складають разом зміст загальної середньої освіти як педагогічну модель соціального замовлення, його проект. Реалізуючись в навчальному процесі, зміст освіти стає надбанням кожного учня.

Об'єктивні закономірності, обумовлені впливом процесу навчання на будь-який проект змісту освіти, зумовлюють розгляд ще одного, четвертого рівня розгляду змісту освіти – *рівня процесу навчання*, чи реалізації змісту освіти безпосередньо в діяльності навчання. У процесі навчання як системі зміст освіти (навчальний матеріал, що втілює цілі навчання) є центральним, системоутворюючим елементом. У той же час сам зміст в процесі навчання змінюється під впливом як самого процесу, так і його складових (умов навчання, засобів навчання, учителя тощо). На цьому рівні, на думку І. Лернера, на зміст освіти впливають фактори, що їх потрібно враховувати при конструюванні проекту змісту освіти:

- діяльність учителя, який може видозмінювати зміст освіти в залежності від виду діяльності, що вивчається, рівня підготовленості учнів, форм і способів організації навчального процесу;
- діяльність учнів, що впливає на зміст на рівні навчального матеріалу;
- дидактичні умови навчання (матеріальна база, характер взаємовідносин в колективі, вплив сім'ї, організаційні форми навчання);
- засоби навчання, як інтелектуальні (класифікація, узагальнення та ін., що включаються в проект змісту на рівні навчального предмета на основі їх власної логіки), так і предметні (передбачають включення в навчальну програму способів їх використання) [663, с. 118–131].

Таким чином, діяльність учителя (викладання), діяльність учня (учіння), засоби, якими вони здійснюються, обумовлюють певну частину конкретного наповнення змісту освіти.

Усе викладене вище дало підстави авторам теорії чотирьохкомпонентного змісту говорити про ще один рівень змісту освіти – рівень структури особистості, або рівень свідомості особистості, яка засвоїла цей зміст [278, с. 120].

Окрім навчальних предметів, І. Лернер включив у зміст освіти такі види діяльності: *виробнича, соціальна, організаційно-управлінська, навчальна і пропагандистська, сімейно-побутова, екологічна, спортивна та ін.* Учений запропонував такі принципи їх добору:

- 1) значення знань і діяльності для практики і розуміння дійсності на дошкільному віку рівні;
- 2) відповідність знань і дій виділеним функціям виховуючого навчання;
- 3) незамінність функцій іншими засобами (знаннями, галузями);
- 4) універсальність значення навчального матеріалу для загальної освіти;
- 5) необхідність знань для досягнення цілісності дібраного змісту у відповідності з цілями;
- 6) відображення методологічних знань, а також проблеми, пов'язані з історією пізнання та техніки;
- 7) важливість знань для формування доступних, узагальнених світоглядних поглядів;

8) знання, необхідні для загального уявлення про глобальні проблеми людства;

9) мінімізація змісту, тобто відбір лише обґрунтованого найнеобхіднішого;

10) формування бажаної ціннісної спрямованості;

11) врахування масової доступності дібраного матеріалу [270, с. 56].

Над розробкою підходів до відбору навчального матеріалу працював і І. Журавльов, який серед пріоритетних факторів, що обумовлюють формування змісту освіти, назвав необхідність школи всебічно розвивати особистість дитини. Проте, сама лише наявність у навчальному плані дисциплін, що являють собою природничу освіту (фізика, хімія, біологічний цикл, фізична географія, астрономія), математичну освіту (математика, геометрія, тригонометрія), суспільствознавчу освіту (історія, економічна географія, право, суспільствознавство), мовну освіту (рідна мова, іноземні мови), естетичну освіту (музика, образотворче мистецтво, література), політехнічну освіту і трудове навчання (креслення, праця, трудова практика), фізичне виховання, факультативи та гуртки різних напрямів [139, с. 163–164], не забезпечує бажаного результату. Всебічний розвиток особистості, на думку ученого, є результатом не лише відповідного добору змісту, а його розподілу в окремих навчальних курсах, побудови цих курсів, відповідної змісту організації навчального процесу. Розподіл змісту має забезпечувати підвищення рівня вимог до розумової і практичної діяльності школяра, дотримання певних пропорцій подачі матеріалу у процесі навчання.

Таким чином, І. Лернером та І. Журавльовим вперше у вітчизняній дидактиці були сформульовані підходи до відбору навчального матеріалу, спільні для всіх навчальних предметів. Однак, як стверджує І. Логвинов у сучасній праці «Основи дидактики» (2005), неконкретність сформульованих ученими підходів не давала відповіді на питання: «Де проходить межа між спеціалізованими знаннями і знаннями, без яких неможлива загальна культура?» [287, с. 34]. За таких умов використання цих критеріїв у практиці відбору та структурування змісту окремих навчальних предметів було проблематичним.

Спираючись на дослідження І. Лернера, В. Краєвський сформулював головні принципи формування змісту загальної середньої освіти:

- принцип відповідності змісту у всіх його елементах і на всіх рівнях його конструювання потребам суспільства;
- принцип єдності процесуальної і змістової сторін навчання (зміст освіти не може реально існувати поза процесом навчання);
- принцип структурної єдності змісту на різних рівнях його формування, рух від загальних до більш конкретних форм його реалізації [237, с. 57–58].

Ми схематично відобразили рівні формування змісту освіти згідно з чотирьохкомпонентною теорією освіти у вигляді таблиці.

Таблиця 4.3

Рівні формування змісту освіти

<i>Рівні</i>	<i>Теоретичний рівень</i>	<i>Рівень навчального предмета</i>	<i>Рівень навчального матеріалу</i>	<i>Рівень процесу навчання</i>	<i>Рівень структури особистості</i>
<i>Елементи рівнів</i>	Узагальнена система: склад, структура, функції	Частини змісту навчання в окремих предметах	Знання, вміння, навички, пізнавальні задачі, вправи	Практична педагогічна діяльність	Кінцевий результат навчання
<i>Де фіксується</i>	Концепція, навчальний план	Програми, плани, методичні рекомендації	Підручники, навчальні посібники для учнів та вчителів	Поурочні плани	В структурі особистості
<i>Зміст освіти на стадії проектування</i>				<i>Реалізація змісту освіти</i>	

Чотирьохкомпонентний підхід використовувався у 80-х рр. минулого століття для добору змісту навчальних предметів і використовується сучасними дидактами для аналізу змісту освіти. Виділені авторами культурологічного підходу до побудови змісту освіти компоненти стали обов'язковою складовою сучасних дидактичних праць.

Проте повністю ці ідеї реалізовані не були. Серед причин український педагог Ю. Мальований називає традиційні підходи, які були визначальними при формуванні навчальних планів та програм. Завдяки їм, попри декларовану чотирьохкомпонентність, зміст освіти в 60–80-ті рр. спрямовувався на те, щоб «давати учням якомога більше знань і формувати способи діяльності на основі засвоєння еталонних її зразків, абсолютну частину змісту склали перші два названі компоненти» [295, с. 6].

Недостатньо розробленими теоретично виявилися і два останні компоненти. Як свідчить аналіз сучасних педагогічних досліджень з питань змісту освіти, проведений В. Лозовою, досвід емоційно-ціннісного ставлення як складова змісту загальної середньої освіти, залишається недостатньо розробленим і досі [289, с. 15].

Окрім того, на практиці виникали проблеми з розкладом нового змісту на елементи чотирьохкомпонентної системи, а частина знань взагалі не піддавалася подібному дрібненню.

Таким чином, у 70-х – на початку 80-х рр. була викладена і теоретично обґрунтована чотирьохкомпонентна теорія змісту освіти, яка стала першою спробою системної реалізації культурологічного підходу до побудови змісту освіти. Тобто такого підходу, за якого в центрі добору змісту було формування у свідомості людини: певної картини світу (знання), здатності до збереження соціальної культури (способи діяльності, уміння), перетворення дійсності (досвід творчої діяльності), формування потреб і мотивів до діяльності (досвід емоційно-ціннісного ставлення). Попри окремі недоліки та недостатню розробленість окремих її елементів (досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення), вона й сьогодні є однією з найбільш відомих вітчизняних теорій змісту шкільної освіти.

У другій половині 70-х – на початку 80-х рр. відомим дидактом В. Ледньовим була теоретично обґрунтована теорія структури змісту освіти, яка стала результатом узагальнення та систематизації численних досліджень у галузі вікової та педагогічної психології, психології особистості, теорії навчання, наукознавства.

Підґрунтям для досліджень В. Ледньова стала теорія структури особистості, основні положення якої були викладені у працях провідних вітчизняних психологів 60-х – 70-х рр. Б. Ананьєва, Л. Божович, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, А. Ковальова, К. Платонова та ін. [23; 289; 210].

На початок 70-х рр. проблема трактування поняття «особистість» набула особливої актуальності. Як зазначають сучасні російські історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, до середини 1970-х рр. був подоланий так званий «колекціоністський» підхід до особистості, що припускав її розгляд як певний набір якостей, характеристик, властивостей. Подібна орієнтація істотно ускладнювала перехід «від загальнопсихологічного розуміння особистості до розгляду проблем її формування у віковій і педагогічній психології...» [322, с. 224]. На зміну колекціоністському підходу прийшов системний підхід, що розглядає особистість у всій сукупності взаємин її біологічних і соціально опосередкованих властивостей. Змістово трактування поняття «особистість» у цілому зберігається й сьогодні.

Традиційно особистість розглядається науковцями у вузькому й широкому смислах. Розуміння особистості у вузькому смислі відбиває ту галузь наукового знання, у якій вона розглядається. Широке трактування поняття «особистість» має на увазі всю сукупність психологічних якостей, що характеризують людину, множинність її взаємин із природою й соціальним середовищем. Так, з позицій системно-діяльнісного підходу особистість розуміється як «...відносно стійка сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда в простір суспільних зв'язків, як суб'єкта соціальної діяльності» [412, с. 523].

Особистість у широкому трактуванні цього поняття знайшла своє відображення у роботах К. Платонова, А. Ковальова та ін. Так, К. Платонов для визначення особистості і її складових запропонував біосоціальну ієрархічну структуру, до складу якої входять такі підструктури:

- спрямованість;
- досвід (знання, уміння, навички);
- індивідуальні особливості різних форм відображення (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення);
- властивості темпераменту [440, с. 15–16].

Як видно з поданого вище переліку, К. Платонов не включив у загальну структуру здібності й характер.

О. Ковальов виділив у структурі особистості такі компоненти: спрямованість; здібності; характер; система керування «Я»; психічні процеси і стани [210]. Проте, включивши до переліку особистісних характеристик здібності й характер, психолог знехтував досвідом (знаннями, уміннями й навичками).

Діяльнісний підхід до вивчення особистості активно розвивав і О. Леонтьєв, обґрунтувавши, що тільки в діяльності особистість формується й реалізує свої характеристики. Будь-яка діяльність відрізняється наявністю мети, а також характеризується предметністю. При цьому кожен вид діяльності буде наповнюватися своїм предметним змістом [268].

Таким чином, у 1970-х рр. була розроблена теорія структури особистості, сформована структура наукового знання, активно досліджувалися питання, пов'язані зі структурою навчальних предметів (І. Журавльов, І. Лернер), послідовністю їх вивчення, вивчались можливості реалізації в змісті освіти міжпредметних зв'язків. Були створені наукові передумови для обґрунтування В. Ледньовим теорії структури змісту освіти. Зупинимось на дослідженнях В. Ледньова детальніше.

Першим кроком у розробці теорії структури змісту загальної середньої освіти стала стаття В. Ледньова «Некоторые актуальные вопросы предметной структуры содержания общего образования» [260, с. 10–12] (вперше опублікована в кінці 1969 р.), у якій автор визначив напрями вирішення проблеми розробки теоретичних основ структурування змісту освіти, що припускають аналіз його базових детермінант: компонентів структури особистості й структури наукового знання. Вихідною ідеєю для пошуків В. Ледньова стало твердження К. Ушинського, що «якщо педагогіка хоче всебічно виховувати людину, то вона повинна, насамперед, всебічно вивчити її» [263]. В. Ледньов звернувся, для реконструкції процесу розробки основних положень досліджуваної теорії, до теорії структури особистості, дослідив механізм впливу структури особистості на зміст освіти.

В. Ледньовим у процесі розробки теорії структури змісту загальної середньої освіти був проведений аналіз основних концепцій особистості, результати якого дозволили йому виділити три основні групи компонентів, що

обов'язково присутні в структурі особистості, з яких би позицій вона не розглядалася. Ці групи компонентів узагальнюють основні складові особистості й представлені як функціональні механізми психіки, досвід особистості, узагальнені типологічні властивості особистості [263].

Подальше вивчення базових основ особистості, її динаміки, здійснюване В. Ледньовим, привело вченого до розробки сукупної моделі, що відбиває систему сторін і компонентів структури особистості. Модель містить такі компоненти:

1. «Статичний розріз» структури особистості:
 - досвід особистості;
 - функціональні механізми психіки;
 - типологічні властивості особистості.
2. Динаміка особистості:
 - діяльність;
 - становлення особистості.
3. Онто- і філогенетичні аспекти особистості.
4. Співвідношення природного й соціального в особистості [263].

Виділені компоненти, на думку В. Ледньова, є основними й достатніми для характеристики особистості, проте не вичерпують усіх її компонентів. Характер співвідношення виділених компонентів структури особистості полягає в тому, що ці «статичні розрізи» перебувають у залежності один від одного й при вивченні одного з них завжди проглядаються два інших. Представлена структура відбиває системний підхід до організації складових особистості, тому дозволяє представити в узагальненому вигляді всю сукупність її характеристик [265, с. 15].

У процесі реальної життєдіяльності особистість не статична, вона перебуває в постійному русі, взаємодії з навколишнім середовищем, тому тільки аналіз особистості в її динаміці дозволяє створити картину, що відбиває її сутність. У результаті дослідження проблеми змісту й структури діяльності найважливішим методологічним положенням для наступної розробки В. Ледньовим теорії структури змісту освіти стало виділення і аналіз складових діяльності. Спираючись на основні теоретичні положення структури діяльності, В. Ледньов схарактеризував її у такий спосіб: «види діяльності, ... виконувані людиною, включеною одночасно в різні суспільні відносини; види діяльності, ... що забезпечують ефективність дій у різних сферах дрокладання зусиль людини» [265, с. 41–42].

Педагог виділив дві групи видів діяльності:

1. Види діяльності, до яких, зокрема, належать і професійні, спрямовані на безпосереднє перетворення навколишньої дійсності.
2. Види діяльності, що обслуговують і забезпечують успішність будь-якої іншої діяльності людини. Це розумова, моральна, комунікативна, естетична, трудова й фізична діяльність.

Наведені положення дозволили у подальшому В. Ледньову визначити роль структури діяльності у формуванні змісту освіти як фактора, обумовленого цілями освіти.

Узагальнивши свій аналіз структури особистості та діяльності стосовно проблеми змісту освіти, вчений дійшов висновку про необхідність врахування таких моментів:

- процес формування особистості характеризується двома сторонами діяльності: а) діяльність, що визначається специфікою конкретного її предмета (для структури змісту загальної середньої освіти це розумова, моральна, трудова, фізична, естетична й комунікативна діяльність); б) діяльність, що має специфіку, обумовлену структурою об'єкта вивчення;
- процес навчання повинен здійснюватися шляхом від теорії до практики. Це передбачає теоретичне й практичне навчання, що в реалізації змісту загальної середньої освіти означає необхідність здійснення трудової підготовки;
- на структуру змісту освіти впливають також вікові особливості учнів, необхідність індивідуалізації їх розвитку (закономірності реалізуються шляхом обов'язкового введення занять за вибором, факультативних занять і поетапного засвоєння змісту освіти) [265, с. 17–25].

Виділення цих закономірностей і розуміння необхідності врахування перерахованих вище закономірностей при побудові змісту навчального процесу не було новим у вітчизняній педагогіці. Заслуга В. Ледньова полягає в тому, що він, на нашу думку, вперше пройшов шлях дослідження впливу структури особистості, структури діяльності на структуру змісту освіти, обґрунтував залежність змісту від специфіки конкретного предмета освоєної діяльності.

У процесі аналізу характеру впливу структури об'єкта вивчення на структуру змісту загальної середньої освіти В. Ледньов взяв за основу підходи до організації структури наукового знання Ф. Енгельса та радянського методолога науки Б. Кедрова, які виділили основні розділи наукового знання: природознавство, загальні науки й філософія.

Проаналізувавши підходи різних учених до структури наукового знання, В. Ледньов запропонував структуру об'єкта вивчення, виділену для змісту загальної середньої освіти, що являла собою перелік генеральних галузей наукового знання. Ці галузі повинні були знайти відображення в наборі предметів, необхідних для освоєння програми загальноосвітньої школи:

- науки, що вивчають матеріально-енергетичну організацію матерії (філософія, математика, фізика, хімія, географія, космологія);
- науки, що вивчають антиентропійну організацію матерії (кібернетика, біологія, антропологічні, суспільні, технічні науки);
- практичні науки.

Таким чином, дослідження з визначення структури наукового знання дозволили В. Ледньову систематизувати й узагальнити попередній досвід теоретичного обґрунтування структури наук і визначити генеральні галузі наукового знання. Тим самим було обґрунтоване коригування змісту загальноосвітньої підготовки з метою приведення її у більшу відповідність із основними інваріантними аспектами діяльності, що забезпечують всебічний розвиток особистості.

Узагальнивши та систематизувавши існуючі у науковій думці вимоги до складу навчальних предметів з точки зору базисних компонентів освіти (В. Краєвський, І. Лернер та ін.), необхідності розвитку індивідуальних особливостей учнів, практичного засвоєння окремих видів діяльності, та врахувавши перелік генеральних галузей наукового знання (класифікація О. Ляпунова), В. Ледньов запропонував загальну характеристику складу навчальних предметів:

- предмети мовного циклу (рідна мова, іноземна мова, російська мова в національній школі);
- основи наук (математика, фізика, хімія, біологія, астрономія, географія, історія, суспільствознавство);
- предмети естетичного циклу (література, музика, співи, образотворче мистецтво);
- фізкультура;
- факультативні заняття [265, с. 203–205].

Окрім того, систематичним курсам, враховуючи особливості початкового етапу шкільної освіти, повинні передувати навчальні предмети, що відповідають шести основним (базовим) компонентам досвіду особистості, тобто початкові курси (мови, математичної і природничої підготовки, морального, громадянського, фізичного і естетичного виховання).

Дослідження впливу різних явищ на процес структурування змісту загальної середньої освіти дозволило В. Ледньову стверджувати, що структура змісту визначається:

1. *Структурою діяльності*, що не зумовлюється конкретним предметом і забезпечує ефективність досягнення поставлених цілей (розумова, моральна, фізична, естетична, трудова, комунікативна діяльність).

2. *Структурою наукового знання*, що дозволяє сформулювати всебічне уявлення про світ, реалізувати складові структури діяльності, характерної для загальноосвітньої школи.

3. *Розподілом освіти на теоретичну й практичну*. Тим самим була обґрунтована необхідність врахування в змісті загальної освіти принципу політехнічності, важливість введення трудової підготовки учнів.

4. *Необхідністю врахування в змісті загальної середньої освіти фактору індивідуальності розвитку* з допомогою введення до навчального плану факультативних занять [263].

Таким чином, згідно з В. Ледньовим, добір змісту освіти повинен здійснюватись у відповідності з поставленими цілями освіти на підставі визначення детермінант (факторів), що впливають на перелік структурних компонентів змісту освіти. Стосовно загальної середньої освіти такою метою у 70-ті рр. було виховання всебічно розвиненої особистості, а структура змісту визначалася двома детермінантами:

- структурою досвіду особистості і відповідною їй структурою діяльності;
- структурою об'єкту вивчення [263, с. 71].

Перша детермінанта – структура досвіду особистості – ізоморфна структурі соціального досвіду. В ній виділяються такі компоненти: розумова, моральна, трудова, комунікативна, естетична і фізична культура людини [263, с. 18]. Їм відповідають і сторони (компоненти структури) діяльності: пізнавальна, ціннісно зорієнтована (цілемотивована), перетворююча, комунікативна, естетична і фізична [263, с. 79]. В. Ледньов стверджував, що між структурою досвіду особистості і структурою змісту освіти існує кореляція: зміст загальної освіти поділяється на групи навчальних предметів, які за своєю загальною спрямованістю відповідають кожному з компонентів досвіду особистості [258, с. 71].

В. Ледньовим була обґрунтована закономірність обумовленості сукупності навчальних дисциплін у навчальному плані інваріантною структурою видів діяльності, яка включає:

- а) пізнавальну;
- б) ціннісно-орієнтаційну;
- в) комунікаційну;
- г) трудову;
- д) естетичну;
- е) фізичну діяльність.

Однак склад такої структури автор обмежує знаннями, уміннями і навичками. В основі цілісності змісту освіти лежить принцип наукового пізнання дійсності школярами. Більш того, гуманітарне знання розглядається з позицій природничої науки. З цієї точки зору «біологічні і суспільні системи, а також автоматичні прилади, незважаючи на істотно різні якісні особливості, мають властивість функціонування, що походить з їх специфічної побудови: ці системи мають спеціальні органи, що керують їх поведінкою» [263, с. 153]. В результаті автор виявляє два основні фактори, що визначають перелік навчальних дисциплін: структуру діяльності і структуру сукупного об'єкту вивчення.

У процесі розробки структури змісту загальної освіти В. Ледньовим були зіставлені галузі наукового знання й неспецифічні види діяльності, що в підсумку дало можливість скласти перелік груп обов'язкових дисциплін для

засвоєння учнями загальноосвітньої середньої школи. У цей перелік були включені: філософія, математика, фізика й астрономія, хімія, географія, кібернетика, біологія, психологія, суспільствознавство, етика, мова, трудове (практичне) навчання. Нововведенням у переліку загальноосвітніх дисциплін було обґрунтування необхідності вивчення таких курсів, як кібернетика (інформатика), психологія, етика, чим доведено, що побудова змісту освіти без повноцінної теорії структури змісту освіти не відбиває всієї повноти знань, необхідних для реалізації цілей освіти.

За визначенням педагога, *зміст освіти – це частина людської культури, що надається індивіду для засвоєння, відібрана і структурована таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало розвиток особистості у відповідності з метою виховання*. Зміст освіти – це те, що надається індивіду і засвоюється ним у «відкритому вигляді» через зміст навчального матеріалу і в «прихованому» – через ті форми й методи, через ті види діяльності, які програмуються освітою як процесом. Точніше кажучи, *«зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є відповідним чином організована діяльність»* [263, с. 54].

Автор концепції розглядає проблему побудови змісту освіти на рівні навчального предмета. Він визначає зміст освіти як зміст триєдиного цілісного процесу освіти особистості – засвоєння досвіду попередніх поколінь, типологічних якостей особистості, її розумового та фізичного розвитку. Такі компоненти, як функціональні механізми психіки, типологічні властивості й індивідуальні якості особистості, не впливають, на думку В. Ледньова, на інваріантну структуру змісту освіти (в плані визначення набору навчальних предметів) [263, с. 18].

Об'єктом вивчення в загальній освіті є вся оточуюча людину дійсність [263, с. 71], тому структура об'єкту вивчення (друга детермінанта) визначається структурою самої дійсності чи матерії, яка «відображена у предметній структурі наукового знання, що поступово наближається до об'єктивного відображення дійсності» [263, с. 84]. Таким чином, «систематичному вивченню підлягають сторони дійсності, які в сумі складають сукупний предмет науки» [263, с. 100].

Отже, В. Ледньов взяв за основу компонента змісту освіти структуру особистості (досвід особистості, функціональні механізми психіки, типологічні властивості психіки) і класифікацію наук, згідно з якою добір навчальних дисциплін до навчального плану повинен обумовлюватись інваріантною структурою діяльності. Розроблена ним концепція змісту освіти відповідає на питання про те, які навчальні предмети повинні бути вміщені до навчального плану того чи іншого навчального закладу, поглиблює розуміння освіти в єдності його складу і функцій. Сукупність загальноосвітніх курсів

обумовлюється структурою області дійсності, що вивчається (жива і нежива природа, людина, суспільство, системи і структури, техніка і технології та ін.). Сформульовані В. Ледньовим підходи до добору та структурування змісту освіти, зорієнтовані на особистість і потреби її розвитку, на нашу думку, були значним кроком у розвитку вітчизняної дидактики.

Однак у вітчизняній педагогіці, яка розвивалась десятки років в умовах шкільної мономоделі, зміст освіти пов'язувався з сукупністю інформації, а його компонентами вважались знання, уміння та навички. За таких умов концепція В. Ледньова, що розширювала розуміння змісту освіти у єдності його структури та функцій, не була реалізована в практиці освіти.

4.3. Українська складова у розбудові теорії навчання й організації змісту освіти

Тенденції до підвищення ролі педагогічної теорії, прагнення посилити її випереджуючу функцію стосовно педагогічної практики, вдосконалення навчально-виховного процесу, дослідження процесу навчання як цілісного явища, характерні для радянської педагогічної науки 70-х – початку 80-х рр., відбилися і на пошуках українських науковців. В українській науці, зазначає О. Адаменко, в цей час працювала «когорта дидактів, які своїми працями забезпечували теоретичне обґрунтування та впливали на практичне функціонування загальноосвітньої школи» [1, с. 183].

У 70-х – на початку 80-х рр. були опубліковані такі ґрунтовні, значущі для подальшого розвитку теорії навчання розробки теоретичних засад добору та розбудови змісту освіти праці, як: «Типи, структура і методика уроку в школі» (В. Онищук, 1973), «Загальні методи навчання в школі» (А. Алексюк, 1973), «Реалізація міжпредметних зв'язей в процесі проблемного навчання» (В. Паламарчук, 1975), «Активізація навчання старшокласників» (В. Онищук, 1978), «Школа учити мислити» (В. Паламарчук, 1979), «Організація навчання в умовах кабінетної системи» (В. Онищук, 1980), «Урок в сучасній школі» (В. Онищук, 1981) та ін. [8; 9; 364; 372; 384; 388].

Велике значення для розбудови теорії змісту освіти у 70-х – на початку 80-х рр. мало поширення ідей В. Сухомлинського, спрямованих на гуманізацію, природовідповідність і демократизацію всієї життєдіяльності дитини. В цей час були опубліковані його праці, написані в кінці 60-х рр., де педагог обґрунтував шляхи, засоби й методи формування ідеальної людини у відповідності з цілями соціалістичного суспільства, з урахуванням вікових, психологічних, статевих особливостей розвитку дитини. На досягнення цієї мети він спрямовував діяльність учителя, зміст і організацію процесу навчання, створивши цілісну педагогічну систему формування всебічно розвинутої особистості. Педагогу вдалося у межах радянської парадигми освіти обґрунтувати та реалізувати на практиці гуманістичну та демократичну за

своєю сутністю *цілісну систему навчання й виховання*. Ядром цієї системи, за словами М. Богуславського, стали: ширий інтерес до особистості дитини, використання різних прийомів активізації пізнавальної діяльності школярів, органічна єдність урочної та позаурочної діяльності, акцент на вихованні громадянських ідеалів, дружні, довірливі стосунки з вихованцями, наукові досліді на пришкольній ділянці тощо [47, с. 6]. У різні вікові періоди розвитку дитини перевага надавалась тій чи іншій складовій цієї системи.

Проаналізувавши праці педагога та сучасних дослідників його спадщини – М. Антонця, М. Богуславського, І. Беха, О. Замашкіної, Н. Калініченко, М. Мухіна, О. Петренко, О. Савченко, О. Сухомлинської, Т. Челпаченко та ін. [24; 52; 150; 411; 590; 645; 646], ми зупинимося на одній складовій розбудованої В. Сухомлинським системи навчання й виховання: змісті освіти. Характерною його особливістю були: наявність двох програм навчання, структуроване середовище як складова змісту навчання, спрямованість на виховання всебічно розвиненої високоморальної особистості; єдність змісту та процесу навчання і виховання дитини, класної та позакласної діяльності; залежність відбору, структурування та реалізації змісту освіти від індивідуальних, вікових та гендерних особливостей учнів, емоційно-ціннісне сприйняття змісту.

Не маючи змоги впливати на єдині, на державному рівні зафіксовані, недиференційовані навчальні плани та програми, педагог був змушений вдатись до пошуку можливостей розширення змісту навчання за рахунок позакласної та позашкільної роботи. В. Сухомлинський дійшов висновку: чим складніший і більший за обсягом інформаційний простір освіти, тим більш диференційованою (менш загальною) має бути загальноосвітня підготовка учнів: «Будь-яка програма з будь-якого предмету – це певний рівень, коло знань, але не жива дитина. До цього рівня, до цього кола знань усі діти йдуть по-різному» [656, с. 467]. Кожна дитина має індивідуальний таланти і вибір оптимального обсягу знань, необхідного і достатнього для розвитку, закладеного в неї природою, і тому не може бути єдиної для всіх «усередненої освіти». Збагачення знаннями має відбуватись з урахуванням інтересів, можливостей кожного учня. Для забезпечення умов для такого вибору і була створена друга програма – програма обов'язкових (з точки зору державних стандартів) знань, які визначались розвитком науки і техніки, середовищем, яке оточує дитину, її індивідуальними потребами, інтересами, покликанням [658, с. 447].

Успіх розумового виховання, наголошував Василь Олександрович, залежить від уміння тісно пов'язати урок з позаурочними та позашкільними заходами. Саме тому в Павлівській школі було дві програми навчання: перша – це обов'язковий для вивчення й збереження у пам'яті, визначений навчальними програмами матеріал, друга – позакласне читання, позаурочні та позакласні заняття. Різномірівнева та різнопланова друга програма була спрямована на:

- індивідуалізацію та диференціацію навчання, створення умов для повноцінного розумового розвитку учнів з різним рівнем підготовки;
- запобігання відставанню та неуспішності;
- задоволення потреб в індивідуальному розвитку обдарованих учнів;
- розширення обсягу знань, створення сприятливого інтелектуального фону;
- забезпечення гендерної освіти та виховання, підготовку до шлюбу, виховання дітей;
- формування освітнього середовища як складової змісту навчання та виховання учнів;
- творчу діяльність як складову змісту;
- формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення як складової змісту навчання.

Друга програма була зорієнтована на потреби дитини, враховувала вікові, статеві та індивідуальні особливості її розвитку. Її основою було сформоване В. Сухомлинським та вчителями Павльської школи освітнє середовище, здатне стимулювати активність у навчанні. На думку педагога, виховують «не лише людські стосунки, не тільки приклад і слово старших, не тільки традиції, що дбайливо зберігаються в колективі, а й речі – матеріальні й духовні цінності. Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу» [653, с. 89].

Сукупність факторів шкільного життя, що здійснюють як прямий, так і опосередкований вплив на становлення школяра, педагог називав «фоном» [654]. Створений В. Сухомлинським педагогічний простір, освітнє середовище були покликані формувати у дитини особистісне емоційне ставлення до себе, до природи, до навколишнього світу, дарувати їй радість пізнання, «відкриття світу», єднання з навколишнім середовищем [655, с. 45]. Педагог підкреслював значення розвитку емоційно-чуттєвої сфери, поєднавши її з розвитком мислення (і відповідно навчанням). У працях В. Сухомлинського значна увага приділена впливу навчання на емоційний розвиток учнів, який він вважав найважливішою передумовою успіху в навчанні. В. Сухомлинський вважав емоційну насиченість навчання неодмінною умовою повноцінного розумового виховання учнів. Педагог розглянув проблему комплексно і системно, поставивши вимогу емоційної насиченості змісту навчання, процесу навчання, освітнього середовища тощо. Інакше кажучи, досвід емоційно-ціннісного ставлення ставав складовою власного, створюваного кожним учнем у взаємодії з освітнім середовищем освітнього продукту.

Програма навчання в єднанні з природою, пронизуючи весь навчально-виховний процес, з часом перетворилась у Павльській школі на одну з основних складових змісту початкового навчання. Поряд з оволодінням обов'язковим

змістом початкової освіти, вивченням арифметики та простих граматичних правил діти отримували знання та здобували вміння, емоційна насиченість та глибина яких робила їх незамінними для розумового і морального розвитку. На відміну від офіційної початкової освіти, через уніфікований зміст якої дитина засвоювала певне коло знань та знайомила з класовою ідеологією, у Павлівській школі навчали не лише «читати, писати, рахувати, мислити, пізнавати світ, багатства науки і мистецтва» [657, с. 88]. Тут вчили жити, діяти, мислити, проявляти самостійність у вирішенні різноманітних дитячих проблем – від вибору теми малюнка чи казки, до визначення напряму позакласної діяльності.

Говорячи про створення інтелектуального фону, Василь Олександрович поділяв знання на ті, що потребують постійного зберігання в пам'яті, що є ніби поясненням для нових і нових фактів, явищ, і знання допоміжні, ілюстративні, які підлягають лише обдумуванню. До кожного питання, обов'язкового для запам'ятовування, повинен існувати своєрідний інтелектуальний фон матеріалу необов'язкового: учень повинен багато подумати, осмислити, тільки тоді у його свідомості утвердиться правильне ставлення до минулого, сьогодення і майбутнього. Все це вимагає ознайомлення з набагато більшим фактичним матеріалом, ніж той, що вкладається у поняття «знати». Звертаючись до вчителів у праці «Сто порад учителів» (розділ «Дві програми навчання, розвиток мислення школяра»), педагог радив: «Аналізуючи зміст знань, чітко виділяйте в них те, що учні повинні твердо запам'ятати й міцно зберігати в пам'яті. Дуже важливе вміння учителя правильно визначити в програмі ті «вузли» знань, від міцності яких залежить розвиток мислення, розумових здібностей, уміння користуватись знаннями. Ці «вузли» – важливі висновки й узагальнення, формули, правила, закони й закономірності, які відбивають специфіку предмета» [653; 478]. Це знання, у яких переплітаються причинно-наслідкові, часові і функціональні зв'язки, знання, які необхідні для просування далі, пізнання нового [653, с. 592].

Таким чином, на відміну від дидактів 60-х рр. (І. Лернер, І. Логвинов, О. Маркушевич, М. Скаткін), які застерігали від надмірної деталізації змісту навчання (у деталізації змісту вони вбачали причину перевантаження учнів навчальним матеріалом), пропонуючи давати лише «кістяк», «ядро» знань, Василь Олександрович закликав не обмежуватися лише необхідними знаннями, давати якомога більшу кількість допоміжних, ілюстративних знань, які пробуджують інтерес, стимулюють подальше пізнання, виходити за межі обов'язкової шкільної програми.

В цілому погоджуючись з загальноприйнятою концепцією, яка ототожнювала розумовий розвиток дитини з обсягом і рівнем засвоєних знань і структурою мисленнєвого процесу, Василь Олександрович наголошував: «...завжди треба пам'ятати, що розумова вихованість не рівнозначна обсягу

набутих знань. Вся суть в тому, як відбувається життя знань у складній і багатогранній діяльності людини» [653, с. 100]. Говорячи інакше, знання, ставши надбанням конкретної особистості, проявляються в її діяльності, в єдності моральної, інтелектуальної й емоційно-ціннісної складових. Таким чином, педагог розширював поняття розумового розвитку, «олюднюючи знання», тісно пов'язуючи їх з особистістю дитини, чийм надбанням вони стали. Інакше кажучи, знання В. Сухомлинський розглядав як особисті переконання, а інтелектуальний розвиток підпорядковував розвитку моральному.

Педагог був переконаний, що зміст шкільної освіти слід добирати так, щоб кожен учень уже в період дитинства, отрочтва і ранньої юності міг усвідомити об'єктивні закономірності розвитку природи і людського суспільства. «Зміст освіти треба розглядати не тільки з погляду практичного застосування знань у праці, – писав він. – Розумове виховання потрібне людині не тільки для того, щоб вона застосовувала знання у праці, а й для повноти духовного життя, для того, щоб уміти цінувати багатства культури і мистецтва. Людині треба дати щастя насолоджуватися культурними й естетичними цінностями» [653, с. 208]. Таким чином, призначення школи і добір змісту педагог розглядав взаємопов'язано, застерігаючи від вузько раціонального підходу.

Василь Олександрович не уявляв собі повноцінного оволодіння змістом освіти дітьми, які не читають науково-популярної літератури. У школяра, який уміє читати, думаючи, і думати, читаючи, не буває відставання, наголошував педагог. Якщо читання стало для учня шляхом до світу знань, то немає необхідності проводити додаткові заняття, що забирають багато часу. В учителя з'являється час на індивідуальні бесіди, інструктаж, поради щодо самостійного оволодіння знаннями. При цьому бажано, щоб учні не лише поглиблювали знання вже вивчених розділів, а й читали додаткову літературу з незнайомої їм проблематики, навіть якщо вона містить незрозумілу інформацію. Особливо цінним педагог вважав читання додаткової літератури зі складних для вивчення тем. Адже чим більше в учнів запитань, тим вищим буде інтерес до знань на уроці, у процесі вивчення нового матеріалу [656, с. 480–481]. Таким чином, В. Сухомлинський актуалізував дуже важливу проблему дидактики: накопичення запитань перед вивченням нового матеріалу. Формування кожним учнем власних завдань щодо вивчення нової теми є підґрунтям для отримання ним власного (внутрішнього) змісту освіти в особистісно зорієнтованому навчанні.

Василь Олександрович вважав, що процес оволодіння знаннями про органічний світ невіддільний від застосування цих знань – це необхідна умова формування наукового світогляду. Поєднання процесу отримання знань з їх практичним застосуванням в реальній, здавалося б зовсім не навчальній ситуації, надає дітям впевненості в тому, що знання, які пов'язані з біологією (фізикою, географією, історією і т. д.), мають величезне значення для підви-

щення продуктивності праці, реальну матеріальну основу, можуть контролюватись. Досліджуючи життя садів, лісів, степів, спостерігаючи за життям в ставках, річках та озерах, кожна дитина починає думати, розрізняти причини та передбачати наслідки явищ. Вона починає розуміти найбільш поширені в природі зв'язки, аналізувати та узагальнювати, розвивати абстрактне мислення, висувати гіпотези та перевіряти їх на практиці. Тому, вважав Василь Олександрович, чим частіше мислення дитини встановлює зв'язки з конкретними явищами, тим більше явищ вона може осмислити, тим кращою буде її увага та спостережливість.

З іншого боку, діти активно включались у самостійну пошукову роботу, вчилися не лише знаходити шляхи вирішення вже відомих проблем (створення сприятливих умов для росту певних видів дерев чи запобігання ерозії ґрунтів), а здобували досвід активного втручання у навколишню дійсність шляхом виявлення проблем середовища, для вирішення яких, окрім трудових, їм потрібні були ще й інтелектуальні зусилля. Так, члени товариства охорони природи Павлівської школи щовесни обходили поля місцевого колгоспу, брали на облік ділянки, де починали з'являтися яри. Діти не лише самі робили все від них залежне, щоб запобігти ерозії ґрунту, а й використовували всі засоби впливу на громадську думку, привертаючи увагу дорослих до цієї важливої справи [657, с. 60]. Таким чином, знання, здобуті на уроках у процесі вивчення програмного матеріалу, ставали засобом активного перетворення навколишнього середовища, що сприяло їх подальшому поглибленню і появі нових запитань як стимулу до подальшого навчання.

Василь Олександрович одним із перших у вітчизняній педагогічній науці висунув ідею взаємопов'язаності та взаємообумовленості змісту та процесу навчання. Педагог був переконаний, що зміст освіти може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель створює умови для активної діяльності учнів, яка включала б у себе не лише ілюстрацію до знань, а й служила б джерелом нових істин, відкриттів, закономірностей. Готуючись до викладання в середніх та старших класах, вчителі повинні знайти можливості для такої праці, в якій усі поняття навчального предмета розкривались би в конкретних відношеннях і продумати план «отримання знань в дії». При цьому під дією педагога розумів як відтворення специфічно навчальних вмінь і навичок на уроках, так і практичне застосування знань (наприклад, вирощування дерева). Зміст шкільних дисциплін не може бути повноцінно засвоєний без насиченої думкою праці, без практичних вмінь та навичок, без яких неможливий розумовий розвиток дитини [656, с. 472]. У побудові процесу навчання, виборі методів та прийомів навчання (особливо у початковій школі) павлівський директор наблизився до ідей розвивального навчання, з привнесенням у навчальний процес особистісної, діяльнісної складової, спеціально організованої різно-сторонньої (теоретичної) діяльності.

Одним із основних недоліків існуючого змісту освіти педагог вважав хибне визначення понять «знання», «знати». Знати – означає не лише вміти відповісти на поставлене запитання, відтворити прочитане чи почуте, як часто трапляється в практиці сучасної школи. Знати, писав педагог, – це перш за все вміти застосовувати знання: «Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтерес. Активність, життєвість знань – це вирішальна умова того, щоб вони повсякчас розвивались, поглиблювались» [656, с. 452].

«Знання – і мета, і засіб» – такий заголовок однієї з частин праці Василя Олександровича «Сто порад учителеві», написаної у 1965 – 1967 рр. Передача учням знань у процесі навчання – мета школи. Та в міру того, як учень накопичує, розвиває знання, чим більшими знаннями він володіє, тим легше йому вчитись. Знання поступово перетворюються на засіб навчання [656, с. 452]. Уміння застосовувати знання в практичній діяльності, підкреслював педагог, залежать від того, яким шляхом йшов учень до їх засвоєння, чи присутні у процесі вивчення нових знань осмислення, аналіз фактів і явищ [656, с. 488]. Педагог у теорії та практиці Павлівської школи упритул підійшов до вирішення проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання та позаурочній діяльності, тісно пов'язавши навчальний зміст з методами навчання, характером розумової праці, перетворивши освітню діяльність дитини в складову змісту навчання.

Значущими для розвитку теорії та практики розвивального навчання були результати експериментальних та теоретичних досліджень науковців харківської дослідницької групи, яка працювала у рамках концепції Д. Ельконіна й В. Давидова та під їх керівництвом, але розвивала власні ідеї.

Дослідження концентрувалися навколо кафедр психології Харківського державного університету ім. О.М. Горького (В. Репкін, Г. Репкіна) та Харківського педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди (Ф. Боданський). Згідно зі спогадами В. Репкіна, експериментальні дослідження розгорнулись у Харкові за ініціативою П. Зінченка (учня Л. Виготського, на той час доктора педагогічних наук (з 1959 р.), професора Харківського державного університету, у другій половині 40-х рр. завідувача лабораторії НДІ психології УРСР), який довгі роки досліджував поставлену ще О. Леонтьєвим проблему співвідношення пам'яті та діяльності. У 1962 р. П. Зінченко запросив до Харкова для участі у дослідженнях подружжя психологів В. Репкіна та Г. Репкіну, які вже працювали над проблемою. До маленького колективу дослідників у 1963 р. долучився аспірант П. Зінченка, шкільний учитель Г. Середа (на початку 70-х рр. у дослідженнях брали участь у різні роки до 10-15 науковців, здебільшого аспірантів П. Зінченка і В. Репкіна та учителі харківських шкіл). Для координації експерименту дослідники звернулись до Д. Ельконіна, який,

співпрацюючи з колективом В. Давидова, уже кілька років здійснював масштабний експеримент з подібної проблеми [575, с. 150–153]. Так розпочалась співпраця, результатом якої було створення системи розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова.

Наукові пошуки харківських вчених зосередилися навколо методів вивчення особливостей і можливостей мимовільної пам'яті у навчанні та вирішенні проблеми організації навчання молодших школярів, побудованої у відповідності до принципів психологічної теорії діяльності [575]. Науковцями харківської школи проводилися дослідження в таких напрямках:

- можливості та оптимальні умови використання мимовільної пам'яті у навчанні дітей, у реальній діяльності людини (П. Зінченко, Г. Репкіна, Г. Середа);
- розробка принципів побудови навчальної програми з російської мови на основі включення до змісту фонематичної теорії (П. Жедек, С. Крамських, В. Репкін, Л. Тимченко);
- можливості і умови формування у молодших школярів алгебраїчного способу вирішення текстових задач (Ю. Бархаєв, Ф. Боданський, Е. Олександрова);
- формування у молодших школярів способів самостійної роботи з текстом (Д. Дубовіс, Р. Скотаренко);
- поняття навчальної діяльності, етапи її формування та структура, психологічний зміст суб'єкта навчальної діяльності (В. Репкін) [575].

В. Репкін у своїх дослідженнях зробив акцент на психологічному змісті поняття суб'єкта навчальної діяльності [579]. Як писав у 1996 р. В. Давидов у праці «Теория развивающего обучения», «... саме В. Репкін зумів внести дещо нове у саме поняття «розвивальне навчання молодших школярів», оскільки вважає суб'єкт найважливішим утворенням цього віку» [109, с. 147].

У рамках концепції розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова у 70-х рр. розпочалися активні експериментальні дослідження О. Дусавицького, учня П. Зінченка, на той час кандидата психологічних наук, старшого викладача Харківського державного університету. В центрі уваги дослідника – проблема розвитку навчального інтересу молодших школярів у залежності від способу навчання, джерела інтересу, шляхи його формування, прояв, причини зміни спрямування та згасання навчального інтересу. Правильне формування та підтримання інтересу, мотивації дитини до навчання учений вважав основою розвитку дитини. Досягти цього можливо відповідним добром та структуруванням змісту навчання, застосуванням активних методів навчання, створенням проблемних ситуацій тощо [129]. Ідеї О. Дусавицького знайшли втілення у діяльності очолюваного ним Центру психології і методики розвивального навчання в м. Харкові.

Важливим результатом досліджень різноманітних аспектів розвивального навчання було освоєння педагогами методів постановки експериментів, спрямованих на реалізацію розвивальної функції навчання, розгортання наукових пошуків, що ґрунтувалися на засадах діяльнісного і загальнорозвивального підходів. У центрі наукових пошуків були проблеми розвитку пізнавальної активності і самостійності, озброєння школярів загальними пізнавальними прийомами (порівняння, спостереження, узагальнення, конкретизація), вміннями працювати з книгою, алгоритмами навчальних дій (у тому числі самоконтролем і самоперевіркою). Над проблемою активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів плідно працювали відомі українські учені Б. Коротяєв, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко та ін. Так, О. Савченко у монографії «Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів» (1982) зазначала, що до початку 70-х рр. пізнавальна самостійність зводилася лише до розвитку самостійності мислення, логічного мислення відповідно до їхнього вікового рівня. Лише у середині 70-х рр. з'явилися дослідження, у яких пізнавальна діяльність, крім роботи думки, охоплювала і чуттєве сприймання, і запам'ятовування, і різні види дій, емоційне ставлення до навколишнього тощо. Пізнавальна самостійність стала пов'язуватися з розвитком особистості в цілому [594].

Зокрема, О. Савченко виокремила складові самостійності школяра у навчанні:

- оволодіння раціональними прийомами праці;
- вміння планувати й організувати свою роботу;
- ініціативність і бажання самостійно досягти мети;
- навички самоконтролю та самоперевірки [586, с. 4].

Учена наголосила на необхідності враховувати при організації самостійної роботи особливості навчального предмета, специфіку навчального матеріалу, рівень підготовленості учнів. Плануючи самостійну роботу, вчитель має чітко уявляти, на якому етапі уроку вона найдоцільніша, яким має бути характер і спосіб постановки завдань, тривалість, спосіб її перевірки. Успішне застосування прийомів самостійної роботи можливе лише за певного рівня розвитку прийомів пізнавальної діяльності: спостережливості, здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати [586, с. 4–5].

Про неможливість повноцінного засвоєння знань без активізації самостійної пізнавальної діяльності писав і В. Онищук. Учений розрізняв такі види пізнавальних завдань за рівнем пізнавальної самостійності: завдання-орієнтири; завдання-вказівки; евристичні запитання, проблемні завдання тощо [365, с. 105]. Залучення школярів до самостійної пізнавальної діяльності, на думку В. Онищука, сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, подоланню перевантаження учнів [365].

Систему уроків, спрямовану на навчання учнів прийомам і способам самостійної роботи, запропонував Б. Коротяєв у монографії «Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів» (1971) [228]. Учений запропонував структуру викладу змісту навчальних предметів, виходячи з необхідності розвитку творчого мислення, розумових здібностей, підвищення якості знань. Провідними, на думку Б. Коротяєва, мають стати методи, які забезпечують «самостійне здобування знань на основі пошуку і дослідження» [228, с. 157]. На основі аналізу теоретичного й експериментального дослідження учений розробив практичні рекомендації вчителям щодо формування в учнів логічних понять (порівняння, ознаки подібності й відмінності, загальні специфічні ознаки, ознаки достатні й необхідні, ознаки істотні і неістотні), навичок узагальнення тощо [228, с. 172–175].

У другій половині 70-х – на початку 80-х рр. О. Савченко з позицій розвивального і діяльнісного підходів обґрунтувала, що пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємопов'язані, взаємообумовлені, але не тотожні. Пізнавальна самостійність нерозривно пов'язана з розумовим розвитком і є одним з критеріїв його сформованості. Вона охоплює чуттєве сприймання і запам'ятовування, емоційне ставлення до навколишнього середовища і ґрунтується на знаннях і способах їх засвоєння. У молодших школярів пізнавальна самостійність виявляється у потребі й умінні оволодівати новим змістом у процесі самостійної пошукової діяльності [594, с. 15–17].

Вчена обґрунтувала дидактичні умови, доступність і доцільність формування в учнів молодших класів загальної готовності до пошукової діяльності. «Ця готовність, – зазначала вона, – є інтегративним результатом їх особистісного розвитку і характеризується прагненням до самостійного засвоєння нових знань і способів дій, уміннями виявити проблему, визначити мету пошуку, спланувати розумові дії, актуалізувати знання і пошукові уміння, використати їх у новій ситуації» [594, с. 28–29].

До найбільш ефективних засобів розвитку пізнавальної самостійності молодших учнів учена відносить системи пізнавальних задач, евристичні бесіди, самостійну роботу на етапі ознайомлення з новим матеріалом, творчі завдання на розвиток уяви тощо. Адже пізнавальна діяльність тісно пов'язана з розвитком особистості в цілому і не зводиться лише до роботи думки [594, с. 14–15].

О. Савченко зазначила, що основою розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів є активний характер навчання. До провідних засобів активізації пізнавальної діяльності учена відносить проблемний підхід у навчанні і самостійну роботу школярів. Найбільшу увагу вона приділяє процесу засвоєння нових знань, оскільки «в початкових класах цей етап є найважливішим на кожному уроці» [594, с. 37]. Знаковою для подальшого розвитку дидактики початкової школи, переходу до чотирирічної початкової

школи стала розроблена вченою система пізнавальних завдань та методика її використання. Впровадження такого підходу в практику навчання учнів початкових класів сприяло вихованню їх пізнавальних потреб, активізації пізнавальної самостійності, створювало умови для подальшого вдосконалення змісту освіти, приведення його у відповідність з рівнем розвитку дітей, потребами культурного розвитку суспільства.

Велике значення для освітньої практики другої половини 60–70-х рр. мали дослідження типів та структури уроку, що їх проводили українські вчені В. Онищук і В. Паламарчук та ін. Аналіз монографічних праць та публікацій у педагогічній періодиці початку 70-х рр. дозволив сформулювати вимоги до уроку, дотримання яких, на думку дослідників, забезпечувало засвоєння нового змісту, а відтак і ефективний розумовий розвиток дітей, розвиток їх пізнавальної самостійності:

- єдність структури уроку, її залежність від форм і змісту виконуваних робіт;
- створення проблемних ситуацій на всіх етапах уроку, особливо на уроках засвоєння нового матеріалу;
- поєднання пошукової діяльності учнів з готовою інформацією вчителя;
- наочність на уроці повинна ілюструвати і пояснювати певне поняття, викликати потребу абстрактного мислення, щоб проникнути у сутність цього поняття;
- диференціація навчального процесу, врахування індивідуальних особливостей учнів;
- домашні завдання мають повторювати зміст вивченого протягом уроку [367; 384].

В. Онищук проаналізував розвиток класно-урочної системи і зіставив її сучасний стан із завданнями школи, що дозволило ученому визначити типологію уроків, зміни у їх структурі. У працях «Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань» (1967), «Типи, структура і методика уроку в школі» (1973), «Активізація навчання старшокласників» (1978) В. Онищук детально проаналізував різні типи уроків (засвоєння знань, умінь та навичок; узагальнення та систематизації знань; перевірки, оцінки та корекції знань, умінь і навичок; комбінований урок) і переконливо довів, що новий зміст освіти не вкладається в традиційну п'ятиелементну структуру комбінованого уроку. Учений запропонував класифікацію за основною дидактичною метою, досягнення якої переважно здійснюється на кожному уроці, розкрив зовнішню і внутрішню структуру, технологію й методику різних типів уроків, наголошуючи на необхідності їх розмаїття в залежності від змісту навчального матеріалу [372].

В. Онищук розробив основні вимоги до уроку (ідеологічні, дидактичні, психологічні, гігієнічні), накреслив шляхи його вдосконалення:

- оптимізація навчально-виховного процесу;
- наукове обґрунтування змісту освіти;

- підвищення інтенсивності навчально-виховного процесу;
- удосконалення методів навчання [372].

Як видно з наведеного переліку, учений, уперше у вітчизняній дидактиці, вийшов за рамки аналізу самого уроку, розглянувши його проблеми у тісній єдності з іншими дидактичними проблемами: змістом навчання, дидактичною сутністю і процесом навчання, структурою процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок, мотивацією навчання, методами навчання. У ході досліджень були виявлені і сформульовані конкретні вимоги до побудови змісту і методики уроку, які сприяли б розвитку пізнавальних інтересів та пізнавальної самостійності учнів [372].

Одним із засобів ефективного впровадження нового змісту, повноцінного засвоєння знань В. Онищук вважав активізацію пізнавальної діяльності учнів. Учений класифікував дидактичні прийоми, операції і дії, що їх використовують учні у процесі розв'язання пізнавальних завдань:

- перцептивні (застосовуються під час спостережень, дослідів, експериментів);
- мислительні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, доведення й спростування, систематизація і класифікація);
- теоретичні (ідеалізація, розкриття об'єктивних відношень і зв'язків між предметами і явищами, визначення суттєвого в об'єктах тощо);
- операційні (визначення головної думки в тексті підручника, складання плану, тез, схем, графіків, малюнків) [365, с. 99–100].

Дидактичні основи організації навчання стали об'єктом дослідження В. Паламарчук, яка розкрила можливості застосування різноманітних методів, форм і засобів як основи розвивального навчання. Будь-які зміни в організації навчання, підкреслювала вчена, мають відбуватися з урахуванням необхідності досягнення кожним учнем найвищого для нього рівня розвитку творчих здібностей, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності, можливих у цьому віці і в даних умовах (за критеріями витрат часу і зусиль) [388, с. 7–8].

У 70–80-х рр. В. Паламарчук провела дослідження дидактичних основ формування мислення учнів у процесі навчання, визначила сутність розвитку мислення учнів, критерії сформованості мислення учнів (уміння виконувати завдання різних рівнів складності, сформованість головних мисленневих умінь) [383]. Учена проаналізувала зміст основних компонентів мисленнєвої діяльності учнів (змістового, операційного, мотиваційного) як переліку основних і достатніх дидактичних одиниць. Так, *змістовий* компонент включає опорні знання, структуровані за змістом їх засвоєння і застосуванням учнями; *операційний* компонент представлений сукупністю загальнонавчальних прийомів мисленнєвої діяльності та методів наукового пізнання; *мотиваційний* компонент – результат науково організованого навчально-виховного процесу [383, с. 21].

У статті «Формування самостійного мислення старшокласників у процесі узагальнення» (1974) В. Паламарчук запропонувала пізнавальні завдання, засновані на її власній комплексній типології прийомів мисленнєвої діяльності. Ця типологія враховує три параметри:

- етап навчального пізнання;
- характер діяльності учнів;
- провідний прийом мисленнєвої діяльності.

Учена представила типологію у вигляді матриці, користуючись якою, вчитель може планувати застосування кожного прийому на певному етапі уроку і заданому рівні складності засвоєння: репродуктивному, конструктивному або творчому. В. Паламарчук розробила структуру основних прийомів мисленнєвої діяльності: аналіз, синтез, виділення головного, порівняння, узагальнення, конкретизація, доведення, визначення понять – і сконструювала цілісну програму розвитку мисленнєвих умінь учнів [387].

Впродовж 70-х – початку 80-х рр. В. Паламарчук обґрунтувала і експериментально перевірила «змістово-операційний» шлях формування мислення учнів. Його сутність полягає в реалізації таких дидактичних умов:

- на конкретному навчальному змісті учні під керівництвом учителя усвідомлюють і формулюють правила-орієнтири головних прийомів мисленнєвої діяльності у середніх класах або отримують у готовому вигляді у старших;
- головні прийоми мисленнєвої діяльності є метою і прямим продуктом навчальної діяльності учнів;
- навчання прийомів мисленнєвої діяльності здійснюється поетапно: від діагностики рівня володіння прийомами до перенесення сформованого прийому (методу) роботи в нові умови навчання;
- на етапах засвоєння і осмислення нових знань і прийомів роботи процес формування мислення учнів носить операційно-змістовий характер, а на етапах застосування й узагальнення – змістово-операційний [383, с. 26–28].

Особливістю цілісної дидактичної системи формування мислення, розробленої В. Паламарчук, було врахування структури й закономірностей навчально-пізнавальної діяльності учнів, етапів навчального пізнання. Учена розробила конкретні методичні рекомендації з навчання учнів прийомам мисленнєвої діяльності: виділенню головного у навчальному матеріалі, порівнянню, визначенню понять, узагальненню та ін. [388].

В. Паламарчук необхідною умовою засвоєння нового змісту вважала уміння учнів робити висновки та узагальнення (виділення головного, суттєвого і виведення на цій основі правила, закономірності, тенденції). Новий, пореформований зміст, на думку В. Паламарчук, давав можливість учителям формувати в учнів початкових класів узагальнення не лише ознак, властивостей предметів реального життя, фактів, подій, явищ, а й методів та прийомів

роботи. Складність узагальнень залежить від віку школярів та навчального матеріалу і потребує від учителів володіння методикою активного навчання [386, с. 79].

На відміну від В. Давидова, який на всіх рівнях навчання надавав перевагу теоретичному методу узагальнення, В. Паламарчук підкреслювала, що у початковій школі доцільно узагальнювати емпіричним методом, у середніх та старших класах школи – переважно теоретичним [386, с. 81]. Зміст нових навчальних програм для початкової школи дозволяє учителю, наголошувала учена, підводити учнів і до узагальнень теоретичних (часткових, підсумкових і міжпредметних), однак їх ефективність залежить від розміщення навчального матеріалу на уроці, співвідношення факту і узагальнення. Окрім дидактичних передумов, учена визначила етапи формування узагальнень:

- набування досвіду узагальнення (етап практичних дій);
- осмислення суті і значення узагальнення (етап осмислення);
- застосування узагальнень у нових умовах (етап перенесення) [386, с. 81–82].

Нові навчальні програми вимагали від учнів початкової школи умінь складати план, таблиці, схеми, виділяти головне. Навчити цьому учнів учителі могли, лише знаючи дидактичні умови керування процесом формування узагальнень, над дослідженням яких учена працювала у 70-ті рр. [386; 387].

Знаковими для розвитку української дидактики стали дослідження М. Богдановичем та О. Савченко дидактичних принципів, їх систематизація. На думку вчених, система принципів має відображати вимоги суспільства і педагогічної науки щодо мети і цілей навчання, закономірності викладання і учіння, і вони запропонували систематизацію дидактичних принципів за ознакою їх цільового призначення. М. Богданович і О. Савченко виділили чотири групи принципів:

- принципи соціалізації навчання (принцип спрямованості навчання на всебічний і гармонійний розвиток особистості; принцип зв'язку навчання з суспільною свідомістю; принцип зв'язку навчання з продуктивною працею);
- принципи, що визначають зміст і систему навчання (принцип відповідності змісту навчання теорії науки; принцип зв'язку та оптимального співвідношення теорії і практики; систематичність і послідовність навчання; принцип міжпредметних зв'язків у навчанні; принцип доступності і своєчасності у навчанні);
- принципи, дотримання яких забезпечує розвиток учнів у процесі навчання (принципи активності і розвитку пізнавальної самостійності в навчанні; принцип міцності, свідомості та дієвості знань; принцип зворотного зв'язку; принцип оптимального поєднання контролю і самоконтролю в процесі навчання [44].

Запропонована ученими систематизація відображала єдність і системну цілісність процесу навчання і сприяла більш чіткому усвідомленню дидактичних принципів, їх продуктивному використанню у подальшій розбудові змісту освіти.

Методи навчання в школі, їх місце у структурі основних категорій дидактики, шляхи удосконалення, введення в навчальний процес проблемних методів, залежність від найважливіших соціальних факторів та змісту навчального матеріалу у 70-х – на початку 80-х рр. досліджували А. Алексюк, В. Онишук, В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук та ін.

Вперше в українській дидактиці методи навчання як складову більших дидактичних систем (уроків) дослідив колектив науковців під керівництвом В. Онищука. Результати наукових пошуків були відображені у праці «Функції і структура методів навчання» (1979). У монографії з позиції діяльнісного, розвивального підходів проаналізовані шляхи розв'язання конкретних дидактичних завдань (організація сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу, узагальнення й систематизація, застосування знань тощо), місце методів та прийомів навчання у вирішенні цих завдань [679].

Власну багатовимірну модель методів навчання, побудовану з урахуванням єдності трьох суттєвих ознак методу (джерело знань, рівень пізнавальної самостійності, логічний шлях засвоєння знань) запропонували В. І. Паламарчук та В. Ф. Паламарчук. Учені виділили функції викладання і учіння, які відобразили на математичному аналозі моделі – кубі [389].

Запропонована модель передбачала 21 поєднання на практиці груп методів (словесно-інформаційні методи, що вимагають репродуктивних логічних дій; словесно-евристичні методи, що вимагають логічних дій за зразком; практично-репродуктивні методи, що вимагають репродуктивних логічних дій тощо). Така класифікація, яку автори назвали «абстрактною і відносною» [389], найбільш повно відбиває розвиток мислення школяра: від готового зразка і дій за цим зразком, через частково-пошукову до повністю самостійної творчої діяльності.

Аналіз і узагальнення праць українських педагогів досліджуваного періоду і сучасних дослідників розвитку педагогічної науки в Україні (О. Адамченко, О. Замашкіної, О. Савченко та ін.) дозволив нам виділити напрями їхніх наукових пошуків (обґрунтування дидактичної сутності й структури процесу навчання; обґрунтування розвивального навчання і його дидактичного забезпечення; формування у школярів здатності до самостійної навчальної діяльності; використання мотиваційного компоненту учіння), які стали підґрунтям подальшої розбудови змісту та його реалізації у процесі навчання, реформування змісту загальної середньої освіти у 80-х рр.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

У другій половині 70-х – першій половині 80-х рр. у цілому ряді теоретичних дидактичних досліджень були запропоновані й обґрунтовані підходи до конструювання варіативних навчальних планів. Почала формуватися теорія, що тлумачила навчальний план як дидактичний (а не суто державний) документ, що відображає певну концепцію змісту освіти, нормативно визначає зміст освіти у формі навчальних предметів, їх циклів чи галузей людської діяльності, що підлягають вивченню; представлений як поєднання якісних і кількісних параметрів.

Аналіз підходів до добору та структурування змісту загальної середньої освіти, характерних для досліджуваного періоду, дає нам підстави твердити, що:

- дістали подальшого розвитку підходи до розуміння сутності змісту освіти;
- зміст освіти розглядався як різнорівнева система, що потребувала вивчення на філософсько-методологічному, дидактичному та методичному рівнях. визнавалось, що проблема мала досліджуватись як теоретично, так і практично;
- у досліджуваній період були закладені теоретичні основи різноманітних підходів до конструювання змісту освіти, набула завершеності теорія чотирьохкомпонентного змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скяткін), яка стала першою спробою системної реалізації культурологічного підходу до побудови змісту освіти, та теорія структури змісту освіти, що відбиває систему сторін і компонентів структури особистості (В. Ледньов);
- був теоретично обґрунтований зв'язок між складом та функціями змісту освіти і підходами до його конструювання;
- сформована теорія навчального предмета.

Різнманітні підходи до добору та до конструювання змісту освіти ми узагальнили у вигляді поданої нижче таблиці:

Аналіз і узагальнення праць українських педагогів 70-х – 80-х рр. і сучасних дослідників розвитку педагогічної науки в Україні дозволили нам виділити основні напрями наукових пошуків:

- обґрунтування дидактичної сутності й структури процесу навчання (А. Алексюк, Б. Коротяєв, В. Онищук, В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук, О. Савченко та ін.);
- обґрунтування розвивального навчання і його дидактичного забезпечення (Ф. Боданський, П. Зінченко, А. Дусавицький, В. Лозова, Н. Матвеева, В. Репкін, Г. Репкіна, Г. Серета та ін.);
- формування у школярів здатності до самостійної навчальної діяльності (О. Савченко, В. Паламарчук);
- використання мотиваційного компоненту учіння (М. Богданович, О. Киричук, О. Савченко, Н. Скрипченко).

Здобутки українських науковців, досвід та праці В. Сухомлинського стали підґрунтям подальшої розбудови змісту загальної середньої освіти, його реформування у 80-х рр.

Таблиця 4.4

Концепції змісту освіти у 70-х рр. XX ст.

Рівні відображення змісту освіти	Дидактичні основи конструювання змісту освіти	Автори
Знаннєвий (знання, вміння, навички, що забезпечують усебічний розвиток особистості)	<i>Мета:</i> усебічний гармонійний розвиток особистості, підготовка до життя та праці.	М. Данилов Б. Єсіпов М. Скаткін
Знаннєвий, з додатковою програмою навчання та виховання, що розширювала наявний зміст освіти за рахунок поєднання природного та спеціально організованого освітнього середовища, комплексу позаурочних та пошкільних заходів, переважання діяльнісного підходу, включення в ролі складових емоційно-ціннісного ставлення та змісту освітнього продукту самого учня.	<i>Мета:</i> усебічний гармонійний розвиток особистості, орієнтація на її потреби.	В. Сухомлинський
Культурологічний (склад і структура змісту освіти: знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення).	<i>Мета:</i> усебічний гармонійний розвиток особистості. <i>Принципи, що відображають мету:</i> науковість, формування комуністичного світогляду, гуманістична спрямованість, формування оптимізму, виховання соціально активної та творчої особистості; гармонійний фізичний розвиток, політехнічна спрямованість і підготовка до різних видів праці.	В. Краєвський І. Лернер Л. Зоріна В. Цетлін

<p>Теоретичний (інваріантна структура діяльності і структура сукупного об'єкту вивчення), добір предметів до навчального плану: пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, трудова (перетворювальна), комунікативна, естетична, фізична діяльність.</p>	<p><i>Мета:</i> усебічний, гармонійний розвиток особистості; її аспекти: соціальний, економічний, особистісно-змістовий. <i>Принципи, що відображають мету:</i> системний підхід (діяльність, цілісність, функціональність змісту освіти як системи); структурність; принцип подвійного входження базисних компонентів у систему; функціональна повнота освіти; диференціація базисних компонентів освіти; наступність ступенів освіти; детермінованість змісту освіти.</p>	<p>В. Ледньов</p>
<p>Теоретичний (провідна роль теоретичних знань, зміст тісно пов'язаний з процесом навчання і залежить від нього)</p>	<p><i>Мета:</i> загальний розвиток дитини. <i>Принципи:</i> навчання на високому рівні труднощів, провідна роль теоретичних знань, усвідомлення учнями процесу учіння, цілеспрямована і систематична робота над розвитком усіх учнів.</p>	<p>В. Занков</p>
<p>Теоретичний (зміст – це система наукових понять разом зі способами дій)</p>	<p><i>Мета:</i> оптимізація розумового й загального розвитку дітей. <i>Принципи:</i> засвоєння знань, що носять загальний або абстрактний характер, передусе знайомству учнів із частковими й конкретними знаннями; знання повинні засвоюватися учнями в процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стануть необхідними; учні повинні вміти виявляти в навчальному матеріалі генетичну похідну, загальне співвідношення, що визначає зміст і структуру даних знань; учні повинні вміти конкретизувати генетичну похідну, загальне співвідношення досліджуваного об'єкта в системі часткових знань про нього, що забезпечить уявні переходи від загального до часткового й навпаки; учням необхідно вміти переходити від виконання завдань в умі до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки.</p>	<p>В. Давидов, Д. Ельконін, В. Рєпкін</p>

ПІСЛЯМОВА

Вивчення та узагальнення досвіду реформування змісту вітчизняної шкільної освіти у 1966 – 1984 роках, здійснене нами у контексті політичних та соціокультурних змін у суспільстві, дозволяє стверджувати, що воно було продуманим та результативним. Дослідження його ходу та результатів дає змогу з'ясувати не тільки характерні особливості становлення сучасного змісту освіти, а й загальні тенденції, можливості і перспективи його перебудови в майбутньому.

У результаті проведеної в 30-х роках в СРСР реформи системи освіти була сформована багатопредметна структура фзмісту шкільної освіти з концентрично-лінійним підходом до побудови навчальних предметів, напрацьована внутрішньопредметна диференціація. Утвердився погляд на зміст загальної середньої освіти як на поєднання навчальних предметів основ гуманітарних та природничих наук, що свідчило про переважання *знаннєвого підходу* до його формування. Під змістом навчального предмета розумілась сукупність знань з основ відповідної науки, умінь та навичок, засвоєння яких набувало самодостатнього значення. Це свідчило про розвиток загальноосвітньої школи в рамках школи навчання, не зорієнтованої на особистість, її всебічний розвиток.

У кінці 50-х років загострились протиріччя між потребами реального життя і можливостями загальноосвітньої школи, що зумовило необхідність її реформування з метою політехнізації змісту, підготовки випускників до життя та роботи у різних галузях промисловості і сільського господарства. Стратегічним напрямом розвитку школи у Законі “Про зміцнення зв’язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в нашій країні” (1958) було визначено політехнізацію, посилення зв’язку школи з виробництвом, навчання з продуктивною працею. Нові навчальні плани восьмирічної та середньої школи з виробничим навчанням мали забезпечити доцільне співвідношення навчальних занять, які потребували великого розумового напруження, з різними практичними заняттями та продуктивною працею.

Однак масштабна перебудова системи та змісту середньої освіти не лише не вирішила проблем, що стояли перед школою, але й ускладнила їх запровадженням теоретично не обґрунтованого, не апробованого політехнічного змісту. На середину 60-х років збільшилася невідповідність між значним зростанням соціально-економічних і культурних потреб, вимог науково-технічного прогресу і змістом освіти, можливостями загальної середньої школи; між обсягом та характером навчального матеріалу, який школа намагалась дати учням, і їх потенційними можливостями.

Таким чином, реформування змісту освіти було зумовлене як об’єктивними чинниками (науково-технічний прогрес, демократизація суспільного життя, розвиток науки, зокрема педагогічної, тощо), так і суб’єктивними, пов’язаними

з проблемами системи освіти (перевантаженість навчальних програм, друго-річництво, наслідки невдалого реформування кінця 50-х років тощо).

Особливістю реформи змісту загальної середньої освіти у 1964 – 1984 роках була продуманість, поступовість та плановість змін, що дозволило нам умовно виділити такі її періоди:

I період (1964 – 1966 рр.) – перехід до десятилітньої середньої школи, початок діяльності Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти, яка мала вирішити проблему формування нового змісту на засадах ідеологічної витриманості, науковості, провідної ролі теоретичних знань, посилення практичної спрямованості знань, лінійної та лінійно-ступеневої побудови навчальних предметів, створення цілісної системи навчання і виховання, забезпечення переходу до трирічного початкового навчання.

Результатом роботи Комісії стала розробка проектів навчальних планів та програм на таких засадах:

- лінійний та лінійно-ступеневий принципи побудови;
- взаємопов'язаність змісту окремих навчальних предметів, наступність у вивченні окремих тем та курсів;
- зростання обсягу експериментальних та практичних робіт, екскурсій, внесення до навчальних програм як окремої складової змісту способів діяльності тощо;
- науковість понятійно-термінологічного апарату, орієнтація кожного навчального предмета на провідні ідеї та фундаментальні висновки науки, зменшення обсягу фактичного матеріалу;
- вивчення теоретичного матеріалу на початку розділу чи курсу;
- розвивальна спрямованість початкового навчання;
- орієнтація навчального процесу на всебічний розвиток та виховання учнів;
- запровадження факультативних занять у 7-10 – х класах.

II період (1966 – 1972 рр.) – широка експериментальна перевірка проектів нових навчальних програм, їх концептуальних основ та ідей, коригування і доопрацювання змісту з урахуванням виявленого позитивного досвіду і труднощів його реалізації в практиці роботи вчителів. Розпочався перехід до трирічної початкової школи зі змістом, в основу якого були покладені ідеї розвивального навчання. Загальноосвітня школа переставала бути політехнічною з виробничим навчанням, відбувалось повернення до десятилітньої загальноосвітньої середньої школи, яка структурно нагадувала школу початку 50-х рр. Основним завданням такої школи стала загальна і політехнічна освіта школярів та їх трудове навчання і виховання, всебічний розвиток. Провідною метою навчання залишались наукові знання як основа для розвитку пам'яті та мислення, формування практичних умінь та навичок, діалектико-матеріалістичного світогляду.

III період (1972 – 1976 рр.) – запровадження нових навчальних планів, програм та підручників, завершення переходу до трирічної початкової школи. Була зроблена спроба поєднати принцип єдності школи та принцип розвитку індивідуальних нахилів та здібностей учнів, диференційованого підходу до формування їх творчих здібностей і обдарувань. Здійснений поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для всіх учнів та додатковий, розрахований на окремих школярів.

Посилення уваги до проблем логіко-структурної побудови змісту освіти, посилення міжпредметних зв'язків привело до утворення основних систем навчальних предметів: *природничо-наукової* (географія, фізика, хімія, біологія, астрономія, психологія); *математичної* (алгебра, геометрія, стереометрія, логіка); *історико-суспільствознавчої* (історія, суспільствознавство, Конституція СРСР); *філологічної* (рідна, російська мови, іноземна мова, літератури); *трудового навчання* (трудове навчання, креслення); *естетичного виховання* (образотворче мистецтво, музика); *фізичного виховання* (фізкультура, цивільна оборона).

IV період (1976 – 1984) – подальша розбудова змісту освіти за рахунок його ідеологізації, політизації, поширення підходів до розбудови змісту навчання з урахуванням реальних форм його існування та взаємодії у навчальному процесі, теоретичне обґрунтування зв'язку між складом та функціями змісту освіти і підходами до його конструювання, формування теорії навчального предмета. На кінець 70-х рр. були закладені теоретичні основи конструювання змісту освіти:

- теорія чотирьохкомпонентного змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін), яка стала першою спробою системної реалізації культурологічного підходу до побудови змісту освіти;
- теорія структури змісту освіти, що відбиває систему сторін і компонентів структури особистості (В. Ледньов);
- подальшого розвитку набули підходи до відбору змісту освіти в системах розвивального навчання.

Таким чином продумана підготовча робота, широка експериментальна перевірка підготовлених Державною комісією з розробки змісту загальної освіти навчальних програм, поетапне їх впровадження, використання діяльнісного та розвивального підходів у розбудові та реалізації змісту, часткова його диференціація та індивідуалізація забезпечили успішність реформи, її ефективність.

Змінилась роль учителя – з пасивного ретранслятора затвердженого і викладеного в навчальних програмах, підручниках та методичних посібниках обсягу знань учитель мав перетворитись в активного учасника процесу навчання, здатного проявляти ініціативу та самостійність.

Утвердилося і розуміння змісту освіти як частини людської культури, що надається індивіду для засвоєння, відібраної і структурованої таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало розвиток особистості у відповідності з метою виховання; як процесу зміни властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є відповідним чином організована діяльність.

Аналіз і узагальнення праць українських педагогів досліджуваного періоду (А. Алексюка, Б. Коротяєва, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сухомлинського та ін.) дозволили нам виділити напрями наукових пошуків (обґрунтування дидактичної сутності й структури процесу навчання; обґрунтування розвивального навчання і його дидактичного забезпечення; формування у школярів здатності до самостійної навчальної діяльності; використання мотиваційного компонента учіння), які стали підґрунтям подальшої розбудови змісту загальної середньої освіти, його реформування у 80-х рр.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О.В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія / Адаменко О.В. – Луганськ: Альма матер, 2005. – 704 с.
2. Акерман С. За дидактику новую, живую и яркую / С. Акерман // Нар. образование. – 1963. – №3. – С. 76 – 79.
3. Аксакалова Г.П. Факультативные занятия по географии / Г.П. Аксакалова, Н.В. Андреев, Н.Е. Дик // Факультативные занятия в средней шк. – М.: Педагогика, 1973. – С. 118 – 145.
4. Алексеев М.Н. Логика и педагогика / М.Н. Алексеев. – М.: Знание, 1965. – 58 с.
5. Алексеев М.Н. Сущность процесса обучения / М.Н. Алексеев // Сов. педагогика. – 1965. – №1. – С. 7–11.
6. Алексюк А.М. Генезис теорії методів навчання у радянській педагогіці / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1962. – №5. – С. 64 – 72.
7. Алексюк А.М. За новими програмами / А.М. Алексюк // Почат. шк. – 1969. – №4. – С. 1 – 10.
8. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі/ А.М. Алексюк. – К.: Рад. шк., 1973. – 264 с.
9. Алексюк А.М. Загальні методи навчання як одна з найважливіших категорій педагогіки / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1971. – №5. – С. 53 – 60.
10. Алексюк А.М. Закономірності наукового пізнання та методи навчання / А.М. Алексюк, П.Ф. Йолон // Рад. шк. – 1963. – №6. – С. 10 – 17.
11. Алексюк А.М. Значення і суть проблемності у навчанні / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1970. – №3. – С. 28 – 37.
12. Алексюк А.М. Значення і суть проблемності у навчанні / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1970. – №4. – С. 21 – 30.
13. Алексюк А.М. Принципи дидактики і вимоги сучасності / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1964. – №10. – С. 17 – 22.
14. Алексюк А.М. Про взаємозв'язок дидактичних методів на уроці / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1961. – №8. – С. 24 – 30.
15. Алексюк А.М. Проблемність у навчанні / А.М. Алексюк // Питання проблемного навчання. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 7 – 21.
16. Алексюк А.М. Теорія педагогіки і мистецтво виховання / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1966. – №4. – С. 28 – 41.
17. Алексюк А.М. Теорія педагогіки і мистецтво виховання / А.М. Алексюк // Рад. шк. – 1966. – №6. – С. 1 – 23.
18. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів / М.І. Алексеева. – К.: Рад. шк., 1974. – 81 с.
19. 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.
20. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (К постановке вопроса) / Б.Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1969. – №10. – С. 48 – 57.
21. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
22. Ананьев Б.Г. О развитии детей в процессе обучения / Б.Г. Ананьев // Сов. педагогика. – 1957. – №7. – С. 12 – 24.
23. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.

24. Антоненць М.Я. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського : монографія / М.Я. Антоненць. – К.: Вища шк., 2008. – 247 с.

25. Антонова Г.П. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности младших школьников / Г.П. Антонова // Вопросы психологии. – 1965. – №6. – С. 52 – 64.

26. Аристова Л. Активность учения школьника / Л. Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.

27. 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.

28. Атутов П.П. Соединение обучения с производительным трудом – ведущий принцип политехнической подготовки школьников / П.П. Атутов, Б.И. Буханов. – М.: Педагогика, 1979. – 117 с.

29. Афанасьев В.Г. Научно-техническая революция, управление, образование / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1972. – 407 с.

30. Бабанский Ю.К. Об актуальных проблемах совершенствования обучения в общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1979. – №3. – С. 3 – 10.

31. Бабанский Ю.К. Обновление содержания образования в условиях революционной перестройки советского общества, дальнейшего развития науки и техники / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1987. – №11. – С. 85 – 94.

32. Бабанский Ю.К. Оптимизация обучения: общепедагогический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.

33. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

34. Барабаш В. Особливості індивідуального підходу до учнів в умовах проблемного навчання / В. Барабаш // Рад. шк. – 1974. – №5. – С.12 – 19.

35. Батурина Г.И. Цели образования как основа связи содержания и методов обучения / Г.И. Батурина, Т.И. Шамова // Сов. педагогика. – 1980. – № 8. – С. 69 – 75.

36. Баханов К.О. Оновлення змісту сучасної історичної освіти : монографія / К.О. Баханов. – Донецьк: Юго-Восток, 2005. – 326 с.

37. Бейлинсон В.Г. О функциональном подходе к оценке школьных учебников / В.Г. Бейлинсон, Д.Д. Зуев // Проблемы школьного учебника : сб. ст. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 42 – 54.

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

39. Березівська Л. Основні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Л. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – №1. – С. 37 – 42.

40. 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.

41. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы / В.П. Беспалько. – М.: Высш. шк., 1970. – 300 с.

42. Библюк М. Прихована програма школи Василя Сухомлинського / М. Библюк // Шлях освіти. – 2004. – №1. – С. 41 – 45.

43. Богданович М.В. Математичні завдання з логічним навантаженням / М.В. Богданович // Почат. шк. – 1977. – №4. – С. 61 – 65.

44. Богданович М.В. Проблема систематизації дидактичних принципів / Богданович М.В., Савченко О.Я. // Рад. шк. – 1980. – №6. – С.15 – 20.

45. Богданович М.В. Три роки за новими програмами / М.В. Богданович, М.С. Ващуленко // Почат. шк. – 1972. – №8. – С. 14 – 20.

46. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
47. Богуславский М. Динамика целенаправленных смыслов воспитания в педагогической системе В.А. Сухомлинского / М.В. Богуславский // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 78 (1). – Кіровоград, 2008. – 276 с.
48. Богуславский М.В. Василий Александрович Сухомлинский: цели и смыслы воспитания / М.В. Богуславский // Нар. образование. – 2008. – № 9. – С. 261 – 266.
49. Богуславский М.В. Развитие общего образования первой трети XX века: проблемы и решения / М.В. Богуславский. – М.: Фонд знаний «Ломоносов», 1994. – 257 с.
50. Богуславский М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
51. Богуславский М.В. Розвиток теоретичних основ змісту загальної середньої освіти у вітчизняній педагогіці / М. В. Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – №1. – С. 1 – 8.
52. Богуславский М. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке / М.В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 498 с.
53. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М.В. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 37 – 41.
54. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
55. Бойко А.Н. Некоторые вопросы внедрения достижений педагогической науки и передового опыта в практику воспитательной работы школы / А.Н. Бойко // Сов. педагогика. – 1979. – №11. – С. 78 – 82.
56. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
57. Бондар В. Дидактика – наука про розвиток особистості в процесі навчання: історико-теоретичний аналіз / В. Бондар // Освіта і упр. – 1999. – №4. – С. 45 – 53.
58. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К.: Либідь, – 2005. – 261 с.
59. Бондар В.І. Навчання за новими програмами і розвиток уяви учнів / В.І. Бондар, С.П. Бондар, Г.Д. Панченко // Почат. шк. – 1971. – №7. – С. 11 – 15.
60. Бондар С.П. Роль аналогії в проблемному навчанні / С.П. Бондар // Рад. шк. – 1970. – №3. – С. 28 – 37.
61. Бондар С.П. Роль аналогії в проблемному навчанні / С.П. Бондар // Рад. шк. – 1970. – №4. – С. 49 – 70.
62. Бондаревський В.Б. Розвивати пізнавальний інтерес учнів / В.Б. Бондаревський // Рад. шк. – 1966. – №1. – С. 38 - 39.
63. Бордовская Н.В. Дидактические теории и концепции / Н.В. Бордовская, А.А. Реан // Педагогика : учебн. для вузов. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – С. 105 – 108.
64. Бугайов О.І. Про актуальні завдання теорії і практики навчання фізики / О.І. Бугайов // Рад. шк. – 1975. – №4. – С. 57 – 61.
65. Бурганський П. Нові програми політехнічної школи / П. Бурганський // За ком. освіти. – 1931. – №10. – С. 4 – 12.
66. Буриньська Н.М. Сучасні вимоги до уроку хімії / Н.М. Буриньська // Рад. шк. – 1975. – №10. – С. 45 – 49.
67. В комиссии по историческому образованию // Сов. педагогика. – 1965. – №8. – С. 17 – 24.
68. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – №2. – С. 7 – 11.

69. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 42 – 45.
70. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики / Р.Б. Вендровская. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
71. Вендровская Р.Б. Проблема формирования учебных планов в советской школе / Р.Б. Вендровская // Сов. педагогика. – 1987. – №3. – С. 94 – 102.
72. Вендровская Р.Б. Становление и развитие исторического образования в советской школе / Р.Б. Вендровская // Преподавание истории в шк. – 1989. – №5. – С. 54 – 61.
73. Вивчати і узагальнювати досвід експериментальних восьмирічних шкіл // Рад. шк. – 1958. – №10. – С. 35 – 43.
74. Виленкин Н.Я. О некоторых аспектах преподавания математики в младших классах / Н.Я. Виленкин // Математика в шк. – 1965. – №1. – С. 19 – 29.
75. Вильвовская А.В. Теоретические основы формирования содержания обучения при личностно ориентированном подходе к образованию: дисс.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вильвовская Александра Вениаминовна; Москов. пед. гоС. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1996. – 156 с.
76. Вихрущ В.О. Дидактична думка в Україні / В.О. Вихрущ. – Тернопіль, 2000. – 443 с.
77. Возрастные особенности усвоения знаний / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
78. Володарская И.А. Проблемы целей обучения в современной школе и пути ее реализации в современной педагогике / И.А. Володарская, А.М. Митина // Современная высш. шк. – 1988. – №12. – С. 143 – 150.
79. Вольтер М. Проблемы дифференциации обучения в советской педагогике и практике общеобразовательной школы: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вольтер Моника; Минский ордена Труд. Красного Знамени гоС. пед. ин-т им. А.М. Горького. – М., 1977. – 25 с.
80. Вопросы введения современных идей математики в школу / под ред. В. Боцу. – Кишинев, 1966. – 120 с.
81. Вопросы профессиональной педагогики / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1968. – 439 с.
82. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. – 1961. – № 2. – С. 4 – 8.
83. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблема психологического развития ребенка / Л.С. Выготский; под ред. и со вступ. ст. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
84. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2. – 504 с.
85. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 468 с.
86. Гальперин П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1963. – №5. – С. 10 – 17.
87. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР : в 2 т. Т. 1. – М.: Наука, 1959. – С. 442 – 459.
88. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / Подг. к печати М.А. Степановой // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 1998. – №2. – С. 3 – 8.
89. Ганелин Ш.И. Педагогические основы преемственности / Ш.И. Ганелин // Сов. педагогика. – 1955. – №7. – С. 3 – 31.

90. Ганелин Ш.И. Воспитание активности и самостоятельности как черт личности учащихся / Ш.И. Ганелин // Воспитание самостоятельности и активности учащихся. Учен. записки / ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т. 297. – Л., 1966. – С. 5 – 25.
91. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Современник, 1998. – 608 с.
92. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : учебн. пособ. / В.И. Гинецинский. – СПб.: СПб ГУ, 1992. – 154 с.
93. Гнеденко Б.В. О перспективах математического образования / Б.В. Гнеденко // Сов. педагогика. – 1966. – №5. – С. 7 – 15.
94. Гончаренко С. Середня освіта кожному громадянину / С. Гончаренко, Ю. Омельченко. – К.: Рад. шк., 1979. – 125 с.
95. Гончаренко С.У. Зміст освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Педагогіка толерантності. – 1997. – №1/2. – С. 26 – 27.
96. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
97. Гончаров М.К. Про науковий зміст освіти у середній школі / М.К. Гончаров // Рад. шк. – 1967. – №10. – С. 52 – 57.
98. Гончаров Н.К. Всестороннее развитие личности и школа / Н.К. Гончаров // Сов. педагогика. – 1970. – №1. – С. 70 – 86.
99. Гончаров Н.К. Перестройка советской школы / Н.К. Гончаров. – М.: Знание, 1959. – 45 с.
100. Грищенко М.С. Развитие общеобразовательной школы в Украинской ССР (1917–1967 гг.): автореф. дисс.... д-ра пед. наук: 730 / Грищенко Михаил Семенович; Киев. гоС. пед. ин-т им А.М. Горького. – К., 1969. – 80 с.
101. Грищенко М.С. Досліджувати найважливіше, впроваджувати найефективніше / М.С. Грищенко, А.Д. Бондар // Рад. шк. – 1966. – № 3. – С. 19 – 23.
102. Грищенко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М.С. Грищенко. – К.: Рад. шк., 1966. – 260 с.
103. Гудвіл Ю. На шляху до стабілізації підручників політехнічної школи / Ю. Гудвіл // Ком. освіта. – 1933. – №3/4. – С. 7 – 27.
104. Гупан Н.М. Проблеми історіографічного висвітлення розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки / Н.М. Гупан // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С. 42 – 45.
105. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.
106. Давыдов В.В. Анализ строения счета / В.В. Давыдов // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962. – С. 22 – 27.
107. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
108. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 29 – 39.
109. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
110. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 231 с.
111. Дайри Н.Г. Значение преподавания истории для политехнического образования и воспитания молодежи / Н.Г. Дайри // Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе : пособ. для учит. / под ред. Д.А. Эпштейна. – М.: Просвещение, 1979. – С. 101 – 118.

112. Данилов А.И. Успешно завершить переход ко всеобщему среднему образованию молодежи / А.И. Данилов // Сов. педагогика. – 1974. – №7. – С. 10 – 18.
113. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1961. – №8. – С. 32 – 42.
114. Данилов М.А. Дидактика / А.М. Данилов, Б.С. Есипов. – М.: АПН, 1957. – 518 с.
115. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.
116. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся / М.А. Данилов // Актуальные вопросы обучения в школе : учен. зап. Казан. гоС. пед. ин-та. – Казань, 1972. – Вып. 102. – С. 3 – 23.
117. Данилов М.А. Умственное воспитание / М.А. Данилов // Сов. педагогика. – 1964. – №12. – С. 70 – 86.
118. Данин Д. Резерфорд / Д.С. Данин. – М.: Молодая гвардия, 1966. – 624 с.
119. Данин Д.С. Неизбежность странного мира / Д.С. Данин. – М.: Молодая гвардия, 1962. – 180 с.
120. Дидактика современной школы / под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 350 с.
121. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учебн. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 306 с.
122. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учебн. пособ. для слушателей ВПК дир. общеобразоват. шк. и в качестве учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
123. Дискуссия о соотношении науки и учебного предмета // Сов. педагогика. – 1965. – №7. – С. 3 – 25.
124. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 463 с.
125. Дрига И.И. Совершенствование системы средств обучения / И.И. Дрига // Сов. педагогика. – 1976. – №5. – С. 37 – 42.
126. Дроздов Л.И. Взаимосвязь и взаимоотношение общего политехнического образования и производственного обучения / Л.И. Дроздов // Сов. педагогика. – 1975. – №7. – С. 21 – 27.
127. Друзь Б.Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання / Б.Г. Друзь. – К.: Рад. шк., 1978. – 125 с.
128. Дусавицкий А.К. Воспитывать интерес / А.К. Дусавицкий. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
129. Дусавицкий А. Загадка птицы Феникс / А.К. Дусавицкий. – М.: Знание, 1978. – 126 с.
130. Дусавицкий А.К. Исследования развития познавательного интереса младших школьников в различных условиях обучения / А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 92 – 102.
131. Егоров С.Ф. Развитие теории содержания образования в педагогике России начала XX века / С.Ф. Егоров // Сов. педагогика. – 1980. – №3. – С. 107 – 115.
132. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 151 с.
133. Еникеев М.И. О сущности учебного процесса и научных основах дидактики / М.И. Еникеев // Сов. педагогика. – 1965. – №9. – С. 104 – 108.
134. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

135. Есипов Б.П. Педагогика / Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров. – М.: Учпедгиз, 1950. – 431 с.
136. Єременко Г.М. Проблеми гігієни навчання дітей-шестиліток / Г.М. Єременко, Г.М. Рижинко, О.С. Волощук // Почат. шк. – 1977. – № 10. – С. 58 – 59.
137. Жиделев М.А. Требование современного производства к содержанию школьного образования / М.А. Жиделев, И.С. Фиганов // Сов. педагогика. – 1964. – №1. – С. 7 – 18.
138. Жиделев М.О. Про політехнічний принцип загальної професійної освіти / М.О. Жиделев // Рад. шк. – 1963. – №7. – С. 17 – 22.
139. Журавлев И.К. Всестороннее развитие личности и принципы советской школы как факторы, обуславливающие состав содержания образования / И.К. Журавлев // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1983. – С.166 – 171.
140. Журавлев И.К. Дидактическая модель учебного предмета / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – №1 (33). – С. 27 – 45.
141. Журавлев И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы / И.К. Журавлев. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
142. Журавлев И.К. Состав содержания образования, обусловленный принципами построения учебного плана / И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1983. – С. 183 – 190.
143. 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.
144. За подальший розквіт радянської школи // Рад. шк. – 1958. – №10. – С. 7 – 11.
145. Завадская О.А. Развитие общеобразовательной школы Украины в период строительства коммунизма (1959 – 1968 гг.): автореф. дисс.... д-ра ист. наук / Завадская Ольга Акимовна; КГУ им Т. Шевченко. – К., 1971. – 43 с.
146. Завгородня Т.К. Дидактична думка в Галичині (1919 – 1939 рр.) / Т.К. Завгородня. – Івано-Франківськ: Прикарпатський ун-т, 1998. – 167 с.
147. Загвязинский В.И. Противоречия учебного процесса и способы их разрешения / В.И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1970. – №12. – С. 20 – 40.
148. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти // Рад. шк. – 1959. – №1. – С. 3 – 16.
149. Заліток Л.М. Книжка як засіб виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Заліток Людмила Михайлівна; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2011. – 192 с.
150. Замашкіна О.Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60 – 90 роки ХХ століття) : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Дмитрівна Замашкіна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2005. – 199 с.
151. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 175 с.
152. Занков Л.В. Начальное обучение: вопросы дидактики / Л.В. Занков // Нар. образование. – 1964. – №7. – С. 34 – 44.
153. Занков Л.В. Наши разногласия / Л.В. Занков // Нач. шк. – 1966. – № 2. – С. 58 – 65.
154. Занков Л.В. Обучение и развитие : (Экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. действит. чл. АПН СССР Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
155. Занков Л.В. Проблема обучения и развития и ее исследование / Л.В. Занков // Развитие учащихся в процессе обучения. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 7 – 68.

156. Занков Л.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1965. – 134 с.
157. Занков Л.В. Проблема обучения и развития и ее развитие / Л.В. Занков // Развитие учащихся в процессе обучения. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 7 – 68.
158. Зверев И.Д. Междисциплинарные связи как педагогическая проблема / И.Д. Зверев // Советская педагогика. – 1974. – №12. – С. 10 – 15.
159. Зверев И.Д. Научно-педагогические проблемы содержания общего образования / И.Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1976. – №3. – С. 33 – 41.
160. Зверев И.Д. Основные направления совершенствования содержания учебных предметов / И.Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1979. – №4. – С. 66 – 72.
161. Зверев И.Д. Политехнический принцип в преподавании биологии / И.Д. Зверев, А.Н. Мягкова // Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе : пособие для учит. / под ред. Д.А. Эпштейна. – М.: Просвещение, 1979. – С. 73 – 91.
162. Зверев И.Д. Привести методы обучения в соответствие с требованиями жизни / И.Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1977. – №2. – С. 10 – 17.
163. Зверев И.Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе / И.Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1971. – №4. – С. 43 – 50.
164. Зверев И.Д. Политехническое образование в процессе обучения биологии / И.Д. Зверев // Сов. педагогика. – 1973. – №8. – С. 46 – 51.
165. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зеленцова Анна Владимировна; Волгоградск. гоС. пед. ун-т. – Волгоград, 1996. – 21 с.
166. Зельманова Л.М. Прогноз и пути повышения качества печатных пособий как средств обучения / Л.М. Зельманова, И.Я. Маурина // Сов. педагогика. – 1978. – №3. – С. 88 – 92.
167. Зильберштейн А.І. Керування пізнавальною діяльністю учнів в умовах проблемного навчання / А.І. Зильберштейн // Питання проблемного навчання. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 3 – 7.
168. Зильберштейн А.І. Навчання і виховання – в єдиний потік / А.І. Зильберштейн // Рад. шк. – 1964. – №5. – С. 39 – 47.
169. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников / Л.Я. Зорина. – М.: Педагогика, 1978. – 127 с.
170. 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.
171. Зорина Л.Я. К вопросу о повышении научного уровня содержания образования / Л.Я. Зорина // Сов. педагогика. – 1975. – №2. – С. 25 – 32.
172. Зорина Л.Я. Программа – учебник – учитель / Л.Я. Зорина. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
173. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний / Л.Я. Зорина. – М.: Педагогика и психология, 1976. – 87 с.
174. Зубов В.Г. Политехническое образование в современных условиях / В.Г. Зубов // Сов. педагогика. – 1975. – №3. – С. 4 – 10.
175. Зуев Д.Д. Некоторые проблемы структуры школьного учебника / Д.Д. Зуев // Сов. педагогика. – 1973. – №11. – С. 62 – 72.
176. Зуев Д.Д. О некоторых проблемах создания школьных учебников / Д.Д. Зуев // Сов. педагогика. – 1979. – №3. – С. 20 – 26.
177. Зуев Д.Д. Проблемы теории школьного учебника и пути его совершенствования / Д.Д. Зуев // Сов. педагогика. – 1976. – №2. – С. 72 – 78.

178. Зуев Д.Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника / Д.Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – С. 247 – 260.
179. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления школьника / Д.Д. Зуев // Педагогика. – 1995. – №1. – С. 3 – 10.
180. Иванищина Е.И. О параметрах психолого-педагогического анализа учебного материала / Е.И. Иванищина // Сов. педагогика. – 1973. – №12. – С. 51 – 57.
181. Иванович К.А. Об организации и содержании трудового политехнического обучения в старших классах средней школы / К.А. Иванович, Д.А. Эпштейн // Сов. педагогика. – 1966. – №4. – С. 23 – 31.
182. Иванович К.А. Общие принципы определения содержания, форм и методов трудового политехнического обучения в школе / К.А. Иванович, Д.А. Эпштейн // Сов. педагогика. – 1967. – №5. – С. 13 – 21.
183. Институт общего среднего образования. – М.: Изд-во Ин-та общего ср. образования, 2002. – 478 с.
184. Лыченко Л. На порядку денному – треті класи / Л. Лыченко // Почат. шк. – 1971. – №9. – С. 1 – 5.
185. Інститут педагогіки: погляд через роки : (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного Інституту педагогіки) / редкол.: В.М. Мадзігон (голова редкол.), М.Д. Ярмаченко (заст. голови), О.Я. Савченко [та ін.]. – К.: Пед. думка, 2002. – 216 с.
186. Кабанова-Меллер Е.Н. Исследование особенностей умственной деятельности / Е.Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. – 1964. – №2. – С. 135 – 138.
187. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе обучения / Е.Н. Кабанова-Меллер // Сов. педагогика. – 1965. – №1. – С. 48 – 58.
188. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
189. Казанцев И.Н. Урок в советской школе / И.Н. Казанцев. – [2-е изд.]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 351 с.
190. Каиров И.А. Задачи педагогической науки / И.А. Каиров // Сов. педагогика. – 1962. – №9. – С. 35 – 53.
191. Каиров И.А. Новая программа КПСС и задачи педагогической науки / И.А. Каиров // Сов. педагогика. – 1962. – №9. – С. 38 – 45.
192. Каиров И.А. Перспективы развития академической науки / И.А. Каиров // Сов. педагогика. – 1960. – №2. – С. 2 – 7.
193. Каиров И.А. Развитие системы народного образования и перестройка школы / И.А. Каиров // Сов. педагогика. – 1961. – №3. – С. 11 – 22.
194. Каиров И.А. Строительство коммунизма и школа / И.А. Каиров // Сов. педагогика. – 1961. – №3. – С. 11 – 22.
195. Каіров І.А. Зміцнювати зв'язок теорії з практикою / І.А. Каіров // Рад. шк. – 1959. – №12. – С. 31 – 34.
196. Калашников О.Г. Політехнічний принцип у вивченні природничих наук / О.Г. Калашников // Рад. шк. – 1961. – №3. – С. 27 – 33.
197. Калініченко В. Історія України : в 3 ч. Ч. III / В. Калініченко, І. Рибалка. – Х.: ХНУ, 2004. – 635 с.
198. Калмыкова Э.И. Психологические принципы развивающего обучения / Э.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
199. Карнеко О. Постанова ЦК ВКП(б) про початкову та середню школу – бойова програма в боротьбі за політехнічну школу // За комуністичну освіту. – 1931. – №9. – С. 7 – 15.
200. Карнеко О. Постанова ЦК ВКП(б) про початкову та середню школу – бойова програма в боротьбі за політехнічну школу / О. Карнеко // За ком. освіту. – 1931. – №9. – С. 2 – 4.

201. Кашин М.П. Проблемы повышения качества обучения в общеобразовательной школе: докл. ... канд. пед. наук по совокупности работ / Кашин Михаил Петрович; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общего и политехн. образования. – М., 1968. – 26 с.
202. Кашин М.П. Учебные планы средней школы / М.П. Кашин. – М.: НИИ содерж. и методов обучения АПН СССР, 1978. – 165 с.
203. Келдыш М.В. Естественные науки и их значение для развития мировоззрения и научно-технического прогресса / М.В. Келдыш // Коммунист. – 1966. – №17. – С. 29 – 47.
204. Керівні матеріали про школу / С.В. Бабич, В.О. Вікторов, С.П. Заволока. – К.: Рад. шк., 1962. – 387 с.
205. Кирсанов А.А. Индивидуализация процесса обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся / А.А. Кирсанов // Сов. педагогика. – 1963. – №5. – С. 27 – 34.
206. Киричук О.В. Виховання в учнів інтересу до навчання / О.В. Киричук. – К.: Тов-во «Знання», 1980. – 86 с.
207. 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.
208. 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.
209. Ковалев А.Г. Личность и пути ее формирования / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1971. – 31 с.
210. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
211. Ковалевская М.К. О методах обучения географии / М.К. Ковалевская // География в шк. – 1977. – №4. – С. 40 – 45.
212. Коваленко С. Педагогічно осмислити нове у змісті та системі початкової освіти / С. Коваленко // Рад. шк. – 1964. – №12. – С. 33 – 42.
213. Коваль Н.С. Способы руководства самостоятельной работой поискового характера в начальных классах / Н.С. Коваль. ДиС. канд. пед. наук. – К., 1979. – 189 с.
214. Коджаспирова Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: Владос, 2004. – 351 с.
215. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – [3-е изд.]. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 256 с.
216. Кодлюк Я. Підручник для початкової школи: Теорія і практика / Я. Кодлюк. – Тернопіль: «Підручники і посібники», 2004. – 321 с.
217. Козак Л. Особистісно орієнтоване навчання: ретроспективний аналіз / Л. Козак // Неперервна проф. освіта. – 2003. – Вип. II. – С. 36 – 44.
218. Коликов А. Пути совершенствования начального обучения математике / А. Коликов // Нач. шк. – 1967. – №4. – С. 77 – 78.
219. Колосков А.Г. Развитие школьного исторического образования в СССР / А.Г. Колосков // Препо. ист. в шк. – 1988. – №2. – С. 8 – 14.
220. Коляска І.В. Освіта в радянській Україні / І.В. Коляска. – Торонто, 1970. – 247 с.
221. Кондаков М.И. Задачи и содержание факультативных занятий в школе / М.И. Кондаков // Факультативные занятия в ср. шк. – М.: Педагогика, 1973. – С. 9 – 18.
222. Кондаков М.И. Новое содержание образования и совершенствование учебного процесса / М.И. Кондаков. – М.: Знание, 1974. – 65 с.
223. Кондаков М.И. Педагогическая наука и реформа школы. Общее собрание АПН / М.И. Кондаков // Сов. педагогика. – 1986. – №4. – С. 10 – 17.
224. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 115.

225. Коротов В.М. Новый этап в развитии общеобразовательной школы / В.М. Коротов // Сов. педагогика. – 1978. – №3. – С. 3 – 6.
226. Коротяев Б.И. Вооружать учащихся методом познания учебного предмета / Б.И. Коротяев // Сов. педагогика. – 1965. – №9. – С. 109 – 114.
227. Коротяев Б.И. Вчити оволодівати знаннями / Б.И. Коротяев // Рад. шк. – 1970. – №11. – С. 21 – 27.
228. Коротяев Б.И. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів / Б.И. Коротяев. – К.: Рад. шк., 1971. – 176 с.
229. Коротяев Б. Психология приходит на урок / Б. Коротяев // Нар. образование. – 1964. – №5. – С. 28 – 31.
230. Костюк Г.С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника / Г.С. Костюк // Материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С. Костюка. – К., 1970. – С. 4 – 7.
231. Костюк Г.С. О взаимоотношении воспитания и развития человека / Г.С. Костюк // Сов. педагогика. – 1956. – №12. – С. 70 – 77.
232. Костюк Г.С. Про психологічні основи програмованого навчання / Г.С. Костюк // Рад. шк. – 1964. – №5. – С. 7 – 18.
233. Костюк Г.С. Психологічні питання виховуючого навчання / Г.С. Костюк // Рад. шк. – 1965. – №9. – С. 19 – 26.
234. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. – К.: «Знання», 1963. – 80 с.
235. Костюкевич Д.Я. Відтворення фундаментальних фізичних дослідів у шкільному експерименті / Д.Я. Костюкевич, Б.Ю. Миргородський // Рад. шк. – 1975. – №6. – С. 66 – 69.
236. Краевский В.В. Дидактические основания содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника : сб. ст. – М.: Просвещение. – 1980. – Вып. 8. – С. 34 – 49.
237. Краевский В.В. Задачи и проблематика дидактической теории общего среднего образования / В.В. Краевский // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С.48 – 58.
238. Краевский В.В. Инновации и традиции – два полюса мира образования / В.В. Краевский // Междунар. психолого-пед. журн. – 2000. – № 1. – С. 10 – 12.
239. Краевский В.В. Методология педагогики : новый этап : учебн. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.
240. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения : (Методологический анализ) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.
241. Краевский В.В. Пути построения дидактической теории общего среднего образования / В.В. Краевский // Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения. – М.: НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1978. – С. 7 – 26.
242. Краевский В.В. Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – С. 7 – 18.
243. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 36 с.
244. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В.В. Краевский. – М.: Знание, 1977. – 65 с.
245. Краевский В.В. Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения / В.В. Краевский. – М.: [Б. и.], 1978. – 108 с.

246. Краевский В.В. Формирование содержания образования как часть педагогического проектирования / В.В. Краевский // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования. – М., 1980. – С.5 – 72.

247. Кремінь В.Г. Зміст освіти й дидактична стратегія / В.Г. Кремінь // Учитель. – 1999. – №11/12. – С. 30 – 35.

248. Крупская Н.К. О работе над новым учебником для новой программы : (Доклад и заключительное слово на I Всероссийском объединенном съезде опытно-показательных учреждений и методических бюро губоно) / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 т. – М.: Изд-во акад. пед. наук, 1959. – Т. 3. – С. 108 – 119.

249. Кудрявцев Т.В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения / Т.В. Кудрявцев // О проблемном обучении. – М., 1967. – Вып. 1. – С. 3 – 20.

250. Кудряшев Н.И. О некоторых тенденциях развития литературного образования в средней школе / Н.И. Кудряшев // Сов. педагогика. – 1974. – №10. – С. 17 – 22.

251. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

252. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич; пер. с пол. О.В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.

253. Лапшук В.Ф. Зауваження до проекту програми з фізики для восьмирічної школи / В.Ф. Лапшук // Рад. шк. – 1959. – №2. – С. 61 – 63.

254. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании : монографія / Т.И. Левченко. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.

255. Левшин А. Всестороннее развитие личности и проблемы школьного обучения / А. Левшин // Нар. образование. – 1961. – №12. – С. 19 – 27.

256. Левшин А. За новаторство в школьной практике и педагогической науке / А. Левшин // Нар. образование. – 1962. – №9. – С. 26 – 37.

257. Левшин А. Педагогика и современность / А. Левшин. – М.: Просвещение, 1964. – 360 с.

258. Леднев В.С. Классификация наук : материалы по проблеме «Перспективы развития советской школы на ближайшие 30 лет» / В.С. Леднев. – М., 1971. – 95 с.

259. Леднев В.С. Концепция общего среднего образования / В.С. Леднев, З.А. Малькова, В.Г. Разумовский. – М.: Педагогика, 1988. – 63 с.

260. Леднев В.С. Некоторые актуальные вопросы предметной структуры содержания общего образования / А.А. Леонтьев // Академик Российской академии образования Леднев Вадим Семенович. К 70-летию со дня рождения / Сост. П.Ф. Кубрушко, М.В. Рыжаков и Р.С. Бозиев. – М., 2002. – С. 10 – 12 с.

261. Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание / В.С. Леднев. – М.: АПН СССР, 1988. – 240 с.

262. Леднев В.С. Содержание образования : учебн. пособ. / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.

263. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры / В.С. Леднев. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

264. Леднев В.С. Структура и содержание общетехнических знаний при изучении основ производства / В.С. Леднев (рук. авт. кол.), А.А. Кузнецов, А.Я. Сова. – М.: Высш. шк., 1977. – 159 с.

265. Леднев В.С. Структура педагогической науки и структура Академии педагогических наук / В.С. Леднев. – М.: Акад. пед. наук СРСР, 1989. – 68 с.

266. Леонтьев А.А. Деятельность и общение / А.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – №2. – С. 121 – 132.

267. Леонтьев А.А. Исследование грамматики / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
268. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
269. Леонтьев А. Педагогика здорового смысла: Наши позиции в общей педагогике и дидактике / А. Леонтьев // Заруб. л-ра. – 1999. – №38. – С. 2-3.
270. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 141 С.
271. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
272. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика / И.Я. Лернер // Пед. образование. – 1990. – №13. – С. 74 – 83.
273. Лернер И.Я. Качество знаний. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 47 с.
274. Лернер И.Я. О методах обучения / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1965. – №3. – С. 115 – 128.
275. Лернер И.Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1963. – №10. – С. 15 – 27.
276. Лернер И.Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 80 – 89.
277. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
278. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
279. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – С. 46 – 65.
280. Лернер И.Я. Содержание и методы обучения истории в V – VI классах вечерней (сменной) школы / И.Я. Лернер. – М., 1963. – 76 с.
281. Лернер И.Я. Соотношение общедидактических и частнопредметных методов обучения / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – 1978. – №2. – С. 33 – 47.
282. Лингард Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингард. – М.: Прогресс, 1970. – 686 с.
283. Лисенко М.М. Викладання історії в світлі рішень XXII з'їзду КПРС і програми партії / М.М. Лисенко. – К.: Рад. шк., 1964. – 107 с.
284. Лисенко М.М. Викладання історії УРСР : в 3 ч. / М.М. Лисенко. – К.: Рад. шк., 1970. – Ч. 1 : 7–8 кл. – 141 С.
285. Логвинов И.И. К теории построения учебного предмета / И.И. Логвинов // Сов. педагогика. – 1969. – №3. – С. 91 – 100.
286. Логвинов И.И. Наука и учебный предмет (некоторые вопросы теории учебного плана) / И.И. Логвинов. – М., 1968. – 68 с.
287. Логвинов И.И. Основы дидактики / И.И. Логвинов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 144 с.
288. Лозова В.І. Використання проблемних питань і завдань для перевірки знань учнів / В.І. Лозова // Питання проблемного навчання. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 70 – 87.
289. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І. Лозова // Шлях освіти. – 2003. – №3. – С. 11 – 17.

290. Львов М.Р. Структура взаимодействия дидактики и частных методик (в школьной практике) / М.Р. Львов // Сов. педагогика. – 1985. – №11. – С. 16 – 20.
291. Ляшенко О.І. Проблема оновлення змісту загальної середньої освіти / О.І. Ляшенко // Дир. шк., ліцею, гімназії. – 2002. – №6. – С. 18 – 21.
292. Макарова М.Н. «Скрытый учебный план» как проблема социологии образования / М.Н. Макарова // Социология и философия : вестн. Удмуртск. ун-та. – 2003. – С. 111 – 123.
293. Максименко С.Д. Актуальні проблеми психології навчання / С.Д. Максименко // Рад. шк. – 1977. – №11. – С. 90 – 95.
294. Мальований Ю.І. Міжпредметні зв'язки при вивченні основ наук у школі : метод. лист / Ю.І. Мальований. – К.: Рад. шк., 1982. – 57 с.
295. Мальований Ю.І. Педагогічні проблеми гуманізації змісту шкільної освіти / Ю.І. Мальований // Шлях освіти. – 1998. – №2. – С. 5 – 9.
296. Маринич А.М. Проблемы политехнической подготовки учащихся средних школ к трудовой деятельности / А.М. Маринич // Сов. педагогика. – 1972. – №12. – С. 34 – 41.
297. Маркарян Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э.С. Маркарян. – Ереван: Изд-во АН АССР, 1973. – 146 с.
298. Маркушевич А.И. К вопросу о реформе курса математики / А.И. Маркушевич // Математика в шк. – 1965. – №5. – С. 2 – 9.
299. Маркушевич А.И. К вопросу о реформе курса математики / А.И. Маркушевич // Математика в шк. – 1965. – №6. – С. 4 – 8.
300. Маркушевич А.И. Математические науки и школьное образование / А.И. Маркушевич // Сов. педагогика. – 1965. – №5. – С. 44 – 50.
301. Маркушевич А.И. О соотношении науки и учебного предмета / А.И. Маркушевич // Сов. педагогика. – 1965. – №7. – С. 20 – 27.
302. Маркушевич А.И. Содержание образования в средней школе / А.И. Маркушевич // Сов. педагогика. – 1961. – №11. – С. 28 – 33.
303. Маслова Г.Г. Реализация политехнического принципа в преподавании математики / Г.Г. Маслова, В.Н. Монахов, А.Д. Семушин // Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе : пособ. для учит. / под ред. Д.А. Эпштейна. – М.: Просвещение, 1979. – С. 12 – 30.
304. Матис Т.А. Психологические условия формирования совместной учебной деятельности школьников: автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Матис Татьяна Анатольевна; НИИ общей и пед. психологии. – М., 1977. – 21 с.
305. Матрусов И.С. Политехнический принцип в преподавании географии / И.С. Матрусов // Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе : пособ. для учит. / под ред. Д.А. Эпштейна. – М.: Просвещение, 1979. – С. 91 – 101.
306. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А.М. Матюшкин. – М.: Знание, 1977. – 44 с.
307. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
308. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
309. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации / М.И. Махмутов. – М.: Знание, 1975. – 184 с.
310. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 337 с.
311. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1972. – 551 с.

312. Махмутов М.И. Урок: типология, структура, анализ / М.И. Махмутов // Сов. педагогика. – 1986. – №2. – С. 53 – 58.
313. Маш Р.Д. Факультативные занятия по биологии / Р.Д. Маш // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 106 – 117.
314. Медведев Р. Будущее нашей школы / Р. Медведев // Новое время. – 1958. – №2. – С. 7 – 15.
315. Медынский К.Н. История педагогики / К.Н. Медынский. – М.: Учпедгиз, 1947. – 580 с.
316. Межуев В.М. Культура и история. (Проблемы культуры в философско-исторической теории марксизма) / В.М. Межуев. – М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
317. Менчинская Н.А. К проблеме психологии усвоения знаний / Менчинская Н.А. // Известия АПН РСФСР. – М., 1954. – Вып. 61. – С. 3 – 23.
318. Менчинская Н.А., Сабурова Г.Г. Новый этап в исследовании проблемы обучения и умственного развития: Возрастная и педагогическая психология: Учебн. пособ. / Н.А. Менчинская, Г.Г. Сабурова. – Пермь, 1974. – 36 с.
319. Менчинская Н.А. Применение знаний в учебной практике школьников / Н.А. Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 74 с.
320. Менчинская Н.А. Пути реализации в психологии принципа единства воспитания и обучения / Н.А. Менчинская // Сов. педагогика. – 1975. – № 9. – С. 8 – 19.
321. Менчинская Н. Особенности психологии обучения арифметике / Н. Менчинская. – М.: Просвещение, 1957. – 518 с.
322. Методологічні проблеми розвитку педагогічної науки / під ред. П.Р. Атутова, М. Н. Скаткіна, Я.С. Турбовського. – М.: Педагогіка, 1985. – 240 с.
323. Мітюров Б.Н. Науково-технічний прогрес і педагогіка / Б.Н. Мітюров // Рад. шк. – 1968. – №4. – С. 21 – 25.
324. Мішина Є.Ф. Удосконалити програму з хімії для 8-річної школи / Є.Ф. Мішина // Рад. шк. – 1959. – №4. – С. 79 – 83.
325. Мозонсон Э.И. Повышать уровень общего образования / Э.И. Мозонсон // Педагогика. – 1960. – №5. – С. 8 – 18.
326. Мозонсон Э.И. Об усовершенствовании преподавания гуманитарных предметов / Э.И. Мозонсон // Сов. педагогика. – 1962. – № 4. – С. 10 – 21.
327. Мозонсон Э.И. Содержание образования в средней школе / Э.И. Мозонсон // Сов. педагогика. – 1961. – №10. – С. 30 – 39.
328. Мозонсон Э. Успешный опыт преодоления неуспеваемости и второгодничества / Э. Мозонсон // Нар. образование. – 1963. – №2. – С. 31 – 36.
329. Мозонсон Э.И. Две стороны единого процесса / Э.И. Мозонсон // Учительская газета. – 1963. – 24 декабря.
330. 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.
331. Навчальні плани для загальноосвітніх шкіл УРСР. – К.: Рад. шк., 1959. – 31 с.
332. Навчальні плани початкової та середньої школи УРСР на 1943/44 н. р. – К.: Рад. шк., 1943. – 8 с.
333. Навчальні плани початкової та середньої школи. – К.: Наркомос УРСР, 1939. – 23 с.
334. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1972/73 навчальний рік // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1972. – №6. – С. 5 – 23.

335. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1974/75 навчальний рік // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – №5. – С. 3 – 9.

336. Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1975/76 навчальний рік // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – №6. – С. 3 – 13.

337. Назаров Т.С. К вопросу о методах обучения / Т.С. Назаров // Сов. педагогика. – 1970. – №2. – С. 100 – 105.

338. Нариси з історії розвитку авторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX – XX ст.) : навч.-метод. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської, В.С.Курила; авт. кол.: О.В. Сухомлинська, В.С.Курила, Л.Д.Березівська, Н.П.Дічек та ін. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 444 с.

339. Нариси історії українського шкільництва 1905 – 1933 : навч. посібн. / О.В. Сухомлинська [та ін.]; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.

340. Народицький О.С. Деякі питання політехнізму у курсі математики восьмирічної школи / О.С. Народицький // Рад. шк. – 1959. – №11. – С. 41 – 49.

341. 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.

342. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки / [Глушков В.М., Костюк Г.С., Балл Г.О. та ін.] // Рад. шк. – 1966. – № 6. – С. 17 – 23.

343. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки / [Глушков В.М., Костюк Г.С., Балл Г.О. та ін.] // Рад. шк. – 1966. – № 7. – С. 6 – 17.

344. Нейнер Г. Вопросы теории социалистического общего образования / Г. Нейнер ; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1975. – 238 с.

345. Нейнер Г. Новые учебные программы и творчество учителя / Г. Нейнер // Сов. педагогика. – 1988. – №11. – С. 117 – 125.

346. Ніколаєва Г.М. Факультативні заняття з хімії у початковій школі / Г.М. Ніколаєва, О.М. Копалова // Рад. шк. – 1972. – №11. – С. 59 – 61.

347. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовке их к труду : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Политиздат, 1978. – Т. 12. – С. 596.

348. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы // Сб. документов и материалов. – М., 1984. – С. 44.

349. О содержании начального образования // Нач. шк. – 1967. – №1. – С. 54 – 60.

350. Об изменении порядка преподавания истории в школе. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 14 мая 1965 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 218 – 219.

351. Об изменении срока обучения в средней общеобразовательной трудовой и политехнической школе с производственным обучением : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 авг. 1964 // Народное образование в СССР : сб. док. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 218.

352. Об организации обучения учащихся сельских общеобразовательных средних школ работе на тракторах, комбайнах и других сельскохозяйственных машинах : Постановление Совета Министров СССР от 27 июля 1969 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 226 – 227.

353. Об основных направлениях построения программ начальной и средней школы // За политехническую шк. – 1931. – №11/12. – С. 5 – 25.
354. Об учреждении четырех государственных премий СССР за создание учебников для высших, средних специальных и средних учебных заведений : Постановление Совета Министров СССР от 11 августа 1969 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 227.
355. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / под ред. З.И. Равкина. – М.: НТПиО РАО, 1995. – 613 с.
356. Обучение и развитие младших школьников: Материалы межреспубликанского симпозиума / под ред. Г.С. Костюка. – К., 1970. – 407 с.
357. Объем знаний по математике для 8-летней школы: (Из результатов работы Комиссии по математическому образованию) // Математика в шк. – 1965. – №2. – С. 21 – 22.
358. Огурцов А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
359. Одинцов П.К. Роль пропедевтики в совершенствовании содержания обучения / П.К. Одинцов, Л.А. Одинцова // Сов. педагогика. – 1985. – №2. – С. 40 – 42.
360. Озерская В.П. Факультативные занятия по русскому языку / В.П. Озерская // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 167 – 178.
361. Окомлов О.П. Оптимизационные методы дидактики / О.П. Окомлов // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 21 – 26.
362. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь; пер. с пол. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.
363. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
364. Онищук В.А. Урок в современной школе / В.А. Онищук. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
365. Онищук В.О. Активізація навчання старшокласників / В.О. Онищук. – К.: Рад. шк., 1978. – 128 с.
366. Онищук В.О. Деякі проблеми навчання старшокласників / В.О. Онищук // Рад. шк. – 1975. – №7. – С. 30 – 37.
367. Онищук В.О. Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань / В.О. Онищук // Рад. шк. – 1967. – №8. – С. 62 – 67.
368. Онищук В.О. Дидактичні передумови успішного навчання у 5 – 8 класах / В.О. Онищук // Рад. шк. – 1971. – №4. – С. 33 – 39.
369. Онищук В.О. Ленінська теорія пізнання і процес засвоєння знань / В.О. Онищук // Рад. шк. – 1974. – №5. – С. 48 – 57.
370. Онищук В.О. Педагогічна майстерність / В.О. Онищук // Рад. шк. – 1962. – №7. – С. 32–37.
371. Онищук В.О. Рішення XXIV з'їзду КПРС про школу і проблеми дидактики / В.О. Онищук // Актуальні проблеми дидактики. – К.: Вища шк., 1974. – С. 5 – 7.
372. Онищук В. Типи, структура і методика уроку в школі / В. Онищук. – К.: Вища шк., 1973. – 227 С.
373. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н.И. Непомнящей; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1975. – 231 с.
374. Основы законодательства СРСР і союзних республік про народну освіту // Рад. шк. – 1973. – №9. – С. 4 – 18.
375. Основы психологии / за заг. ред. О.В. Киричука та В.А. Роменця. – К.: Либідь. – 630 с.

376. Основні документи про школу / Є.С. Березняк. – К.: Радянська школа, 1982. – 390 с.
377. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с.
378. Основы этики и искусствоведения // Программы факультативных курсов для средней школы. – М.: Просвещение, 1969. – С. 44 – 47.
379. Отчетный доклад ЦК КПСС XX съезду КПСС // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под ред. А.Н. Алексеева и И.Н. Щербова. – М., 1972. – С. 301 – 310.
380. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.
381. 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.
382. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1961 – 1986 гг. / [отв. ред. Ф.Г. Паначин и др.]; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1987. – 414 с.
383. Паламарчук В.Ф. Дидактические основания формирования мышления учащихся в процессе обучения: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Паламарчук Валентина Федоровна; Научн.-исслед. ин-т педагогики УССР. – К., 1983. – 43 с.
384. Паламарчук В.Ф. Реализация межпредметных связей в процессе проблемного обучения / В.Ф. Паламарчук. – К.: Высш. шк., 1975. – 57 с.
385. Паламарчук В.Ф. Проблемне навчання на уроках / В.Ф. Паламарчук // Питання проблемного навчання. – К.: Рад. шк., 1978. – С. 100 – 108.
386. Паламарчук В.Ф. Узагальнення знань учнів на уроках / В.Ф. Паламарчук // Почат. шк. – 1975. – №5. – С. 79 – 83.
387. Паламарчук В.Ф. Формування самостійного мислення старшокласників у процесі узагальнення / В.Ф. Паламарчук // Рад. шк. – 1974. – №4. – С. 7 – 15.
388. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить : пособ. для учит. / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.
389. Паламарчук В.І. Методи і прийоми навчання/ В.І. Паламарчук, В.Ф. Паламарчук // Рад. шк. – 1975. – №10. – С. 11 – 20.
390. Палтишев М. Педагогічна гармонія і принципи дидактики / М. Палтишев // За-вуч. – 2001. – №7. – С. 8.
391. Паначин Ф.Г. Школа и общественный прогресс / Ф.Г. Паначин. – М.: Просвещение, 1983. – 255 С.
392. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика / В.И. Панов. – М.: ПИТЕР, 2007. – 347 с.
393. Панченко Г.Д. Дидактичні умови проблемного навчання/ Г.Д. Панченко // Рад. школа. – 1974. – №1. – С. 40 – 45.
394. Панченко Г.Д. Вимоги до змісту проблемних завдань / Г.Д. Панченко // Рад. шк. – 1971. – №3. – С. 36 – 40.
395. Панчешникова Л.М. Принцип историзма в обучении (на материале географии) / Л.М. Панчешникова // Сов. педагогика. – 1966. – №4. – С. 54 – 60.
396. Пархолок І. Удосконалюємо виробниче навчання / І. Пархолок // Рад. шк. – 1959. – №2. – С. 35 – 38.
397. Певченко Т.И. Современная дидактическая концепция в обучении / Т.И. Певченко. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
398. Педагогика / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

399. Педагогіка / [Ю.К. Бабанський, В.А. Слостенін, Н.А. Сорокін і др.]. – [2-е изд., перераб. і доп.]. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
400. Педагогіка : учебн. посіб. для студ. пед. ін-тів / под ред. Ю.К. Бабанського. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
401. Педагогіка вищої школи / под ред. Н.Д. Никандрова. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1974. – 116 с.
402. Педагогіка і народне освітання в соціалістических країнах. Змістання і методи освітання. – М.: АПН ССРСР, 1982. – 277 с.
403. Педагогіка школи / под ред. Г.І. Шукиної. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
404. Педагогіка: педагогіческі теорії, системи, технології : учебн. для студ. высш. і середніх пед. учебн. заведень / С.А. Смирнов, І.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [і др.]; под ред. С.А. Смирнова. – [4-е изд., испр.]. – М.: Академія, 2001. – 512 с.
405. Педагогіческа енциклопедія : в 4 т. / [гл. ред. І.А. Каіров]. – М.: Сов. енцикл., 1966. – Т. 3. – 880 С.
406. Перебудова школи – всенародна справа // Рад. шк. – 1958. – №12. – С. 10 – 19.
407. Перебудова школи і завдання педагогічної науки // Рад. шк. – 1959. – №2. – С. 2 – 7.
408. Перминова Л.М. Теоретическі основи конструювання змістання школьного освітання: автореф. дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Перминова Людмила Михайлівна; Московск. гоС. пед. ун-т ім. В.І. Леніна. – М., 1995. – 38 с.
409. Перший рік здійснення загального восьмирічного навчання // Рад. шк. – 1961. – №2. – С. 10–15.
410. Петренко О.Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія // О.Б. Петренко. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2010. – 530 с.
411. Петренко О.Б. Традиції Павлиської середньої школи часів В.О. Сухомлинського як фактор гендерної соціалізації школярів / О.Б. Петренко // Наук. зап. Сер. Пед. науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 78 (1). – С. 93 – 98.
412. Петровський А.В. Основи теоретическої психології / А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
413. Підкасістий П.І. Педагогіка : учебн. посіб. для студ. пед. учеб. завед. / П.І. Підкасістий. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
414. Пироженко Л. В. Реформування змістання початкового освітання в 60-х – 80-х гг. XX століття / Л. В. Пироженко // Вектор науки Тольяттинського державного університета. Серія: педагогіка, психологія. – Тольятті: ФГБОУ ГПО Тольяттинський державний університет, 2013. – № 1 (12). – С. 187 – 190.
415. Пироженко Л. В. Проблеми змісту освіти у спадщині В.О. Сухомлинського / Л. В. Пироженко // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький: ПП Балюк І.Б., 2011. – Вип. 10. – С. 399 – 404.
416. Пироженко Л. В. Сухомлинський про підручник як засіб розумового виховання / Л. В. Пироженко // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 1998. – Вип. 12. – С. 142 – 144 // Наука і освіта. – 2001. – №5. – С. 88-89.
417. Пироженко Л. Генеза підходів до побудови навчальних планів вітчизняної загальноосвітньої школи 30-тих – поч. 50-х рр. XX століття / Л. Пироженко // Рідна шк. – 2006. – №4. – С. 61 – 64 // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань, 2006. – Вип. 17. – С. 182 – 195.
418. Пироженко Л. До розвитку теорії змісту освіти в XX столітті / Л. Пироженко // Зб. наук. пр. Сер. Пед. науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. – С. 103 – 110.
419. Пироженко Л. До теорії підручника з історії / Л. Пироженко // Проблеми шкільного підручника. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – С. 172 – 174.

420. Пироженко Л. Казка як один із засобів виховання любові до матері в спадщині В.О. Сухомлинського / Л. Пироженко // Наук. зап. ТДПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – №5. – С. 283 – 285.

421. Пироженко Л. Освітнє середовище як складова змісту освіти в спадщині В.О. Сухомлинського/ Л. Пироженко // Наук. вісн. Миколаївськ. держ. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Сер. Пед. науки. – Миколаїв, 2004. – Вип. 8. – С. 144 – 146.

422. Пироженко Л. Основні положення теорії структури змісту освіти у педагогічній науці 70-х р. ХХ ст. / Л. Пироженко // Науковий вісний Донбасу. Електронне наукове видання. – №4(20). – 2012. – <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/index.htm>

423. Пироженко Л. Особливості реформування змісту загальної середньої освіти у середині 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. / Л. Пироженко // Зб. наук. пр. Херсонськ. держ. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – С. 59 – 63.

424. Пироженко Л. Особливості розбудови змісту освіти в практиці вітчизняної школи 1958 – 1964 рр. / Л. Пироженко // Вісн. Луганськ. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Сер. Пед. науки. – 2006. – №19, ч. I. – С. 108 – 114.

425. Пироженко Л. Педагогічна преса як джерело дослідження проблем реформування змісту загальноосвітньої школи в кінці 50-х рр. ХХ ст. / Л. Пироженко // Іст.-пед. альм. – К., 2006. – Вип. 2. – С. 16 – 19.

426. 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.

427. Пироженко Л. Підходи до побудови навчальних планів та програм вітчизняної загальноосвітньої школі в 30-х – на поч. 50-х рр. ХХ ст. / Л. Пироженко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Г. Тичини. – Умань, 2007. – Вип. 23. – 2007. – С. 90-94.

428. Пироженко Л. Пошуки теоретичних засад реформування змісту загальної середньої освіти у 1964 – 1966 рр. / Л. Пироженко // Іст.-пед. альм. – К., 2008. – Вип. 2. – С. 4 – 12.

429. Пироженко Л. Проблема співвідношення науки та навчального предмета у педагогічній думці 60 – 70-х років ХХ століття / Л. Пироженко // Зб. наук. пр. Херсонськ. держ. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – С. 40 – 43.

430. Пироженко Л. Проблеми реформування змісту загальної середньої освіти у кінці 50-х – середині 60-х рр. ХХ ст. / Лідія Пироженко // Рідна шк. – 2008. – №9. – С. 73 – 76.

431. Пироженко Л. Реформування змісту початкової освіти (середина 60-х – 70-ті рр.) / Л. Пироженко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2009. – С. 39 – 45.

432. Пироженко Л. Розвиток змісту початкової освіти у середині 60-х – 70-х роках ХХ ст. / Л. Пироженко // Шлях освіти. – 2009. – С. 41 – 47.

433. Пироженко Л. Розробка основних положень теорії структури змісту освіти (70-ті роки ХХ ст.) / Лідія Пироженко // Рідна шк. –2009. – №5/6. – С. 58 – 62.

434. Пироженко Л. Роль учителя у вдосконаленні змісту освіти у спадщині В.О. Сухомлинського / Л. Пироженко // Наук. зап. Кіровогр. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Сер. Пед. науки. – Кіровоград, 2003. – Вип. 52, ч. 1. – С. 188 – 190.

435. 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.

436. Пироженко Л. Становлення підходів до формування змісту початкової освіти в українській педагогічній думці кінця ХІХ – початку ХХ ст. / Л. Пироженко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. держ. пед. ун-ту. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2002. – С. 63 – 66.

437. Пироженко Л. Дифференциация содержания школьного обучения в 70-х гг. XX века / Л. Пироженко // Новейшие аспекты научных исследований XXI века (Часть 5): Сб. науч. трудов / Под общей редакцией доцента О.П.Чигишевой. – Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество, 2013. – №1(4). – С. 60–69.
438. Пироженко Л. К проблеме развития теории содержания образования в педагогической науке 70-х гг. XX в. / Л. Пироженко // Вестник Академии Знаний. Всероссийский журнал. – Краснодар: ООО «Академия знаний», 2013. – №1(4). – С. 123–126.
439. Пироженко Л. Развитие содержания начального образования в 60–70-е гг. XX в. / Л. Пироженко // Вестник Академии Знаний. Всероссийский журнал. – Краснодар: ООО «Академия знаний», 2013. – №1(4). – С. 126–129.
440. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
441. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
442. Поздняков И.И. Педагогічні основи факультативних занять з математики / И.И. Поздняков // Рад. шк. – 1975. – №4. – С. 60–65.
443. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под. ред. И.Я. Лернера. – М.: Просвещение, 1972. – 127 с.
444. Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе : пособ. для учит. / под ред. Д.А. Эпштейна. – М.: Просвещение, 1979. – 150 с.
445. Положення про восьмирічну школу УРСР. Про середню загальноосвітню школу з виробничим навчанням УРСР. – К.: Рад. шк., 1959. – 44 с.
446. Помагайба В.И. Структура урока в восьмилетней школе / В.И. Помагайба // Вопросы дидактики / под ред. П. Солнцева. – Минск, 1961. – С. 29–44.
447. Помагайба В.И. Повністю використувати виховну силу навчання / В.И. Помагайба // Рад. шк. – 1964. – №1. – С. 17–21.
448. Помагайба В.И. Початкове навчання на новому етапі розвитку середньої освіти / В.И. Помагайба // Рад. шк. – 1968. – №6. – С. 15–23.
449. Помагайба В.И. Про унормування учбового навантаження. Методичний лист / В.И. Помагайба. – К.: Рад. шк., 1963. – 41 с.
450. Помагайба В.И. Про шляхи і засоби запобігання другорічництву / В.И. Помагайба // Рад. шк. – 1962. – №7. – С. 41–47.
451. Помагайба В.И. Програми початкової школи / В.И. Помагайба // Питання початкової освіти : наук. зап. – К.: Рад. шк., 1963. – Т. XXX. – С. 30–45.
452. Помагайба В.И. Розвиток дидактики як науки / В.И. Помагайба // Актуальні проблеми дидактики. – К.: Вища шк., 1974. – С. 7–10.
453. Помагайба В. Проблема законов, принципов и правил обучения / В. Помагайба // Нар. образование. – 1963. – №8. – С. 43–46.
454. Пометун Е.И. Проблемы развития содержания школьного исторического образования в Украине в XX веке: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Пометун Елена Ивановна; АПН Украины, Ин-т педагогики. – К., 1996. – 443 с.
455. Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: Пути развития и проблемы / Е.И. Пометун; под ред. Г.П. Шевченко. – Луганск: Изд-во Восточно-укр. гоС. ун-та, 1995. – 200 с.
456. Пометун О.И. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Пометун О.И. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 16–25.

457. Пономарева А.В. Дифференцированный подход к учащимся при обучении физике: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пономарева Анна Владимировна; Московск. гоС. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1965. – 16 с.

458. Попова О.В. Развитие инновационных процессов в средних общеобразовательных учебных заведениях Украины в XX столетии: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Попова. – Х., 2001. – 39 с.

459. Про дальше поліпшення роботи шкіл, професійно-технічних училищ, середніх спеціальних навчальних закладів, дошкільних та позашкільних установ Української РСР. Постанова Верховної Ради Української РСР // Рад. шк. – 1965. – №8. – С. 1 – 8.

460. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1966. – №12. – С. 1 – 5.

461. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи. Постанова ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР // Радянська школа. – 1967. – №1. – С. 1 – 5.

462. Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням // Рад. шк. – 1964. – № 9. – С. 3.

463. 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. – №10. – С. 3 – 14.

464. Про навчальні плани і програми для восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964/65 навчальний рік // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1964. – №15/16. – С. 2 – 11.

465. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рідна шк. – 1962. – №7. – С. 10 – 11.

466. Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України: Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У // Зб. наказів та розпоряджень НКО УСРР. – 1938. – №33. – С.5 – 7.

467. 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.

468. Про початкову і середню школу: Постанова ЦК ВКП (б) // За ком. освіту. – 1931. – №7/8. – С. 1 – 15.

469. Про стан навчально-виховної роботи в перших класах шкіл Української РСР. Постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 28 січня 1970 року // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти Української РСР. – 1970. – №7/8. – С. 55 – 60.

470. Про хід виконання постанови ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР від 7 липня 1972 р. №326 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи УРСР» // Зб. наказів та інструкцій м-ва освіти УРСР. – 1973. – №18. – С. 9 – 17.

471. Про часткові зміни трудової підготовки у середній загальноосвітній школі. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 23 лютого 1966 р. // Радянська школа. – 1966. – №2. – С. 3 – 4.

472. Про часткову зміну й удосконалення трудової підготовки учнів у школах УРСР // Зб. наказів та інстр. М-ва освіти УРСР. – 1966. – №12. – С. 2 – 6.

473. Про часткову перебудову трудової підготовки у середній загальноосвітній школі. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 лютого 1966 р. // Рад. шк. – 1966. – №2. – С. 3 – 4.

474. Проблемы истории советской школы и педагогики: эксперимент. учебн. пособ. : в 3 ч. Ч. III / отв. ред. член-корр. АПН СССР З.И. Равкин. – М.: АПН СССР, 1991. – 244 с.

475. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.И. Журавлева. – М., 1994. – 131 с.

476. Програма курсу «Суспільствознавство» для середніх шкіл та середніх загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Радянська школа, 1967. – 20 с.
477. Програма факультативних занять з біології. – К.: Рад. шк., 1969. – 22 с.
478. Програма факультативного курсу «Основи загального землеробства» для 8 – 10 класів середніх шкіл УРСР. – К.: Рад. шк., 1969. – 10 с.
479. Програми восьмирічної і середньої школи на 1967/68 навчальний рік. Історія. – К.: Радянська школа, 1967. – 135 с.
480. Програми восьмирічної школи на 1961/1962 навчальний рік: 1 – 4 кл. – К.: Рад. шк., 1961. – 288 с.
481. Програми восьмирічної школи. Початкові класи. К.: Радянська школа, 1968. – 177 с.
482. Програми восьмирічної школи. 1 – 3 класи / [О.Я. Савченко та ін.]; М-во освіти УРСР. Упр. шк. – К.: Рад. шк., 1973. – 184 с.]
483. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. 1 клас. – К.: Рад. шк., 1967. – 83 с.
484. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. 2 клас. – К.: Рад. шк., 1967. – 96 с.
485. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. 3 клас. – К.: Рад. шк., 1967. – 98 с.
486. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. 4 клас. – К.: Рад. шк., 1967. – 101 с.
487. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. Біологія. 5 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 55 с.
488. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. Географія. 5 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 54 с.
489. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. Фізика. 6 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 35 с.
490. Програми восьмирічної школи на 1967/68 навчальний рік. Хімія. 7 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 34 с.
491. Програми восьмирічної школи. Біологія (Проект). – К.: Рад. шк., 1965. – 50 с.
492. Програми восьмирічної школи. Історія. 4 – 8 клас. – К.: Рад. шк., 1972. – 103 с.
493. Програми восьмирічної школи. Історія. 5 – 8 клас. – К.: Рад. шк., 1969. – 97 с.
494. Програми восьмирічної школи. Математика. 4 – 8 клас. – К.: Рад. шк., 1972. – 107 с.
495. Програми восьмирічної школи. Природознавство. – К.: Рад. шк., 1967. – 35 с.
496. Програми восьмирічної школи. Російська література. 5 – 8 класи (для шкіл з українською мовою викладання). – К.: Рад. шк., 1967. – 127 с.
497. Програми восьмирічної школи. Українська література. 5 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 120 с.
498. Програми восьмирічної школи. Українська мова. 4 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1966. – 105 с.
499. Програми восьмирічної школи. Українська мова. 4 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 107 с.
500. Програми восьмирічної школи. Фізика. 6 – 8 класи. – К.: Рад. шк., 1965. – 33 с.
501. Програми для восьмирічної школи. Образотворче мистецтво. 4 – 6 клас. – К.: Рад. шк., 1967. – 25 с.
502. Програми для підготовчих класів загальноосвітніх шкіл: (Проект) / [О.Я. Савченко та ін.]; М-во освіти УРСР. НДІП УРСР. – К., 1977. – 197 с.
503. Програми для експериментальних підготовчих класів загальноосвітніх шкіл. – К.: Міністерство освіти Української РСР, 1981. – 95 с.

504. Програми середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи. Математика. 9-11 класи. – К.: Рад. шк., 1963. – 15 с.

505. Програми середньої загальноосвітньої школи. Математика. – К.: Рад. шк., 1967. – 27 с.

506. Програми середньої загальноосвітньої школи. Фізика. Астрономія. IX – X класи. – К.: Рад. шк., 1967. – 43 с.

507. Програми середньої школи (5 – 9 класи). Біологія. – К.: «Державне учбово-педагогічне видавництво, 1935. – 32 с.

508. Програми середньої школи на 1961/1962 навчальний рік: 5 – 10 кл. – К.: Рад. шк., 1961. – 487 с.

509. Програми середньої школи на 1961/1962 навчальний рік: 5–10 кл. Трудове навчання. – К.: Рад. шк., 1961. – 87 с.

510. Програми середньої школи. 1. Хімія неорганічна. 2. Хімія органічна. – Х.: Рад. шк., 1933. – 24 с.

511. Програми середньої школи. Біологія. – К.: Радянська школа, 1979. – 144 с.

512. Програми середньої школи. Географія. – К.: Радянська школа, 1976. – 124 с.

513. Програми середньої школи. Історія. – К.: Радянська школа, 1976. – 124 с.

514. Програми середньої школи. Історія. – К.: Радянська школа, 1981. – 135 с.

515. Програми середньої школи. Конституція СРСР (для 7 класу). – К.: Рад. шк., 1938. – 29 с.

516. Програми середньої школи. Логіка. – К.: Рад. шк., 1950. – 15 с.

517. Програми середньої школи. Малювання (4 – 6 клас). – К.: Рад. шк., 1937. – 12 с.

518. Програми середньої школи. Музика і спів (4 – 7 клас). – К.: Рад. шк., 1937. – 15 с.

519. Програми середньої школи. Психологія. – К.: Рад. шк., 1950. – 7 с.

520. Програми середньої школи. Трудове навчання. IX – X класи // Зб. прогр. з основ виробництва: металообробка, електротехнічне виробництво, радіотехнічне виробництво, деревообробка, хімічне виробництво, будівництво, швейне виробництво. – К.: Рад. шк., 1966. – 71 с.

521. Програми середньої школи. Трудове навчання. IX – X класи. Основи сільськогосподарського виробництва. – К.: Рад. шк., 1966. – 32 с.

522. Програми середньої школи. Українська література. Літературне читання. – К.: Рад. шк., 1947. – 23 с.

523. Програми середньої школи. Українська мова. – Х.: Рад. шк., 1933. – 22 с.

524. Програми середньої школи. Українська мова. Російська мова (Для шкіл з українською викладовою мовою). – Х.: Рад. шк., 1937. – 28 с.

525. Програми середньої школи. Фізика. 5 – 7 pp. (I концентр). – Х.: Рад. шк., 1933. – 22 с.

526. Програми середньої школи. Хімія. – Х.: Рад. шк., 1932. – 18 с.

527. Програма факультативних занять по рускому языку и русской литературе. – К.: Рад. шк., 1967. – 24 с.

528. Программы восьмилетней школы на 1969/70 учебный год. Физика. 6 – 8 классы. – К.: Рад. шк., 1969. – 34 с.

529. Программы восьмилетней школы. Физика. 6-8 классы. – М.: Просвещение, 1977. – 37 с.

530. Программы восьмилетней школы. Математика. 6 – 8 классы. – К.: Рад. шк., 1977. – 37 с.

531. Программы восьмилетней школы. Русская литература. 5 – 8 классы (для школ с украинским языком преподавания). – К.: Рад. шк., 1967. – 127 с.

532. Программы для восьмилетней общеобразовательной школы. Математика. 4 – 8 классы. – К.: Рад. шк., 1967. – 135 с.
533. Программы для средней общеобразовательной школы. Изобразительное искусство (4 – 6 класс). – К.: Рад. шк., 1979. – 12 с.
534. Программы для средней общеобразовательной школы. Музыка. 4 – 7 класс. – К.: Рад. шк., 1978. – 16 с.
535. Программы для средней школы. Музыка. 4 – 7 класс. – К.: Рад. шк., 1968. – 15 с.
536. Программы для средней школы. Труд и техника: 4 – 10 кл. (Проект) – М., 1965. – 80 с.
537. Программы специальных школ и классов с углубленным изучением литературы. – К.: Министерство просвещения УССР, 1967. – 14 с.
538. Программы специальных школ и классов с углубленным изучением математики и прикладной математики. – К.: Министерство просвещения УССР, 1967. – 30 с.
539. Программы специальных школ и классов с углубленным изучением физики и прикладной физики. – К.: Министерство просвещения УССР, 1967. – 61 с.
540. Программы средней общеобразовательной школы. Иностранные языки (Проект). – К.: Рад. школа, 1966. – 52 с.
541. Программы средней школы (сельской). Трудовое и политехническое обучение. 6 – 7 гг. обучения. – Х.: Рад. шк., 1933. – 42 с.
542. Программы средней школы на 1959/1960 уч. г. – М.: Учпедгиз, 1959. – 280 с.
543. Программы средней школы. Биология. – М.: Просвещение, 1970. – 91 с.
544. Программы средней школы. Биология. Химия. Наркомпрос РСФСР. М.: Учпедгиз, 1935. – 48 с.
545. Программы средней школы. География (Проект). – М.: Просвещение, 1965. – 101 с.
546. Программы средней школы. География. – М.: Просвещение, 1967. – 101 с.
547. Программы средней школы. География. – Х.: Рад. шк., 1933. – 17 с.
548. Программы средней школы. География. Наркомпрос РСФСР. М., 1938. – 72 с.
549. Программы средней школы. Естествознание. – Х.: Рад. шк., 1933. – 18 с.
550. Программы средней школы. Иностранные языки. – М.: Учпедгиз, 1935. – 23 с.
551. Программы средней школы. История СССР (Проект). – М.: Просвещение, 1965. – 98 с.
552. Программы средней школы. История. – Х.: Рад. шк., 1933. – 27 с.
553. Программы средней школы. Обществоведение (Проект). – М.: Просвещение, 1965. – 20 с.
554. Программы средней школы. Русский язык. – Х.: Рад. шк., 1933. – 19 с.
555. Программы средней школы. Труд (для сельской школы). 5-7 гг. обучения. – Наркомпрос РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1935. – 23 с.
556. Программы средней школы. Труд и техника (4-8; 9-10 кл.). – М., Просвещение, 1967. – 83 с.
557. Программы средней школы. Трудовое и политехническое обучение. 5 – 7 год обучения. – Х.: Рад. шк., 1934. – 27 с.
558. Программы средней школы. Физика. Астрономия (Проект). – М.: Просвещение, 1965. – 43 с.
559. Программы средней школы. Химия (Проект). – М.: Просвещение, 1965. – 37 с.
560. Программы средней школы. Химия. Наркомпрос РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1938. – 32 с.
561. Программы факультативных курсов для средней школы. – М.: Просвещение, 1969. – 127 с.

562. Программы факультативных курсов средней школы. – М.: Просвещение, 1972. – 352 с.
563. Прокофьев М.А. О современных проблемах совершенствования школьного образования СССР / М.А. Прокофьев // Сов. педагогика. – 1973. – №10. – С. 3 – 11.
564. Прокофьев М.А. Проблемы школы в десятой пятилетке в свете решений XXV съезда КПСС / М.А. Прокофьев // Сов. педагогика. – 1976. – №7. – С. 3 – 13.
565. Процик І.Г. З досвіду організації і проведення факультативних занять у сільській школі / І.Г. Процик // Рад. шк. – 1972. – №9. – С. 41 – 43.
566. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. – М.: Новая шк., 1995. – 95 с.
567. Психологические условия развивающего обучения // Обучение и развитие младших школьников: Материалы межреспубликанского симпозиума; под. ред. Г.С. Костюка. – К., 1970. – 407 с.
568. Равкин З.И. Проблемы истории советской школы и педагогики : эксперимент. учебн. пособ. : в 3 ч. Ч. III / З.И. Равкин. – М., 1991. – 241 с.
569. Равкин З.И. Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961 – 1986 гг.) / З.И. Равкин. – М., 1987. – 127 с.
570. Резник Я.Б. Образование правильных представлений и понятий у детей / Я.Б. Резник // Сов. педагогика. – 1939. – №7. – С. 45 – 54.
571. Резников Л.И. Научно-педагогические основы построения школьного курса физики / Л.И. Резников // Сов. педагогика. – 1966. – № 9. – С. 38 – 46.
572. Резников Л.И. Фундаментальные научные эксперименты в школьном курсе физики / Л.И. Резников // Сов. педагогика. – 1973. – № 10. – С. 39 – 45.
573. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности / В.В. Репкин // Вестн. Харьковский ун-та. – Х.: Рад. шк. – 1976. – №131. – С. 3 – 10.
574. Репкин В.В. О формировании общенаучных методов содержательного анализа и обобщения в процессе изучения родного языка / В. В. Репкин // Вестн. Харьковский ун-та. – Х.: Вища шк. – 1977. – № 154. – С. 37 – 40.
575. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 285 с.
576. Репкин В.В. Строение учебной деятельности / В.В. Репкин // Вестн. Харьковский ун-та. – Х.: Изд-во ХГУ, 1976. – №132. – С. 10 – 15.
577. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В.В. Репкин // Вестн. Харьковский ун-та. – Х.: Вища шк. – 1978. – №171. – С. 40 – 49.
578. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема / В.В. Репкин // Вестн. Харьковский ун-та. – Х.: Вища шк., 1977. – №155. – С. 38 – 42.
579. Репкін В.В. Деякі психологічні передумови побудови навчальних програм / В.В. Репкін // Рад. шк. – 1966. – №6. – С. 38 – 45.
580. Рождественский Н. Вопросы и сомнения / Н. Рождественский // Нач. шк. – 1965. – №2. – С. 68 – 73.
581. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
582. Русько О.М. Дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О.М. Русько // Рад. шк. – 1962. – №2. – С. 2 – 5.
583. Русько О.М. За дальший розвиток педагогічної науки на Україні / О.М. Русько // Рад. шк. – 1958. – №10. – С. 24 – 37.
584. Русько О.М. Січневий Пленум ЦК КПРС і завдання педагогічної науки / О.М. Русько, В.І. Чепелев // Рад. шк. – 1961. – №6. – С. 45 – 51.

585. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Савченко Александра Яковлевна; Науч.-исслед. ин-т педагогики УССР. – К., 1983. – 48 с.

586. Савченко О. Актуальні проблеми початкового навчання / О. Савченко // Початк. шк. – 1975. – №8. – С. 1 – 7.

587. Савченко О. Порівняння на уроках у 1 – 3 класах / О. Савченко // Початк. шк. – 1970. – №12. – С. 36 – 40.

588. Савченко О. Порівняння як важливий дидактичний прийом / О. Савченко // Початк. шк. – 1970. – №3. – С. 22 – 28.

589. Савченко О. Початкова ланка в системі безперервної освіти / О. Савченко // Початк. шк. – 1989. – №4. – С. 5 – 9.

590. Савченко О. Реформування змісту шкільної освіти в контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського / О. Савченко // Початк. шк. – 1999. – №9. – С. 1 – 4.

591. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 367 с.

592. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі тисячоліть / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С. 2 – 6.

593. Савченко О.Я. Пізнавально-проблемні завдання на уроках читання / О.Я. Савченко // Поч. шк. – 1972. – №5. – С. 24 – 30; №6. – С. 38 – 47.

594. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О.Я. Савченко. – К.: Рад. шк., 1982. – 175 с.

595. Савченко О.Я. Урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.

596. Савченко О.Я. Художні твори Василя Сухомлинського як джерело виховання цінностей / О.Я. Савченко // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький: ПП Балук І.Б., 2011. – Вип. 10. – С. 441 – 444.

597. Сборник программ для средней общеобразовательной школы (пособие для руководителей органов народного образования и школ). – М.: Просвещение, 1968. – 433 с.

598. Селевко Г. Взгляд на проблему / Г. Селевко // Нар. образование. – 1997. – №9. – С. 28 – 32.

599. Сивець О.Г. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР / О.Г. Сивець // Рад. шк. – 1962. – №7. – С. 10 – 17.

600. Сивець О.Г. Про нові навчальні плани та програми / О.Г. Сивець // Рад. шк. – 1961. – №8. – С. 18 – 22.

601. Сивець О.Г. Чергові завдання в запровадженні нових навчальних планів та програм / О.Г. Сивець // Рад. шк. – 1969. – №3. – С. 42 – 49.

602. Сивець О.Г. Школі – досконалі програми та підручники / О.Г. Сивець, В.І. Чепелєв // Рад. шк. – 1968. – №6. – С. 7 – 14.

603. Сильвестрова Е.Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. XX в.) / Е.Н. Сильвестрова // Сов. педагогика. – 2003. – №3. – С. 77 – 85.

604. Сильвестрова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации / Е.Н. Сильвестрова. – Владимир: Изд-во ВГПУ, 2006. – 217 с.

605. Синиця І.О. Активізація процесу засвоєння учнями загальноосвітніх знань / І.О. Синиця // Рад. шк. – 1961. – №8. – С. 24 – 29.

606. Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність / І.О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1972. – 166 с.

607. Синиця І.О. Психологічні особливості засвоєння лексики учнями / І.О. Синиця // Наук. зап. НДІ психології УРСР. – К.: Рад. шк., 1960. – 140 с.

608. Синиця І.О. Психологія писемного мовлення учнів V – VIII класів / І.О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1965. – 316 с.
609. Ситаров В.А. Дидактика / В.А. Ситаров; под. ред. В.А. Слостенина. – М.: АCADEMIA, 2004. – 365 с.
610. Скаткин М.Н. Пути совершенствования программ / М.Н. Скаткин // Нач. шк. – 1966. – №3. – С. 46 – 50.
611. Скаткин М. Вопросы разработки перспектив развития советской школы / М. Скаткин // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – №10. – С. 25 – 47.
612. Скаткин М.Н. Актуальные проблемы политехнического образования на современном этапе : тезисы докл. к ВсеросС. совещанию по актуальным проблемам теории и практики политехн. образования в сов. шк. / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогическое общество РСФСР, 1972. – 117 с.
613. Скаткин М.Н. Вопросы теории построения программ в советской школе / М.Н. Скаткин // Известия АПН РСФСР. – М., 1949. – Вып. 20. – С. 11 – 27.
614. Скаткин М.Н. К разработке перспектив развития советской школы / М.Н. Скаткин // Вопросы обучения и воспитания : сб. науч. тр. – М., 1972. – С. 4 – 55.
615. Скаткин М.Н. Наука и учебный предмет / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1965. – №7. – С. 3 – 25.
616. Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1950. – №1. – С. 5 – 12.
617. Скаткин М.Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики : доклад на общем собрании отделения дидактики и частных методик АПН РСФСР 8 июня 1966 г. / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1966. – №8. – С. 21 – 34.
618. Скаткин М.Н. Политехнический принцип обучения в преподавании основ наук, трудовом и политехническом обучении / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1962. – №3. – С. 20 – 32.
619. Скаткин М.Н. Преодолеть перегрузку школьников / М.Н. Скаткин // Сов. педагогика. – 1963. – №1. – С. 10 – 23.
620. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М.: «Знание», 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №7).
621. Скаткин М.Н. Пути совершенствования программ / М.Н. Скаткин // Начальная школа. – 1966. – №3. – С. 46 – 50.
622. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Знание, 1980. – 220 с.
623. Скаткин М.М. Провідні ідеї політехнічного навчання (1917 – 1967 рр.) / М.М. Скаткін, П.І. Ставський // Рад. шк. – 1967. – №9. – С. 28 – 36.
624. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1980. – 167с.
625. Скотаренко Р.В. Некоторые условия перехода к самостоятельной работе с источниками учебной информации / Р.В. Скотаренко // Вестн. Харьковск. ун-та. – Х.: Изд-во ХГУ. – 1974. – №103. – С. 45 – 49.
626. Скрипченко А.В. Формирование обобщенных способов решения арифметических задач у младших школьников / А.В. Скрипченко // Вопросы психологии. – 1963. – №4. – С. 27 – 32.
627. Скрипченко Н.Ф. Зміст і особливості вивчення математики у 3 класі / Н.Ф. Скрипченко // Почат. шк. – 1971. – №8. – С. 46 – 53.

628. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К.: Рад. шк., 1974. – 103 с.
629. Соболев І.І. Психологічні умови проблемного навчання / І.І. Соболев // Рад. школа. – 1973. – №6. – С. 21 – 28.
630. Совершенство содержания образования в школе / Под ред. И.Д. Зверева, М.П. Кашина. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
631. Советская школа на современном этапе: некоторые итоги перестройки школы в период от XX до XXII съезда КПСС / под ред. И.А. Каирова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 287 с.
632. Содержание образования и методы обучения: Тематическая информация / под ред. М.П. Кашина. – М.: АПН СССР, 1979. – 277 с.
633. Соколов А.Г. Возможности соединения общего и профессионально-технического образования / А.Г. Соколов // Сов. педагогика. – 1969. – №3. – С. 39 – 46.
634. Степашко Л.А. Вопросы теории содержания общего среднего образования в советской педагогике (1917 – 1937 гг.) / Л.А. Степашко. – Челябинск: Челяб. ГПИ, 1980. – 75 с.
635. Стефаниченко П.В. Еволюційний підхід до аналізу дидактичної системи / П.В. Стефаниченко // Наука і сучасність : зб. пед. пр. – К.: НПУ, 2000. – Т. 26. – С. 115–133.
636. Столяр Е.Я. Про джерела інформації для прогнозування досліджень з педагогіки / Е.Я. Столяр // Рад. шк. – 1972. – №6. – С. 19 – 24.
637. Структура и содержание общетехнической подготовки при изучении основ производства / [Леднев В.С. (рук. авт. колл.), Кузнецов А.А., Обрезков Ю.Д., Сова А.Я.]. – М.: Высш. шк., 1977. – 192 с.
638. Струмилин М. Эффективность образования в СССР / М. Струмилин // Нар. образование. – 1962. – №6. – С. 4 – 12.
639. Струмочок: Зб. творів для позакл. чит. у 2 кл. / Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко. – К.: Рад. шк., 1978. – 255 с.: іл.; Читанка: Підручн. для першого класу: [Пробний для дослід. кл.] / Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, К.М. Жаленко. – К.: Рад. шк., 1983. – 280 с.: іл.
640. Ступак К.І. Рік роботи по-новому / К.І. Ступак // Початк. шк. – 1970. – №8. – С. 1 – 5.
641. Сухомлинская О. Из творческого наследия В. Сухомлинского / О. Сухомлинская // Сов. педагогика. – 1988. – №3. – С. 97 – 103.
642. Сухомлинский В.А. Учить учиться / В.А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1980. – Т. 5. – С. 450 – 460.
643. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 6 – 12
644. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
645. Сухомлинська О.В. О. Сухомлинський і проблеми дитинства / О. Сухомлинська // Наука і освіта. – 2001. – №5. – С. 111 – 112.
646. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2000. – С. 47 – 65.
647. Сухомлинська О.В. Школа В.О. Сухомлинського в Павлиші (50 – 60-ті рр.) / О.В. Сухомлинська // Нариси з історії розвитку авторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець ХІХ – ХХ ст.) / О.В. Сухомлинська. – Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – С. 342 – 343.
648. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 39 – 43.

649. Сухомлинський В.О. Відповідність методів навчання змісту і меті уроку / В.О. Сухомлинський // Рад. шк. – 1959. – №11. – С. 9 – 12.
650. Сухомлинський В.О. Деякі питання розвитку загальноосвітньої школи в зв'язку з розв'язанням трудового виховання учнів / В.О. Сухомлинський // Матеріали республіканської науково-практичної конференції з питань виробничого навчання в школах Української РСР / упоряд. Є.С. Березняк, О.Г. Сивець; за ред. П.Л. Миргородського. – К.: Рад. шк., 1958. – С. 85 – 90.
651. Сухомлинський В.О. Думки про шкільне виховання / В.О. Сухомлинський // Комуніст України. – 1968. – №10. – С. 83 – 91.
652. Сухомлинський В.О. Навчання і виховання в єдиний потік / В.О. Сухомлинський // Рад. шк. – 1963. – №11. – С. 11 – 20.
653. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7 – 392.
654. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 393 – 625.
655. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 7 – 282.
656. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419 – 655.
657. 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.
658. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283 – 582.
659. Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе / Н.Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – С. 18 – 34.
660. Тарнопольський М.Д. Елементи електротехніки в початкових класах / М.Д. Тарнопольський // Початк. шк. – 1970. – №2. – С. 59 – 63.
661. Тевлін Б.С. Фронтальний експеримент на уроках фізики в 7-му класі / Б.С. Тевлін, В.С. Кулешов // Рад. шк. – 1972. – №10. – С. 51 – 55.
662. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
663. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
664. Титова Н.Ф. О некоторых условиях воспитывающего влияния обучения на развитие учащихся / Н.Ф. Титова // Сов. педагогика. – 1959. – №5. – С. 72 – 78.
665. Тодоров Л. Проблемы современного урока / Л. Тодоров // Сов. педагогика. – 1967. – №10. – С. 154 – 158.
666. Топузов О.М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах: дис.... докт. пед. наук: 13.00.02 / Топузов Олег Михайлович; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2008. – 509 с.
667. Травинин К.Н. К вопросу о сущности процесса обучения / К.Н. Травинин // Сов. педагогика. – 1965. – №9. – С. 95 – 104.
668. Тхоржевський Д.О. Узгодження вимог трудової й політехнічної підготовки в процесі трудового навчання / Д.О. Тхоржевський // Рад. шк. – 1971. – №12. – С. 45 – 53.
669. Усова А.В. О взаимоотношении общих и частных дидактик / А.В. Усова // Сов. педагогика. – 1987. – №8. – С. 74 – 77.
670. Усова А.В. Физика в начальной школе / А.В. Усова // Нар. образование. – 1964. – №1. – С. 45 – 47.

671. Уховская П.Л. Первый опыт факультативных занятий в УССР / П.Л. Уховская // Преподавание ист. в шк. – 1968. – №5. – С. 17 – 22.
672. Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1957/58 учебный год. – К.: Рад. шк., 1957. – 55 с.
673. Учебные планы школ системы Министерства просвещения УССР на 1958/59 учебный год. – К.: Рад. шк., 1958. – 57 с.
674. Фалько В.А. Викладання алгебри у восьмирічних експериментальних школах / В.А. Фалько // Рад. шк. – 1960. – №6. – С. 42 – 47.
675. Федоров Б.И. Дидактические проблемы в контексте методического обоснования / Б.И. Федоров, Л.М. Перминова // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 14 – 19.
676. Федоров Б.И. Некоторые вопросы развития современной дидактики / Б.И. Федоров, Л.М. Перминова // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 18 – 21.
677. Фіцула М.М. Педагогіка : посібник / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2001. – 528 с.
678. Фока Л.І. Використання курсу загальної біології для формування діалектико-матеріалістичного світогляду / Л.І. Фока // Рад. шк. – 1972. – № 10. – С. 41 – 47.
679. Функції і структура методів навчання / За ред. В.О. Онищука. – К.: Рад. шк., 1979. – 159 с.
680. Хайдуков Ю.І. Про перебудову курсу геометрії у восьмирічній школі / Ю.І. Хайдуков, Б.І. Хацет // Рад. шк. – 1959. – №2. – С. 58 – 61.
681. Харламов И.Ф. Педагогика : учебн. пособ. / И.Ф. Харламов. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.
682. Хинчин А.Я. Педагогические статьи / А.Я. Хинчин. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 172 с.
683. Хотинський Є.С. Удосконалити програми та підручники з хімії для середньої школи / Є.С. Хотинський // Рад. шк. – 1958. – №9. – С. 12 – 16.
684. Хрущев Н.С. О мерах по выполнению Программы КПСС в области повышения благосостояния народа / Н.С. Хрущев // Нар. образование. – 1964. – №8. – С. 3 – 9.
685. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 2003. – 415 с.
686. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебн. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
687. Челпаченко Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского как целостное педагогическое явление: автореф. дисс.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Челпаченко. – Оренбург. – 48 с.
688. Чепелев В.І. Новий зміст шкільної освіти / В.І. Чепелев // Початк. шк. – 1969. – №1. – С. 8 – 13.
689. Чепелев В.І. Педагогічна наука і шкільна практика / В.І. Чепелев // Рад. шк. – 1966. – №1. – С. 1 – 9.
690. Чепелев В. Нові програми з трудового політехнічного навчання / В. Чепелев, Ф. Лесик, Л. Сметанін // Рад. шк. – 1968. – №5. – С. 23 – 33.
691. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій : конспект. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 1. – 457 с.
692. Шамова Т.И. Школьный учебник и проблемы активного учения / Т.И. Шамова // Сов. педагогика. – 1976. – №9. – С. 10 – 17.
693. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии / С.Г. Шаповаленко. – М.: Педагогика, 1963. – 127 с.
694. Шаповаленко С.Г. О политехническом обучении в средней общеобразовательной школе / С.Г. Шаповаленко // Сов. педагогика. – 1952. – №11. – С. 7 – 15.

695. Шахмаев Н.М. Общественная необходимость и педагогическая целесообразность дифференцированного обучения в средней школе / Н.М. Шахмаев. – М.: Педагогика, 1970. – 122 с.
696. Швацбурд С.И. О проблемах совершенствования факультативных занятий по математике / С.И. Швацбурд, В.В. Фирсов // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 68 – 81.
697. Шипович С.Й. Обговорюємо проект програми з історії Української РСР / С.Й. Шипович // Рад. шк. – 1966. – №7. – С. 53 – 55.
698. Шморгун В.Ф. Проблема перевантаження учнів – невідкладна / В.Ф. Шморгун // Рад. шк. – 1962. – №5. – С. 57 – 62.
699. Щапоринский С.А. Понятие практики в дидактике / С.А. Щапоринский // Сов. педагогика. – 1986. – №12. – С. 47 – 52.
700. Щукина Г.И. Пути и средства развития познавательных интересов на уроке / Г.И. Щукина // Сов. педагогика. – 1957. – №8. – С. 7 – 12.
701. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения / Г.И. Щукина. – М.: Учпедгиз, 1962. – 230 с.
702. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
703. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения / Д.Б. Эльконин // Обучение и развитие младших школьников : материалы межреспублик. симпозиума / под ред. Г.С. Костюка. – К., 1970. – 407 с.
704. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
705. Эльконин Д. Детская психология / Д. Эльконин. – М.: Знание, 1960. – 430 с.
706. Эльконин Д. О теории начального обучения / Д. Эльконин // Нар. образование. – 1963. – №4. – С. 17 – 34.
707. Эпштейн Д.А. О содержании трудового политехнического обучения в средней школе / Д.А. Эпштейн // Сов. педагогика. – 1965. – № 8. – С. 10 – 18.
708. Эпштейн Д.А. Реализация политехнического принципа в преподавании химии / Д.А. Эпштейн // Политехнический принцип в обучении основам наук в средней школе : пособ. для учит. / под ред. Д.А. Эпштейна. – М.: Просвещение, 1979. – С. 61 – 73.
709. Эпштейн Д.А. Факультативные занятия по химии / Д.А. Эпштейн // Факультативные занятия в средней школе. – М.: Педагогика, 1973. – С. 90 – 106.
710. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.
711. Янцов А.И. О некоторых вопросах построения учебных предметов / А.И. Янцов // Сов. педагогика. – 1965. – №5. – С. 59 – 66.
712. Янцов А.И. О педагогических требованиях к учебникам естественнонаучного цикла / А.И. Янцов // Сов. педагогика. – 1966. – № 5. – С. 39 – 49.
713. Ярмаченко М.Д. Актуальні проблеми педагогічної науки / Ярмаченко М.Д. // Рад. шк. – 1975. – №1. – С.8 – 17.

Архівні джерела
Центральний державний архів
вищих органів влади та управління України

Ф. 166 Міністерство народної освіти УРСР (Народний комісаріат освіти УСРР). 1917–1988 рр.

оп.10

714. Спр. 18/828. Протоколи засідань колегії Наркомпросу УСРР і матеріали до них. Копії (21 січня 1931 – 21 грудня 1932), 142 арк.

оп. 15

715. Спр. 130. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР, Т.ІІІ (6 травня–18 вересня 1946 р.), 316 арк.

716. Спр. 244. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР, Т.ІV (15 жовтня–21 грудня 1947 р.), 334 арк.

717. Спр. 2457. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР (13-14 січня 1959 р.), 286 арк.

718. Спр. 2458. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР (15–21 січня 1959 р.), 311 арк.

719. Спр. 2461. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР (4–28 січня 1959 р.), 263 арк.

720. Спр. 4895. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (7-14 січня 1966 р.), 210 арк.

721. Спр. 4896. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (27-29 січня 1966 р.), 162 арк.

722. Спр. 4897. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (1-14 лютого 1966 р.), 208 арк.

723. Спр. 4898. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (25 лютого 1966 р.), 135 арк.

724. Спр. 4899. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (18 – 30 березня 1966 р.), 264 арк.

725. Од.зб. 4900. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (12 – 15 квітня 1966 р.), 259 арк.

726. Спр. 4901. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (29 квітня 1966 р.), 106 арк.

727. Спр. 4903. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (10-24 червня 1966 р.), 258 арк.

728. Спр. 4904. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (11 – 29 липня 1966 р.), 244 с.

729. Спр. 5387. Стенограма республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по подальшому поліпшенню роботи середньої загальноосвітньої школи» (28-29 березня 1967 р.), 327 арк.

730. Спр. 5388. Стенограма доповіді Міністра освіти УРСР П.Удовиченко на республіканській нараді «Про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по подальшому поліпшенню роботи середньої загальноосвітньої школи» №874 (28 березня 1967 р.), 34 арк.

731. Спр. 5389. Документи республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР (28-29 березня 1967 р.), 32 арк.

732. Спр 5370. Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань Колегії Міністерства освіти УРСР (14 – 18 липня 1967 р.), 189 арк.

733. Спр. 5395. Стенографічний протокол наради завідуючих обвльно про завершення 1966/67 н.р. та підготовку до нового 1967/68 н.р. (від 20 травня 1967 р.), 16 арк.

734. Спр. 5432. Довідки інспекторів про перевірку роботи шкіл Української РСР за 1967 р., 250 арк.

735. Спр. 5498. Програми для викладання географії в школах республіки, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1967 р. - 67 арк.

736. Спр.6355. Довідка Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1967/68 н.р., 47 арк.

737. Спр. 6406. Протоколи засідань науково-методичної комісії Міністерства освіти УРСР (9-25 грудня 1967р.), 92 арк.

738. Спр. 6421. Пропозиції про зміни навчальних планів і програм на 1967/68 н.р., 24 арк.

739. Спр. 5505. Зауваження висловлені вчителями шкіл УРСР при обговоренні проєктів програм середньої школи, розроблених комісією АН і АПН СРСР з визначення змісту загальної середньої освіти за 1967 рік., 125 арк.

740. Спр. 4605. Навчальні плани восьмирічних і середніх шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1964/65 н.р., 192 арк.

741. Спр. 4607. Довідка Міністерства освіти УРСР про хід підготовки стабільних програм і підручників для 8-річних і середніх шкіл УРСР. 19 жовтня 1965 р., 5 арк.

742. Спр. 5013. Навчальні плани шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1965/66 н. р., 25 арк.

743. Спр. 5496. Навчальні плани шкіл, розроблені та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1966/67 н. р., 93 арк.

744. Спр. 5505. Замечания, высказанные учителями школ УССР при обсуждении проектов программ средней школы, составленных Комиссией АН и АПН СССР по определению содержания образования в средней школе за 1967 г., 125 арк.

745. Спр. 5506. Положення про науково-методичну комісію Міністерства освіти УРСР на 1967 р., 6 арк.

746. Спр. 5508. Протоколи засідання науково-методичної комісії Міністерства освіти УРСР (12 січня – 7 грудня 1967 р.), 37 арк.

747. Спр. 5511. Листування управління Міністерства освіти УРСР питань методичної роботи (2 січня – 30 грудня 1967 р.), 120 арк.

748. Спр. 6406. Протоколи засідання науково-методичної комісії Міністерства освіти УРСР (9-25 грудня 1968 р.), 14 арк.

749. Спр. 6936. Доповідна записка Програмно-методичного управління про наслідки відраджання до Міністерства освіти СРСР і Міністерства освіти РСФСР в справі підготовки і видання навчальних планів, програм і підручників на 1968/69 н.р., 7 арк.

750. Спр. 7409. Навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи на 1970 р., 41 арк.

751. Спр. 7416. Директивні вказівки Програмно-методичного управління обвльно та інститутам удосконалення учителів по методичним питанням (14 січня – 25 травня 1970 р.), 142 арк.

752. Спр. 7418. Доповідні записки Програмно-методичного управління до Ради міністрів УРСР про заходи до поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР за 1970 р., 63 арк.

753. Спр. 8579. Довідка відділу про підготовку і видання підручників, посібників і програм для шкіл Української РСР від 10 грудня 1973 р., 8 арк.

754. Спр. 8692. Методичні листи програмно – методичного відділу з питань нормування навчальної діяльності молодших школярів та поурочне планування з російської літератури для масових шкіл на 1973/74 н.р., 128 арк.

755. Спр. 8775. Документи (стенограма, рішення та доповідні записки) засідання колегії Міністерства освіти УРСР (15 січня 1975 р.), 126 арк.

756. Спр. 8783. Документи (стенограма, рішення та доповідні записки) засідання колегії Міністерства освіти УРСР (6 серпня 1975 р.), 172 арк.

757. Спр. 8788. Доповідні записки та інформації Міністерства освіти УРСР до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань народної освіти (7 січня – 27 березня 1975 р.), 142 арк.

758. Спр. 8854. Накази Міністерства освіти Української РСР по основній діяльності з №92 по №169 (з 3 березня 1976 по 31 травня 1976 р.), 184 арк.

759. Спр. 8855. Накази Міністерства освіти Української РСР по основній діяльності з №35 по №91 (з 3 червня 1976 по 3 серпня 1976 р.), 181 арк.

760. Спр. 8856. Накази Міністерства освіти Української РСР по основній діяльності з №170 по №198 (з 1 вересня 1976 по 26 жовтня 1976 р.), 135 арк.

761. Спр. 8858. Документи засідання колегії Міністерства освіти УРСР (стенограма, рішення. Доповідні записки) від 14 січня 1976 р., 241 арк.

762. Спр. 8860. Документи засідання колегії Міністерства освіти УРСР (стенограма, рішення. Доповідні записки) від 4 лютого 1976 р., 81 арк.

763. Спр. 8861. Документи засідання колегії Міністерства освіти УРСР (стенограма, рішення. Доповідні записки) від 18 лютого 1976 р., 133 арк.

764. Спр. 8974. Документи, направлені до ЦК КП України, Ради Міністрів та інших державних органів з питань народної освіти (довідні, інформації, листування). (1 березня – 30 червня 1978 р.), 169 арк.

оп. 16

Ф. 5097 Сухомлинський Василь Олександрович (1918–1970) педагог, член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР, Академії педагогічних наук СРСР, заслужений учитель школи УРСР, Герой Соціалістичної Праці 1944–1981 рр.

оп. 1

765. Спр. 1015. Письма В. Сухомлинского Лепилину, Мальцевой, Маркушевич А.И., Мережко В.П., Нополитанскому, Панченко Л.И., Пинчуку Г.П. Автограф, машинопись, 44 арк., 11 д.

Ф. 5127 Науково-дослідний інститут УРСР.

оп. 1

766. Ед. хр. 1098. Стенограммы заседаний Ученого Совета НИИП УССР о состоянии исследованной содержания трудового обучения в средней школе. 2 февраля – 20 февраля 1967 г., 142 л.

767. Ед. хр. 1100. Стенограмма заседания Ученого Совета НИИП УССР о задачах дальнейшего улучшения работы общеобразовательных школ. 27 апреля – 14 мая 1967 г., 97 л.

768. Ед. хр. 1107. Докладные записки института коллегии Министерства образования УССР о выполнении постановления ЦК компартии и Совета министров УССР о дальнейшем совершенствовании работы средних общеобразовательных школ. 15-февраля – 12 декабря 1967 г., 96 л.

769. Ед. хр. 1145. Замечания института педагогики к 3 варианту проекта программы по истории для 5-6 классов и к программе по обществоведению для средней школы, составленных АПН СССР (1967 г.), 6 л.

770. Ед. хр. 1162. Переписка с Министерствами просвещения СССР и УССР по вопросам организации в средних школах углубленного изучения отдельных учебных предметов, об учебных программах и т.д. за 1968 г., 44 л.

771. Ед. хр. 1167. Стенограмма заседания Ученого Совета НИИП УССР состоянии подготовки к экспериментальной проверке проектов учебных планов и программ в 1968/69 у.г. 22 февраля 1968 г., 70 л.

772. Ед. хр. 1173. Стенограмма заседания Ученого Совета НИИП УССР об итогах проверки учебных программ и учебников в 1-х классах Павлоградского района Днепропетровской области и Калужского района Ивано-Франковской области 10-31 октября 1968 г., 158 л.

773. Ед. хр. 1221. Замечания института педагогики на проекты программ общеобразовательных школ, составленных АПН РСФСР (1969 г.), 27 л.

774. Ед. хр. 1224. Протоколы заседаний Ученого Совета НИИП УССР. Начало 2 января. Закончено 25 декабря 1969 г., 121 л.

775. Ед. хр. 1229. Стенограмма заседания Ученого Совета НИИП УССР по вопросу проверки экспериментальной работы школ в 1968/69 у.г. и о состоянии подготовки к проведению эксперимента в следующем учебном год. 24 июня 1969 г., 71 л.

776. Ед. хр. 1239. Отчет института об экспериментальном исследовании эффективного программного метода обучения в начальных классах средних школ за 1968/69 у.г., 14 л.

777. Ед. хр. 1240. Информация института Министерству просвещения УССР о подготовке к переходу на новые структуры и новое программное обучение. 1969 г., 9 л.

778. Ед. хр. 1256. Документы о результатах экспериментального изучения качества пробного учебника В.Дядиченко и Ф.Люся «История Украинской ССР» для 7-8 классов средней школы. (Докладные записки, отчеты, информации, замечания, анализы) за 1969 г., 209 л.

779. Ед. хр. 1316. Докладные записки, информации, сведения, представленные в АПН СССР, Министерство просвещения СССР о республиканских педагогических чтениях, о дальнейшем совершенствовании учебных планов и программ, о необходимости создания учебников для вечерних школ за 1975 г., 121 л.

780. Ед. хр. 1334. Протоколы заседания ученого совета Института №241 (2 января – 27 ноября 1972 г.), 950 л.

781. Ед. хр. 1354. Докладные записки, информации, предложения, представленные в ЦК Компартии Украины, Минпрос УССР о результатах экспериментальной проверки новых программ и учебников для 7 – 8 классов в школах республики за 1973 г., 194 л.

782. Ед. хр. 1386. Переписка с Минпросом УССР по основным вопросам педагогической деятельности института 20 февраля – 17 декабря 1974 г., 76 л.

783. Ед. хр. 1392. Докладные записки, информации, предложения, представленные в ЦК Компартии Украины, Минпрос УССР о дальнейшем совершенствовании учебных планов и программ, о необходимости утверждения и рекомендации в печать сборника «Профилактика правонарушений несовершеннолетних» за 1974 г., 125 л.

784. Ед. хр. 1440. Доклады научных сотрудников и учителей, представленные на республиканские чтения об основных проблемах повышения качества трудового обучения учеников городских школ. 1975 г., 128 л.

785. Ед. хр. 1490. Докладные записки, информации, справки, представленные в Минпрос УССР о проведении экспериментального опыта по проблеме обучения и воспитания детей 6-летнего возраста и работы групп продленного дня за 1977 г., 114 л. оп.2

786. Ед. хр. 777. Рецензии, отзывы и замечания на научные работы из опыта преподавания в средних школах СССР. 1960 г., 163 л.

787. Ед. хр. 1013. Опыт соединения обучения основ наук с производственным обучением учащихся на Дарницком шелковом комбинате.- Отчет Белаша П.К. 1962 г., 25 л.

788. Ед. хр. 1109. Доклад на тему: «Изучение основ наук, как необходимое условие формирования в учащихся диалектико-материалистического мировоззрения». 1964 г., 54 л.

789. Ед. хр. 1305. Коваленко С.С. Содержание и методы начального обучения за 50 лет (рукопись), 69 л.

790. Ед. хр. 1315. Присяжнюк К.Ф. Развитие народного образования в Украинской ССР (1965/66 у.г.). 1966 г., 39 л.

Науковий архів РАО

Ф.25 Президиум Академии педагогических наук

оп.1-а

791. Ед. хр. 249. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 10 января 1965 г., 65 л.

792. Ед. хр. 252. Заседание Комиссии по определению содержания образования от 14 января 1965 г., 70 л.

793. Ед. хр. 254. Заседание Президиума АН СССР о работе Комиссии по определению содержания образования от 24 декабря 1965 г., 44 л.

794. Ед. хр. 272. Стенограмма заседания Центральной комиссии по содержанию образования при АПН СССР по обсуждению замечаний на программы по литературе и обществоведению от 21.10. 1965 г., 5 л.

795. Ед. хр. 293. Стенограмма заседания комиссии по историческому образованию по обсуждению доклада А.Т. Кинкулькина «О структуре школьного исторического образования» от 8.01.1965 г., 34 л.

796. Ед. хр. 1173. Стенограмма совместного заседания Президиума АПН СССР и АН СССР о работе комиссии по определению содержания образования в средней школе от 30 июля 1970 г., 14 л.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Пироженко Лідія Володимирівна

**РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
(СЕРЕДИНА 60-Х – ПОЧАТОК 80-Х РР.
XX СТОЛІТТЯ)**

Монографія

Літературний редактор Івакін О.П.
Верстка А. О. Басін
Обкладинка П. В. Резніков

Підписано до друку 23.10.2012 р. Формат 60x90 ¹/₁₆
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 19,0
Наклад 300 пр.

**Видано державним коштом.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.