

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
Відділ історії та філософії освіти

ЗВІТ

про наукове дослідження

**«Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України  
(історико-аналітичний аспект)»**

Державний реєстраційний номер: 0116U003183  
(1.01.2016 – 31.12.2018)

Київ - 2018

УДК 37.042/.043 (091)(477)  
№ держреєстрації 0116U003183  
Інв. №

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогіки  
04053, м. Київ-53, вул. Січових стрільців, 52-д;  
тел. 481-37-31

**«ЗАТВЕРДЖУЮ»**

Директор Інституту педагогіки  
НАПН України  
\_\_\_\_\_ О.М.Топузов  
27 грудня 2018 р.

## **ЗАКЛЮЧНИЙ ЗВІТ**

про наукове дослідження

**«Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)»**

(остаточний)

Науковий керівник наукового дослідження  
д. пед. наук, професор

Н.П.Дічек

Київ-2018

Рукопис закінчено 1 листопада 2018 р.

Результати роботи розглянуто Вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України,  
протокол № 15 від 29 листопада 2018 р.

**СПИСОК ВИКОНАВЦІВ**

Виконавці:

Керівник

завідувач відділу історії

та філософії освіти,

д. пед. наук, професор

---

  
(підпис)

Н.П.Дічек

головний науковий співробітник,

д. пед. наук, професор

---

  
(підпис)

Євтух М.Б.

головний науковий співробітник (0,5),

д. пед. наук, професор

---

  
(підпис)

Гупан Н.М.

старший науковий співробітник,

канд. пед. наук, ст. наук. співробітник

---

  
(підпис)

Антонець Н.Б.

старший науковий співробітник,

канд. пед. наук, ст. наук. співробітник

---

  
(підпис)

Шевченко С.М.

провідний науковий співробітник,

канд. пед. наук, ст. наук. співробітник

---

  
(підпис)

Загородня А.А.

старший науковий співробітник (0,5),

канд. пед. наук, ст. наук. співробітник

---

  
(підпис)

Куліш Т.І.

## РЕФЕРАТ

Обсяг звіту становить 61 с., він складається з передмови, вступу, результатів дослідження, апробації, списку публікацій за результатами дослідження.

Об'єктом наукового дослідження (далі - НД) став розвиток національної школи і педагогічної думки в суверенній Україні, предметом дослідження – диференційований підхід до організації і змісту шкільної освіти як педагогічний феномен розвитку української школи (1991-2010 рр.).

Провідна мета виконання планованої НДР *«Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України»* полягала у висвітленні перебігу модернізаційних процесів у галузі шкільної освіти незалежної України у 1991-2010 рр., пов'язаних з еволюцією форм диференційованого підходу до організації і змісту навчання школярів, задля систематизації нагромадженого досвіду і виснування прогностичних узагальнень.

Уперше у системній взаємозумовленості представлено суспільно-історичні й суто педагогічні рушії й причини розвитку освітньо-філософських, педагогічних, психолого-педагогічних ідей щодо забезпечення індивідуалізованого, диференційованого підходу до навчання школярів, а також досвід практичного втілення ідей про особистісно орієнтовану освіту в умовах загальної середньої освіти – зовнішня диференціація (різні типи середніх шкіл), внутрішньошкільна диференціація (класи підвищеної педагогічної уваги, класи з поглибленим вивченням певних предметів), диференціація через зміст навчальних предметів (факультативи, виробниче навчання), диференціація через зміст підручників (диференційовані завдання), диференціація засобами спеціально організованого учіння й індивідуальний підхід до дитини на уроці і в позаурочний час.

Дослідження дало підстави встановити, що диференційований підхід до організації педагогічного процесу у шкільній галузі у досліджувані роки еволюціонував у вияви особистісно орієнтованого підходу до освіти, що стало свідченням поглиблення процесів гуманізації суспільного життя загалом, й освітньої сфери зокрема. Цей процес став можливим, по-перше, завдяки використанню й вдосконаленню вже розвинутих у попередній час форм організації індивідуалізованої середньої освіти (спеціалізовані середні школи (художні, військові, хореографічні), школи (класи) з поглибленим вивченням предметів гуманітарного, природничо-математичного тощо циклів, мережа шкіл для дітей з особливостями фізичного і психофізичного розвитку), що утворили вагоме підґрунтя для реформ; по-друге, завдяки прийняттю ініційованих владою важливих рішень (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), 1993 р., оновлена редакція Закону «Про освіту», 1996 р.) щодо розгортання національної за змістом і духом освіти й перебудови у цьому напрямі навчання у середній школі; по-третє, завдяки зусиллям різноаспектно психологізувати навчання, виховання й соціалізацію молодого покоління засобами практичної психології; по-четверте, завдяки підйому ініціативності українських освітян, які активно

долучалися до реформовчих процесів розбудови національної школи; по-п'яте, завдяки обранню українською освітою європейського шляху розвитку й імплементації європейських освітніх цінностей.

Висвітлено внесок у розбудову української національно орієнтованої середньої школи В.Кременя (філософське обґрунтування парадигми дитиноцентрованої освіти), Г. Балла (теорія раціогуманістичної освіти), С. Максименка (положення генетичної психології), В. Моляка (стратегіальна теорія творчості), В.Рибалка (тривимірна модель психологічної структури особистості на прикладі профільної старшої школи).

До наукового обігу введено відрефлексовані виконавцями маловідомі факти, статистичні й архівні матеріали, документи, що доповнюють, уточнюють і збагачують знання про перебіг освітніх процесів в шкільній галузі України у період 1991-2010-х років.

Розв'язання досліджуваної наукової проблеми було спрямоване на науково-методичне забезпечення навчальних курсів з галузі "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Історія української педагогіки", «Дидактика шкільної освіти» у педагогічних університетах і коледжах, в інших ЗВО України, у системі післядипломної педагогічної освіти різних категорій педагогічних працівників. Його результати також будуть корисні для аспірантів, докторантів, стануть в нагоді у самоосвіті вчителів, у науково-пошуковій роботі студентів, магістрантів.

***Ключові слова: ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА, ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ, ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ,***

## ЗМІСТ

Реферат.....	4-5
Передмова.....	7
Вступ.....	7
Основний зміст.....	15-44
Висновки.....	44-49
Список публікацій з НДР.....	49-63

## ПЕРЕДМОВА

Наукове дослідження (НД) «Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України» виконувалося протягом 2016-2018 рр. і є завершальним продовженням планових наукових досліджень, виконаних відділом історії та філософії освіти у попередні роки, присвячених вивченню історії української школи і педагогічної науки. Тематично і логіко-хронологічно НД продовжує розкриття попередніх тем «Диференційований підхід до організації педагогічного процесу в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) (2010-2012)» та «Організація навчального процесу в історії вітчизняної школи: від уніфікації до диференціації (40-80-ті роки XX ст.)» у вимірі доби незалежності України.

Вибір проблеми зумовлений її науковою значущістю та актуальністю як для самого історико-педагогічного знання, так і для сучасної теорії та практики освіти.

## ВСТУП

**Актуальність.** Дослідження, присвячені реконструкції історії розвитку національного духовного буття українців, розкриттю поступу національної освіти і педагогічної думки, не лише актуальні, а й набувають виразної *соціальної значущості*. Оскільки такі студії, виконані на основі новітніх методологічних підходів, зокрема на сучасних ідеях інтердисциплінарності, на засадах об'єктивності й вивільнення від моноідеологічного тиску та застарілих оцінок, у руслі вимог інтелектуальної історії, сприяють й національній самоідентифікації майбутніх педагогів і учителів-практиків, й поглиблюють та модернізують їхнє культурно-історичне знання, чим вдосконалюють професійну підготовку через усвідомлення соціально-педагогічної практики в Україні в історико-генетичному вимірі.

Доцільність і своєчасність виконання проекту полягала й у тому, що наукові дослідження, виконані у відділі (лабораторії) історії та філософії освіти (до 2017 р. - історії педагогіки) у попередні роки (докладніше про це йтиметься у пункті “Досвід і доробок авторів”), дали підстави виокремити фактично не розроблене в історії української школи питання презентації еволюції одного з найголовніших інноваційних рушіїв сучасного педагогічного процесу – диференційованого підходу. Узагальнено – це складний, багатоаспектний процес зовнішнього і внутрішнього урізноманітнення й вдосконалення змісту, форм, методів, засад навчання в школі. Актуалізувалася потреба вивчення, теоретичного опису й систематизації варіантів підходів до врахування особливостей учнів (за різними показниками) і форм організації їхньої навчально-виховної діяльності, реалізація яких спрямовувалася насамперед на врахування здібностей і нахилів дітей, а також на задоволення потреб соціуму у різні історичні періоди. Онтологічний сенс розв’язання цієї проблеми, значущість

досягнення власне пізнавальних цілей доповнюється практико зорієнтованим проведенням дослідження, оскільки у сучасних умовах інноваційні процеси у шкільництві пов'язують насамперед зі здатністю шкільної освітньої системи забезпечити індивідуальний підхід до учня, на чому від початку незалежного державного існування України наголошувалося у низці законів і документів (Закон «Про загальну середню освіту» (1999), Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), Національна доктрина розвитку освіти України (2002), Концепція профільного навчання в старшій школі (2003; 2009).

Методологічне забезпечення освіти і сучасних технологій навчання і виховання передбачало відображало «створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідають запитам особистості; запровадження варіативного компоненту змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу» (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // *Освіта*. 1993. №44-46. С. 5). Тому вмотивованим було дослідження явища диференційованого підходу до педагогічного процесу в українській школі в історичній тривалості для встановлення закономірностей і протиріч зазначеного педагогічного феномену з наступним урахуванням здобутого знання при розробленні освітніх стратегій. Період незалежності (1991-2010 рр.) визначено для вивчення насамперед тому, що у цей час розпочалося формування нової, національної за спрямуванням системи освіти, і вже нагромаджено значні здобутки (оновлення парадигми шкільної освіти, створення численних нових типів навчальних закладів, модернізація змісту освіти, впровадження особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, розроблення новітніх навчальних технологій). Отже логічно постає необхідність їх системного висвітлення й аналізу для узагальнення безумовних досягнень і з'ясування прорахунків. Завдяки здійсненню дослідження було також дотримано історико-логічний зв'язок з попередньо виконаними дослідженнями, присвяченими аналітичному висвітленню розвитку диференційованого підходу в історії вітчизняної школи у період з кінця ХІХ – до 1991 р., що дало змогу відобразити розвиток ідей і досвіду диференціації в шкільній освіті від їх зародження до набуття ними сучасних розмаїтих форм.

Таким чином, створено монографічне дослідження, в якому провідною ідеєю стало відображення феномену диференційованого підходу до організації навчального процесу у системній взаємозумовленості і синергетичній поєднаності з іншими й загальнопедагогічними, й загальнокультурними явищами історії розвитку освітнього простору України у 1991-2010 рр. Це дало змогу доповнити історію розвитку вітчизняної шкільної освіти, представити її як багатовимірний процес з нелінійними зв'язками між упровадженням офіційних регламентуючих документів держави щодо освіти, генеруванням і поширенням педагогічних ідей і практичними формами їх реалізації, і, головне, дало матеріал для пояснення шляхів еволюціонування механізмів гуманізації й оптимізації навчання,



розширить знання про перебіг новітнього історико-педагогічного процесу в Україні. Презентація новаційних освітніх ідей і досвіду у поєднанні зі здобутими у ході дослідження теоретичними узагальненнями має й прогностичне значення для освітньої галузі.

**Стан проблеми розроблення.** Теоретико-дидактичні засади обґрунтування диференційованого підходу до навчання школярів відображені у працях радянських учених (И. Унт «Индивидуализация и дифференциация обучения», 1990); Ю. Бабанский «Методы обучения в современной общеобразовательной школе», 1985); А.Кирсанов «Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая задача», 1982), сучасних українських учених О.Я.Савченко («Дидактика початкової школи», 2012), Г.І. Коберник («Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика», 2002), П.І.Сікорського («Теоретико-методичні основи диференційованого навчання», 1998), С.П.Логачевської («Диференціація у звичайному класі: посібник для вчителів», 1998), білоруських дослідників А.Перевозного («Педагогические основы дифференциации современного образования», 1998), С.Покровської («Дифференциация обучения учащихся в средней общеобразовательной школе», 2002). Проте у цих та інших дослідженнях або зовсім не йшлося про суто українську специфіку пошуків у розгортанні диференційованого підходу у шкільництві, або згадана проблема розглядалася як теоретико-дидактична, а не з метою історико-логічного розкриття й узагальнення, або висвітлювалися лише певні окремі її аспекти (Володько С. (1997); Тхоржевський Д. (2000); Ляшенко О. (2009); Липова Л., Замаскіна П.(2011).

До студій, де висвітлено деякі історико-педагогічні питання феномену диференційованого підходу, належать праці українських учених М.Ярмаченка, Н.Калениченко (за ред.) («Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні», 1991), О.Петренко ("Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX ст.)", 2010); Л.Березівської («Реформування змісту середньої шкільної освіти в Україні у XX ст.», 2008); Л. Пироженко («Реформування змісту середньої освіти в Україні (1964-1984 рр.)», 2013). Автори двох останніх із зазначених монографій - наковці відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Однак зміст усіх названих публікацій, по-перше, не охоплює вибраний для планованого вивчення історичний новітній період історії України; по-друге, вони не присвячені проблемі диференціації й індивідуалізації у шкільному навчанні як явищу у розвитку шкільної освіти.

Саме у колективній монографії науковців відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України «Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)» (2013) та у посібнику «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х - 80-ті рр. XX ст.)» (2017), а також у ряді їхніх фахових статей системно і цілісно відображено феномен диференційованого підходу у розвитку української середньої школи у період з кінця XIX ст. по 1991 р.

Провідною метою виконання планованої НДР було визначено висвітлення перебігу модернізаційних процесів у галузі шкільної освіти незалежної України у 1991-2010 рр., пов'язаних з еволюцією форм диференційованого підходу до організації і змісту навчання школярів, задля систематизації нагромадженого досвіду і виснування прогностичних узагальнень.

Згідно з метою дослідження сформульовано такі завдання:

- схарактеризувати суспільно-політичні і культурно-освітні причини модернізації шкільної галузі освіти в Україні та її результати у 1991-2013 рр. в аспекті диференціації й індивідуалізації навчання;
- висвітлити засади, шляхи і форми утілення диференційованого підходу до педагогічного процесу в українській середній школі у розглядуваний період;
- проаналізувати теоретичні ідеї й експериментальні дослідження, пов'язані з реалізацією диференційованого підходу до навчального процесу у загальноосвітній школі у визначених хронологічних межах;
- встановити закономірності і суперечності реалізації різних форм диференційованого підходу у шкільній освіті України (1991-2013 рр.).

Об'єкт дослідження – розвиток національної школи і педагогічної думки в Україні.

Предмет дослідження – диференційований підхід до організації і змісту шкільної освіти як педагогічний феномен розвитку української школи (1991-2010 рр.).

Хронологічні межі дослідження зумовлені такими міркуваннями. Нижня межа (1991 р.) – початок розбудови України як незалежної держави і її національно орієнтованої, особистісно орієнтованої шкільної освіти; верхня межа (2010) – внесення змін до Закону України «Про загальну і середню освіту», згідно з яким було задекларовано повернення до 11-річного терміну навчання у середній школі.

Для досягнення мети і розв'язання завдань дослідження використано сукупність таких взаємодоповнюваних методів: історіографічний аналіз писемних (друкованих і архівних) джерел з наступним синтезом результатів для подальшої систематизації, узагальнення й актуалізації теоретичних здобутків та досвіду запровадження різноманітних форм індивідуалізації та диференціації навчального процесу у шкільній галузі; генетичний, на основі якого вивчалось формування психолого-дидактичних засад організації особистісно орієнтованого освітнього середовища середньої школи; ретроспективний, що дав підстави для встановлення ефективності втілення новаторських освітніх ідей та пошуків у галузі індивідуалізації та диференціації шкільного навчання у визначених хронологічних межах.

**Концептуальні засади дослідження.** Модернізацію сучасної школи найперше пов'язують зі здатністю освітньої системи забезпечити дитиноцентрований підхід до учня, що актуалізує дослідження вітчизняного досвіду розгортання індивідуалізації та диференціації навчального процесу в історичній тривалості для встановлення закономірностей і протиріч

зазначеного педагогічного феномену з наступним урахуванням здобутого знання при розробленні освітніх стратегій. Період незалежності (1991-2010 рр.) визначено для вивчення з таких причин: перша – у цей час розпочалося формування нової, національної за спрямуванням системи освіти; друга – у цей період відбулося (процес триває) нагромадження значних здобутків, пов'язаних з оновленням парадигми шкільної освіти, у формуванні: організаційних засад (створення численних нових типів навчальних закладів, структурні зміни у діяльності школи), змісту освіти, навчально-методичного забезпечення впровадження особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, а також у розробленні новітніх навчальних технологій, що й вмотивовує необхідність їх системного висвітлення й аналізу для встановлення безумовних досягнень і з'ясування прорахунків; третя – задля дотримання історико-логічного зв'язку з попередньо виконаними дослідженнями, присвяченими розвитку диференційованого підходу в історії вітчизняної школи у період з кінця ХІХ – до 1991 р., що таким чином дало змогу відобразити розвиток ідей і досвіду диференціації в шкільній освіті від їх зародження до набуття ними сучасних розмаїтих форм.

Розроблення і практичне втілення ідей, пов'язаних із забезпеченням диференційованого підходу до організації шкільної освіти, розглядається як нелінійне продовження педагогічних пошуків попередніх періодів, як своєрідний феномен вітчизняного історико-педагогічного процесу і як чинник розвитку національної освітньої галузі. Дослідження процесу реалізації педагогічних ідей щодо індивідуалізації навчання, розширення освітніх можливостей і забезпечення прогресу суспільства в цілому дає можливість простежити хід освітніх перетворень та нововведень у логічній послідовності і синергетичній цілісності. Це, в свою чергу, створює можливість ґрунтовно проаналізувати специфіку становлення та розвитку вітчизняної і національної системи середньої освіти, що сприяє розширеному відтворенню об'єктивного змісту розгортання історико-педагогічного процесу в Україні.

Оскільки в українській історії педагогіки донині немає ґрунтовного системного ретроспективного дослідження, присвяченого цілісному вивченню феномену диференційованого підходу до організації й змісту педагогічного процесу в середній школі в умовах незалежного існування нашої держави, то цим зумовлена не лише актуальність, а й соціальна значущість виконаного дослідження, та його **новизна**. Останню забезпечило й системне висвітлення активізації розвитку і урізноманітнення ідей (педагогічних, психологічних) щодо здійснення диференційованого підходу у шкільній галузі, досвіду їх практичних утілень, множинності форм (зовнішньої, внутрішньошкільної і внутрішньої) організації.

Провідна **ідея дослідження** полягала у відображенні феномену диференційованого підходу до організації і змісту шкільної освіти у системній взаємозумовленості з іншими загальнопедагогічними й культурними явищами історії розвитку освітнього простору незалежної України. Реалізація ідеї, по-перше, дала змогу доповнити історію розвитку

шкільної освіти в Україні, представити її як багатовимірний процес з нелінійними зв'язками між педагогічними, психолого-педагогічними ідеями й практичними формами їх реалізації, по-друге, дала матеріал для пояснення шляхів еволюціонування механізмів гуманізації й оптимізації навчання. Презентація новаційних педагогічних ідей і практики, неординарних педагогічних рішень і наукових надбань, що мали місце у досліджуваній час, у поєднанні зі здобутими у ході запланованого дослідження теоретичними узагальненнями (встановленими закономірностями, визначеними тенденціями) не лише слугувала відтворенню процесів педагогічного пошуку, а й окреслює певний потенціал подальшого творчого використання історичних надбань з урахуванням нових суспільних умов і вимог, а також має й певне прогностичне значення для сучасної школи.

Поглиблення аналізу сутності дидактичного складника диференційованого підходу до навчання дало змогу прослідкувати зародження теоретичних ідей в шкільній практиці та їх втілення і трансформацію в ній. Висвітлення різних варіантів (або зразків) запровадження диференційованого навчання в шкільній галузі і організації різних типів шкільних освітньо-виховних закладів може послужити імпульсом до нових пошуків у сучасних умовах реалізації положень концепції Нової української школи (2017), що спрямовує зусилля освітян на здійснення дитиноцентрованого навчання, яке б відповідало інтересам і потребам особи (Концепція Нової української школи <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.)

Історико-педагогічний концепт. До вихідних концептуальних засад відносимо орієнтування науковців відділу на оновлювальні процеси у галузі власне дослідження історії, що реалізуються у сучасному світовому гуманітарному пізнанні. У цьому сенсі вивчення феномену диференціації навчання в українському шкільництві базується на поєднанні відображення індивідуального й одиничного, але на тлі контекстуальної цілісності (О.Сухомлинська, 2007), на охопленні динаміки історичного розвитку духовної сфери і на макросоціальному рівні, і на рівні індивіда (Дж. Леві, 1990). Завдяки такому підходу уможливилось розгортання дослідження у трьох ключових напрямках – дослідження історії ідей, історії ментальностей (культурні стереотипи, символи) й історії ціннісних орієнтацій (Ж.Ле Гофф, 1991 р.). Таким чином, історичний аналіз досліджуваної наукової проблеми, здійснюваний на мікроісторичному фактажі функціонування шкільної освітньої галузі, дав матеріал для макроісторичних узагальнень щодо синергії соціальних процесів і переосмислення ролі окремих з них у культурно-історичному поступу України.

Психолого-педагогічний концепт. До концептуальних конструктів віднесено положення генетичної психології академіка С.Максименка, зокрема про те, що «поведінка людини регулюється не тільки біологічними потребами, а й соціальними потребами та вимогами». Це надзвичайно важлива вихідна засада, оскільки саме завдяки результатам і успіхам у галузі психолого-педагогічного вивчення дитини, яке набуло масштабу у 1960-

1980-х роках, стало можливим заявляти, що у процесі учіння людина засвоює не тільки відомості й рухові дії, а й риси характеру, настанови, ідеологічні й світоглядні позиції, мотиви. Експериментальні дослідження вітчизняних учених вже у розглядуваній історичний час дали підстави для поширення в освітянському середовищі міркувань про те, що розмаїття індивідуально-психічних властивостей учнів зумовлює потребу визначення утворень у їхній діяльності, виокремлення груп дітей для диференційованого навчання.

Отже, диференціацію шкільного навчання розглядаємо як багатоаспектне урізноманітнення форм організації навчальної діяльності школярів, що насамперед забезпечує врахування їхніх здібностей, інтересів, нахилів. Таким чином, дослідження ґрунтується на такому концептуальному положенні: диференційований підхід до шкільного навчання – це процес, у ході якого здійснюється варіативний підхід до окремих учнів (індивідуальний підхід) чи до груп учнів, виокремлених за рівнем навчальної успішності, за станом здоров'я (рівнева диференціація), за особистісними схильностями й інтересами – професійна спрямованість, за типом мислення, темпераментом, статтю тощо (типологічна диференціація), а також цей процес узгоджується з вимогами історичного часу і його викликами.

**Теоретичне значення дослідження.** У результаті виконання планованої НД одержане *нове цілісне, систематизоване знання* про вітчизняні наукові надбання й досвід у галузі індивідуалізації та диференціації шкільного навчального процесу, нагромаджені в українській школі у 1991-2010 рр. Зібрано, відкоментовано й проаналізовано документальний, фактографічний й інтерпретативний матеріал, узагальнення якого дає підстави для встановлення тенденцій розвитку педагогічного феномену індивідуалізації та диференціації шкільної освіти, а також визначення й характеристики суперечностей, що виявилися у його розгортанні (див. висновки). Нагромаджено дані для узагальнених рекомендацій щодо подальшого розроблення освітніх стратегій у сфері дитиноцентрованої, національно зорієнтованої шкільної освіти.

**Практичне значення.** Наукову продукцію - монографію «Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України» (15,0 д.а.), фахові статті (понад 54 загальним обсягом понад 30 д.а.) – спрямовано на оновлення теоретичного ресурсу науково-педагогічної підготовки студентів навчальних закладів 1-1У рівнів акредитації, слухачів курсів в інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також на допомогу викладачам загальнопедагогічних дисциплін ЗВО. Вона корисна у пошуковій роботі аспірантів і здобувачів, у дослідженнях науковців НАПН України і науковців споріднених гуманітарних галузей. Матеріали НДР упроваджуються у навчальний процес: Ніжинського держ. університету імені М.В. Гоголя, Сумського держ. пед. університету імені А.С. Макаренка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника, Центральноукраїнського державного пед. університету імені В. Винниченка, Чернігівського нац. пед. університету імені Т.Г. Шевченка,

Полтавського нац. пед. університету імені В.Г. Короленка, Луганського нац. пед. університету імені Т.Г. Шевченка, про що є відповідні довідки.

**Соціальний ефект** упровадження результатів НДР засвідчений тим, що матеріали монографії презентувалися на зарубіжних міжнародних конференціях (Польща (м. Варшава, Сонч, Ополе), Словачія (м.Прешов), ОАЕ (м. Дубаї, м.Аджман), на 9 міжнародних і 10 всеукраїнських конференціях й інших масових заходах. (Результати обговорення були враховані під час підготовки рукопису монографії до розгляду на науково-експертній раді Інституту педагогіки).

Результати дослідження забезпечують поглиблення і модернізацію освітнього складника підготовки студентів і підвищення рівня теоретико-педагогічних знань освітян-практиків (загальнопедагогічні дисципліни), що сприяє вдосконаленню їхньої професійної підготовки, усвідомленню генези соціально-педагогічної практики в суверенній Україні в історико-генетичному вимірі. Результати дослідження будуть корисні і використані для оновлення і доповнення змісту педагогічних дисциплін у ЗВО, ІППО, а також для проведення досліджень науковцями НАПН України і науковцями споріднених гуманітарних галузей.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ

Підтеми «Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в незалежній Україні» (Н.П.Дічек);

«Внесок українських учених у психолого-педагогічні дослідження з індивідуалізації й диференціації навчання школярів» (Н.П.Дічек),

«Розвиток психологічної служби в системі шкільної освіти як вияв диф. підходу до навчання дітей в незалежній Україні» (Н.П.Дічек).

*На основі аналізу* освітніх процесів, пов'язаних з питаннями диференціації й індивідуалізації навчання у середній загальноосвітній школі України, **показано**, що на початок ХХІ ст. відбулося значне посилення уваги з боку держави (що пояснюємо насамперед активністю наукової та освітянської спільнот та їхнім впливом на прийняття владою доленосних рішень) до питань психологізації освітнього процесу й у школі, й у підготовці спеціально навчених психолого-педагогічних кадрів, покликаних вирішувати зазначену проблему.

**Розкрито** внесок міністрів освіти суверенної України у поглиблення процесів гуманізації й індивідуалізації шкільної освіти, встановлено значення їхньої діяльності щодо розвитку національно орієнтованої освіти, спрямування її розвитку у загальноєвропейське русло. Вперше висвітлено внесок В.Кременя в узагальнення в освіті людино(дитино)центрованої парадигми, яка стала провідною на початку ХХІ ст.

**Виснувано**, що протягом другої половини ХХ ст. психологи України брали активну участь у скеруванні навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації освіти і підготували теоретично й експериментально обґрунтовану основу для переходу української освіти від парадигми «школи учіння» до дитиноцентрованої особистісно орієнтованої парадигми. Одним із основних шляхів гуманізації шкільної галузі у період розбудови державності стала *психологізація* шкільного життя, покликана забезпечити вивчення, врахування й задоволення індивідуальних навчально-виховних потреб дитини-учня, тобто сприяти диференціації й індивідуалізації педагогічного процесу.

**Обґрунтовано**, що посутню роль відіграли узагальнювальні міркування професора Г.Балла як яскравого представника постнекласичної української психології. Так, у доповіді «Гуманізація освіти у контексті категорій «особистість» і «культура», він довів необхідність врахування в освітньому процесі ендопсихічних (за О. Лазурським) характеристик учнів не лише з метою попередження можливих негативних ефектів, а й передбачаючи максимально можливе сприяння «продуктивному розкриттю і подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня». Щодо екзопсихічних (за О. Лазурським) характеристик особи учня, на які у першу чергу «спрямовані педагогічні впливи», то, як зазначив учений, сутнісний зміст таких впливів має полягати у «прилученні учня до культури (і загальнолюдської, і національної, ..., і майбутньої професійної)». У книзі

«Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти» (2003 р.), а далі – у книзі «Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)» (2007 р.) Г.Балл, розглядаючи гуманізацію в освіті в особистісно-діяльнісному аспекті, стверджує, що педагогічна діяльність є специфічним видом діяльності, вона спрямована на організацію педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її вияви у власне «особистісних» діях – цілепокладанні, смислоутворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді.

До провідних напрямів гуманізації освіти вчений відніс: гуманізацію її цілей (формування вільного, розвиненого, високоморального, творчо активного, соціально зрілого фахівця); гуманізацію змісту освіти (на основі реалізації принципу історизму, який передбачає репрезентацію еволюції людських знань про природу, суспільство і мислення; включення знань про становлення і розвиток загальнолюдських цінностей та гуманістичних поглядів мислителів і вчених як творців духовної культури людства; гуманізацію методів навчання (гуманістичний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу, розроблення особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання). Головну місію особистісно орієнтованої освіти Г.Балл убачав у «прилученні кожного учня (студента тощо) до культури в єдності її нормативно-репродуктивних і діалогічно-творчих складників, у сприянні розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія – суб'єкта) культури і становленню при цьому гармонійної культури його особистості. Але таке сприяння може бути успішним лише за умови ретельної уваги до індивідуальних особливостей учня, а, значить, насамперед, до його ендопсихічних характеристик. Є потрібним кваліфіковане врахування таких характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо».

Обстоюючи потребу посилення гармонізуючого впливу психологічної науки і заснованої на її досягненнях освітньої практики на суспільні і педагогічні процеси, вчений розглядав особистісно орієнтований підхід в освіті як інструмент реалізації людиноцентрованої освіти. Г.Балл розумів індивідуалізацію як «врахування індивідуальних особливостей кожного учня, його прагнень, та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру». Він наголошував на необхідності встановлювати специфіку учня на двох рівнях: номотетичному (наприклад, на основі тестів), завдяки чому можна діагностувати психологічний тип особи, та ідеографічному, коли засобами тривалих спостережень можна з'ясувати неповторну своєрідність.

На думку учня Г.Балла, відомого українського психолога, професора В.Рибалки, Георгій Олексійович сформулював фундаментальні положення щодо розбудови особистісно орієнтованої освіти. Сам В.Рибалка, аргументуючи положення про те, що «...особистісний підхід повинен базуватися на цілісному, системному уявленні про особистість з певною



структурою психічних якостей особи», і, констатує відсутність загально визнаного системного уявлення про психологічну структуру особистості, яке б повною мірою відповідало вимогам системного підходу, розробив (1998 р.) концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. За задумом ученого, використання такого підходу мало «...забезпечувати таке визначення індивідуально- та соціально-психологічних особливостей людини, яке б давало змогу прогнозувати, попереджати, виявляти і розв'язувати гострі особистісні проблеми людини і завдяки цьому запобігати втратам її творчого потенціалу, надавати їй адекватну допомогу у компенсації відхилень від норми, у становленні здорового способу життя, у здійсненні творчого розвитку та плідної діяльності й поведінки». Таким чином, дослідник розглядав модель структури особистості як базу для комплексного психологічного вивчення якостей особистості конкретної людини, для формування індивідуальної моделі особистості, зокрема у контексті профільного навчання старшокласників. Вважаємо, що концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В.Рибалки можна характеризувати як певне універсальне усистемлення професійно важливих якостей фахівця, засад створення ідеальних моделей особистості, що безперечно має велике значення в реалізації людиноцентрованої освіти.

*Показано*, що вагомим внеском в узasadнення в Україні ідей особистісно орієнтованої освіти стали дослідження академіка НАПН України, д.псих.н., професора С.Максименка та науковців очолюваного ним Інституту психології імені Г.С.Костюка, зокрема – з лабораторії психології навчання. Особистісно орієнтована тематика наукових досліджень, виконуваних в аналізованій відтинку історичного часу, починаючи з кінця 1990-х років, чітко відображена у формулюванні основних напрямів діяльності наукового підрозділу: проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти, вивчення психолого-педагогічних умов розвитку особистісної активності в освітньому просторі, визначення психологічних чинників самореалізації особистості в освітньому просторі, вікові закономірності становлення особистості учня. У ході досліджень було виявлено та досліджено структуру освітнього простору, його розвивальний потенціал, чинники, що визначають психічний розвиток особистості в освітньому просторі певного типу. Як свідчать звіти Інституту психології імені Г.С.Костюка, особистісно орієнтовані результати наукових досліджень лабораторії використовуються і впроваджуються у навчальній роботі у вигляді: програм пізнавального та особистісного розвитку дитини молодшого та середнього шкільного віку (загальноосвітні середні школи та ліцеї); діагностичних методик «Психологічний інструментарій»; матеріалів загальних та спеціальних курсів, підготовлених для студентів-психологів та студентів-медиків; корекційних та тренінгових програм (підготовка психологів, соціальних та медичних працівників), індивідуального консультування (батьків, школярів, студентів, учителів, практичних психологів). Уточнимо, що ще з кінця 1970-х років академік С.Максименко

почав розвивати наукову школу психології навчання, в основу якої заклав обґрунтовану ним теорію генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод її дослідження, що полягає у «наданні можливостей особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати й розвиватися за власними законами, але водночас маємо надавати їй (керуючи цим процесом) такі можливості (природні й соціальні), які можна емпірично зафіксувати й верифікувати». Численні учні й наукові послідовники вченого всебічно, у різних аспектах, продовжують розробляти її положення.

**Встановлено**, що академік С.Максименко (2002) довів концептуальне положення: використовуючи генетико-моделювальний метод дослідження процесу становлення особистості, організації навчального процесу, можна розвивати різні типи учиннієвої діяльності і вивчати закономірності формування психічних новоутворень в залежності від змісту навчальних предметів, а також дослідити реальні зміни, що відбуваються в становленні та розвиткові учня як унікальної цілісної особистості. На думку сучасного дослідника історії української психології В.Турбан, в обґрунтованій С. Максименком парадигмі онтогенетичного становлення суб'єкта набули подальшого розвитку ідеї видатного вітчизняного психолога Г. Костюка.

**З'ясовано**, що на підставі проведених експериментів науковці під керівництвом С.Максименка окреслили психологічні засади побудови навчальних курсів на діяльнісній основі. Водночас за очільництва академіка С. Максименка розроблялися методи діагностики психічного розвитку школярів, рівня сформованості у них учиннієвої діяльності. У результаті колективного дослідження було розроблено і впроваджено програми навчальних курсів і діагностичні завдання, побудовані на різному предметному матеріалі для окремих вікових груп учнів, що стало конкретизацією теоретичних ідей про індивідуалізацію шкільної освіти. У лабораторії також здійснено дослідження шкільних неврозів серед різних вікових груп школярів (Л.Терещенко, 2007), психологічних особливостей становлення творчої особистості молодшого школяра (О.Чудакова, 2010), психологічних особливостей комунікативних здібностей підлітків, схильних до агресивної поведінки (В. Бучма, 2007), проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи (Л.Дзюбко, 2010).

**Визначено** як винятково важливі для розбудови української освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання й напрацювання академіка В.Моляка та представників його наукової школи, присвячені психологічній теорії творчості або теорії творчої конструктології, на основі якої розроблялися підходи до вивчення творчої діяльності школярів, що відносимо до дієвого інструменту самореалізації особистості в умовах шкільного освітнього середовища. В.Моляко виклав стратегіальний підхід (2002 р.), котрий передбачає використання стратегій рішення – суб'єктивну програму розв'язання особистістю нової задачі, що відображає «провідну тенденцію пошукової діяльності особистості».

Оскільки стратегії творчості корелюються з обдарованістю, не дивно, що у досліджуваний час В. Моляко плідно співпрацював з колегами з

Житомирського державного університету, які займалися питаннями обдарованості особистості. У створеній ними колективній монографії «Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень» (2006 р.) теоретичні здобутки було поєднано з результатами емпіричних досліджень з використанням власних психологічних методик (КАРУС, МВЦС (методика вивчення ціннісної свідомості) та МВДЗ (методика вивчення динаміки здібностей) та ін.). У монографії розкрито особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб'єктно ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості, динаміку розвитку творчо обдарованої особистості – від проявів творчого потенціалу до стратегіальної організації свідомості.

Авторським внеском В. Моляко стало обґрунтування теоретичних і методичних можливості психології щодо розвитку творчого потенціалу особистості. Вчений виділив 3 цикли творчого процесу (розуміння умов, формування задуму, перевірка гіпотези), окреслив 4 стратегії (пошук аналогів, комбінаторні дії, реконструювання, випадкові підстановки) дії, а також універсальну стратегію. Скорочена назва комплексу стратегій – КАРУС. Особливість авторського підходу академіка В. Моляко полягає в тому, що, моделюючи розвиток творчої діяльності, він застосовував «утруднюючі чинники» як іманентні для творчості засоби мобілізації суб'єктної активності людини. Історіографічний пошук показав, що ідеї створеної В. Моляко психологічної теорії творчої конструктології реалізуються багатьма дослідниками у розробленні підходів до вивчення психологічних аспектів різних сфер творчої діяльності, у діяльності Центрів психології творчості (філії лабораторії психології творчості), що діють на базі низки українських ЗВО та навчальних закладів нового типу, в кандидатських та докторських дисертаціях фахівців з усіх регіонів України.

**Описано** методики вивчення динаміки здібностей та адаптації методики до окремих вікових етапів – дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, системи тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей учнів, розроблені О. Музиною, І. Загурською, А. Вишиною. Науковці вивчали здібності як «родові якості людини» і тлумачили здібності та обдарованість як істотний складник загальної структури особистості, в якому поєднуються психічні процеси і психічні властивості особистості.

У контексті проблеми психології обдарованості, прямо дотичної до реалізації особистісно орієнтованої освіти, слід зазначити й внесок однойменної лабораторії Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, де у досліджувані роки схарактеризували психологічні чинники розвитку обдарованості особистості (2007 р.), розробили психологічний інструментарій для визначення рівня обдарованості особистості (2008, 2012 рр.), встановили взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості (2008 р.). Методологічну основу наукових студій становив суб'єктний підхід (особистісно орієнтований). Рівень сформованості суб'єктних психологічних механізмів розглядався як загальний критерій обдарованості, а критеріями розвитку обдарованості

стали характеристики індивідуальних репрезентацій дійсності (своєрідність типу сприймання, розуміння та інтерпретації подій внутрішнього і зовнішнього світів). Якщо у 1990-і роки науковці виходили з розуміння обдарованості як характеристики психологічних ресурсів суб'єкта, що виявляються як психологічні механізми діяльності творчого типу, то у перше десятиліття XXI ст. обдарованість тлумачили як інтегральну характеристику особистості, основою якої є система психологічних та психофізіологічних властивостей індивіда, що й забезпечує «винятково успішну діяльність та особливі досягнення у певній галузі».

*Аргументовано*, що вчені лабораторії під керівництвом Р.Семенової встановили, що психодіагностика обдарованої особистості потребує комплексного підходу, оскільки оцінювати слід не лише рівень та спрямованість інтелекту, а й креативність, показники особистісного розвитку та мотиваційної сфери, тому доцільно використовувати і психодіагностичні методи, й експертні оцінки. Було запропоновано адаптивну модель психодіагностики обдарованості, що конкретизується у загальних принципах діагностики на окремих вікових етапах розвитку обдарованої особистості.

*Висвітлено* приклади типових досліджень у галузі педагогічної психології, пов'язаних з упровадженням особистісно орієнтованого навчання. Так, експериментальну перевірку доцільності використання диференційованого підходу до учнів 4-5 класів української мови здійснила Н.Андріяшина. Вона використала «умовний поділ учнів на групи в залежності від їхньої успішності і розумового розвитку», а головне – з урахуванням рівнів розвитку в них уваги, що дало можливість виділити й обґрунтувати індивідуальні ознаки школярів, котрі входили до першої групи – встигаючі у навчанні, і другої групи – невстигаючі у навчанні. При цьому автор змогла диференціювати особистісні особливості дітей кожної з груп на 4 умовні підгрупи. У підсумку Н.Андріяшина визначила 3 рівні успішності навчання, що дало змогу у ході експерименту пропонувати учням відповідно завдання різної складності. Водночас діти могли здійснювати перехід на інший рівень складності. Окрім описаних способів диференціації, дослідниця використовувала індивідуальні, групові й колективні форми роботи з учнями, що сукупно давало позитивний ефект на всіх етапах уроку. На підставі позитивних результатів експерименту Н.Андріяшина розробила методичні рекомендації для вчителів-мовників з метою «підвищення знань учнів з української мови».

*Зібрано й проаналізовано* (здійснено контент-аналіз) тематики (близько 293 захищених у 2000-і роки кандидатських і докторських робіт, а також близько 435 закордированих у досліджуваний історичний час психолого-педагогічних досліджень дисертаційного рівня) психолого-педагогічних досліджень, проведених в Україні у перше десятиріччя XXI ст., котрі було конотовано з різнобічним вивченням питань впровадження особистісно орієнтованої освіти. З'ясовано, що найчастіше науковці зверталися до студіювання: різноманітних психічних аспектів навчання молодших школярів (близько 39% від виділеної загальної кількості

психологічних досліджень у 2000-і рр.), психічних аспектів навчання учнів основної і старшої школи (близько 15%), психічних особливостей формування у школярів професійного вибору (близько 11%), тривожності і особистісної адаптованості школярів (близько 8%), ролі вчителя у здійсненні особистісно орієнтованого підходу до учнів (близько 6%). По 5% припадає на вивчення психічних особливостей розвитку творчого мислення учнів і психологічного супроводу учнів з вадами психофізичного розвитку. По 2% припадає на дослідження психології розвитку інтелекту і когнітивного розвитку школярів, мотивації учіння, психічних особливостей особистісного розвитку учнів, схильних до девіантної поведінки, розвитку у школярів Я-концепції. Поодинокими студіями засвідчене вивчення питань обдарованості дітей різного шкільного віку, індивідуальних відмінностей учнів в умовах профільного навчання.

Узагальнюючи, стверджуємо: починаючи з середини 1990-х років у дослідженнях українських науковців домінувала гуманістична парадигма суб'єктності, але водночас у вивченні особистості школяра зберігалася методологія діяльнісного підходу. Суб'єктний підхід в освіті України актуалізувався, починаючи ще з кінця 1980-х років. Однак з вивільненням і суспільної, і наукової думки у добу незалежності його потенціал набув надзвичайної затребуваності, бо дає змогу знаходити адекватні відповіді на виклики і потреби сучасної освіти. Розроблення українськими вченими (Г. Балл, С. Максименко, В. Моляко, В. Музика, В. Рибалка, Р. Семенова) наприкінці 1990-х років – у перше десятиліття ХХІ ст. питань реалізації особистісно орієнтованої освіти здійснювалося з позицій гуманістичної і діяльнісної парадигм, тобто у руслі уявлень про активну роль особи в процесі життєдіяльності, і згідно з принципом суб'єктності, де суб'єктність є особливою якістю буття, що передбачає здатність особи до самостійної життєтворчості. У поєднанні це створювало основу для вивчення психіки не як сукупності окремих психічних функцій і когнітивних параметрів, що характерне для функціональної і когнітивної психології, а як цілості з усіма індивідуальними особливостями і проявами, які людина сама (як суб'єкт) розвиває, організує і контролює.

**Доведено**, що легітимізація психологічної служби в середній школі України відбулася з прийняттям у 1993 р. Положення про психологічну службу в системі освіти, яке втратило силу з прийняттям у 1999 р. нового вдосконаленого варіанту, що у подальшому неодноразово зазнавав редагування у зв'язку із змінами у законодавстві й практичних потребах. Основними завданнями психологічної служби системи освіти України було визнано «сприяння повноцінному розвитку особистості вихованців, учнів, студентів на кожному віковому етапі, створення умов для формування у них мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпеченні індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку вихованців, учнів, студентів».

**Встановлено** вагомий внесок у диференціацію навчання у початковій школі українського психолога Ю. Гільбуха, одного з фундаторів сучасної психодіагностики в Україні. Вчений зробив вагомий внесок у повернення в науковий і практичний обіг психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини. Саме у керованій ним (з 1989 р.) лабораторії психодіагностики і психології диференційованого навчання НДІ психології було обґрунтовано потребу введення в Україні посади шкільних психологів, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). Особливу увагу співробітники наукового підрозділу приділяли створенню спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли б працювати з окремими категоріями дітей, тобто реалізовувати диференційований підхід. Аналізуючи перші кроки запровадження психологічної служби в школі, Ю. Гільбух писав, що «поява шкільного психолога – це лише початок тривалого й складного процесу психологізації школи. Лише тоді, коли кожен учитель буде достатньою мірою володіти психологічними (зокрема й психодіагностичними) знаннями й уміннями, можна буде говорити про появу в школі психологічної служби». Він пов'язував прихід до школи фахівця-психолога з вимогою постійно підвищувати і вдосконалювати психодіагностичну функцію самого вчителя, бо лише за його фахової взаємодії з психологом, який спрямує дії педагога, буде «забезпечено основу диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу». Учений наголошував, що вчитель, як суб'єкт шкільної психологічної служби (а він на цьому наполягав), не може постійно звертатися до шкільного психолога по консультацію, а має вміти діяти самостійно. Щоб така вимога стала дійсністю, писав Ю. Гільбух у 1993 р., слід якнайшвидше одночасно розгортати і психодіагностичну підготовку студентів педвишів, й відповідну перепідготовку вчителів. Він піднімав питання про важливість розроблення «вчительської психодіагностики».

Суголосними міркуванням Ю. Гільбух були думки й інших українських психологів, які, розробляючи питання функціонування психологічних знань у діяльності вчителя, пропонували спиратися на здобутки когнітивної психології для подолання типових помилкових стереотипів у визначенні ним шляхів досягнення навчально-виховних цілей. Вони впроваджували активні методи (на противагу лекційним) психологічного навчання освітян-практиків, спрямованого на подолання у них помилкових поведінкових стратегій роботи (тренінги з використанням рольових ігор, аналіз результатів перцептивно-оцінних умінь педагогів складати психологічні характеристики учнів і прогнозувати їхній психологічний розвиток).

**Доведено**, що Ю.Гільбух став першим українським психологом, який проекспериментував з колегами запровадження у початковій школі системи з трьох типів класів. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів через розподіл дітей на основі використання комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії

диференційованого навчання. Перший тип класів був розрахований на дітей, чий розумовий розвиток відповідає віковій нормі. Другий тип – клас прискореного навчання, призначався для дітей з випереджальним темпом розумового розвитку (навчання за формулою «чотири роки за три» для шестирічних учнів і «три роки за два» для семирічних). Навчання проводилося за «компактними програмами», а для забезпечення їхнього подальшого розумового розвитку широко застосовувалися різноманітні форми творчих і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю, чергою мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення у 5-10-х класах комплексу навчально-предметних циклів – фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання) тощо. За його концептуальним підходом вказані цикли мали б характер доповнень до діючого навчального плану й програм. Третій тип – класи підвищеної індивідуальної уваги для дітей, слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями у психічному розвитку. Їх доручали вести висококваліфікованому вчителю, а наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16-18 учнів), порівняно з класами вікової норми. У таких класах використовувалися розроблені у лабораторії психодіагностики корекційні методики (Ю.Гільбух, Л.Кондратенко) або модифіковані вже відомі методики. В основу розробленої Ю.Гільбухом концепції диференційованого навчання у середній школі було покладено положення про те, що вирішальну роль у навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє чинник часу.

Учений обстоював ідею диференціації навчання школярів за здібностями, але з дотриманням принципу демократизму завдяки фактичному забезпеченню всім категоріям дітей «в основному одного обсягу знань при високому рівні засвоєння». Відзначаючи зростаючий у той час рівень соціального розшарування населення України, професор Г.Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю.Гільбуха насправді забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, яку визначав «принциповою характеристикою стратегій вільного розвитку особистості».

*З'ясовано*, що, ґрунтуючись на вітчизняних та зарубіжних теоретичних положеннях, пов'язаних з упровадженням особистісно орієнтованої освіти, українські дослідники у 2000-х роках розширили дослідження різних аспектів згаданої стратегії модернізації освітньої сфери.

**Підтема «Розвиток типів навчальних закладів як вияв поглиблення диференційних процесів в організації шкільної освіти незалежної України» (Н.Б.Антонець)**

*Виходячи з таких* положень, як:

- функціонування в системі середньої освіти різних типів закладів освіти є виявом зовнішньої диференціації;

- зовнішня диференціація надає можливість для організації навчального процесу, для якого характерне врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів (здібностей, інтересів, схильностей, інтелекту тощо) шляхом об'єднання їх у різні гомогенні групи;

- різні гомогенні групи потребують створення специфічно організованого навчально-виховного процесу;

- наявність гомогенного контингенту учнів дозволяє педагогічному колективу, розуміючи його особливості, створювати найбільш сприятливі умови для навчання та розвитку вихованців, тобто ставити перед собою та ними відповідну мету спільної діяльності, варіювати зміст навчання та завдання виховного впливу, відбирати адекватні методи та форми роботи, очікувати реально можливих її результати

*охарактеризовано* урізноманітнення протягом 1991 – 2010 рр. уже діючих і новостворених типів закладів середньої освіти. Грунтуючись на статтях 29 та 30 Закону України «Про освіту» (1991), згідно з якими відповідно до освітнього рівня, здобуття якого забезпечується закладом, та особливостей учнівського контингенту було проаналізовано мету діяльності таких груп закладів:

- основним видом навчально-виховних закладів, що здійснюють загальноосвітню підготовку, є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший – початкова школа, другий – основна школа, третій – старша школа, кожна з яких може функціонувати самостійно. Школа третього ступеня дає повну загальну середню освіту;

- для розвитку здібностей, талантів дітей створюються спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань;

- для громадян, які працюють і бажають здобути загальну середню освіту, створюються вечірні (змінні) школи. Бажаючим надається право і створюються умови для прискореного закінчення школи, складання екзаменів екстерном;

- навчально-виховні заклади для громадян, які потребують соціальної допомоги і реабілітації. До них відносяться загальноосвітні школи-інтернати для дітей, які не мають необхідних умов для виховання і навчання в сім'ї; школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; загальноосвітні санаторні школи-інтернати для дітей, які потребують тривалого лікування (навчальні заняття з такими дітьми проводяться також у лікарнях, санаторіях тощо); спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчально-виховних закладах; школи соціальної реабілітації.

Оскільки масова середня загальноосвітня школа стала предметом дослідження інших членів авторського колективу, під час розробки даної підтеми увагу було зосереджено на інших типах закладах освіти.



*З'ясовано*, що протягом 1991–2010 рр. у наведеному вище переліку відбувалися певні зміни, пов'язані як із зміною термінології (зокрема, спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку, почали визначатися як спеціальні школи (школи-інтернати) I-III ступенів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; спеціальні школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, змінили назву на школи соціальної реабілітації), так і з появою нових типів закладів освіти (колегіуми, навчально-реабілітаційні центри як навчальні заклади для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку). Всі ці зміни, а також особливості організації навчання *відображено* у тексті дослідження, основною джерельною базою якого стали законодавчі акти, нормативні документи, публікації науковців, а також статті практичних працівників, де вони висвітлюють свій досвід.

Зокрема, Верховна Рада України своєю Постановою від 23 березня 1996 р. внесла зміни і доповнення до Закону Української РСР «Про освіту» (1991), виклавши його у новій редакції. Саме у новій редакції цього документу до переліку тих середніх закладів освіти, які створювалися для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей (а саме – спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв), було додано новий тип загальноосвітнього закладу – колегіум. Згідно із статтею 9 першої редакції Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) назву колегіум мав право отримати загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів. Термін навчання у колегіумі, як і в інших загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня, відповідно до статті 12 цього ж документу визначався у 3 роки.

Міністр освіти і науки України В. Кремень 19 червня 2003 р. підписав наказ «Про затвердження Інструкції про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів)». Зокрема, для вступу на 1 курс колегіуму (що відповідав 10-му класу старшої школи) у конкурсному відборі (він мав здійснюватися на безоплатній основі) могли брати участь учні незалежно від місця проживання на підставі свідоцтва про базову загальну середню освіту. Конкурсна комісія також зобов'язувалася приймати копії дипломів, грамот, інших документів, які підтверджують здібності учнів з обраної спеціалізації та відображають їхні навчальні та творчі досягнення. Адміністрації навчального закладу надавалося право встановлювати пільгові умови конкурсу для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів, дітей, які постраждали від аварії на Чорнобильській АЕС, інших категорій дітей. Конкурсні випробування мали проводитися з навчальних предметів, що відповідають спеціалізації закладу, в усній або письмовій формах (співбесіда, диктант, тестування, письмова робота, усне опитування за білетами, захист творчих робіт тощо). Адміністрації колегіуму надавалося право самостійно визначати види і форми проведення та кількість конкурсних випробувань, але не більше трьох з урахуванням співбесіди. Приймання до

загальноосвітніх класів більш ранніх ступенів навчання, які залежно від потреб населення та місцевих умов дозволялося створювати у складі колегіумів, мало відбуватися без конкурсу.

Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010) вніс корективи у діяльність колегіумів. Так, вони вже визначалися як навчальні заклади II – III ступенів, водночас термін навчання в старшій школі, як і в інших відповідних типах загальноосвітніх закладів, скорочувався до двох років.

За умов гострої нестачі дошкільних установ, значного поширення в Україні почали набувати навчально-виховні комплекси «школа – дитячий садок». Зрештою в 2001 р. у тексті Закону «Про освіту» з'явився новий пункт, у якому, зокрема, зазначалося: «За рішенням місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування для задоволення освітніх потреб населення можуть створюватися навчально-виховні комплекси «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад».

У березні 2003 р. Кабінет Міністрів України затвердив Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальний навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад». Згідно з цим документом навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальний навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» (далі – навчально-виховний комплекс) – це навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти. Основними завданнями навчально-виховного комплексу визначалося: а) створення умов для різнобічного розвитку дитини дошкільного віку, учня, формування гармонійної особистості, збереження та зміцнення її фізичного і психічного здоров'я; б) формування основних норм загальнолюдської моралі; в) створення умов для здобуття дітьми дошкільного віку, учнями безперервної дошкільної та загальної середньої освіти в обсязі державних стандартів дошкільної та загальної середньої освіти, розвитку їх творчих здібностей і нахилів.

Як зазначалося у Положенні, навчально-виховний комплекс складається з двох підрозділів – дошкільного та шкільного. Дошкільний підрозділ забезпечує належний рівень дошкільної освіти дітей віком від трьох до шести (семи) років відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (у серпні 2010 р. у цей пункт Положення було внесено зміну, яка дозволила приймати у дошкільний підрозділ дітей віком від двох місяців). Шкільний підрозділ забезпечує відповідний рівень загальноосвітньої підготовки учнів згідно з вимогами Державного стандарту загальної середньої освіти. У складі шкільного підрозділу можуть бути класи з поглибленим вивченням окремих предметів, групи продовженого дня,

пришкільний інтернат для учнів, котрі проживають у віддалених районах, тощо.

Відповідно до Положення навчально-виховний комплекс може мати спеціалізацію (художньо-естетичну, вивчення іноземних мов, спортивно-оздоровчу та ін.). Для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації, можуть створюватися навчально-виховні комплекси спеціального та санаторного типу. Навчально-виховний комплекс може входити до складу об'єднання (комплексу) з іншими навчальними закладами. Приймання дітей дошкільного віку до навчально-виховного комплексу комунальної форми власності здійснюється на безконкурсній основі (крім спеціалізованих), як правило, відповідно до території обслуговування. До першого класу шкільного підрозділу переводяться діти, як правило, із шести років.

На виконання Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» і з метою створення умов для здобуття громадянами повної загальної середньої освіти за вечірньою (змінною) та заочною формами навчання 9 квітня 1997 р. Міністерство освіти України затвердило нове Положення про вечірню (змінну) середню загальноосвітню школу. Відповідно до Положення метою цього типу шкіл було визначено задовольняти потреби громадян у здобутті базової загальної середньої та повної загальної середньої освіти з відривом і без відриву від виробництва, створювати умови для розвитку особистості, закладати основу для наступної освіти і самоосвіти, усвідомленого вибору і освоєння професії, формування загальної культури особистості учня. За структурою вечірня школа могла бути школою другого ступеня – основною школою (5-9 класи, термін навчання 5 років) та третього ступеня – старшою школою (10-12 класи, термін навчання 3 роки або 2-річний термін з очною та заочною формами навчання для учнів, які закінчили основну школу чи інші навчальні заклади переважно на «4» і «5»). Школи кожного з цих двох ступенів могли функціонувати як разом, так і самостійно. При наявності контингенту учнів з більш низьким загальноосвітнім рівнем учителям пропонувалось забезпечити здобуття початкової загальної освіти. Окрім очної та заочної форм занять у школі також передбачалось організація індивідуального навчання.

У процесі дослідження функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, **охарактеризовано** нормативно-правову базу діяльності цих закладів освіти. Зокрема, **встановлено**, що до початку 1990-х років діяла постанова Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1964 р. «Про перетворення виховних колоній для неповнолітніх в спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища». Лише 13 жовтня 1993 р. постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання». Згідно з цим документом відповідні школи залишалися державними закладами освіти, направлення дітей і підлітків до яких здійснювалося судами у встановленому законом порядку. Педагогічний персонал закладів мав проводити соціальну

реабілітацію учнів, виховувати в них розуміння загальнолюдських цінностей, громадську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове виховання.

**Визначено**, що Законом України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» від 24 січня 1995 р. до числа відповідних інституцій було віднесено загальноосвітні школи соціальної реабілітації органів освіти. Таким чином відбулася заміна назви досліджуваного типу шкіл, що знайшло відображення у постанові Кабінету Міністрів України від 11 серпня 1995 р. «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання».

**Встановлено**, що протягом досліджуваного періоду в Україні функціонувало 11 шкіл соціальної реабілітації, а саме Балахівська (Кіровоградська обл.), Городоцька (Львівська обл.), Горлівська, Єнакіївська (Донецька обл.), Комишуватська (Запорізька обл.), Корсунська (Херсонська обл.), Київська (м. Київ), Миколаївська (м. Миколаїв), Свердловська (Луганська обл.), Фонтанська (Одеська обл.), Харківська (м. Харків). Відповідно до законодавства наповнюваність вихованцями цих закладів освіти не мала перевищувати 180 осіб.

**Підтема «Розвиток шкіл національних меншин як вияв зовнішньої диференціації у діяльності шкільної освітньої галузі України (1991-2010)» (С.М.Шевченко)**

**Схарактеризовано** державну освітню політику у 1991-2010-ті роки з диференційованого підходу до організації діяльності шкіл національних меншин, що функціонували в умовах незалежної України; **з'ясовано**, що на початок 91-х років в Україні державна політика спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної та освітньої роботи, яка вважалася невід'ємною ідеологічною складовою. За мовною ознакою в Україні діяло 21.044 шкіл, з них 15.538 – українських, 3.364 – російських, 97 – румунських, 59 – угорських, 13 – молдавських, 9 – єврейських, 3 – польських, 2 – кримсько-татарських та понад 130 шкіл з двома-трьома мовами навчання (українська і російська, угорська і російська, молдовська і російська та ін.). Загалом наприкінці 2010-х рр. в школах України було 20.249 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалося 4.668.968 учнів, серед яких було із навчанням українською мовою – 16.958, 1.253 – російською; 92 – румунською; 70 – угорською; 15 – кримськотатарською; 7 – молдовською; 5 – польською та понад 250 шкіл з двома-трьома мовами навчання: угорсько-російською, молдовсько-російською, українсько-російсько-румунською та ін.

**Встановлено**, що однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин в умовах незалежної України було те, що у школах національних меншин та національно-культурних товариствах було організовано понад 700 факультативних груп для вивчення мов національних меншин. Факультативи діяли при школах національних меншин та національно-культурних товариствах. В 503 школах велося факультативне навчання (20203 учнів).

Факультативно вивчалися такі мови: кримськотатарська, угорська, польська, румунська, турецька, єврейська, болгарська, гагаузька, новогрецька, словацька, чеська, німецька та інші мови. Факультативи сприяли швидкому засвоєнню рідної мови школярами національних меншин. В цілому по Україні (1992) працювало 1400 груп (120 тис. учнів): у тому числі з вивчення болгарської (165 груп), кримськотатарської (340), єврейської (38), польської (90), новогрецької (27), румунської (12), словацької (7), чеської (4).

*Показано*, що на відміну від попередніх років (1988/89 н. р.) у навчальних планах на 1990/91 н. р. було введено курси «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», «Історія України» і «Географія України» та факультативи «Рідний край», «Культура та мистецтво України». У цих курсах зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, повага до свого народу, його історії і культури. Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. Національне самовизначення школи відображало національні елементи у її виховній діяльності, відбувалося відродження краєзнавчої роботи у всіх можливих напрямках, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'ятників історії, культури і природи, до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів тощо. Типові навчальні плани для румунських, молдовських і угорських шкіл передбачали вивчення державної, рідної, а також європейських мов. Учні румунських шкіл навчалися румунською й вивчали румунську мову, літературу, історію, культуру, звичаї, традиції свого народу й рідного краю. Поглиблено вивчали румунську словесність майже 400 учнів. За рахунок варіативної складової робочих навчальних планів з румунською мовою навчання були виділені додаткові години на вивчення румунської мови і літератури, історії румунського народу, історії та літератури рідного краю. Додатково румунські школи вивчали українську мову. У загальноосвітніх закладах з навчанням мовами національних меншин у 2008 р. збільшилося кількість годин на вивчення української літератури в 10-х та 11-х кл. (по 2 год. на тиждень додатково за рахунок варіативної складової навчальних планів). Було запроваджено в 10-х кл. двомовне вивчення історії України і математики (2 год. на тиждень), з 1 вересня на 1 год. в 2-х – 4-х класах збільшилося вивчення української мови, а в 5-х кл. запровадилася двомовне вивчення історії України.

*Доведено*, що навчальні плани на початку 1990-х р. для шкіл національних меншин відрізнялися від планів для шкіл з українською мовою навчання кількістю годин, відведених на вивчення української, рідної та іноземної мов, курсами і факультативами за мовами навчання; наповненням навчально-виховного процесу різноманітною кількістю національного фольклорного матеріалу, специфікою регіону. Зміни в шкільній освіті

сприяли національному відродженню державності, культури, оновлювався зміст освіти (програм, підручників); в оформленні підручників робився акцент на «національних особливостях життя і побуту народів України». В Україні ідея багатокультурності реалізовувалася в навчальній літературі. У навчальних планах шкіл національних меншин за вітчизняним стандартом базової і повної середньої освіти було передбачено вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях як «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетика», «Історія», «Іноземні мови» тощо. В підручниках з української мови і літератури, рідних мов і літератур через відповідний добір вправ, переказів, аналіз відповідних літературних текстів, дослідження біографії та творчості письменників, здійснювалося засвоєння культурних і духовних цінностей як українського, так і інших народів.

**Відображено** кількісну статистику роботи в Україні шкіл для дітей національних меншин. Хоча зміст навчально-виховного процесу в усіх школах країни у досліджуваний період був єдиним, однак він (у різний спосіб – факультативи, недільні групи, введення окремих предметів) забезпечував розвиток культурно-освітніх запитів різних народів, які мешкають на теренах України. **Розкрито**, що обсяг національного компоненту (рідна мова й література, історія свого народу, його традицій, сучасні етно-національні процеси) у змісті середньої освіти (за стандартом базової і повної середньої освіти) забезпечував стисле вивчення культур національних меншин у таких освітніх предметах, як мова і література, суспільствознавство, естетична культура, історія, іноземні мови. **Показано**, що до навчальних планів шкіл з польською мовою навчання увели предмети «Історія Польщі» та «Географія Польщі», а в школах з українською та російською мовами навчання відкривали класи та групи з польською мовою навчання.

**Встановлено**, що однією з особливостей розвитку польських шкіл було те, що з 5-11 кл. вивчалася польська мова і в школах з українською чи російською мовами навчання. Там були відкриті спеціальні факультативні групи. У 2010 р. вивчали польську мову 8.338 учнів як предмет і 3.516 – факультативно чи в гуртках. У цілому в Україні працювало 90 груп (590 тис. учнів) з вивчення польської мови.

У період з 1991 і по 2010 рр. в Україні діяло понад 55 шкіл з польською мовою навчання, серед них: польська мова вивчалася в Вінницькій, Житомирській, Львівській, Тернопільській, Хмельницькій, Чернівецькій обл. та в м. Києві. Найбільша їх кількість (12 шкіл та 21 група) була в Хмельницькій обл. (272 учнів), а найменша – 2 і 3 групи в м. Києві (45 учнів). У Вінницькій працювало 3 школи й 5 груп і Чернівецькій – 2 та 6 груп; Тернопільській – 5 шкіл та 12 груп (225 учнів). У Житомирській і Львівській було однаково шкіл (10–11) та груп (19–12) з 580 і 210 учнів. Крім факультативів з вивчення польської мови працювали гуртки. Також польську мову вивчали у Івано-Франківській, Хмельницькій, Київській, Кіровоградській та Закарпатській обл. 4 українсько-польські; 2 з програмно-цільовим вивченням польської мови, у 20 школах функціонували

польськомовні класи і групи. 4 у Львові (289 учнів); 1– польськомовний клас у Львівській та 5 шкіл з українською та польською мовами навчання в Житомирській обл. Впродовж 2000–2002 рр. створено 32 факультативні групи (590 учнів) при загальноосвітніх школах у Вінницькій, Івано-Франківській, Львівській та Хмельницькій обл. У школах з польською мовою – польська мова і література вивчалася з 1-го по 11 кл.

*Доведено*, що з 1992 р. в Україні спостерігався перехід від факультативного вивчення рідної мови у школах національних меншин до введення її як навчального предмета, до створення окремих класів і шкіл із національною мовою навчання.

На основі аналізу джерел з'ясовано, що на початок 1990-х років з проголошенням незалежності України (1991) було створено умови відродження і розвитку освіти й культури національних меншин. У цей час в Україні діяло 21.044 шкіл, з них 3.965 – російських, 1 – єврейська та ін. На початку 1992 р. шкіл з єврейською мовою навчання стало 9. Протягом з 1992–1999 рр. кількість шкіл з єврейською мовою навчання зростає з 9 до 17. У 1999/2000 н. р. їх діяло 5 і понад 2,5 тис. – російською. Російську мову як предмет (на 5 вересня 2003 р.) в Україні вивчало 1 млн.618 тис. учнів, а єврейську – 1719. Факультативно вивчалися російська (180568 учнів), єврейська (612) та інші мови.

*З'ясовано*, що в умовах незалежної України працювали різні типи шкіл, які поділялися за мовною ознакою. Серед них - школи з російською та єврейською мовами навчання. Зміст навчально-виховного процесу в усіх школах країни у досліджуваний період був єдиним, однак він (у різний спосіб – факультативи, спецкурси, введення окремих предметів) забезпечував розвиток культурно-освітніх запитів різних народів, які мешкають на теренах України. *Розкрито*, що в 1991/92 н. р. діяли школи з українською мовою навчання (російська мова як окремий предмет); з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин; спеціалізовані школи з російською мовою навчання чи іншою мовою національних меншин; школи з російською мовою навчання для єврейських дітей; школи з єврейською мовою навчання. Їх налічувалося 3 364 (15,9% загальної кількості шкіл). Етнокультурний компонент змісту освіти в досліджуваних школах включав знання рідної мови, літератури, історії народу, його традицій, звичаїв. Національне самовизначення шкіл відображало національні елементи у її виховній роботі. Учні залучалися до збереження й охорони святинь свого народу, пам'яток історії і культури. *Показано*, що до навчальних планів шкіл з єврейською мовою навчання увели предмети: «Історія єврейського народу», «Етика, традиції й звичаї єврейського народу», «Художня культура», «Людина і світ», зокрема і регіонального характеру: «Харківщинознавство» і «Одещинознавство»; спецкурси (як варіативна складова): «Етика, традиції й звичаї єврейського народу», «Єврейська література», «Історія єврейського народу»; індивідуальні та групові заняття і консультації: алгебра і початки аналізу, біологія, друга іноземна мова (англійська), етика, традиції й звичаї єврейського народу, інформатика й українська мова; курси: «Рідний край»,

«Народознавство», «Етнографія та фольклор України», «Культура та мистецтво України», «Естетична культура», а в школах з російською мовою навчання відкривали класи та групи з єврейською мовою навчання. Організація навчання відбувалася за групами навчання різних мов, а також факультативно, поглиблено вчили рідну мову (іврит).

**Встановлено**, що Міністерством освіти і науки України було затверджено нові *навчальні плани* (Типовий навчальний план початкової школи з навчанням мовами національних меншин, Типовий навчальний план II ступеня загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин на 2001/2002 н. р. (перехідний), Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською чи іншими мовами національних меншин на 2004/2005 н. р. (основна школа у структурі 12-річної), Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською чи іншими мовами національних меншин із 10 по 12 класи на 2004/2005 н. р. (старша школа в структурі 12-річної), Навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською чи іншими мовами національних меншин із вивченням двох іноземних мов із 5 по 9 класи на 2005/2006 н. р. (основна школа у структурі 12-річної), Навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською чи іншими мовами національних меншин із вивченням двох іноземних мов із 10 по 12 класи на 2005/2006 н. р. (старша школа в структурі 12-річної)); *програми* із мов і літератур національних меншин (2006/2007 н. р.): для шкіл із навчанням мовою національних меншин (5 – 12 класи, (російська мова для шкіл з російською мовою викладання)); для шкіл із українською мовою навчання, де мова національних меншин викладалася як окремий предмет (5 – 12 класи, (російська мова для шкіл з навчанням українською мовою)); іврит для шкіл з викладанням українською мовою.

Упродовж останніх років Міністерством освіти і науки України було розроблено і затверджено типові навчальні програми для шкіл національних меншин за трьома напрямками:

- програми з української мови та літератури для шкіл із мовами навчання національних меншин; програми з рідної мови (російської, румунської, угорської, кримськотатарської, польської, словацької, болгарської, молдовської, гагаузької, ромської та івриту) та світової літератури;

- програми для шкіл із російською, молдовською, румунською та угорською мовами навчання були спеціально розроблені для молодшої, стандартного та академічного рівня основної та старшої школи;

- для навчання інших предметів було рекомендовано використовувати типові програми для загальноосвітніх шкіл України.

Також розроблено єдиний стандарт змісту освіти з української літератури для 5 – 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин та, відповідно, єдину типову навчальну програму з огляду на вимоги системи ЗНО. Розгляд програм для шкіл, де



мовою навчання була мова національної меншини або її вивчали як предмет, свідчить, що наявні лише програми з мови та літератури, для решти предметів спеціальні програми не були розроблені й використовувалися типові програми для загальноосвітньої школи.

**Висвітлено**, що у період з 1991 по 2010 рр. працювало 5 спеціалізованих шкіл з російською мовою навчання, з-них – 3 приватних для єврейських дітей. У спеціалізованих середніх школах крім загальноосвітньої програми було введено спеціальні програми з професійною орієнтацією, працювали групи з різною наповнюваністю дітей, які займалися факультативно, і були відкриті класи з різними мовами навчання. Спеціалізовані школи з російською та єврейською мовами навчання різнилися тим, що російську та іврит діти вивчали поглиблено, а англійську – як другу іноземну мову (додаткову). У спеціалізованих школах з російської мови навчання для єврейських дітей в молодших класах вивчалось від двох до чотирьох єврейських предметів на тиждень, а в середній і старшій – від шести до восьми. Половина з відведених на них годин ішла на вивчення єврейської мови (іврит), а інші – спрямовані на ознайомлення з єврейською традицією, історією й культурою. У школах дотримувалися єврейських свят, особливо шанували 21 лютого – Міжнародний день рідної мови.

Спеціалізація у спеціалізованих середніх школах з російською мовою навчання для єврейських дітей базувалася на поглибленому вивченні етнокультурного російського чи єврейського компонента освіти, який охоплював знання рідної мови (російської, іврит), специфіки навчання російської та єврейської літератури (предметно вивчення відомих поетів, письменників, факультативно їх історичне минуле, походження та вибірково їхні твори); історії єврейського народу, його традицій, звичаїв, особливостей єврейської культури, а також культури інших народів через гуртки та індивідуальні групові фольклорні, музичні заняття.

**Доведено**, що за рахунок підготовки викладачів для єврейських шкіл у Київському педагогічному інституті ім. М.П. Драгоманова (з 1992) та Міжнародному Соломоновому університеті (з 1993), у відповідних школах працювало понад 500 педагогів. У школах з єврейською, російською мовами навчання для єврейських дітей та відкритих класах чи групах рідної мови (ідиш) у школах з російською мовою навчання.

У 2010 р. діяло: 1.149 закладів з російською мовою навчання (685 тис учнів); вивчало російську як предмет — 1,24 млн. школярів, факультативно чи в гуртках — 131 тис.; 17 шкіл з єврейською мовою навчання, 38 груп (факультативно) і в них навчалось понад 2 180 учнів.

**Проаналізовано** чинники, що впливали на зміст і стан роботи початкової та середньої ланки шкіл національних меншин у 1991-2010-х рр. (державна політика незалежної України спрямована на відбудову народного господарства на нових технологічних засадах, умови відродження і розвитку освіти й культури національних меншин, державна економічна політика в галузі освіти, потреба в кваліфікованих кадрах та навчально-технічному забезпеченні).

**Підтема «Процеси диференціації в початковій школі незалежної України» (Т.І.Куліш)**

На основі історіографічного аналізу з'ясовано, що у 1991-2010 рр. питання організації диференційованого навчання в початковій школі та використання диференційованого підходу в системі уроків досліджували М. Богданович, Т. Байбара, Г. Коберник, Л. Коваль, С. Логачевська, О. Савченко.

**Встановлено**, що активізації процесів диференціації в початковій освіті сприяли положення Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), який передбачив курс на подальшу демократизацію і гуманізацію освітньої сфери, визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти, а також типи загальноосвітніх навчальних закладів, організацію навчально-виховного процесу, навчальне навантаження учнів та ін. Згідно з законом, в Україні встановлено такі типи загальноосвітніх навчальних закладів: середня загальноосвітня школа, спеціалізована школа, гімназія, ліцей, колегіум; загальноосвітня школа-інтернат; спеціальна загальноосвітня школа; загальноосвітня санаторна школа; школа соціальної реабілітації; вечірня (змінна) школа. Згідно із законом запроваджено поступовий перехід до 12-річного терміну навчання, введено 12-бальну шкалу оцінювання знань учнів. Навчальний процес поділено на 3 ступені: I – початкова школа (1-4-й класи), II – базова школа (6-9-й класи), III – старша школа (10-12-й класи).

З 2000 р. розпочалися масштабні зміни в освітній політиці, які остаточно утвердили варіативність шкільної освіти (постанова Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12 річний термін навчання» (2000 р.), «Концепція загальної середньої освіти» (12-річна школа)» (2001 р.).

**Показано**, що активізації процесів диференціації в початковій освіті сприяло впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) та нових навчальних програми для початкової школи (2012 р.). З упровадженням зазначених документів почався перехід початкової школи на новий зміст освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі початкового навчання та визначення необхідності навчити кожну дитину, починаючи з 2-го класу, засвоювати та використовувати їх в практичній діяльності і, таким чином формувати інформаційну культуру учнів. Ще однією вимогою сучасності стало підвищення рівня знань іноземних мов, вивчення яких усі школярі України розпочинали з 1 класу. Основою стандарту стали системний та компетентнісний підхід і здоров'язбережувальні технології.

На основі аналізу державних документів щодо шкільної освіти вказаного періоду з'ясовано, що нові нормативно-правові документи стимулювали швидкі зміни в шкільній практиці кінця ХХ – початку ХХІ ст., зокрема: створення нових навчальних закладів (авторських шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних комплексів тощо, де враховувалися інтереси і нахили учнів та реальні потреби суспільства), введення в

навчально-виховний процес школи нових предметів, розроблення різноманітних концепцій розвитку школи, у тому числі й початкової її ланки. Отже, у першому десятиріччі незалежності України розроблено нормативно-правову базу для становлення і розвитку національної системи освіти, яка слугує законодавчим підґрунтям для розвитку процесів диференціації у початковій освіті.

У цей період з'являються ґрунтовні наукові розвідки з проблеми диференціації навчання та організації диференційованих форм роботи з учнями початкових класів, в яких диференційований підхід до навчання школярів розглядається як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу, важлива умова підвищення якості навчання, а також обґрунтовуються шляхи його реалізації. Так, О. Савченко у праці «Дидактика початкової школи» (2002 р.) зазначає: «Основні принципи реформування змісту сучасної початкової освіти – гуманітаризація, диференціація, інтеграція, їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання». Автор наголошує, що відповідно до концепції школи I ступеня диференційоване навчання передбачає цілісність його реалізації на всіх етапах навчального процесу. Його застосування має бути систематичним і гнучким, відповідати змінам, які відбуваються у підготовці учнів.

#### **Підтема «Диференціація змісту навчання в старшій школі незалежної України» (А.А. Загородня)**

*Аргументовано*, що диференціація змісту навчання в 90-х рр. ХХ ст. потребувала впровадження ідеї людиноцентризму в шкільне навчання, а тому затребуваним стало вдосконалення освітнього процесу, модернізація змісту освітньої галузі, розроблення нових методів і форм організації навчання школярів.

Характерні для початку 90-х–2000-х років тенденції диференціації змісту освіти школи, які здійснювались під впливом вперше розроблених і впроваджених (відповідно до стандартів європейської освіти, державних стандартів початкової і середньої освіти) документів, де стратегічним напрямом розвитку середньої, особливо старшої школи, стало посилення її професійної орієнтації. Для досягнення такої мети було розроблено Міністерством освіти України «Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат» (наказ № 430 від 30.11.1993р.). Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України: «Деякі питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у зв'язку з переходом на 11- річний строк навчання» (від 27 серпня 2010 р. № 779), «Про внесення змін до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004р. № 24» (від 27 серпня 2010р. №776) «Про затвердження Положення про освітній округ» (від 27 серпня 2010р. № 777), «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року» (від 27

серпня 2010 р. № 1720). Також реалізації питання профільної старшої школи сприяли накази та рекомендації Міністерства освіти і науки України: «Примірне Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах» (наказ від 08.04.2009 р. № 312); Про внесення змін до наказу МОН України від 23.02.2004 р. № 132 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи» (від 05.02.09р. № 66); Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії» (наказ від 28.07.08р. № 699) Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (наказ від 11.09.2009 р. № 854); Про затвердження плану заходів на 2006-2010 роки щодо впровадження профільного навчання учнів 10-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 03.11.2006р. № 744); Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм з профільного навчання для учнів 10-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 13.10.05р. № 589); Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 01.11.2010р. № 1042); Про затвердження Примірного Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах (наказ від 08.04.09р. № 312); Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов (наказ від 07.07.2009р. № 626); Про затвердження Типових навчальних планів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу (наказ від 13.05.05р. № 291); Про проведення Всеукраїнського конкурсу на кращу навчальну програму для використання в гуртках, групах, наукових секціях Малої академії наук (наказ від 30 липня 2007р. № 688); Про проведення Всеукраїнського конкурсу навчальних програм з профільного навчання для учнів 10-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 13 січня 2006р. № 13); Про схвалення Галузевої програми впровадження профільного навчання на 2008-2010 роки (рішення колегії від 24.04.2008р. № 4/11-2); Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів (наказ МОНУ від 18.02.2008р. № 99); «Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (методичні рекомендації за листом МОНУ від 07.07.08р. №1/9-433); «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання» (матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України, 9 червня 2010р.).

**Показано,** що запровадження профільного навчання забезпечувало наступність між загальною і професійною освітою та створювало умови для диференціації змісту навчання. Для 90-х років минулого століття характерним було наголошення на необхідності розроблення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання, де зміст профільних

предметів реалізується як варіативна складова змісту загальної середньої школи, частково – як інваріативна складова.

Метою загальної середньої освіти періоду з 1991-го по 2010 рр. стало створення умов для всебічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, виховання її як громадянина України, національно свідомої, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості. Саме тому, одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти було впровадження диференціації змісту навчання в старшій школі, тобто реалізації такого освітнього процесу, для якого характерним є врахування індивідуальних особливостей учнів, виокремлення на цій основі типологічних груп та організація їхньої діяльності за допомогою різних методів і прийомів.

**Доведено**, що для 90-х років минулого ст. характерним було наголошення на необхідності розроблення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання. Основна суть досліджень цього періоду – створення моделей диференціації й навчання на основі технологічних позицій, повне розмежування технологій індивідуалізації й диференціації навчання. На зламі XIX – XX ст. потужний розвиток виробництва й технологій у більшості індустріально розвинених країн світу спричинив широкомасштабні реформування освіти. Так, на початок XX ст. виникла нагальна потреба в диференціації навчальної діяльності учнів. Це пояснювалось тим, що терміни навчання зростали у зв'язку з розвитком науки й виробництва, що призводило до стрімкого зростання обсягів засвоєної учнями навчальної інформації. За цих умов виявилася невідповідність традиційних форм шкільного навчання (передусім масової класно-урочної системи) реальним соціально-економічним потребам. Учень повинен був не лише засвоювати більше навчальної інформації, а й робити це значно швидше й водночас бути готовим до постійного навчання у зв'язку з розвитком техніки й технологій. Цілком очевидно, що в навчанні необхідно було враховувати особистісні інтереси і схильності учнів, щоб привчати їх до саморозвитку, відійти від вивчення великих обсягів інформації, натомість орієнтуватись лише на ті галузі знань, які відповідають індивідуальним потребам і життєвим намірам учня.

**З'ясовано**, що збільшення терміну навчання призвело до того, що учні на заключній стадії середньої освіти вже вступали в період професійного самовизначення, що значно впливало на вибір ними тих предметів і знань, які були потрібні лише для них. Вибір професії не може бути однорідним – необхідно враховувати індивідуальність учня. Педагоги всього світу прагнули віднайти такі форми й методи навчально-виховної роботи, які б ураховували вікові особливості учнів, їхні інтереси, схильності, розумові здібності, допомагали б реалізувати внутрішній потенціал школярів.

Підтеми «Диференціація в українських шкільних підручниках із суспільствознавчих предметів (1991-2010)» (Н.М.Гупан), «Диференціація

**у методичному апараті українських шкільних підручників із суспільствознавчих предметів (1991-2010)» (Н.М.Гупан)**

*Доведено*, що нагальною потребою української школи вже у перший рік незалежності нашої держави стали підручники з новітньої історії. У 1991 році науковці Інституту історії НАН України М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносів, В. Сарбей опублікували «Історію України: [пробний навчальний посібник для 10 – 11 класу середньої школи]». Наступного року М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносів видали «Історію України. Матеріали до підручника 10 – 11 класу середньої школи». У передмові автори писали: «Діючий навчальний посібник з історії України для 10 – 11 класу загальноосвітньої школи вийшов у світ влітку 1991 р. вийшов і одразу застарів. Проголошення незалежності України і розпад Радянського Союзу поклали край усій попередній офіційній історії, усім стереотипам та ідеологічним штампам. Перед вченими розкрилися можливості розробити і проголосити історичну концепцію, що базується не на догмах, а на правді життя» Цікаво, що ті ж автори видавали наукові праці та створювали шкільні підручники з історії і в радянські часи. Тож виходить, що їх попередня наукова творчість базувалася на догмах далеких від життя, яке випереджало щойно створений ними шкільний посібник.

Проте в той же час в Україні з'явилась книга в О. Субтельного «Україна: Історія», яка здобула неабияку популярність. О. Субтельний мав українське коріння, але сформувався як історик в американській школі дослідництва, що суттєво різнилася від вітчизняної насамперед методологією та концептуальним осмисленням історичного процесу. Згадана праця О. Субтельного стала для вітчизняних дослідників прикладом деполітизації і національного характеру у висвітленні історії України від найдавніших часів до ХХ ст. включно. Проте реалізовувати такі підходи українським історикам пострадянської доби було складно, бо їх професійне мислення формувалось на догмах марксизму-ленінізму і вони «звикли вважати себе бійцями ідеологічного фронту, а свою науку – ідеологічною зброєю»

Тож прогнози авторів шкільних навчальних книг на швидке старіння щойно створених ними підручників робилися не на порожньому місці. Та продукція рясніла рудиментами радянської історіографії і водночас - пошуками шляхів задовольнити потреби оновлюваного українського суспільства в національній історії. Висвітлюючи перебіг політичних подій автори вказували імена громадських та політичних діячів (М. Грушевського, В. Винниченка, С. Петлюри та ін.), на яких давали в тексті біографічну довідку. Поверненню у шкільний курс замовчуваних за радянської доби персоналій активно сприяли й дослідники, які долучилися до «усунення білих плям у вітчизняній історії». Поширювався вихід брошур, де висвітлювалися питання пов'язані із українською символікою, популяризувалася діяльність діячів Центральної Ради, лідерів національно - визвольних змагань.

*Встановлено*, що у перших книгах з історії зберігалися радянські підходи до висвітлення вітчизняної історії. Наприклад, соціально-економічне

та політичне життя в Україні кінця 20-х-30-х років розглядалося за традиційною схемою: індустріалізація, колективізація та культурна революція. У черговому підручнику С. Кульчицького, М. Ковалю, Ю. Лебедевої (1998) йшлося про сталінський «стрибок» в індустріалізацію, поворот до суцільної колективізації тощо. Виклад матеріалу пов'язаного з тими подіями супроводжувався цитатами з творів В. Леніна, постанов пленумів та з'їздів ВКП(б), що були атрибутом попередніх часів.

Рудиментом радянської історіографії у перших шкільних підручниках доби незалежності нашої держави слід вважати твердження про дружбу народів найближчих сусідніх країн з Україною. І якщо були якісь протиріччя між ними, то лише через антинародну політику правителів різних часів. Ця проблематика була ключовою темою досліджень науковців Інституту історії тривалий час і навіть ще у 2004 році вони опублікували працю «Україна і Росія в історичній ретроспективі: Нариси» (т. 1-3, К., 2004). Тож цілком природним стало тиражування тези про значущість таких стосунків і в шкільних навчальних книгах.

*Аргументовано*, що новим у змісті курсу історії у 10 класі стало висвітлення кризових явищ (друга половина 60-х – перша половина 80-х рр.). На тлі загальних процесів в економічному, політичному та соціальному житті СРСР українські історики намагалися показати причини кризи в республіці перекладаючи, здебільшого, відповідальність на союзне керівництво.

У шкільних підручниках з історії з'явилися матеріали, пов'язані з релігійним життям, голодомором, русифікацією тощо. Новими були й теми пов'язані із здобуттям Україною незалежності.

*Встановлено*, що характерною особливістю української історіографії наприкінці першого десятиріччя доби незалежності стало надання більшого статусу окремим історичним подіям. Звісно, що такі зрушення вплинули на формування змісту шкільних навчальних книг. Зокрема, у 1996 р. науковці Інституту історії України НАН України опублікували колективну працю «Історія України: нове бачення» у 2 томах. У цій книзі події визвольних змагань 1917-1921 рр. вже трактувалися як Українська революція. У 1998 р. у підручниках Ф. Турченка, С. Кульчицького «Історія України» для 10 класу було вміщено розділ «Українська революція». Було переглянуто авторами шкільних підручників і події Національно-визвольної війни українського народу під проводом Богдана Хмельницького. Таке бачення започаткували історики В. Смолій, В. Степанков у 1999 в опублікованій праці «Українська національна революція XVII ст. (1648- 1676 рр.)», попри те, що на початку 90-х років ці автори писали про Національно-визвольну війну українського народу середини XVII ст. Показано, що у подальші роки шкільні підручники зарясніли новими революціями. Окремі автори прагнули розгледіти їх де тільки могли.

*Обґрунтовано*, що упродовж перших років незалежності України сталися суттєві зміни у змісті і методиці шкільних підручників із всесвітньої історії. У змісті найбільші зрушення відбулися у висвітленні періоду ХХ ст. Зокрема у посібнику С. Віднянського, В. Дрібниці «Всесвітня історія.

Новітня історія, Ч. 2 (з 1939 р.)», який вийшов з друку 2000 р., автори наголошували, що у книзі «подається систематизований і структурований матеріал від початку Другої світової війни по сьогодні на основі нового концептуального бачення» Методичний апарат посібника був диференційованим і орієнтованим на роботу учнів з різним рівнем підготовки. В ньому містилися «запитання і завдання трьох рівнів (1 – репродуктивні питання, 2 – тестові завдання, 3 – творчі запитання та завдання)»

Популярним у загальноосвітній школі був посібник Я. Бердичевського, Т. Ладиченко «Всесвітня історія: Навчальний посібник для 10 класу», третє видання якого вийшло у 2001 р. Книга вирізнялася з поміж інших гарною поліграфією, ілюстраціями, містила узагальнюючі таблиці, біографічні довідки на видатних історичних діячів, карти. У висвітленні історичних явищ і подій автори дотримувались об'єктивістських позицій, прагнули врахувати досягнення сучасної вітчизняної і зарубіжної.

Новим у змісті цього навчального курсу стали намагання авторів висвітлювати історичні процеси не з позицій диференціації країн на дві протилежні системи – капіталістичну і соціалістичну, а різних варіантів розвитку країн. Але у книзі ще залишалися й рудименти радянської історіографії в оціночних судженнях, поняттях, термінології (Жовтнева революція 1917 р., класова боротьба та ін.).

**Розкрито** методичні особливості навчально-методичного комплексу курсу «Ми - громадяни України» (О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, 2002). По-перше, кожен урок передбачав різні види пізнавальної, розумової та навчальної активності учнів. Адже зміст програми і посібника для учнів не містили надмірного обсягу матеріалу вможливаючи застосування різноманітних методів, і перед усім – інтерактивних: «мозковий штурм», дискусії, моделювання, взаємонавчання. По-друге, викладання курсу передбачало створення на уроках демократичної атмосфери, самостійних дій і відповідальності учнів. Заняття з курсу треба було будувати на демократичних принципах. По-третє, вивчення засад демократії не розглядалося як ізольований предмет, який можна опанувати упродовж певного терміну. Воно мало поширюватися за межі занять з курсу, оскільки шкільне життя є складовою освіти дитини і охоплює взаємовідносини між учнями й учителями, колективом школи тощо. Діти навчаються свободі, що їм надається, і правилам, що їх обмежують. Вони переймаються надіями котрі покладають на них дорослі. Тож, щоб навчити демократії, треба було використовувати всі ці можливості, ефективно поєднуючи шкільну і позашкільну діяльність. По-четверте, утвердження курсу громадянської освіти в Україні потребувало відповідної підготовки вчителів, котрі мали опанувати методику стимулювання конструктивно-критичного мислення, активні методи і технології навчання, які в подальшому перетворювалися на важливий засіб здобуття громадянської освіти.

**Доведено**, що у перше десятиліття незалежності України значні зрушення сталися у змісті шкільної правової освіти. Характерно, що: «З



радянської доби в добу незалежної української державності зміст правознавства переніс традиційний для радянської освіти акцент на правових основах держави – але вже нової України. У першій половині 90-х рр. такий підхід був виправданий, оскільки створювалися правові засади нової державності, новий інститут громадянства, постійно оновлювалася нормативна база, відбувалася трансформація суспільної і правової свідомості». Тож у перші роки незалежності України правознавці не змогли запропонувати нічого нового в методології шкільної правової освіти. Тільки у 1992 р. юристи разом з педагогами почали розробляти нові навчальні програми з правознавства для школярів (їх було створено дві). Основним навчальним посібником для реалізації цих програм стала книга «Правознавство» (1994) за редакцією М. Настюка. Послугувалися вчителі й планами-конспектами уроків «Основи держави і права України» за редакцією І. Коляди та навчальною книгою для абітурієнтів «Основи держави і права України» за редакцією І. Усенка.

**Встановлено**, що у середині 90-х років в українському суспільстві посилилася увага до правового виховання школярів у зв'язку з високим рівнем підліткової злочинності. Активізуючи пошуки шляхів розв'язання цієї проблеми освітяни вважали за доцільне переглянути підходи до шкільної правової освіти. Зокрема у 1995 р. було запроваджено обов'язковий до вивчення предмет «Основи правознавства», що мав вивчатися у 9 класі. На виховання власної гідності людини в українському демократичному суспільстві спрямовувався курс правознавства, який зазнав чи не найбільшої трансформації. Диференціація змісту правознавства прослідковувалася у перенесенні традиційного (для радянської доби) акцентування на правових основах держави, але вже незалежної України. Продовженням цього процесу стала розробка і впровадження нової моделі правової освіти на основі курсу «Практичне право», що урівноважувало диференціацію державоцентризму і людиноцентризму, характерну й для предмету історія.

Диференціація змісту суспільствознавчих курсів проглядалася й в інтегрованому навчальному предметі «Людина і суспільство», що пом'якшував дисонанс між людиноцентризмом і державоцентризмом у шкільних підручниках. Водночас в ньому містилася внутрішня змістова диференціація полюсами якої було суспільство і людина.

**Виснувано**, що соціально-економічні і політичні зміни розгорнуті на початку 90-х років ХХ ст. в Україні, актуалізували реформування шкільної суспільствознавчої освіти. В нових умовах вона стала орієнтуватися на досягнення європейського та світового простору. Ці зрушення супроводжувалися зміною освітньої парадигми, оновленням педагогічної теорії і практики з домінуючою орієнтацією на практичну реалізацію індивідуалізації та диференціації навчання. В Україні з'явилися нові типи освітніх закладів (гімназії, ліцеї, колегіуми) де зусилля учнів зосереджували на поглибленому вивченні окремих предметів, котрі були потрібні школярам для подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Відповідно, постало питання про нові підручники, котрі можна використовувати для

диференційованого навчання з різним рівнем підготовки учнів та з урахуванням їх потреб. У процесі реформування було розроблено нові навчальні програми з суспільствознавчих предметів та змінено концептуальні підходи до створення шкільних підручників. Важливим здобутком у підручникотворенні тих часів став не тільки відхід від «радянського» змісту суспільствознавчих предметів, а й «усвідомлення факту, що за умов демократії неможливим є існування уніфікованого підручника, монополію на який тримає за сприяння держави певна група авторів». Водночас жорстка регламентація і деталізація змісту шкільної історичної освіти, що містилася у навчальних програмах, гуртувала розроблені за ними підручники (різних авторів) у спільне русло. Відомий український історик В. Верстюк, який теж долучався до написання шкільних навчальних книг, наголошував: «Часто підручники схожі один на одного, мов рідні брати, бо вони під одну програму написані. У цьому й корінь проблеми – вибирай не вибирай, а програму мусиш виконувати». У такій ситуації визначення авторської позиції у навчальній літературі, що виходила під грифом МОН України, обмежувалось, а саме авторство, певною мірою, нівелювалося. Значно більше можливостей для реалізації своєї інтелектуальній творчості та фахової компетентності, автори мали у розробці методичного апарату навчальних книг. Але різких змін у цьому напрямі в перші роки незалежності України не спостерігалось, оскільки шкільні підручники (традиційно) за дорученням Міністерства освіти України, писали академічні вчені, які зосереджувалися на розробці «добротних текстів, вивірених фактах і правильних висновках» котрі учням треба було прочитати і запам'ятати. Головна увага приділялась формуванню нового змісту шкільних суспільствознавчих курсів.

**Обґрунтовано**, що наприкінці 90-х років вже майже не виходили з друку підручники з історії де б у методичному апараті не було диференційованих підходів. Отже, на зламі ХХ – ХХІ ст. зміна освітньої парадигми в Україні супроводжувалася оновленням педагогічної теорії і практики, що активізувало розбудову шкільного підручникотворення, зокрема суспільствознавчої галузі. Адже успішність навчання значною мірою залежала від удосконалення не тільки змісту шкільних суспільствознавчих курсів, а й підходів до організації навчання цих предметів, в яких значну роль продовжував відігравати підручник. Оновлення навчального процесу було тісно пов'язано з диференційованим навчанням. Одночасно розвивалась як зовнішня, так і внутрішня диференціація. Перша - відображалась у спробах розробки підручників для учнів загальноосвітньої школи та учнів класів з поглибленим вивченням суспільствознавства. Друга - мала на меті формування однорідних груп в середині класу. Відповідно, у методичному апараті, автори підручників виокремлювали запитання і завдання з різним рівнем складності, вміщували додаткові матеріали спрямовані на індивідуалізацію навчання. Такий підхід сприяв підвищенню якості шкільної суспільствознавчої освіти.

## ВИСНОВКИ

У результаті бібліографічного і архівного пошуку, вивчення офіційних документів, нормативних актів, статистичних відомостей, змісту шкільних програм і навчальних планів (різних типів шкіл, що функціонували на теренах суверенної України у 1991-2010 рр., шкільних навчальних книг і підручників, матеріалів педагогічних з'їздів і конференцій, а також аналізу науково-практичного доробку вітчизняних учених і освітніх діячів, які розробляли питання індивідуалізації та диференціації в шкільній галузі), **систематизовано і вперше представлено** цілісну картину розвитку процесів диференціації й індивідуалізації у нових для держави умовах – в умовах незалежного державотворення. **Встановлено такі закономірності:**

- проголошення євроінтеграційного шляху у розвитку української шкільної освіти та узasadнення парадигми особистісно орієнтованої освіти привело до значного поглиблення гуманізації освітніх процесів (мобільність у здобутті освіти, інклюзивна освіта, урізноманітнення змісту підручників, ВЗО для молоді з особливими потребами);

- в освіті нове виникає лише на ґрунті попередніх здобутків (повернення до гімназій, ліцеїв, колегіумів як поглиблення індивідуалізації на новому витку їх розвитку; особистісно орієнтована освіта як індивідуалізація на вищому рівні розвитку освітнього середовища).

*Доведено*, що в освітній політиці держави в аспекті диференціації й індивідуалізації шкільного навчання увиразнилися: тенденція до врахування ідей, запитів освітянського загалу; тенденція до модернізації навчального процесу у дусі європейського досвіду й традицій (розроблення стандартів початкової і середньої освіти; введення дванадцятибальної шкали оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл; скасування примусового «другорічництва» і складання перевідних іспитів як конкретні вияви боротьби з учнівськими стресами; перехід старшої школи на профільне навчання, що посутньо поглибив процеси диференціації й індивідуалізації в середній освіті; введення незалежного ЗНО досягнень учнів); тенденція до збереження у перше десятиріччя незалежного існування України наступності (з попередніми здобутками) у підходах до поглиблення процесів диференціації й індивідуалізації в середній школі, яка забезпечила швидке оновлення українськими вченими колишніх напрацювань у напрямі широкої психологізації освіти.

**Висвітлено** ключові чинники, що впливали на еволюцію цих процесів (національно-ідеологічні детермінанти, європоцентрована політика, суспільно-економічні потреби часу, здобутки психолого-педагогічних досліджень, розвиток ініціативної діяльності освітян України), трансформації у мережі навчальних закладів, у підручникотворенні.

Вміщені у рукописі монографії «Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)» (Дічек Н.П., Гупан Н.М., Антоненко Н.Б., Загородня А.А., Куліш Т.І., Шевченко С.М.) аналітичні матеріали про здійснення індивідуалізації та диференціації у

середніх навчальних закладах суверенної України репрезентують своєрідність цих процесів, що полягала в домінуванні розвитку внутрішньошкільної індивідуалізації шкільної освіти завдяки впровадженню особистісно орієнтованої освітньої парадигми, багатоаспектній психологізації навчального процесу, запровадженню діяльності Психологічної служби в школі, при постійному розширенні зовнішньої диференціації завдяки урізноманітненню типів навчальних закладів та внесенню змін у зміст середньої освіти. У досліджуваній період вияви внутрішньої диференціації пов'язуємо насамперед зі змінами у підручникотворенні (посутні трансформації змісту підручників і їх методичного апарату у напрямі задоволення інтересів учнів одного класу з різним рівнем підготовки).

Найважливіші результати виконання планової НДР:

- на основі *аналізу* державних, нормативних документів про шкільну освіту (1991-2010), а також резолюцій освітянських з'їздів **доведено**, що у середній освіті суверенної України поряд з продовженням дії законодавчих актів щодо зовнішньої і внутрішньошкільної диференціації попереднього періоду, розпочалися ініційовані переважно «знизу» процеси узасаднення нових типів навчальних закладів, у тому числі й приватних, водночас роботу всіх типів шкіл було зорієнтовано на розбудову національної за змістом освіти, на її дерадянизацію; **показано**, що диференційованому підходу до навчання школярів сприяло прийняття рішення (1994) про надання школам права вибирати навчальні плани з-поміж кількох варіантів (згодом – розробляти й авторські плани і програми) за умови, що навчальний план міститиме державний компонент (інваріантний, 16 навчальних предметів) та варіативний (20 навчальних предметів за вибором педагогічної ради); **аргументовано**, що з прийняттям Закону України «Про освіту» (1996) розпочалося розроблення і впровадження державних стандартів загальної середньої освіти, які стали дієвим механізмом оновлення змісту навчання, поглиблення його особистісно орієнтованого спрямування, що знайшло продовження у вперше розробленій і прийнятій (2000-2001) концепції 12-річної освіти, котра ґрунтувалася на врахуванні вікових особливостей учнів та індивідуальних характеристик кожної дитини. **Розкрито** роль керівників освітньої галузі досліджуваного періоду у трансформації освітніх парадигм в Україні. (*Н.П.Дічек*);

- на основі аналізу нормативно-правових документів **охарактеризовано** урізноманітнення у досліджуваній період вже діючих і новостворених різних типів закладів середньої освіти (спеціалізовані школи (фізико-математичного, суспільно-гуманітарного, хіміко-біологічного, художньо-музичного профілю, з поглибленим вивченням іноземної мови); заклади освіти для розвитку творчої обдарованості - гімназії, ліцеї, колегіуми; школи-інтернати (у тому числі санаторні), навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; спеціальні загальноосвітні школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання; різні типи інтегрованих закладів освіти

(навчально-виховних комплекси), вечірні (змінні) середні загальноосвітні школи, функціонування яких підпорядковувалося ідеї диференційованого підходу до тих, хто навчається. *Аргументовано*, що реалізації особистісно орієнтованої шкільної освіти сприяло створення нових типів навчальних закладів. *Узагальнено* оцінки діяльності, ефективності роботи розглянутих закладів (*Н.Б.Антонець*);

- *встановлено*, що за роки незалежності в Україні поступово було розроблено засади етнонаціональної освітньої політики, яка сприяла забезпеченню прав й інтересів дітей-представників національних спільнот; що однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин на початку 1990-х років була організація вивчення рідної мови засобами факультативних занять у школах та національно-культурних товариствах (понад 700 факультативних груп). З 1992 р. розпочався перехід від факультативного вивчення рідної мови до введення її як навчального предмета до навчальних планів, до створення відповідних класів і шкіл. Хоча зміст навчально-виховного процесу в усіх школах країни у досліджуваний період був єдиним, однак у різний спосіб (факультативи, недільні групи, вивчення окремих предметів) забезпечувався розвиток культурно-освітніх запитів різних етносів в Україні. *Узагальнено* відомості про обсяг національного освітнього компоненту у змісті середньої освіти в угорських, румунських, молдовських, польських, російських, єврейських школах (рідна мова й література, історія свого народу, його традицій), що забезпечував, хоча й стисло, вивчення культур національних меншин («Історія Польщі», «Географія Польщі», «Історія єврейського народу», «Етика, традиції й звичаї єврейського народу»). На основі аналізу статистичних даних *аргументовано*, що протягом 1991-2010 рр. відбулося кількісне зростання шкіл з мовою іврит (з 1 до 17), з угорською мовою (з 59 до 70), польською мовою (з 3 до 5), шкіл з 2-3 мовами навчання (з 130 до 250), кількісне зменшення шкіл з румунською мовою (з 97 до 92), з молдовською мовою (з 13 до 7), з російською мовою (з 3364 до 1253) (*С. М. Шевченко*);

- *обґрунтовано*, що одним із ключових напрямів реформування шкільної освіти в незалежній Україні, котрий спрямовувався на індивідуалізацію навчання, стало впровадження диференціації змісту навчання в старшій школі у формі профільного навчання. *Висвітлено* дидактичні моделі формування профілів навчання, педагогічні умови їх ефективною реалізації на основі обґрунтування дидактичних вимог до формування і впровадження основних інваріантних складових освіти; форми організації профільного навчання в старшій школі; зміст профільних загальноосвітніх предметів; дидактичні вимоги щодо створення навчальних спецкурсів (*А.А.Загородня*);

- *з'ясовано*, що в вже перше десятиріччя незалежності України було сформовано законодавче поле розвитку національної системи освіти, що забезпечило законодавче підґрунтя для зовнішньої і внутрішньої диференціації у початковій освіті, а отже швидкі зміни в шкільній практиці: введення в навчальний нових предметів, розроблення нових концепцій

розвитку початкової ланки освіти. **Показано**, що з поступовим переходом початкової школи на чотирирічний термін навчання (2001/2002 – 2004/2005 н.р.) відбулося й її поступове осучаснення, наближення до європейських освітніх стандартів. На основі вивчення досвіду кращих українських учителів **узагальнено** складники авторських технологій диференційованого навчання молодших школярів (**Т.І.Куліш**). **Висвітлено** шляхи організації у досліджуваний період інноваційного навчального середовища української початкової школи; формування мотивації та пізнавального інтересу учнів до навчання; упровадження інтегрованих форм навчання учнів початкової школи; способи активації навчально-пізнавальної діяльності учнів; використання електронних освітніх ігрових ресурсів (ЕОІР) для підвищення якості початкової освіти. **З'ясовано** внесок у 1991-2010 рр. науковців НАПН України у розроблення нової редакції державних стандартів початкової школи; створення навчальних програм з предметів початкової ланки шкільної освіти, в яких реалізовано багатокomпонентну структуру початкової освіти, а також комплектів підручників (**М.Б.Євтух**);

- **охарактеризовано** особливості українського шкільного підручникотворення у галузі суспільствознавчих предметів, зміст яких почали орієнтувати на задоволення потреб оновленого суспільства у творенні національної історії. До особливостей віднесено: високий ступінь політизації текстів підручників, перегляд більшості подій і явищ української історії з позиції національної держави і демократизації суспільства, введення нових тем для вивчення й вилучення тих, що були традиційними для радянських часів. **З'ясовано**, що істотним набуток методичної думки у сенсі індивідуалізації навчання суспільствознавчих предметів стало принципово нове конструювання не лише змісту підручників, а й розроблення інноваційних методів його засвоєння учнями, що реалізовувалося у формі запровадження у підручникотворенні зовнішньої і внутрішньої диференціації, які, хоча й розвивалися паралельно, але домінувала внутрішня диференціація, орієнтована на індивідуалізацію навчання школярів з різним рівнем підготовки (**Н.М.Гупан**);

- **обґрунтовано**, завдяки здійсненому аналізу внеску українських учених у розвиток психолого-педагогічного підґрунтя дитиноцентрованої освіти в незалежній Україні, що теоретичному узаasadненню і практичному втіленню «особистісної педагогіки» (В.Кремень) в українській школі сприяли теорія раціогуманістичної освіти Г. Балла, положення генетичної психології С. Максименка, стратегіальна теорія творчості В. Моляка, тривимірна модель психологічної структури особистості В.Рибалка, результати досліджень феномену обдарованості колективу науковців під керівництвом Р. Семенової, а також результати практичної реалізації цих ідей в шкільній освіті; **доведено**, що психологізація стала визначальним вектором гуманізації освітньої галузі, а її реальним утіленням – створення й узаasadнення Психологічної служби у школі; **охарактеризовано** діяльність запровадженої у роки незалежності Психологічної служби у школі, яка сприяла втіленню в життя індивідуалізованого, особистісно орієнтованого підходу до учня

засобами і технологіями практичної психології; *вперше висвітлено* внесок українських психологів (Г.Балл, Ю.Гільбух, В.Моляко, В.Рибалка) у процес індивідуалізації шкільного навчання, в обґрунтування підходів до освіти обдарованих дітей, у реалізацію профільного навчання (*Н.П.Дічек*);

- *обґрунтовано*, що з 1990-х років в Україні набула розвитку нова постнекласична модель освіти, згідно з якою цінністю стає розвиток потенцій і можливостей особи, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації, тобто особистісно орієнтована модель освіти (*Н.П. Дічек*).

Кінцеві результати виконання НДР мають *теоретичне і науково-пізнавальне значення* у сенсі збагачення історії української педагогіки:

- *теоретичне значення* виконаного дослідження полягає, по-перше, у розкритті своєрідності розвитку диференційованого підходу як педагогічного феномену в умовах розбудови незалежної української держави, а отже – у поглибленні знання про історико-педагогічний процес в Україні, по-друге – в одержанні науково відрефлексованого матеріалу для пояснення механізмів формування *нового* в середній ланці української освіти;

- *науково-пізнавальне значення* полягає у збагаченні знання про українську історію педагогіки, адже здобуті у ході дослідження нові (або доповнені) відомості про зрушення у типах середніх закладів освіти, у розв'язанні проблеми освіти дітей-представників національних меншин, про перебіг трансформаційних процесів у вітчизняному підручникотворенні (в аспекті диференціації навчання), про започаткування стандартизації початкової і середньої освіти, профілізацію старшої школи;

- *науково-практичну значущість* для сучасної освіти має створена співробітниками відділу монографія «Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)» (15,0), матеріали якої можуть бути використані для вдосконалення загальнопедагогічних навчальних курсів у педагогічних ЗВО різних рівнів акредитації, у закладах післядипломної педагогічної освіти, а також у науково-пошуковій діяльності дослідників у галузі педагогіки та історії педагогіки;

- *до наукового обігу введено* недосліджені та маловідомі архівні, документальні, наукові, науково-публіцистичні, статистичні матеріали, де відображено відомості про форми і вияви диференційованого підходу в шкільній галузі, пошуки і досвід запровадження нововведень, підпорядкованих ідеї особистісно орієнтованої шкільної освіти.

## НАУКОВА ПРОДУКЦІЯ

### Посібник

Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. ХХ ст.), м. Київ. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – 578 с.

### Збірник матеріалів конференції

Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – 224 с.

### Монографія

Загородня А.А. Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польщі та України : **монографія** [за ред. академіка НАНП України С.О. Сисоєвої]. – 2018. – 540 с.

### Розділи у монографіях

1. Антонець Н. Б. Загальноосвітні школи-інтернати як складова частина системи інституційного догляду та виховання дітей в Україні (1956–2017) / Н. Б. Антонець // *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland : collective monograph*. – Volume 1. – Sandomierz (Poland) : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – С. 1–19.

2. Дічек Н.П. Освітня політика в добу незалежності України в особах: В.Г.Кремень / Н. П. Дічек // *Соціо-економічні та правові чинники суспільного розвитку в умовах глобалізації: монографія* в 2–х томах / [за заг. ред. д.е.н., професора Ю.В. Пасічника]. – Штир (Австрія; Shioda GmbH, Steyr, Austria), 2018. – Т.2. – С.387-399. ISBN 978-3-953794-29-4

3. Дічек Н.П. Роль психологічної служби освіти в індивідуалізації навчально-виховного процесу в Україні (1991-2010 рр.) / Н. П. Дічек // *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій : монограф.* [упорядн. : О.В. Джус]. м. Івано-Франківськ, 2018. – С.

4. Євтух М.Б. Професійна підготовка молоді як невід’ємна складова реформування освіти в Україні / М.Б. Євтух // *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій : монограф.* [упорядн. : О.В. Джус]. м. Івано-Франківськ, 2018. – С.

5. Євтух М.Б. Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи в незалежній Україні (XXI століття) / М.Б. Євтух // *Професійний успіх у контексті стратегії сталого розвитку: освіта,*



економіка, екологія: **монограф**. [упорядн. : Н. О. Терентьева ; Л. Г. Горяна]. Черкаси, 2018. – С. 5-22 (410 с.)

6. Євтух М.Б. Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів / М. Євтух // Педагогічна підготовка – невтрачене мистецтво. Колективна **монографія**. – Чернігів, 2018. – С. 132-165.

7. Шевченко С.М. Розвиток шкіл з російською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991-2010) / С.М. Шевченко // Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій : **монограф**. [упорядн. : О.В. Джус]. м. Івано-Франківськ, 2018. – С.

### Статті (фахові)

1. Антонець Н. Б. Мікроісторія освіти: Ровенська школа-інтернат № 1 у долі її вихованців (початок 1960-х рр.) / Н. Б. Антонець // Інноватика у вихованні: зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманітарний ун-т. – Рівне, 2016. – Вип. 3. – С. 64–74.

2. Антонець Н. Б. Загальноосвітні школи для працюючої молоді як складова системи народної освіти України (середина ХХ ст.) / Н. Б. Антонець // [Електронний ресурс]: Vzdelávanie a spoločnosť II: medzinárodný nekonferenčný zborník / Prešovská univerzita v Prešove ; Pedagogická fakulta. – Prešov, 2017. – С. 54-61. – URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9>.

3. Гупан Н.М. Історія педагогіки: питання кризи і розвитку / Гупан Н. М. // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 1. – С.110–115.

4. Гупан Н.М. Диференціація в шкільних підручниках із суспільствознавчих предметів (1991 - 2010 рр.) / Гупан Н. М. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць [Ред. кол.; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – Вип. 19. – С. 45-51 (456 с.).

5. Гупан Н. М. Розвиток змісту вітчизняного підручника з історії за часів незалежної України / Гупан Н. М., Пометун О. І. // Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. – 2017. - № 5. – С. 54-69.

6. Гупан Н. М. Диференціація у методичному апараті українських шкільних підручників суспільствознавчих предметів (1991-1910 рр.) / Гупан Н. М. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць [Ред. кол.; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К.: Пед. думка, 2018. – Вип. 21. – С. 45-51.

7. Дічек Н.П. Проблема індивідуалізації навчання школярів у суверенній Україні крізь внесок у її вирішення В.Г. Кременя (біографічний підхід) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України. – Кам'янець-Поділ., 2016. – Вип. 22. (1-2017). – Ч.1 – С. 73–79 (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

8. Дічек Н. П. Шляхи утвердження в Україні особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти: психолого-педагогічний аспект / Наталія Дічек //

Освітологія: українсько-польський науковий журнал / за ред. Віктора Огнев'юка, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. – Київ-Варшава: В-во ВП «Едельвейс», 2016. – Вип. V. – С. 140–147 (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index, РИНЦ, Google Scholar).

9. Дічек Н. П. На зламі епох : українські психологи і впровадження особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти (кінець 1980-х – перша половина 1990-х років) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України. – Кам'янець-Поділ., 2016. – Вип. 22. – С. 65–74 (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index).

10. Дічек Н. П. Джерело освітньої думки : до 90-річчя Інституту педагогіки НАПН України (ретроспективний нарис) / Н. П. Дічек // УПЖ. – 2016. – № 3. – С. 7–30 (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index).

11. Дічек Н. П. Жива спадщина: нове унікальне видання праць В. О. Сухомлинського / Наталія Дічек // Рід. школа. – 2016. – № 7. – С. 8–12.

12. Дічек Н. П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960–1980-ті роки / Н. П. Дічек // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів, 2016. – Вип. 133. – С. 48–55.

13. Dichek N. Psycho-pedagogical aspects of establishing the personality oriented learning in the Ukrainian secondary schools in the end of XXth century / Dichek N. // News of Science and Education. – 2017. – № 1 (49). – Sheffield, Science and Education Ltd. (ISSN 2312-2773) (англ. мовою)

14. Дічек Н.П. Актуальність ідей Ю.З. Гільбуха про ставлення до обдарованих дітей / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України. – Кам'янець-Поділ., 2016. – Вип. 22. (1-2017). – Ч.1 – С. 73–79 (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index. (URL:<http://science.kpnu.edu.ua/portfolio/pedahohichna-osvita-teoriya-i-praktyka/>)).

15. Дічек Н.П. Індивідуалізація шкільного навчання і практична психологія в Україні: на перетині століть / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2017. – № 2. – С.64-72.

16. Дичек Н.П. Реализация дифференцированного подхода к обучению школьников в деятельности украинского психолога Ю.З. Гильбуха (1928-2000) / Н. П. Дичек // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/1339-realizatsiya-differentsirovannogo-podkhoda-k-obucheniyu-shkolnikov-v-deyatelnosti-ukrainskogo-psikhologa-yu-z-gilbukha-1928-2000.html> (Республіка Білорусь, рос. мова)

17. Дічек Н.П. Здобутки української педагогічної психології у реалізації диференційованого підходу до шкільного навчання: спадщина Ю.З. Гільбуха (1928-2000) / Н. Дічек // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: *Vzdelávanie a spoločnosť II: medzinárodný nekonferenčný zborník / Prešovská univerzita v Prešove ; Pedagogická fakulta. – Prešov, 2017. – С. 62-70.*

– URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9> (Словаччина).

18. Дічек Н.П. (у співав.) Василь Григорович Кремень: у пошуках філософсько-антропологічних смислів і ціннісних пріоритетів освіти (роздуми з приводу ювілею видатного вченого) / Володимир Луговий, Олег Топузов, Наталія Дічек // УПЖ. – 2017. – № 3. – С. 3-7.

19. Дічек Н.П. Українська педагогічна психологія і розроблення питань індивідуалізації навчання школярів у другій половині ХХ ст. / Н.П. Дічек // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – С. 125 – 134.

20. Дічек Н.П. Практико орієнтована діяльність українського Науково-дослідного інституту дефектології у контексті індивідуального навчання дітей із вадами розвитку (кінець 1940-х – середина 1950-х років) / Н.П. Дічек // Особлива дитина. – 2017. – №3. – С. 47–59.

21. Дічек Н.П. Проблема індивідуалізації навчання школярів у суверенній Україні крізь внесок у її вирішення В.Г. Кременя (біографічний підхід) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Кам'янець-Поділ., 2018. – Вип. 24. (1-2018). – Ч.1 – С. 73–79. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

22. Дічек Наталія. Нове-старе в сучасній зарубіжній макаренкіані / Наталія Дічек // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. – № 2 (76). – С.221-235. (276 с.).

23. Дічек Н.П. Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина ХХ ст.) / Н. П. Дічек // УПЖ. – 2018. – № 1. – С.15-30.

24. Дічек Н.П. Зіставно-порівняльний підхід у сучасній англійській макаренкіані: Дж.Дьюї і А.Макаренко / Н. П. Дічек // УПЖ. – 2018. – №2. – С. 5-15.

25. Дічек Н.П. Англійська макаренкіана у ХХІ ст.: стан і методи інтерпретації / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2018. – № 2. – С.41-49.

26. Дічек Н.П. Дитиноцентрованість як практична філософія освіти в Україні: психолого-педагогічний контекст (перші десятиліття доби незалежності) / Н. П. Дічек // Педагогічний альманах. – 2018. – №2.

27. Dichek N. The Individualization of Education in Secondary School of Ukraine and Pedagogical Psychology (the second half of the XX<sup>th</sup> cen.) / N. Dichek // Education: Modern Discourses. – Kyiv: National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2018. – № 1. – P.32-43.

28. Дічек Н.П. Українська психологія на шляху реалізації дитиноцентрованого підходу до шкільної освіти (перше десятиліття ХХІ ст.) / Н. П. Дічек // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ.

нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України. – Кам'янець-Поділ., 2018. – Вип. 25. (2-2018). – Ч.2 – С. 73–79.

29. Євтух М. Б. Традиції виховання в народній педагогіці Гуцульщини / М.Б. Євтух // Гуцульська школа. – 2017. – № 2. – С. 97 – 122.

30. Євтух М.Б. Інноваційна діяльність в освіті: становлення гуманістичної парадигми / М.Б. Євтух // Зб. наук. праць «Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України». Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / редкол. : С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. – К. : Міленіум, 2017. – Вип. 259. – С. 86-94.

31. Загородня А. А. Компоненти професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща / А. А. Загородня // Нова педагогічна думка: науково-метод. журнал Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Рівне, 2018. – № 2. – С. 7–10.

32. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект / А. А. Загородня // Молодь і ринок: науково-пед. журн. – 2018. – Вип. № 3(158). – С. 30–35.

33. Загородня А. А. Відображення процесів диференціації в змісті освіти старшокласників (2000-і роки) / А. А. Загородня // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2018. – №1 червень. – С. 25-30.

34. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі як ефективна умова реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти / А. А. Загородня // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Кам'янець-Поділ., 2018. – Вип. 25. (2-2018). – Ч.2 – С. 10-22. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

35. Куліш Т. І. Процеси диференціації у початковій школі незалежної України / Т. Куліш // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Кам'янець-Поділ., 2018. – Вип. 25. (2-2018). – Ч.2 – С. 272-282. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

36. Шевченко С. М. Організація навчального процесу у школах національних меншин в умовах незалежної України (1991–1997) / С. М. Шевченко // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України. – Кам'янець-Поділ., 2016. – Вип. 22. – С. 407-419. (журнал індексується: Index Copernicus, InfoBase Index).

37. Шевченко С. М. Перспективи інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів щодо освіти національних меншин (1991–2010) / С. М. Шевченко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. – Вип. № 32. – С. 237-241.

38. Шевченко С. М. Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти на прикладі угорських, молдовських і румунських шкіл (1991–2010) / С. М. Шевченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2016. – Вип. 142. – С. 98-115.

39. Шевченко С. М. Розвиток шкіл з польською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991–2010) / С. М. Шевченко // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 22 (1-2017). – Ч. 1. – Кам'янець-Подільський, 2017. – С. 252-258. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

40. Шевченко С. М. Особливості підручника для шкіл національних меншин на етапі становлення незалежної Української держави / С. М. Шевченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – Вип.18. – С. 250-259.

41. Шевченко, С. М. Відображення зовнішньої диференціації організації шкільної освіти на прикладі польських шкіл і шкіл 2-3 мовами навчання (1991-2010) / С. М. Шевченко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – № 3. – С. 150-161.

42. Шевченко, С. М. Особливості розвитку шкіл з 2-3 мовами навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти / С. М. Шевченко // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський, 2017. – Ч. 2. – С. 250-256. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

43. Shevchenko S. Organization of the educational process in schools with Polish teaching language in the conditions of independent Ukraine as a reflection of external differentiation between 1991 and 2010/ S. Shevchenko // Zeszyty naukowe wyższej szkoły humanitas. Redakcja naukowa : Aleksandra Kamińska. Pedagogika 14/2017. – Oficyna wydawnicza «HUMANITAS» Wyższa szkoła humanitas. Sosnowiec, 2017. – P. 321-327 (Республіка Польща, англ. мовою).

44. Шевченко С.М. Розвиток шкіл з польською мовою навчання на етапі становлення незалежної Української держави / С. М. Шевченко // Teoria i praktyka wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością: wyzwania pedagogów. – Wydawnictwo: Siemianowice Śląskie, 2017. – P. 224-322 (Республіка Польща).

45. Шевченко С.М. Розвиток шкіл із єврейською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991-2010) / С. М. Шевченко // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана

Огієнка, Ін-т пед. НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Кам'янець-Поділ., 2018. – Вип. 24. (1-2018). – Ч.1 – С. 287-294. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

46. Шевченко С.М. Порівняльний аналіз розвитку шкіл з єврейською і російською мовами навчання в умовах незалежної України (1991-2010) / С. М. Шевченко // Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Пед. освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т пед. НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Кам'янець-Поділ., 2018. – Вип. 25. (2-2018). – Ч.2 – С. 282-290. (журнал індексується : Index Copernicus, InfoBase Index ).

47. Shevchenko S. Organization of educational process in schools with polish of educating and the special school for deaf children in the conditions of independent Ukraine (1991–2010). (Comparative aspect) / Svetlana Shevchenko // Teoria i practuka wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością: wyzwania pedagogów. – Wydawnictwo: Siemianowice Śląskie, 2018. – P. ; (Республіка Польща, англ. мовою).

### Наукові статті

1. Антонець Н. Б. Шляхом пошуку істини : до ювілею академіка Ольги Сухомлинської / Н. Б. Антонець, Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2016. – № 7. – С. 78–79.

2. Антонець Н. Б. Диференціація та інтеграція – два вектори Нової української школи / Наталія Антонець // Освіта і суспільство. – 2018. – № 2. – С. 4.

3. Дічек Н. П. Надбання Інституту педагогіки НАПН України у галузі підручникотворення: 90 років поступу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.undip.org.ua](http://www.undip.org.ua).

4. Дічек Н. П. Природа в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Н. П. Дічек // Справи сімейні. – 2016. – № 9. – С. 20–21.

5. Дічек Н. П. 90 років – це небагато / Н. П. Дічек // Освіта. – 2016. – 16–23 берез. (№ 11/12). – С. 8.

6. Дічек Н. П. Відділ історії педагогіки на тлі доби / Н. П. Дічек // Пед. газета. – 2016. – Травень/червень (№ 3). – С. 2.

7. Дічек Н.П. У педагогіки - обличчя берегині (до ювілею академіка НАПН України О. Я. Савченко) / Н. П. Дічек, Л.М. Калініченко Л.М. // Освіта. – №17-18. – 2017. – С.4-5.

8. Дічек Н.П. Індивідуальний підхід В.Сухомлинського до «важких» дітей / Наталія Дічек // Справи сімейні. – 2017. – № 7. – С. 24-25.

9. Дічек Н.П. Про вивищення потреб людини за В.Сухомлинським Наталія Дічек // Справи сімейні. – 2017. – № 9. – С. 14-15.

10. Дічек Н.П. Формування суспільної відповідальності у дітей: уроки В. О. Сухомлинського / Н. Дічек // Нові тенденції і явища у дитячому і молодіжному середовищі в Україні: цивілізаційний, культурологічний,

інформаційний виміри: зб. наук. праць. – Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2017. – С. 199-206.

11. Дічек Н.П., Калініченко Л.М. До ювілею академіка Надії Михайлівни Бібік) // Освіта і суспільство, 2018. – № 6. – С. 9

12. Дічек Н.П., Калініченко Л.М. Зі скарбниці наукових ідей українського вченого Н.М. Бібік (До ювілею академіка Надії Михайлівни Бібік) // Пед газета, 2018. – № 5 вересень-жовтень. – С. 8.

13. Шевченко С.М. Діяльність шкіл з іноземною мовою навчання в умовах інклюзії / С.М. Шевченко // Вектор Поділля : наук. журн. / [Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж; редкол.: М. М. Тріпак (гол.ред.), О. Н. Коркушко (заст. гол. ред.), А. Zielińska та ін.]. Кам'янець-Подільський : Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка», 2018. – Вип. 1. – С. 187-196. – ISSN 2617-1112. – URL: <http://posek.km.ua/vektor-pod%D1%96llya/>.

14. Дічек Н.П. Внесок М.Д.Ярмаченка у розвиток української педагогіки і психології (до 90-річчя від дня народження) / Освіта. № 3. С. 5.

### Матеріали конференцій

1. Антонєць Н. Б. Університетська педагогічна наука у методичному забезпеченні шкіл-інтернатів (друга половина ХХ ст.) / Н. Б. Антонєць // Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи : зб. тез наук.-практ. конф. / Нац. академія пед. наук України, Львів. нац. ун-т ім. І.Франка, Держ. наук.-пед. бібліотека України ім. В. Сухомлинського. – Львів, 2016. – С. 9–10.

2. Антонєць Н. Б. Диференціація шкільній освіті: вечірня (змінна) середня загальноосвітня школа (1991 – 2004) / Н. Б. Антонєць // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2016 рік : наук. видання – К. : Інститут педагогіки, 2016. – С. 21-22.

3. Антонєць Н. Б. Вечірня середня загальноосвітня школа як складова системи народної освіти України (друга половина ХХ ст.) / Н. Б. Антонєць // Наукова спадщина Василя Сухомлинського у контексті розвитку освіти особистості впродовж життя : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяченої 98-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 28–29 верес. 2016, Кропивницький – Павлиш / Ін-т педагогіки НАПН України, Кіровоград. обл. ін-т післядипломної пед. освіти ім. В. Сухомлинського [та ін.] – Кропивницький, 2016. – С. 21–26.

4. Антонєць Н. Б. Книга як засіб формування національної свідомості дітей : з історії видання української навчальної літератури / Н. Б. Антонєць // Зб. матеріалів ІХ Міжнар. наук.-практичної конф. і ХХІІІ Всеукр. пед. читань «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: Щоб у серці жила Батьківщина» / Нац. академія пед. наук України, Укр. асоціація ім. В. Сухомлинського, Волин. ін-т післядипломної пед. освіти ; упоряд. О. В. Сухомлинської, П. С. Олешка. – Луцьк, 2016. – С. 7–11.

5. Антоненць Н. Б. Образ Батьківщини в підручниках для дітей українських емігрантів (1920–1940) / Н. Б. Антоненць // Українські педагоги про національно-патріотичне виховання : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару / Держ. наук.-пед. бібліотека України ім. В. Сухомлинського [та ін.] – Київ, 2016. – С. 55–56.

6. Антоненць Н. Б. Історичний вимір трансформацій у сфері освіти України: вечірні школи сільської молоді як новий тип загальноосвітнього навчального закладу у післявоєнний період (1943–1950) [Електронний ресурс] / Антоненць Наталія Борисівна // Сучасні тенденції розвитку української науки : матеріали Всеукр. наук. конф. (11 – 12 квіт. 2017 р., Переяслав-Хмельницький). – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 1. – С. 60 – 64. – URL : <https://www.conferences.in.ua/kviten-2017> (Електронний зб. матеріалів індексується у бібліографічній базі Google Scholar)

7. Антоненць Н. Б. Історичний вимір трансформацій у сфері освіти України: школи робітничої молоді як новий тип загальноосвітнього навчального закладу у післявоєнний період (1943–1950) / Наталія Б. Антоненць // Problems and Prospects of Territories` Socio-Economic Development : Conference Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Scientific Conference (April 20 – 23, 2017, Opole, Poland) / The Academy of Management and Administration in Opole. – Opole (Poland), 2017. – P. 233–234. – URL : [pedagogika.wszia.opole.pl/ebook/ConferenceApril2017.pdf](http://pedagogika.wszia.opole.pl/ebook/ConferenceApril2017.pdf) – Електрон. версія друк. публікації. (ISBN 978-83-62683-10-9)

8. Антоненць Н. Б. До питання про створення Всеукраїнської учительської спілки (1917) [Електронний ресурс] / Н. Антоненць // Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921) : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару (17 трав. 2017 р., Київ) / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Київ, 2017. – URL : [http://dnpb.gov.ua/ua/?post\\_type=ourpublications](http://dnpb.gov.ua/ua/?post_type=ourpublications)

9. Антоненць Н. Б. Професійна підготовка кадрів для роботи у загальноосвітніх школах-інтернатах (історико-педагогічний аспект) / Н. Б. Антоненць // Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки (19–20 жовтня 2017 р., м. Ніжин). – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – С. 16–18.

10. Антоненць Н. Б. Диференціація в шкільній освіті : колегіуми (1996 – 2010) / Н. Б. Антоненць // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2017. – С. 22–23.

11. Антоненць Н. Б. Історичний вимір трансформацій у сфері освіти України: колегіум як новий тип загальноосвітнього навчального закладу (1996-2010) / Н. Б. Антоненць // Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development : conference Proceedings of the 7-th International Scientific Conference (April 4 – 7, 2018, Opole, Poland) / The Academy of Management and Administration in Opole. – Opole, Poland, 2018. – С. 310–311. – URL: <http://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>



12. Антонець Н. Б. Колегіуми як складник системи загальної середньої освіти незалежної України (1992–2010) / Н. Б. Антонець // Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (16 травня 2018 р., м. Київ). – К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2018. – С. 10–13. – URL: [https://undip.org.ua/upload/files/Thesis\\_Final.pdf](https://undip.org.ua/upload/files/Thesis_Final.pdf)

13. Антонець Н. Б. Диференційований підхід в організації закладів нового типу в Україні: навчально-виховні комплекси (1991–2011) / Антонець Н. Б. // Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Дню початкової освіти (19 жовтня 2018 р., м. Ніжин). – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2018. – С. 14–16

14. Антонець Н. Б. Диференціація в шкільній освіті : школа соціальної реабілітації (1991–2010) / Н. Б. Антонець // Анотовані результати науково-дослідної роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2018 рік : наук. видання. – Київ : Пед. думка, 2018.

15. Гупан Н.М. Трансформація змісту шкільних підручників з історії України на зламі століть / Н.М. Гупан // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2017. – С. 21–22.

16. Гупан Н. М. Шкільний підручник як джерело дослідження історії освіти // Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991-2017) / Н.М. Гупан // Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991-2017) : зб. матер. Всеукр. науково-практичного семінару (16 травня 2018 р., Київ). – К.: Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. – С. 21-25.

17. Гупан Н. М. Теоретичні основи диференціації в українському шкільному підручникотворенні останніх десятиліть / Н.М. Гупан // Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології. Зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. – К.: Інститут педагогіки, 2018. – С. 29-32.

18. Гупан Н. М. Зрушення у методичному апараті шкільних підручників із суспільствознавчих предметів перших десятиріч незалежної України / Н.М. Гупан // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – С.

19. Дічек Н. П. Продовження української традиції повчальності у творах Василя Сухомлинського / Н. П. Дічек // Наукова спадщина Василя Сухомлинського у контексті розвитку освіти особистості впродовж життя : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяченої 98-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 28–29 верес. 2016, Кропивницький – Павлиш / Ін-т педагогіки НАПН України, Кіровоград. обл. ін-т післядипломної пед. освіти ім. В. Сухомлинського [та ін.]. – Кропивницький, 2016. – С. 87–94.

20. Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження диференціації навчального процесу в Україні у перехідний період (кінець 1980-х – середина 1990-х рр.) / Н. П. Дічек // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2016 рік : наук. видання – К. : Інститут педагогіки, 2016. – С. 18-19.

21. Нінель Калениченко: «Дякую долі, за те, що поєднала з педагогікою» / записала Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2016. – № 5. – С. 72–73.

22. Дічек Н. П. Софія Русова як зачинатель української педагогічної компаративістики / Н. П. Дічек // Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Педагогічна спадщина Софії Русової в контексті сучасності» (24-26 березня 2016 р., Ніжин). – Ніжин: В-во ДУ імені Миколи Гоголя. – С. 10–14.

23. Дічек Н.П. Феномен диференціації у середній освіті України на перетині століть: психолого-педагогічні аспекти / Н.П. Дічек // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2017. – С. 19–20.

24. Дічек Н.П. Психологізація освіти і підготовки вчителя – ключовий напрям реалізації особистісно орієнтованої парадигми в освітній галузі України на зламі століть / Н.П. Дічек // Педагогічна освіта на зламі століть: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедри педагогіки (19-20 жовтня 2017 р., м. Ніжин) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2017. – С. 70-73.

25. Дічек Н.П. Шляхом модернізації й поширення історико-педагогічних досліджень в Україні / Н. Дічек // Наукове забезпечення розвитку освіти України : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Зб. наук. праць – К. : Видав. Дім «Сам», 2017. – С. 51-55.

26. Дічек Н.П. Процеси диференціації у початковій школі незалежної України // Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Дню початкової освіти (19 жовтня 2018 р., м. Ніжин). – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2018. – С. 14–16.

27. Дічек Н.П. Сучасні англомовні макаренкознавчі студії: цілі і підходи // Педагогічна спадщина А.С. Макаренка в науці та практиці (до 130-річчя від дня народження): збірник матеріалів міжнародної науково-практичної он-лайн конференції (Київ, 13 березня 2018). – К.: Інститут кримінально-виконавчої служби Міністерства юстиції України, 2018. – С.38-44.(215с.).

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/materiali.\\_onlayn-konf.\\_makarenko.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/materiali._onlayn-konf._makarenko.pdf)

28. Дічек Н.П. Два сучасні погляди із закордону на спадщину А.С. Макаренка / Н.П. Дічек // Творча спадщина А.С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI ст.: матер. II Міжнародної науково-практичної он-лайн конференції (15-16 березня 2018р., м. Суми). – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. – С. 254-259. (284 с.).

29. Дічек Н.П. Психологічна служба як чинник поглиблення індивідуального підходу до школярів в Україні // Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development : conference Proceedings of the 7-th International Scientific Conference (April 4 – 7, 2018, Opole, Poland) / The Academy of Management and Administration in Opole. – Opole, Poland, 2018. – С. 310–311. URL: <http://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/> ISBN 978-83-62683-25-3

30. Дічек Н.П. Українські психологи і процес індивідуалізації шкільної освіти: ретроспективний аналіз здобутків періоду незалежності // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – С.

31. Євтух М.Б. Педагогічна система самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення / М.Б. Євтух // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2017. – С. 20–21.

32. Євтух М. Б. Історико-теоретичний контекст підготовки майбутніх учителів початкової школи в незалежній Україні (XXI ст.) / М. Б. Євтух // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – С.

33. Загородня А. А. Диференціація змісту навчання в старшій школі України (1991-2010 рр.) / А. А. Загородня // Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій : зб. мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11-12 жовтня 2018 р. – Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. – С. 5-17.

34. Загородня А.А. Профільне навчання у старшій школі незалежної України: змістові аспекти / А.А. Загородня // Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., – м. Київ. – К. : Інститут педагогіки. – 2018. – С. 38–44.

35. Загородня А. А. Академічна мобільність як засіб забезпечення якості професійної підготовки фахівців економічної галузі України / А. А. Загородня // «World Science». – Warsaw: RS Global Sp. z O.O. – 2018. – April № 4(32). – С. 42–46.

36. Загородня А. А. Особливості диференціації змісту навчання у старшій школі / А.А. Загородня // Актуальні проблеми вищої професійної освіти : зб. матер. VI Міжнародної науково-практичної конференції, 20 березня 2018 р. – Національний авіаційний університет. – Київ. – С. 62– 64

37. Zagorodnia A. A. Academic mobility as a means of quality assurance of professional training specialists of the economic branch in Ukraine / A. A. Zagorodnia // Methodology of Modern Research: proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference, march 31, 2018. – Dubai, UAE, 2018. – С. 20-32.

38. Куліш Т.І. Законодавче підґрунтя диференціації у початковій освіті періоду 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. / Т.І. Куліш // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2017. – С. 25.

39. Куліш Т.І. Технології впровадження диференційованого підходу у початковій освіті незалежної України // Т.І. Куліш / Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. – К.: Інститут педагогіки, 2018. – С. 66-71.

40. Куліш Т.І. Диференціація змісту освіти у початковій школі України (1991-2010) / Т. Куліш // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – С.

41. Шевченко С. М. Особливості розвитку угорських, молдовських і румунських шкіл в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991–2010) / С.М. Шевченко // Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі: зб. матер. XI Міжнарод. наук.-прак. конф. 24–26 листоп. 2016 р. – Київ, 2016. – Т. 2. – С. 91–105.

42. Шевченко С. М. Розвиток шкіл з 2-3 мовами навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991–2010) / С.М. Шевченко // Modern Scientific Achievements and Their Practical Application : proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Dubai, UAE January 31, 2017. – Dubai. : Rost Publishing, 2017. – № 2 (18). – Т. 4. – С. 42–46.

43. Шевченко, С. М. Розвиток шкіл з 2-3 мовами навчання як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991–2010) / С.М. Шевченко // Modern Scientific Achievements and Their Practical Application : proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Dubai, UAE December 31, 2017. – Dubai. : Rost Publishing, 2017. – № 6. – Т. 10. – С.44-48.

44. Шевченко С. М. Особливості розвитку польських шкіл і шкіл з 2-3 мовами навчання в умовах незалежної України (1991-2010) / С.М. Шевченко // Сучасні тенденції розвитку української науки : всеукр. наук. конф., 21-22 вересня 2017 р. Переяслав-Хмельницький // Матеріали наукової конференції Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 7. – С. 64-68.

45. Шевченко С. М. В. О. Сухомлинський: турбота про здоров'я школярів – найважливіше завдання вчителя / С.М. Шевченко // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць. VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Чернігів, 7-8 квітня, 2017) : [в 2 т.] / ред. колегія : С.М. Шкарлет [та ін.]. – Чернігів, 2017. – Т. 2. – С. 391–398.

46. Шевченко С.М. Особливості розвитку шкіл з єврейською мовою навчання в умовах незалежної України (1991-2010) / С.М. Шевченко // Modern Scientific Achievements and Their Practical Application : proceedings of

the III International Scientific and Practical Conference, Dubai, UAE, Grass 31, 2018. – Dubai, UAE, 2018. – № 5. – Т. 2. – С. 41–46.

47. Шевченко С.М. Диференційований підхід до навчання російських та єврейських дітей в технологічних умовах незалежної України (1991-2010) / С.М. Шевченко // Побудова інформаційного суспільства: ресурси і технології : матер. XVII міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 27 вересня 2018 р. // МОН України; УкрІНТЕІ. – Київ : УкрІНТЕІ, 2018. – С. 127-132.

48. Шевченко С.М. Діяльність національних шкіл в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти 1991 – 2010 років (на прикладі шкіл з єврейською та російською мовами навчання) / С. М. Шевченко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: зб. матер. XIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22-25 листопада 2018 р. – С. 135-152.

49. Шевченко С.М. Педагогічна спадщина видатної постаті в історії педагогічної освіти України Ярмаченка Миколи Дмитровича (до 90-річчя від дня народження) / С. М. Шевченко // Modern Scientific Achievements and Their Practical Application : proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, December, 31, 2018. – Dubai, UAE, 2018. – № 6. – Т. 6. – С. 154-168.

50. Шевченко С.М. Діяльність шкіл з єврейською і російською мовами навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти (1991-2010) / С. М. Шевченко // Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: зб. матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – С.91-96.

51. Шевченко С.М. Науковий доробок видатного українського педагога В.О. Сухомлинського через призму індивідуалізації / С.М. Шевченко // Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи: зб. наук. праць Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Миколаїв, 22-24 листопада 2018 р. – С. 112-113. – URL: [http://mdu.edu.ua/?page\\_id=24646](http://mdu.edu.ua/?page_id=24646).

52. Шевченко С.М. Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти на прикладі шкіл з єврейською і російською мовами навчання (1991-2010) / С. М. Шевченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік : наук. видання. – К. : Інститут педагогіки, 2018. – С.

53. Svitlana Shevchenko. Schools with the Jewish and Russian language training the conditions of independent Ukraine (1991-2010) / Svitlana Shevchenko // Пріоритети наукових досліджень: теоретична та практична цінність : електр. зб. матер. конф. Міжнародна науково-практична конференція, Новий Сонч, Польща, 27-30 листопада 2018 р. – С. (Польща).