

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ
В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ
НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ
(історико-аналітичний аспект)**

Монографія

Київ
2019

УДК 373.3/5.091.31.042/.043

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 29 листопада 2018 р.)*

Рецензенти:

М. І. Бойченко, доктор філософських наук, професор;
Г. І. Іванюк, доктор педагогічних наук, професор;
Т. О. Яценко, доктор педагогічних наук, професор.

Колектив авторів:

Дічек Наталія Петрівна, Антонєць Наталія Борисівна, Гупан Нестор
Миколайович, Загородня Алла Анатоліївна, Куліш Тетяна Іванівна,
Шевченко Світлана Миколаївна.

Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України
(історико-аналітичний аспект): монографія / авт. кол.: Дічек Н. П.,
Антонєць Н. Б., Гупан Н. М., Загородня А. А., Куліш Т. І., Шевченко С. М.;
за заг. ред. док. пед. наук, проф. Н. П. Дічек.— Київ: Педагогічна
думка, 2019.— 364 с.: табл. <https://doi.org/10.32405/978-617-7724-32-1-2019-240>

ISBN 978-617-7724-32-1

У монографії розкрито процеси індивідуалізації в шкільній освіті України, починаючи з перших років незалежності, окреслено шляхи еволюціонування механізмів гуманізації й оптимізації шкільної освіти (1991–2010). Висвітлено освітню політику держави в галузі запровадження особистісно орієнтованої освіти. Розкрито внесок українських психологів у розгортання індивідуального підходу до навчання в закладах початкової й середньої освіти; становлення та розвиток психологічної служби в школі як інструменту вособистнення процесів навчання та виховання дітей; зрушення в структурі й діяльності закладів початкової та середньої освіти, в освіті національних меншин, у підручникотворенні.

Матеріали монографії стануть у нагоді в лекційній та методичній роботі у ЗВО, в інститутах ППО України, у дослідженнях науковців, аспірантів, майбутніх учителів й освітян-практиків.

УДК 373.3/5.091.31.042/.043

ЗМІСТ

Передмова	5
I. Освітня політика в суверенній Україні й індивідуалізація шкільної освіти (Н. П. Дічек)	7
I.1. Діяльність міністрів освіти як рушій процесів індивідуалізації в перше десятиріччя незалежності (1991–1999 рр.)	7
I.2. Внесок В. Кременя в обґрунтування дитиноцентрованої педагогіки	16
I.3. Здобутки української влади в поширенні процесів індивідуалізації освіти (2005–2010 рр.).....	30
II. Психологізація освітнього процесу в незалежній Україні — провідний напрям реалізації особистісного підходу до учнів (Н. П. Дічек)	36
II.1. Теоретико-експериментальне підґрунтя розвитку індивідуалізації навчання в українській школі.....	36
II.2. Внесок українських психологів у розвиток особистісно орієнтованої освіти школярів	52
II.3. Питання диференціації навчання в школі й освіти обдарованих дітей у діяльності Ю. Гільбуха	68
II.3.2. Ідеї Ю. Гільбуха про ставлення до обдарованих дітей.....	79
III. Психологічна служба в школі — вияв дитиноцентрованих процесів в освітній галузі незалежної України (Н. П. Дічек)	88

ПЕРЕДМОВА

Модернізацію сучасної школи в Україні найперше пов'язують зі здатністю забезпечити дитиноцентрований підхід до учня, що вочевидь актуалізує ретроспективне дослідження теорії й досвіду індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Погляд із сьогодення на історію освітньої практики дає можливість встановлення закономірностей і протиріч зазначеного педагогічного феномену з подальшим урахуванням здобутого знання в розробленні нових освітніх стратегій.

У колективній монографії «Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)» (авторський колектив: Дічек Н. П., Антонець Н. Б., Гупан Н. М., Загородня А. А., Куліш Т. І., Шевченко С. М.; за заг. ред. док. пед. наук, проф. Н. П. Дічек) відображено розвиток багатоаспектного феномену індивідуалізації та диференціації навчального процесу в хронологічних межах перших десятиліть незалежності України (1991–2010 рр.).

Вибір теми дослідження був зумовлений кількома причинами. По-перше, диференціація в шкільній освіті є надзвичайно складним за змістом і формами вияву явищем (зовнішня, внутрішньошкільна, внутрішньокласна, гендерна, конфесійна тощо), а його наукову й практичну значущість важко переоцінити, оскільки саме розмаїті процеси диференціації створюють основу для якнайширшого воєсобистнення освіти, для індивідуалізації навчання, виховання, соціалізації.

По-друге, висвітлення феномену, що розглядається, охоплює період, у який у нашій країні розпочалося формування нової, національної за спрямуванням системи освіти, що потребує наукового осмислення.

По-третє, у досліджуваній період відбулося (цей процес триває і досі) нагромадження вагомих здобутків, пов'язаних зі зміною парадигми шкільної освіти, її «поворотом» від традиційної школи «знання» до особистісно орієнтованої, гуманістичної школи самоактуалізації дитини. Така зміна в діяльності закладів середньої освіти відбулася в оновленні організаційних засад (створення численних нових типів навчальних закладів, структурні зміни в діяльності шко-

ли), змісту освіти, навчально-методичного забезпечення особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, а також у розробленні новітніх навчальних технологій. Системне висвітлення й аналіз здійсненого українською школою дає підстави для встановлення її безумовних досягнень і з'ясування прорахунків.

По-четверте, вивчення феномену диференціації в зазначених хронологічних межах здійснено також і з метою дотримання історико-логічного зв'язку з уже опублікованими науковцями відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України монографіями «Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.)» (2013 р.), «Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х — 80-ті рр. XX ст.)» (2017 р.), присвяченими висвітленню зародження й розвитку феномену диференційованого підходу в історії вітчизняної школи за понад столітній період (з кінця XIX — до 1991 р.). Таке історично тягле дослідження важливого педагогічного феномену дає змогу не лише відобразити розвиток ідей і досвіду диференціації в шкільній освіті від їх зародження до набуття ними сучасних розмаїтих форм, а й показати суспільно-історичну контекстність розвитку освіти й держави.

Висвітлюючи сторінки далекої й близької педагогічної дійсності, історико-педагогічні дослідження покликані аргументовано доводити й зберігати зв'язок часів, аби сучасна освіта була поєднанням кращих традицій і досвіду з інноваціями.

Монографія буде корисною для впровадження у ЗВО України з метою поглиблення фахової підготовки майбутніх учителів і викладачів. Її матеріали можуть бути використані також у лекційній та методичній роботі інститутів ППО України, у дослідженнях науковців, аспірантів, освітян-практиків.

РОЗДІЛ I

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В СУВЕРЕННІЙ УКРАЇНІ Й ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Н. П. Дічек

I.1. Діяльність міністрів освіти як рушій процесів індивідуалізації в перше десятиріччя незалежності (1991–1999 рр.)

Сенс і значення сучасного наукового знання в усій повноті не можливо з'ясувати й пояснити без його ретроспективного аналізу. Будь-яка нині розроблювана педагогічна проблема має історичне коріння, а погляд у минуле на шляхи її зародження, спроби розв'язання, одержані результати, що методологи визначають як «самосвідомість науки»¹, є важливим завданням не лише історичного пізнання, а й певним регулятором подальшого поступу освітньої галузі. Ретроспективний аналіз дає матеріал для осмислення зробленого й для зміни курсу, і цього, на думку американського педагога Н. Уекслер «не треба боятися, але першим кроком має бути визнання того, що було зроблено помилку. Якщо реформатори, навіть визнаючи помилки, відкидають критику як політично мотивовану, то в тих, хто спостерігає реформовчі процеси й бере в них участь, може бути втрачена віра, що освіта може впоратися з нерівністю»².

Історію української освіти, її філософію творили видатні особистості: починаючи з митрополита Іларіона Київського й князя Ярослава Мудрого, продовжуючи діяльністю Володимира Мономаха, Петра Могили, Данила Туптала, Григорія Кониського, Григорія Сковороди, Памфіла Юркевича ... Спробуємо відрефлексувати здобутки й надбання сучасної української освіти доби суверенного буття та її

¹ Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологи. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. С. 5.

² Wexler Natalie. URL: <http://www.forbes.com/sites/nataliewexler/2018/04/09/three-mistakes-we-need-to-fix-if-we-want-education-reform-to-succeed>

філософське підґрунтя, розглядаючи й аналізуючи процеси, пов'язані з індивідуалізацією навчання, виховання, соціалізації дітей і молоді насамперед у вимірі середньої освіти.

Розбудова незалежної Української держави, що розпочалася 1991 р., супроводжувалася об'єктивними соціально-економічними труднощами, тому суспільство загалом й освітня галузь зокрема опинилися в кризовому стані, спостерігалася невідповідність освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства¹, що, на думку відомого вченого, академіка О. Киричука, на той час директора українського Інституту психології, багато в чому зумовлювалося «деформацією суспільних цінностей, ... втратою зв'язку з народним корінням духовності»². Інший український учений Г. Балл у 1994 р. зазначав, що властиві радянській системі виховання «неадекватні педагогічні орієнтації були похідними від стану суспільної свідомості»³, маючи на увазі наявну в радянській педагогіці ситуацію, за якої «моральні ідеали інтерпретувалися як вимоги, обов'язкові для виконання, що призводило до дискредитації ідеалів і до педагогічних невдач», до розгляду людини лише як інструменту в руках влади, до нехтування інтересами особистості. Сформоване в межах тоталітарного устрою пропагування ідеї «масового героїзму», стверджував Г. Балл, на відміну від уявлення про героя як про ідеал, давало змогу експлуатувати ентузіазм людей, романтичні пориви молоді, і цим зводило до мінімуму реальні можливості вільного особистісного вибору⁴. Наслідком ідеологічних перекручень, вважав науковець, стало духовне розчарування, властиве й для 1980-х років, і для перших років незалежності.

Водночас і в самій освіті за радянських часів нагромадилися негативні явища, які незалежній Україні необхідно було подолати. Освітня сфера — це насамперед важлива соціокультурна сфера життя людей і водночас система інституцій держави, яка є «ключовим

¹ Україна в умовах незалежності. URL: <http://mestectvo.com/istoriya-ukraini/independense.html>

² Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. Психологія: науково-методичний збірник / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1993. Вип. 40. С. 3.

³ Балл Г. О. Уплотнение систем нормативной регуляции деятельности как феномен тоталитарного и посттоталитарного сознания. Особистість і народ: погляд історичної психології: матер. Всеукр. наук. конф. Київ: Т-во психологів України, 1994. С. 79.

⁴ Там само. С. 78–79.

суб'єктом освітньої політики»¹, тому, вочевидь, негаразди в соціумі не могли не відбиватися й в освіті. Чи не найістотнішим стало таке суто педагогічне кризове явище, як «відчуження школярів від учителя, від школи, а отже й від суспільства у цілому»². Аналізуючи причини відчуження, встановлені під час вивчення тогочасного стану навчально-виховного процесу в середній школі, вчений-психолог Ю. Гільбух з'ясував, що багато в чому вони були пов'язані з незадовільним знанням учителями психічної індивідуальності своїх учнів, недостатнім володінням методами, необхідними для її пізнання, для корекції чи забезпечення прискороеного особистісного розвитку школярів³.

Вивільнення на початку 1990-х років української політичної, соціогуманітарної думки й освітньої практики від жорстких моноідеологічних імперативів сприяло поширенню ідей про необхідність гуманізації всієї освітньої сфери. Так у 4-й статті ухваленого в листопаді 1991 р. Закону про освіту, який було істотно уточнено (редаговано) у 1996 р., стверджувалося: «Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства»⁴. А серед основних принципів освіти (стаття 6) було зазначено «гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями»⁵.

Однак фактично першим документом про стратегічні шляхи й пріоритетні напрями реформування освітньої галузі, розробленим у суверенній Україні, стала затверджена в листопаді 1993 р. Кабінетом Міністрів України Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Її проект було схвалено на 1-му з'їзді педагогічних працівників України (1992 р.). У Програмі йшлося про необхідність відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, про вихід вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень, про національне відродження, становлення державності та демократизації

¹ Освітня політика. *Енциклопедія освіти; АПН України / гол. ред. В.Г. Кремень*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 623.

² Гільбух Ю. З. *Учитель и психологическая служба школы*. Киев: Ин-т психологи АПН Украины, 1993. С. 3.

³ Там само. С. 4.

⁴ Закон України про освіту. URL: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12

⁵ Там само.

суспільства в Україні¹. Було проголошено й необхідність створення в «загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб». Їх розглядали як один із основних шляхів реформування загальної середньої освіти. Програма стала першим ідейним орієнтиром, певним концептуальним забезпеченням подальшої роботи з оновлення й розбудови національної системи освіти. Основну мету програми було сформульовано як «визначення стратегічних напрямів розвитку освіти в умовах державної незалежності, орієнтація на національне спрямування освіти, створення такої цілісної системи безперервного навчання і виховання, яка забезпечувала б формування інтелектуального і культурного потенціалу нації»². Базисними принципами реалізації Програми стали: надання освіти статусу пріоритетності в загальнодержавному вимірі, здійснення демократичної децентралізації системи освіти й забезпечення її відкритості, гуманізація та гуманітаризація навчання і виховання з орієнтацією на втілення національного компоненту в зміст освіти, її безперервність і варіативність. Визначальним складником реформування освіти було вказано оновлення її змісту й узгодження його із запитами особистості й змінених потреб суспільства, а також із стандартами світового науково-педагогічного досвіду.

Аналіз процесів, пов'язаних з проблемою диференціації навчання учнів середньої школи в досліджуваній час, показує значне посилення уваги з боку держави до питань, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб дітей з психофізіологічними вадами, обдарованих дітей, дітей, які зазнали життєвих труднощів внаслідок чорнобильської катастрофи³. Розвиток освітньої політики в згаданих аспектах великою мірою пов'язуємо з істотним зростанням активності наукової та освітянської спільнот та тодішнім впливом громадської думки на ухвалення доленосних рішень.

Витлумачимо деякі поняття, якими оперуємо в дослідженні. На основі здійсненого у відділі історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України історико-ретроспективного дослідження розвитку в XIX–XX ст.

¹ Державна національна програма «Освіта». («Україна XXI століття»). *Освіта*. 1993. № 44–46. С. 1–13.

² Там само.

³ Киричук О.В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: Науково-методичний збірник / Редкол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін.* Київ, Освіта, 1993. Вип.40. С. 4–6.

феномену індивідуалізації й диференціації у вітчизняній шкільній освіті¹ дійшли таких теоретичних узагальнень. По-перше, індивідуалізацію навчання можна вважати педагогічною екстраполяцією освітньо-філософської парадигми особистісно орієнтованої освіти, центральним поняттям якої є поняття «особистість». Концепція особистісно орієнтованого навчання і виховання в середній школі є продовженням, але в ширшому й сучасному діапазоні нових освітніх потреб, ідей про індивідуалізацію та диференціацію освіти, що почали розвиватися в минулому столітті. Тому вживаємо поняття «індивідуалізація» в освіті як конгруентне поняттю «особистісно орієнтована освіта». По-друге, ідея дитиноцентрованої освіти є похідною від ідеї людиноцентрованої освіти як більш широкого поняття. Отже, своєю чергою індивідуалізація (у найзагальнішому сенсі) є врахуванням у всіх методах і формах навчально-виховного процесу індивідуальних особливостей дитини, а диференціація — постійне урізноманітнення форм організації освіти відповідно до нахилів, інтересів і здібностей особи². Тобто вважаємо індивідуалізацію навчання кореневим поняттям до поняття «диференціація». Разом з тим у процесі суспільного розвитку постають і зовнішні мотиви (чинники) диференціації освіти (глобалізаційні й глокалізаційні виклики, розвиток ІКТ, зміни на ринку праці), що потребують свого освітньо-філософського осмислення для окреслення засад запитуваних новим часом трансформацій в освіті.

Звернемося до аналізу державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в незалежній Україні крізь призму діяльності міністрів освіти незалежної України, бо майже кожен з них більшою чи меншою мірою здійснював реформування освітньої системи, у тому числі й в аспекті, який є предметом нашого дослідження — індивідуалізації шкільного навчання.

Першим міністром освіти суверенної України став Іван Зязюн, який обіймав цю посаду з серпня 1990 р. по травень 1992 р.³. Оскільки він

¹ Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.): монографія / авт. кол. [Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антонєць Н. Б., Антонєць М. Я., Філімонова Т. В., Куліш Т. І., Шевченко С. М.]; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 22.

² Дічек Н. П. Диференційований підхід до навчального процесу: спроба ретроаналізу. *Шлях освіти*. 2011. № 4. С. 28–33.

³ Іван Андрійович Зязюн : педагог, вчений, філософ : біобібліогр. покажчик / [упоряд. Штома Л. Н.; наук. ред. Н. Г. Ничкало] ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. 3-є вид., перероб., допов. Київ, 2017. С. 11.

вступив на посаду визнаним ученим, розробником ідей про присутнє значення для освітнього процесу володіння вчителем педагогічною майстерністю¹, яка з поміж інших складників містить складником й індивідуальний підхід до особистості учня, то прагнув розгорнути поширення і втілення таких ідей². За Зязюна-міністра було розроблено масштабну комплексну програму пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді «Творча обдарованість» (1990-1991)³, завдяки якій стимулювалися дослідницькі пошуки учнівської молоді, набула визнання й узаasadнення робота творчих добровільних об'єднань школярів. Програмою передбачалися: розроблення теоретичної концепції розвитку творчої обдарованості; розширення мережі експериментальних майданчиків для апробації методів, форм і засобів навчання та виховання обдарованих дітей і молоді; розроблення, апробація та широке впровадження системи ранньої і поетапної діагностики обдарованих дітей і молоді різних вікових категорій; розроблення змісту, методів і форм роботи з обдарованими дітьми, підготовка комплексу навчальних програм, планів, підручників, посібників для організації навчально-виховного процесу з обдарованими дітьми в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів з урахування сучасних інформаційних технологій⁴. Розширенню освітніх можливостей особи учня мало сприяти й започаткування організації загальноосвітніх навчальних закладів типу гімназій і ліцеїв (Додаток до рішення колегії №113 від 30.01.1991.р.)⁵. І хоча про ці типи закладів вже було згадано в Законі УРСР «Про освіту»⁶, остаточне затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназій та ліцеїв відбулося у 1996 р.⁷

З 12 грудня 1991 р. (за іншими даними – з лютого і навіть травня 1992 р.) по 18 листопада 1994 р. (за іншими даними – по 6 липня 1994 р.) міністром освіти України був Петро Таланчук⁸. За час його

¹ Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства: учебн. пособие для студентов пед. институтов. Киев: Выща школа, 1987. 207 с

² Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу. *Вища і середня пед. освіта*: наук.-метод. зб. / М-во освіти України. Полтава, 1994. Вип. 17. С. 66–72.

³ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти України. 1992. № 3. С.13.

⁴ Там само. С.19-21.

⁵ Інформаційний збірник Міністерства народної освіти України. 1991. № 11. С.3-12]

⁶ Закон України «Про освіту». URL: zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12

⁷ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1996. № 1-2.

⁸ Петро Михайлович Таланчук. URL: <http://inventor.biz.ua/online/vol4/pdf/077.pdf>

керівництва освітньою галуззю відбулися принципово важливі зрушення, спрямовані на розбудову національно орієнтованої освіти, а також зміни, прямо чи опосередковано пов'язані з посиленням процесів індивідуалізації освіти. До кардинальних освітніх трансформацій відносимо:

- проголошення запровадження в 1994 р.¹. тестування на заміну випускним іспитам² як вияв практичної гуманізації шкільного навчання, посилення індивідуального підходу до учнів;
- відкриття приватних закладів освіти — і середніх, і вищих, тобто узаконення платної освіти, якої до того часу в Україні не існувало. Діяльність приватних освітніх закладів з одного боку сприяла зовнішній диференціації навчання в школі, з іншого — пришвидшила розшарування українського соціуму за майновою ознакою.

Здобутком державного масштабу вважаємо розроблення Концепції національної системи освіти (1992 р.) й ухвалення державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), про яку вже згадувалося. Оголошуючи втілення в життя програми загальнонародною, загальнодержавною справою, тогочасний міністр освіти України П. Таланчук зазначив, що її «характеристика як національної не створює жодних привілеїв для української нації і передбачає задоволення національно-освітніх прав і потреб усіх етносів на терені України». Далі в дослідженні будемо неодноразово посилатися на положення цього документу, який на роки вперед окреслив шляхи гуманізації й розвитку освіти, орієнтованої на потреби не лише держави, а насамперед особистості.

Водночас реформування освіти збіглося в часі зі стрімким падінням рівня життя людей, посиленням бідності, що ускладнювало перебудову галузі, престиж якої «різко впав»³.

За керівництва П. Таланчука було розроблено «Положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої осві-

¹ Положення про порядок проведення тестування із загальноосвітніх дисциплін було ухвалено в березні 1994 р. (№ 57 від 03.03. 1994 р.).

² Наступник П. Таланчука міністр освіти України М. Згуровський вже в 1995 р. скасував тестування у випускних класах середніх загальноосвітніх шкіл (наказ Міністерства освіти № 30 від 07.02.1995 р.).

³ Гічан К. Хто був найкращим міністром освіти в незалежній Україні. URL: <https://ua.112.ua/statji/khto-buv-naikrashchym-ministrom-osvity-v-nezalezhnii-ukraini-245204.html>

(24.02.1995 р. № 3/12–314); «Концепція безперервної біологічної освіти» (10.03.1995 р. № 1/9–52); «Концепція шкільної математичної освіти» (03.08.95 р. № 1/9–268), якими було передбачено інваріантну базисну та варіативну частину навчального плану; забезпечення на різних ступенях навчання рівневої та профільної диференціації навчально-виховного процесу на основі базового змісту освіти; модульний принцип добору змісту; широку варіативність навчальних планів і навчальних програм, можливість використання різнорівневих програм для навчальних закладів різного типу; забезпечення диференційованого навчання учнів шляхом використання форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Рішенням колегії Міністерства освіти України № 9/5–4 від 26.06.1996 р. було затверджено «Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості», у якій було визначено оптимальні норми кількості навчальних закладів для обдарованих дітей та алгоритм їх створення.

Індивідуалізації навчання сприяв Закон України «Про Концепцію національної програми інформатизації» від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР¹, у якому було зазначено, що створення глобальної комп'ютерної мережі освіти та науки, як першочергове завдання інформатизації освіти, має стимулювати розвиток системи індивідуального безперервного навчання на основі інтелектуальних комп'ютерних і дистанційних технологій. Відповідно до цього закону в «Комплексному плані заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012 роках» (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 11 березня 1999 р. № 348) зазначено необхідність створення умов для оволодіння навичками роботи з персональним комп'ютером кожним випускником загальноосвітніх навчальних закладів (2007–2012 роки)².

Наступником М. Згуровського на посаді міністра освіти протягом року (14 січня 1999–30 грудня 1999 р.)³ став Валентин Олександрович Зайчук. На його каденцію припала реалізація деяких починань, розроблених попередниками, зокрема ухвалення Кабінетом Міністрів України постанови № 348 від 11.03.1999 р. «Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012

¹ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>

² Освіта в Україні. Нормативна база / упоряд. Є. К. Пашутинський. Київ: КНТ, АТІКА, 2004. С. 325.

³ URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Список_міністрів_освіти_і_науки_України

роках»¹, у якій у рубриці «Реформування структури і змісту загальної середньої освіти» було зазначено такі рішення щодо нагальних освітніх потреб, орієнтованих на задоволення запитів особистості (починаючи з 2000 р.), як: «розробити проекти державних стандартів спеціальної освіти для дітей, які потребують корекції розвитку» (п. 18); «запровадити профільне навчання в 10-х та 11-х класах (протягом 2006–2012 рр.)» (п. 23); «забезпечити поступове введення третьої години фізкультури на тиждень у загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах» (п. 25)². Наголосимо, що в цій постанові приділено значну увагу дітям з обмеженими можливостями фізичного й розумового розвитку (пп. 11; 18; 20; 38; 39; 40; 49; 50; 51).

Більш ґрунтовно зупинимося на діяльності міністра освіти і науки України (30.12.1999–3.02.2005) Василя Григоровича Кременя.

І.2. Внесок В. Кременя в обґрунтування дитиноцентрованої педагогіки

Доречно нагадати: ще в середині 2000-х років особистісно орієнтована освіта була «новим типом виховання, що розвивається у постіндустріальному суспільстві» (І. Бех, 2008 р.)³, а нині відбувається її поглиблення й розгортання в душі національних цінностей і «збагачення інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу»⁴. Тому доцільно зазирнути в не таке й далеке минуле, аби в межах біографічного методу висвітлити ще не систематизоване знання про історію розвитку національних освітніх ідей щодо вкорінення особистісно орієнтованої парадигми в освітньому просторі України.

До осіб, які не лише визначали вектор освітніх реформ у добу незалежності й продовжують впливати на трансформаційні процеси в українській освіті, а й генерували ідеї парадигмального рівня щодо оновлення шляхів її розвитку, належить Василь Григорович Кремень.

¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження комплексного плану заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999–2012 роках» від 11.03.1999 р. Освіта в Україні: нормативна база. З-є вид. К. КНТ. 2007. С. 325.

² Там само. С. 320.

³ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 625.

⁴ Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Починаючи з 1997 р., його здобуткам як державного діяча присвячено чимало публіцистичних статей і нарисів журналістів Т. Мостової, В. Булавко, Ю. Кузнецова, Л. Рапіної, І. Жовтої, Л. Друганової, Л. Куліненко, С. Горської (авторів вказано в хронологічній послідовності їхніх публікацій¹). Окремо зазначимо вагомий журналістський і науковий внесок Л. Ткаченко (починаючи з 2001 р. і донині) у висвітлення не лише державної та громадської, а й розкриття наукової діяльності В. Г. Кременя. Аналітичні статті різним аспектам його творчого доробку присвятили такі відомі українські вчені, як академіки С. Гончаренко (1997 р.), Н. Ничкало (2004 р.), В. Андрущенко (2008 р., 2017 р.), В. І. Луговий (2017 р.). До аналізу філософських ідей В. Г. Кременя в контексті концептуальних змін в освіті зверталася Л. Куліненко (2012 р.), аксіологічні засади педагогічних інновацій, обґрунтовані в його працях, досліджувала М. Якубовська (2015 р.). Здобутки Василя Григоровича описав польський професор Є. Бузек (2014 р.). Особу В. Г. Кременя — державника, освітнього діяча, людини — виразно зображено в книзі «Шлях до себе — шлях до людей» (за науковою редакцією академіка С. Сисоевої, 2017 р.), де вміщено спогади, враження від співпраці з ним багатьох українських представників науки й освіти.

Водночас, у зв'язку з багатогранністю й значним обсягом наукових надбань В. Кременя, їх осягнення сучасниками перебуває лише на початковому етапі. Зокрема, не відрефлексованим є розроблення ним парадигми особистісно орієнтованого поступу української освіти в часи її незалежної розбудови й діяльність з реалізації цієї парадигми, що вважаємо чи не найбільшим досягненням у напрямі гуманізації освіти. Звернемося до розкриття внеску В. Кременя в розвиток філософських, загальнотеоретичних ідей дитиноцентрованої освіти, окреслимо їх практичне впровадження в освітні реформи (головно — у реформування шкільної освіти) незалежної України.

Філософію освіти розглядаємо як практичну філософію, що виробляє й утворює теоретико-методологічні концепти майбутніх реформ, які визрівають у надрах соціокультурного буття, педагогічної науки й практики. Біографічний підхід, який ми використовуємо, є інструментом досягнення її мети й відображення доробку особи в сув'язі зовнішніх

¹ Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України: біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. 4-ге вид., допов. Київ: Знання України, 2017. 319 с.

чинників впливу й іманентно притаманних суб'єктних якостей, тобто в соціокультурному й персонологічному контекстах.

В. Кремень причетний до духовного, культурно-просвітницького процесу збереження й продовження розвитку українських національних традицій осмислення основ природного й соціального світу, пізнання людини та її сутності, адже він — відомий сучасний український вчений-філософ, державний і громадський діяч, Президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України. Його діяльність на чолі Академії педагогічних наук (з 1997 р. — і донині), Міністерства освіти і науки (1999–2005 рр.), Товариства «Знання» України (з 1998 р.) була й залишається спрямованою на розбудову української за духом й оновленої за змістом системи освіти. Всі задуми, а головне — їх реалізацію, В. Кремень ґрунтує на рефлексії надбань світової педагогічної думки й урахуванні закономірностей розвитку освітнього простору, керуючись обґрунтованою ним новою стратегією поступу не лише української освіти, а й самого українського суспільства — стратегією людиноцентризму¹. Вчений-мислитель послідовно обстоює ідею, що «людиновимірність — найважливіший параметр буття»².

Як учений-філософ В. Кремень сформувався в дискурсі Київської філософської школи й під безпосереднім впливом її керівника, філософа з європейським ім'ям, дослідника спадщини Г. В. Ф. Гегеля, академіка В. Шинкарука. Починаючи з 1970-х років минулого століття, в центрі уваги представників Київської філософської школи була проблема «людина-світ», а В. Кремень розробляв складний контрверсійний її аспект — співвіднесення колективного й індивідуального в суспільній реальності. Його докторська дисертація (1991 р.) відзначалася винятковою злободенністю й відходом від ідеологічних стереотипів, оскільки в ній ще в межах соціалістичної, колективно зорієнтованої дійсності вже ставилося питання ролі особистості як осердя суспільного життя, запроваджувалося поняття «тоталітаристський колективізм» (!) як позначення абсолютизації колективного начала, що веде до нівелювання

¹ Кремень В. Г. Людиноцентризм — основа Національної доктрини розвитку освіти в Україні. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць / АПН України, Нац. тех. ун-т «ХПІ». Харків, 2004. Вип. 5. С. 5.

² Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 109.

особистісного виміру буття¹. Таким чином, можемо стверджувати, що вже в той час Василь Григорович виношував ідею людиноцентричної побудови соціуму, яку в подальшому плідно розвивав не лише на теоретико-методологічному рівні в численних наукових працях², а й безпосередньо втілював її у своїй діяльності державного діяча на відповідальних посадах керівника служби з питань гуманітарної політики Адміністрації Президента України, керівника управління внутрішньої політики Адміністрації Президента України (1994–1998 рр.), депутата Верховної Ради України й голови підкомітету з фахової освіти (1998–2000 рр.), і найбільшою мірою — як міністр освіти і науки України (1999–2005 рр.)³.

Ідею людиноцентричного соціуму В. Кремень у своїй діяльності й наукових пошуках поширив на українське «освітньо-педагогічне поле»⁴. На цій ділянці розбудови незалежності країни виявився його талант державотворця й будівничого освітньої галузі України, адже за його ініціативи й керування було здійснено такі посутньо важливі практичні кроки з оновлення системи освіти в річищі дитиноцентризму, як активний перехід від суб'єкт-об'єктної моделі навчання й виховання дітей та молоді до суб'єкт-суб'єктної, що сприяло подальшій демократизації не лише школи, а й світогляду українців загалом у сенсі піднесення значущості й шанування унікальності людини; запровадження 12-бальної шкали оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл; скасування примусового «другорічництва» й складання перевідних іспитів як конкретних виявів боротьби з учнівськими стресами; обґрунтування переходу старшої школи на профільне навчання, що мало би поглибити процеси диференціації й індивідуалізації в середній освіті, а відтак — забезпечити кожній дитині особистісну самореалізацію.

На час роботи В. Г. Кременя-міністра припадає започаткування впровадження зовнішнього незалежного оцінювання знань школярів як чинника індивідуалізованого підходу до учнів; запровадження вивчення

¹ Ткаченко Л. І. Особистість як чинник цивілізаційних перетворень. *Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України: біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. 4-те вид., допов. Київ: Знання України, 2017. С. 14.*

² Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України: біобібліограф. покажчик / НАПН України, ДНПБ ім. В. О. Сухомлинського. 4-те вид., допов. Київ: Знання України, 2017. 319 с.

³ Ткаченко Л. І. Зазначена праця. С. 22–23.

⁴ П Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7–9 жовтня 2001 р.). Київ, 2002. С. 28.

в загальноосвітній школі іноземної мови з другого класу, а вивчення української мови як державної стає обов'язковим для всіх учнів країни; розроблення та затвердження першої Державної програми «Вчитель», покликаної забезпечити «економічні і соціальні гарантії професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердити їхній високий соціальний статус в суспільстві»¹.

Винятково важливими діями міністерства освіти України на чолі з В. Кременем у 2000–2003 рр. вважаємо кроки із запровадження переходу української загальноосвітньої школи з 10-річного терміну навчання до 12-річного терміну². Неодноразово у своїх виступах В. Кремень наголошував, що такий перехід має «не допустити відставання нашого суспільства від європейської спільноти за терміном навчання, ... адже світові тенденції розвитку освіти засвідчують зменшення віку дітей, які залучаються до системно-організованого навчання, а також поліпшення умов для самонавчання»³. Починає виконуватися соціально значуща програма «Шкільний автобус», покликана забезпечити рівний доступ до освіти сільським школярам. Набуває практичного втілення інформатизація загальноосвітніх навчальних закладів, з акцентуванням уваги держави на комп'ютеризації сільських шкіл, що відповідає потребам модернізації й індивідуалізації навчання.

До реальних здобутків освітньої політики В. Кременя-міністра в галузі середньої освіти необхідно додати й «досягнення у диверсифікації шкіл різних типів»⁴, що є безпосереднім виявом зовнішньої диференціації.

Не менш революційними стали зрушення, запроваджені командою Міністерства освіти і науки України на чолі з Василем Григоровичем, у вищій освіті. Започатковані зміни за своєю глибиною суттю були спрямовані на задоволення потреб особи-студента — споживача освітніх послуг. Йдеться про реалізацію європейського вибору нашої держави

¹ Про затвердження Державної програми «Вчитель»: постанова Кабінету міністрів України від 28.03.2002 р. № 379 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF>

² Внаслідок низки політичних й економічних причин перехід не було зrealізовано. Його відтермінували, і лише з 2016 р. українська середня загальноосвітня школа остаточно стала 12-річною.

³ II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7–9 жовтня 2001 р.). Київ, 2002. С. 12–13.

⁴ Прокопенко І. Ф. Академік В. Г. Кремень — постать людиноцентрична. *Шлях до себе — шлях до людей*: привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред., і наук. ред. В. І. Кушерець; відп. упоряд. С. О. Сисоева. Київ: Знання України, 2017. С. 200–204.

в освітній галузі шляхом підготовки та приєднання вищих навчальних закладів країни до європейського Болонського процесу (травень 2005 р.).

Наведемо думки про роль В. Кременя в розвитку в Україні вищої освіти, висловлені в уже згадуваній винятково цікавій книзі «Шлях до себе — шлях до людей» (2017 р.), у якій в автентичних спогадах й враженнях учених, освітян, державних і громадських діячів про співпрацю та спілкування з ним, постає особа вченого, реформатора, людини. Так, на думку відомих українських керівників провідних вишів країни В. Андрущенко, В. Бакірова, Л. Губерського, В. Курила, В. Коцура, А. Мазаракі, В. Огнев'юка, І. Прокопенка, П. Сауха, саме в роки діяльності міністра освіти і науки В.Г. Кременя розпочалась трансформація в усвідомленні українським суспільством ролі освіти в процесах державотворення в контексті вибору європейського вектору розвитку, а університети інтенсифікували науковий складник своєї роботи й інтеграцію у світовий дослідницький простір та глобальне університетське середовище¹.

Звертаючись до діяльності Кременя-міністра освіти, не можна обійти увагою його виступ (фактично — програму дій) на II з'їзді працівників освіти України в 2001 р., у якому він стверджував, що «розвиток у національному і світовому контекстах обумовлює зміни в освіті, змінність світу перетворилася на константу історичного процесу»². В. Кремень наголосив на зміні самої парадигми людського прогресу, основним виміром і важелем якого стає розвиток особистості. Ставлячи надактуальне для України на початку 2000-х років питання комп'ютеризації школи, він розглядав його не лише як засіб оволодіння комп'ютерною грамотністю, а «як засіб здійснення споконвічної мрії педагогів щодо індивідуалізації навчання»³.

Уже тоді в доповіді В. Кремень зазначив і такий аспект індивідуалізації роботи середньої школи, як розвиток при звичайних загальноосвітніх навчальних закладах мережі «спеціальних та інтегрованих класів» для дітей з особливостями психофізичного розвитку⁴. Ця ідея актуалізувалася останніми роками як інклюзивна освіта.

¹ Шлях до себе — шлях до людей: привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В.І. Кушерець; відп. упоряд. С.О. Сисоева. Київ: Знання України, 2017. 391 с.

² II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7–9 жовтня 2001р.). Київ, 2002. С. 8.

³ Там само. С. 12.

⁴ Там само. С. 14.

На з'їзді делегати обговорювали стратегічно важливу Національну доктрину розвитку освіти України до 2025 р., спроектовану командою міністра В. Кременя. Зміст цього документу, схвалений делегатами, визначав ключові напрями розвитку освіти відповідно до вимог часу, орієнтуючи її на європейські традиції й гуманістичні цінності. На переконання академіка В. Андрущенка, цей документ і донині не втратив свого значення та заслуговує на осмислення, оскільки «цілком компетентно встановлював правила і норми розвитку освіти у європейському напрямі»¹.

Підкреслимо, що вперше в історії української освіти в Доктрині пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти проголошувалися «особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей»². За цими рядками державного документу безперечно стоять і світоглядні переконання ідейного фундатора Доктрини Василя Григоровича, переконаного в тому, що «сьогодні вперше за всю нашу історію відкрилася широка можливість для особистісного самоствердження, і головним каталізатором цього процесу залишається творчість»³. Зауважимо, що категорії «творча діяльність», «творче самоствердження» є одними з базових у філософсько-педагогічних розмислах ученого⁴.

Якщо погодитися з узагальненням журналістки К. Гічан про те, що «серед змін, котрі втілилися в освіті за роки незалежності України, варто виділити такі:

- впровадження 12-бальної системи оцінювання в школі і 100-бальної — у вузі;
- перехід до 12-річного навчання в школі;
- кредитно-модульну систему у вузі;

¹ Андрущенко В. П. Високе покликання. Шлях до себе — шлях до людей: привітання, спогади, враження від співпраці та зустрічей / гол. ред. і наук. ред. В. І. Кушерець; відп. упоряд. С. О. Сисоєва. Київ: Знання України, 2017. С. 105.

² Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті URL: repository.ldufk.edu.ua/.../1/natsionalna%20doktryna.pdf

³ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 148.

⁴ Кремень В. Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9–10. С. 6–10; Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.; Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. *Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект*. Київ: Грамота, 2005. 448 с.

- приєднання до Болонського процесу;
- створення власних центрів атестації та акредитації;
- впровадження приватної освіти та плати за навчання в державних вузах;
- зміну акцентів і змісту шкільних і вузівських програм з гуманітарних дисциплін»¹,

то практично всі вони (окрім п'ятої позиції) припадають на час діяльності міністра В. Кременя. Однак К. Гічан не згадала про запроваджувану ним трансформацію ставлення в суспільстві до освіти й до особистості дитини-учня, що настійливо проголошувалися ключовими цінностями. Нагадаємо, що вже в перший рік нового тисячоліття Василь Григорович з трибуни освітянського з'їзду зазначив: «...саме від розвиненості кожної особистості буде залежати доля держави і нації»². Пристаємо до визначення К. Гічан періоду діяльності Василя Григоровича як керівника міністерства освіти, сформульованої у вислові «період зростання».

Додамо також, що відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV від 13.05.1999 р., в якому було зазначено, що на основі типових навчальних планів загальноосвітній навчальний заклад складає робочий навчальний план з конкретизацією варіативного складника та визначенням профілю навчання (стаття 15.)³, наказом Міністерства освіти і науки України № 430 від 05.09.2000 року затверджено «Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти», що відрізнялося від відповідного положення 1993 р. зазначенням можливості: здійснення індивідуального навчання за вибором особи, яка його проводить, у тому числі у формі дистанційного навчання, а також з використанням інформаційних технологій, з обов'язковим урахуванням особливостей розвитку та психофізичного стану учня; об'єднання учнів на певних заняттях в групи кількістю не більше 5 осіб у разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними програмами⁴.

¹ Гічан К. Хто був найкращим міністром освіти в незалежній Україні. URL: <https://ua.112.ua/statji/khto-buv-naikrashchym-ministrom-osvity-v-nezalezhnii-ukraini-245204.html>

² II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (7–9 жовтня 2001 р.). Київ, 2002. С. 27.

³ Закон України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV від 13.05.1999 р. *Освіта в Україні. Нормативна база*. 3-є вид. Київ: КНТ, 2007. С. 95–119.

⁴ Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 2000, № 22. С. 25.

Згадаємо указ Президента України N78/2001 від 8 лютого 2001 року про затвердження «Програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки», якою було передбачено розроблення і впровадження ефективних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання й самовдосконалення обдарованих дітей та молоді¹. Серед заходів її реалізації слід зазначити розширення мережі регіональних спеціалізованих навчальних закладів інтернатного типу з поглибленим та профільним навчанням. Відповідно до цієї програми указом Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» N941/2001 від 9 жовтня 2001 року було постановлено розробити разом з Національною академією наук України, галузевими академіями наук комплексні програми залучення обдарованої учнівської та студентської молоді до наукових досліджень, активізувати діяльність Малої академії наук. Серед інших заходів реалізації Програми зазначимо розширення мережі регіональних спеціалізованих навчальних закладів інтернатного типу з поглибленим та профільним навчанням².

Новим аспектом у розвитку індивідуалізації навчання стало й розроблення «Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки» (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 23.09.2003 р. № 1494)³. На виконання цієї Програми розробили «Положення про дистанційне навчання» (затверджене Наказом МОН від 21 січня 2004 р. № 40), у якому дистанційне навчання визначено як індивідуалізований процес, зорієнтований на дистанційне навчання у ЗНЗ обдарованих дітей та молоді, що «спроможні самостійно або прискорено опанувати навчальні програми; на осіб, які бажають отримати додаткові знання паралельно з навчанням у школі»⁴.

Поділяємо думку дослідниці М. Пісоцької, про те, що такі нормативні документи, як «Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)» (затверджена Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України № 12/5–2 від 22.11.2001 р.) та «Національна доктрина розвитку освіти» (затверджена Указом Президента

¹ Освіта в Україні. Нормативна база / упоряд. Є. К. Пашутинський. Київ : КНТ, АТІКА. 2004. С. 281.

² Там само. С. 284.

³ Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки молоді та спорту України. 2013. № 13. С.12–18

⁴ Там само. С. 16.

України від 17 квітня 2002 року № 347 / 2002), розроблені за керівництва й ініціативи міністра В. Кременя, суттєво сприяли розвитку ідеї індивідуалізації навчання й були «буквально просякнуті ідеєю індивідуалізації навчального процесу»¹.

На переконання міністра-філософа, щоб раціонально та випереджально трансформувати національну систему освіти, слід, насамперед, усвідомити, зрозуміти суть сучасних суперечливих цивілізаційних змін, враховуючи й реалії сьогодення, і прогнозовані перспективи руху суспільства: «глобалізація небезпек і ризику в постіндустріальному світі вимагає посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу»². Як «один з найвидатніших представників гуманістичної педагогічної науки України, що, увібравши найкраще з багатомірової своєї історії, прагне відповідати запитам сьогодення, а ще більше — вимогам майбутнього», стверджує академік І. Прокопенко³, В. Кремень виступає за принципово важливе осучаснення *уявлень* про сутність, можливості й призначення освіти.

У перші десятиліття третього тисячоліття Василь Григорович спочатку у виступах і доповідях, а далі — у фундаментальних наукових творах, виклав міркування щодо сучасних засад філософії освіти, яку розглядає як «новий теоретичний дискурс у вітчизняній педагогіці та суспільній науці в цілому»⁴. Ключовими концептами філософії освіти за В.Г. Кременем постають людиноцентризм й інноваційна особистість, на яку покладено багато надій у ситуації Постмодерну⁵ й Постпостмодерну, яким властива мінливість та множинність буття. Розглядаючи проблеми й суперечності глобального світу й інформаційне середовище як умову нового буття особистості, вчений вмотивував стратегію людиноцентризму в освіті як «перенесення центру діяльності на людину — її творчість, розум, уяву, волю <...> на формування в неї здатності до нестандартних, якісно

¹ Пісоцька М. Е. Нормативно-правове забезпечення індивідуалізації навчання учнів середніх навчальних закладів України. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 53. С. 27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_53_5

² Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 187.

³ Прокопенко І. Ф. Дитиноцентризм у педагогічній творчості академіка В. Г. Кременя. URL: <https://www.info-library.com.ua/books-text-10289.html>

⁴ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 439.

⁵ Там само. С. 439.

було запропоновано розгляд проблеми взаємозв'язку і взаємодії сучасної освітньої теорії та синергетики, спираючись на твердження, що навчання — це нелінійний, відкритий діалог людини з самою собою та іншими людьми¹. Він переконливо аргументував, що з синергетичного погляду процес навчання є процесом взаємного конструювання та творення вчителя (викладача) й учня (студента), це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичного освітнього процесу, це породження знання самим учнем, його активна та продуктивна творчість, це розвиток педагогічних практик у процесі формування особистості учня й учителя, які завдяки спільній активності починають «жити в одному «тем-посвіті»². Застосований вченим до розв'язання проблем освіти синергетичний контекст дає можливість одержати не лише системний підхід до освіти, а системну динаміку й механізми самоорганізації суб'єктів освітнього простору, забезпечити єдність змісту навчання та виховання.

Не зупиняючись у своєму творчому пошуку, В. Кремень, перебуваючи на посаді Президента НАПН України, розвиває парадигму людиноцентризму в сув'язі з синергією ціннісно-пізнавальних смислів освітнього процесу й у контексті актуальної філософської проблеми «складності»³. У своїх філософських обґрунтуваннях нової філософії освіти він наполягає на необхідності подолати спрощені уявлення про людиновимірні вчення в сьогоденних конкретно-історичних умовах *невизначеного світу*⁴, стверджує, що синергетика актуалізує антропний принцип, який є принципом існування складного у світі⁵. За В. Г. Кременем у синергетичній освіті знання не просто «накладається» на структури особистості, така освіта «діє “зсередини”, стимулюючи особистісні, приховані лінії розвитку людини»⁶. Подальший розвиток освітньої синергетики філософ розглядає як

¹ Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 1.: Загальна педагогіка та філософія освіти.— Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 11; С. 18.

² Там само.

³ Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.

⁴ Там само. С. 263.

⁵ Там само. С. 267.

⁶ Там само. С. 271.

умову «інтеріоризації антропосоціокультурних смислів, що є одним із фундаментальних аспектів освіти»¹.

Людиноцентрична філософсько-освітня концепція В. Кременя тісно корельована також із проблемою національної ідеї, вирішення якої вчений убачає в єдності історії, філософії та освіти, причому освіта тлумачиться ним як практична «реалізація стратегій поступу української ідеї в європейську цивілізацію»². Концепт національної ідеї в освіті в період так званої «кризи духовності», пише академік, не лише привертає увагу до негативних боків сучасного соціокультурного буття, а відроджує надії на майбутнє³, є визначальним чинником суспільного прогресу. Він настійно наголошує, що людина може ствердити себе, «привнести себе у світ» лише завдяки освіті, яка через знання реалізує родову сутність людини, і постає універсальною умовою визначення людської сутності буття, у центрі якого — проблема національної та особистісної самоідентифікації. Визначаючи творення українського світу як творення «простору національної культури», його збереження й плекання вчений вважає умовою національного буття, бо в ньому дістає розвитку національна ідея, що концентрує в собі «дух» і «душу» народу, його прагнення, надії на прийдешнє⁴.

Ще в 2007 р. Василь Григорович, підбиваючи підсумки роботи НАПН України за 15 років й освітньої галузі загалом, передбачливо обґрунтував тезу про те, що «в умовах глобалізації громадянська єдність, національне згуртування, а отже, *патріотичне виховання молоді* не тільки не втрачає актуальність, а навпаки — є справді *стратегічним за значенням завданням*»⁵, оскільки патріотичне виховання не лише формує почуття приналежності до нації й держави, а й сприяє реалізації такої надважливої суспільно прикладної мети, як «національне єднання, ефективне відстоювання національних інтересів у взаємовідносинах із іншими державами, що є надзвичайно актуальним»⁶.

¹ Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 141.

² Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. *Освіта. Соціум*. Київ: Грамота, 2010. 576 с.

³ Там само. С. 564.

⁴ Там само. С. 568.

⁵ Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України. У 5 томах. Т. 1.: Теорія та історія педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 15.

⁶ Там само.

Внаслідок «обмеженого обсягу фінансування галузі освіти відбулося погіршення стану її матеріально-технічної бази»¹, що уповільнювало роботу з упровадження сучасних інноваційних технологій та засобів навчання. У пошуках ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг та розроблення інноваційної моделі середнього загальноосвітнього закладу визнавалося необхідним створення певних «еталонних» шкіл. Додамо, що потребу в згаданій програмі зумовили такі негативні чинники розвитку середньої освіти, як «моральна та фізична застарілість матеріально-технічної, науково-дослідної та експериментальної бази; формалізація моделей виховної роботи з учнями та недостатня спрямованість на розвиток національної свідомості й опанування загальнолюдських морально-етичних цінностей; низький рівень упровадження різних видів підтримки учнів, які потребують соціальної допомоги, та учнів з особливими потребами розвитку»². Водночас підкреслювалося, що особливого значення набуває «впровадження нових форм освітньої діяльності — особистісно-орієнтованого навчання, системної диференціації та індивідуалізації навчального і виховного процесу, приведення державних стандартів освіти у відповідність з нормами світового співтовариства»³.

Відповідно до Державної програми «Школа майбутнього», згідно з якою було передбачено забезпечити наповнюваність класів, що не перевищувала б 20 дітей, а загальноосвітня школа загалом мала призначатися для навчання близько 600 учнів⁴. На виділене державою фінансування у ялтинській школі № 2 було розпочато педагогічний експеримент, який мав поширитися в школах інших українських міст — Києва, Донецька, Тернополя, Кіровограда, Херсона. У межах проекту проводилися «оновлення навчальної бази, інформатизація навчального процесу, створення шкільних друкарень, телецентр, по-іншому будуватиметься виховна робота»⁵. Основними освітньо-виховними завданнями новітнього навчального закладу мали стати «виховання патріотів, відданих демократичним цінностям, створення сприятливих умов для гар-

¹ URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/75210213>

² Там само.

³ Там само.

⁴ URL: <http://www.osvita.org.ua/articles/281.html>

⁵ Там само.

монійного розвитку учнів, їх здібностей, підготовки до самостійного життя»¹. Було заплановано, що такі школи стануть майданчиками для апробації педагогічних інновацій не лише вчителями, а й вченими АПН і НАН України. У перспективі в державі мали організувати близько тисячі «шкіл майбутнього», де вчителям платили б не за відпрацьовані години, а за рівень знань, отриманих учнями. У такий спосіб прагнули індивідуалізовано підходити й до оцінювання праці вчителя.

Усвідомлюючи брак в Україні на той час належних фінансових можливостей для поліпшення діяльності школи, державну освітню політику було спрямовано на «поєднання державної підтримки і участі органів місцевого самоврядування та суб'єктів господарювання у створенні та випробуванні інноваційної моделі новітнього закладу у шести регіонах, забезпечення науково-методичним супроводженням та матеріально-технічним оснащенням»². С. Ніколаєнко як міністр обрав шлях стимулювання інвестицій в освітню галузь, покладаючи надію на формування партнерських економічних відносин між державою, місцевою громадою та суб'єктами господарювання. Однак уже в 2008 р. було визнано, що проект зі створення в Україні п'яти інноваційних моделей новітніх навчальних закладів «забуксував»³. Перекладення Міністерством освіти фінансування професійно-технічних училищ, технікумів, коледжів на обласні бюджети теж не сприяло розвитку професійно-технічної освіти в країні.

На хвилі критики державної освітньої політики на посаду міністра освіти і науки України призначили Івана Олександровича Вакарчука (18.12.2007–11.03.2010)⁴. За його участі в українській освіті поглибилися процеси українізації, європеїзації. А в шкільній освіті до того ж завершилося впровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів (ЗНО), а тестування стало обов'язковим під час вступу до закладів вищої освіти. Зауважимо, що випускники шкіл могли складати тести лише українською мовою, що викликало протести в російськомовних регіонах України, насамперед у Криму⁵.

¹ URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/75210213>

² Там само.

³ URL: <http://osvita.ua/news/1568/>

⁴ URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=32914

⁵ Гічан К. Хто був найкращим міністром освіти в незалежній Україні. URL: <https://ua.112.ua/statji/khto-buv-naikrashchym-ministrom-osvity-v-nezalezhnii-ukraini-245204.html>

До безумовних досягнень державної освітньої політики за очільництва І. Вакарчука в галузі розширення диференціації й індивідуалізації шкільної освіти відносимо ухвалення в 2008 р. галузевої Програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 рр¹. Реалізація програми передбачала досягнення таких цілей:

- створення рівного доступу до якісної освіти різним категоріям школярів у відповідності до їх нахилів та потреб;
- розширення можливості соціалізації учнів, забезпечення наступності між загальною та професійною освітою;
- створення умов для диференціації змісту навчання старшокласників, можливості побудови учнями індивідуальних освітніх програм;
- забезпечення поглибленого вивчення окремих предметів навчальної програми повної середньої освіти².

Водночас зазначимо, що питання запровадження профільного навчання в старших класах загальноосвітньої школи України було порушено значно раніше, ще за міністра В. Кременя, коли на виконання постанови Кабінету Міністрів України № 1717–2000-п від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання»³ у Міністерстві розробили Концепцію профільного навчання в старшій загальноосвітній школі (2003 р.). У документі вперше було зазначено, що «профіль навчання — це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів... Навчальний профіль визначається як добором предметів, так і їх змістом ... Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Зміст профільних предметів реалізується за рахунок варіативної та інваріантної складових змісту загальної середньої освіти...»⁴.

У концепції також наголошувалося, що «різнобічний розвиток індивідуальності дитини є одним із основних завдань загально-

¹ URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/vr4_1290-08

² URL: <http://ks-school-41.ucoz.ua/proekt.doc>

³ Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання: постанова КМУ № 1717–2000-п від 16.11.2000. URL: https://kodeksy.com.ua/norm_akt/source-КМУ/type-Постанова/1717-2000-п-16.11.2000.htm

⁴ Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2003. № 24. С. 4–5. (3–15.)

освітньої школи, а диференціація та індивідуалізація навчального процесу — основоположний принцип роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів»¹. Було вказано, що досягти цього можна завдяки: опорі на надійну діагностичну основу (використання на всіх ступенях школи спеціальних методик вивчення індивідуального розвитку дітей, які виявляють свої здібності в різних сферах); ефективному поєднанні інваріантного та варіативного складників Базового навчального плану; варіативності робочих навчальних планів; функціонування старшої школи переважно як профільної; збільшення питомої ваги індивідуалізованих форм роботи з учнем у поєднанні з груповими й колективними; визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети та завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій; можливості навчання за індивідуальними навчальними планами з подальшим складанням екзаменів екстерном як альтернативи одержанню повної загальної середньої освіти в школах з денною формою навчання й у вечірніх (змінних) школах². Було зазначено також, що профільне навчання за індивідуальними навчальними планами та програмами як внутрішньошкільна форма здійснюється з метою задоволення індивідуальних запитів обдарованих учнів³.

І хоча запровадження кардинальних змін у структуру та зміст шкільної освіти було проголошено ще в перші роки ХХІ ст. (державними документами перехід старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання було передбачено здійснити вже в 2010 р.), їх реалізація розтяглася в часі аж до 2013 р., коли вже за міністра освіти і науки Д. Табачника було остаточно ухвалено Концепцію (практично — втретє — прим.) профільного навчання в старшій школі⁴.

Повертаючись до галузевої Програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 рр., звернемо увагу на те, що вже на момент її ухвалення було зафіксовано створення «навчальних планів, які да-

¹ URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/

² Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): постанова Колегії МОН України та Президії АПН України N12/5–2 від 22.11.2001 р.). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 24. С. 11.

³ *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2003. № 24. С. 11.

⁴ URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/

ють змогу комплектувати старші класи за напрямками диференціації: природничо-математичним, філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, технологічним, спортивним. ... Зміст профільного навчання забезпечується також різнопрофільними предметними та психолого-педагогічними курсами за вибором»¹. Стверджувалося також, що «діюча система профільного навчання реалізується різними шляхами: через мережу гімназій, ліцеїв, колегіумів, загальноосвітніми навчальними закладами з класами з поглибленим вивченням предметів та профільними класами».

У 2009 р. міністр освіти І. Вакарчук затвердив нову редакцію Концепції профільного навчання. У цьому документі проголошувалося, що профільна старша школа «створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії».

Цілком поділяючи такі міркування, змушені, як й експерт з розвитку освіти С. Закірова, визнати, що й у 2018 р. новації в галузі диференціації й індивідуалізації шкільного навчання, запроваджувані Міністерством освіти і науки України, свідчать про невирішеність проблеми².

¹ URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/vr4_1290-08

² Закірова С. Профільна шкільна освіта в Україні: «правильна реформа» чи «цілковита зрада»? URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2834:profilna-shkilna-osvita-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350

РОЗДІЛ II

ПСИХОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ – ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ

Н. П. Дічек

II.1. Теоретико-експериментальне підґрунтя розвитку індивідуалізації навчання в українській школі

На основі аналізу здобутків українських психологів (кінець 1980-х — перша половина 1990-х років) з'ясуємо основні напрями їхніх досліджень у галузі диференціації й індивідуалізації навчання в школі та зміни наукових векторів у цій царині внаслідок зміни державного устрою в Україні. Наголосимо, що обмежуємо сферу свого наукового пошуку відображенням результатів лише тих досліджень, що були виконані в предметному полі педагогічної психології. Але мусимо визнати, що до розгляду частково увійшли й здобутки з галузі загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, оскільки певні студії з цих галузей були дотичні до аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі. Значення результатів досліджень, здійснених на межі кількох галузей психології, було суттєвим для з'ясування розвитку та просування ідей про необхідність розроблення індивідуального підходу до навчання школярів.

Актуальність вивчення зазначеного питання вмотивовується сьогоденною значущістю подальшого розвитку й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, основою якого є індивідуалізація й диференціація освітнього процесу. До розроблення згаданих дитиноцентрованих засад діяльності сучасної української школи доклалися Ю. Гільбух (1991 р.), А. Фурман (1993 р.), І. Бех, С. Логачевська, В. Рибалка (1998 р.), Г. Балл, С. Подмазін, П. Сікорський, А. Самодрин (2000 р.), Г. Коберник (2002 р.),

І. Дичківська (2004 р.), Т. Вожегова (2008 р.), О. Савченко (2012 р.), С. Максименко (2013 р.). Водночас важливо з'ясувати й нагромажене в минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра в сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників її розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку та гуманізації педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретичних і практичних результатів.

Перш ніж окреслити здобутки українських дослідників у галузі педагогічної психології, нагадаємо, що саме в 1960-х роках (після Міжнародного психологічного конгресу, що відбувся в Москві 1966 року) сталося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції¹. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Однак, як стверджують історики психології (А. Петровський, М. Ярошевський), партократичний тиск на психологічну спільноту не послабився. У жодній країні за межами так званого «соцтабору» розвиток гуманітарних галузей науки не був у такій залежності від змін у політичному житті суспільства, як у країнах з більшовицькою ідеологією².

Варто також урахувати, що наприкінці 1950-х рр. стало актуальним питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного значення завдяки схваленню Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» (1958–1959 рр.). У результаті до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд із дослідженнями окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'ять, увага, саморегуляція), різних аспектів процесу навчання школярів (засвоєння знань учнями початкової школи, вияви самосвідомості учнів, проблема професійного самовизначення шкільної молоді), що загалом підпорядковувалися тогочасній меті забезпечення «ефективного педагогічного керівництва навчально-виховною роботою в школі», знову ввійшли проблеми вивчення здібностей й психології особистості. Як зазначав у 1958 р. відомий український вчений Г. Костюк, директор Науково-дослідного інституту психології УРСР (далі — НДІ психології

¹ Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. С. 279–280.

² Там само. С. 273.

«основна лінія розвитку пам'яті дитини — це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що <...> не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті <...> розвиток пам'яті — це власне є збагачення знаннями»¹. Зауважимо, під поняттям «збагачення» йшлося не про звичне накопичення знань, а формування системи знань і «способів організації збережуваної інформації», що звучить як важливе наукове передбачення й донині актуальне завдання.

Спираючись на вихідну тезу, що «без знання індивідуально-типологічних особливостей учня не можливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні»², учений з НДІ психології О. Губко в результаті масштабного експерименту з вивчення типологічних відмінностей пам'яті в молодших школярів дійшов висновку: показники рухливості в співвідношенні з показниками образної пам'яті дали статистично значущий зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку дітей³. Його колега Є. Легков, проводячи експеримент зі старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи й розумовою діяльністю особистості, підтвердив припущення, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, причому «ступінь сили нервової системи знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності»⁴. Такий висновок був корисний для вчителів, оскільки озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) перебуває в прямій залежності з силою нервової системи учня.

Аналіз тематики психолого-педагогічних праць доводить, що значний науковий інтерес українські дослідники в галузі педагогічної психології приділяли вивченню особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так у процесі проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва протягом 1964–1965 навчального року О. Скрипченко (згодом — відомий вчений, професор) вивчав

¹ Зінченко П. І., Середа Г. К. Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 8. Київ: Радянська школа, 1970. С. 30.

² Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 13. Київ: Радянська школа, 1974. С. 32.

³ Там само. С. 37–40.

⁴ Легков Є. І. Сила нервової системи і розумова діяльність. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 11. Київ: Радянська школа, 1972. С. 92.

зміну динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту й методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів»¹. Його дослідження показали, що навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися². Отже, О. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання, що підтвердилося й у подальших студіях.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів навчання першокласників читання (здійснювався констатувальний і навчаючий експерименти) Б. Богуславська з Ізмаїльського педінституту зробила вагоме узагальнення: швидкість, сприйняття й розуміння тексту визначаються швидкістю й гнучкістю зв'язків, які утворюються в дітей між зоровим й акустичним подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого³. Такі особливості, на її думку, зумовлювали існування різних типів читання в учнів, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, точністю та розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою школярів. Водночас дослідниця зазначила, що навчаючий експеримент показав: наявні індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча в процесі індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання»⁴. Вважаємо її підхід виявом й упродовженням внутрішньої (в межах класу) диференціації навчання.

¹ Скрипченко О. В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту і методів навчання. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип.4. Київ: Радянська школа, 1967. С. 4.

² Там само. С. 9.

³ Богуславська Б. А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип.4. Київ: Радянська школа, 1967. С. 36.

⁴ Богуславська Б. А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип.4. Київ: Радянська школа, 1967. С. 38.

Важливий висновок у процесі вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха обґрунтувала вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати про наявність сильної уяви в 6–7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса та Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни — від загальних, неясних структур (1–2-й класи) до більш виразних, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3–4-й класи)¹.

Повернення до дослідження особистості учня вмотивувало все частіше й ґрунтовніше в науково-методологічному сенсі звернення вчених до визначення сфери його інтересів. Так у 1967 р. науковець із НДІ психології О. Киричук (згодом — академік НАПН України) розробляв проблему формування в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як засобу успішного навчання та виховання. Охопивши обстеженням 2 340 школярів міських і сільських шкіл м. Києва, Київської й Закарпатської областей на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він встановив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного та якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання та спад інтересу до навчання з кожним наступним роком навчання, а й встановив чинники, які визначають ступінь навчального інтересу певного учнівського колективу.

До найвагоміших чинників розвитку інтересу до навчання вчений відніс, насамперед, особистість учителя, наявність у нього вміння викликати позитивні емоції й радість успіху в дитини, створювати доцільний темп засвоєння нею знань, стимулювати учнів до творчого мислення. Іншим істотним чинником учений визначив сукупність тих методів і прийомів, які заохочують до навчання, особливу увагу він приділив використанню проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук зазначив: «Якісний аналіз роботи вчителів у класах з високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп учнів з різними навчальними

¹ Балацька Л. К. Особливості уяви молодших школярів. *Психологія*: республіканський науково-методичний збірник. Вип. 4. Київ: Радянська школа, 1967. С. 56–57.

можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання»¹.

У контексті поновлення в СРСР у 1960-ті роки соціально-психологічних досліджень (після тривалих політичних гонінь на них у 1930-ті роки й наприкінці 1940-х — на початку 1950-х років²) у наступні десятиліття спостерігалася їх актуалізація й розгортання³. Українські психологи почали розробляти проблеми міжособистісного спілкування школярів у процесі навчання. Так новаційною для історичного періоду, що розглядається, і за предметом дослідження (емоційна сфера стосунків у групі дітей), і за застосованим методом вивчення (соціометрія) вважаємо експериментальну роботу О. Киричука, присвячену студюванню емоційних відносин (як одного з видів особистісних взаємин за запропонованою ним трикомпонентною структурою взаємовідносин — емоційні, оцінні, дійові⁴) між дітьми молодшого шкільного віку. Учений досліджував емоційні відносини залежності, обов'язку й відповідальності, формування в учнів різних рис характеру залежно від сприятливого чи ні становища дитини в класному колективі та формування емоційних груп, їх впливів на стосунки в класі⁵.

До вагомих соціально-психологічних студій, опосередковано пов'язаних із посиленням індивідуалізації навально-виховного процесу в середній школі, відносимо й теоретико-експериментальне вивчення «суб'єктивно-об'єктивних відносин»⁶ у навчальних колективах, проведене професором В. Войтком зі співробітниками НДІ психології. З середини 1970-х років вони розробляли доволі новаторський для

¹ Киричук О. І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. Радянська школа. 1967. № 3. С. 7.

² Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

³ Войтко В. І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 21. Київ: Радянська школа, 1982. С. 3–15.

⁴ Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції / [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов-ва психологів СРСР]. Київ: Радянська школа, 1964. С. 111.

⁵ Киричук О. В. Про вивчення особистих взаємовідносин між дітьми молодшого шкільного віку. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник / МО УРСР*. Київ: Радянська школа, 1966. Вип. 2. С. 161.

⁶ Войтко В. І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 21. Київ: Радянська школа. 1982. С. 13.

радянської психології особистісно-рольовий принцип побудови навчально-виховного процесу в школі¹. Цей принцип по суті був модифікацією принципу індивідуалізації, а різниця між ними за тлумаченням автора полягала у визнанні «особливого значення суб'єкту у тій системі суспільної діяльності, в яку він був включений безпосередньо, тобто — [визнанні — прим. Н. Д.] його соціальної ролі»². За такого підходу вочевидь підносились значущість і цінність особистості в умовах тогочасного пріоритету колективного начала в житті суспільства.

На думку розробників особистісно-рольового підходу, відповідно до якого передбачалася організація спільної діяльності вчителя й учнів, така співпраця відкривала простір для розвитку творчої ініціативи учнів³. У школах м. Києва, Житомирської, Дніпропетровської областей експериментувалося передавання деяких функцій педагога учням (наприклад, у навчальній роботі — оцінювання знань і навчальних досягнень, рецензування, різноманітне локальне помічництво, у виховній — участь у самоврядуванні, здійснення шефської роботи та відповідальність за неї тощо)⁴.

В. Войтко визнавав, що експериментальний досвід набувався нелегко, супроводжувався певним спротивом з боку вчительського колективу, але давав і позитивні результати⁵. У змісті описаного експерименту простежується спорідненість наукових ідей з практикою педагогіки співробітництва, що поширилася в роботі загальноосвітньої школи в 1980-ті роки.

Над встановленням особливостей самооцінки підлітків (молодших і старших) працював О. Яцишин (НДІ психології), який виявив тенденцію до переоцінки ними своїх психічних якостей і здібностей порівняно з оцінкою класного керівника («занижених й адекватних оцінок серед досліджуваних [учнів — прим. Н. Д.] виявлено дуже мало» — визнав він⁶). Учений послідовно та тривало (друга половина

¹ Войтко В. І. Насущні проблеми розвитку психології в одинадцятій п'ятирічці. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 21. Київ: Радянська школа. 1982. С. 3.

² Там само. С. 71.

³ Там само. С. 72.

⁴ Там само. С. 70–72.

⁵ Там само. С. 72.

⁶ Яцишин О. О. Особливості самооцінки підлітків. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 9. Київ: Радянська школа. 1970. С. 131.

1960-х — середина 1980-х рр.) розробляв актуальні питання професійного самовизначення школярів, за результатами роботи опублікував методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів¹. Згадана проблема, на наше переконання, безпосередньо пов'язана з поглибленням індивідуального підходу в школярів і не лише в сенсі поліпшення якості навчання, а в ширшому значенні — підготовки їх до дорослого життя, до якнайповнішої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Важливим напрямом в українській педагогічній психології періоду, що розглядається, було вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як таких утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості. Розуміння зазначених виявів самосвідомості вчителями мало допомагати їм у визначенні готовності дітей до сприйняття педагогічних впливів, у прогнозуванні їх результативності. Наприклад, досліджуючи індивідуальні особливості учнів-підлітків, Л. Сапожнікова довела: відмінності розкриваються й у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, й у рівні усвідомлення цього процесу², тобто виявлялася залежність між саморегуляцією та самооцінкою підлітка. Заключним висновком дослідниці, що співвідносився з думками зарубіжних (Дж. Колмен, Б. Рейвен, М. Фішбейн) і вітчизняних (Д. Узнадзе) учених, стверджувалося, що схильність до самовиховання є виявом потреби особистості в самоактивності³.

Рідкісним для історичного часу, який розглядається, вважаємо звернення дослідника В. Кузьменкова (Слов'янський педінститут) до питань психології особистості в гендерному вимірі. Так для з'ясування оцінних суджень старшокласників щодо своєї особистості та порівняння морально-вольових самооцінок учнів, окремо юнаків і дівчат, у процесі тривалого (протягом 1965–1967 навчальних років) соціально-індивідуального вивчення 164-х школярів (84 юнаків і 80 дівчат) автор перевіряв припущення, що крім індивідуальних відмінностей

¹ Ящишин О. О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 15. Київ: Радянська школа, 1976. С. 139–147.

² Сапожнікова Л. С. Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип. 14. Київ: Радянська школа, 1975. С. 85.

³ Там само. С. 90.

в Україні психологічної наукової продукції в кількісному відношенні взагалі було мінімальним і корисні здобутки дослідників фактично не набували належного впровадження¹, і навіть порівняно з серединою 1970-х років, коли спостерігалось зростання її видруку², з кінця 1970-х й у 1980-ті роки констатуємо істотне збільшення кількості психолого-педагогічних видань і розширення спектру наукових пошуків саме в напрямі поглиблення принципу індивідуалізації навчання³. Водночас кількісне зростання публікацій не могло саме по собі забезпечити підвищення психологічних знань учительства та їх достатнє використання в шкільній практиці. Між напрацюваннями вчених і впровадженням результатів їхніх досліджень у навчальний процес залишався істотний розрив. Наростала потреба «психологізації» шкільної практики.

У 1980-ті роки на вивчення різних аспектів індивідуалізації шкільного навчання безпосередньо були зорієнтовані дослідження із загальної, педагогічної і вікової психології, причому акцент поступово почали робити саме на *особистісний вимір* навчання і виховання. У цьому контексті варто наголосити, що відомий український психолог Г. Балл у співавторстві з Л. Тарановим вперше написали про особистісний підхід у визначенні цілей виховання і навчання на сторінках збірника «Психологія» (1989 р.). Автори тлумачили особистісний підхід як «стимулювання вільного всебічного розвитку індивіда» на засадах злиття «принципів гуманізму, вільного розвитку, з одного боку, і колективізму, роботи для загального добра, з другого»⁴. І хоча основу їхніх міркувань становили положення марксизму-ленінізму, гуманістичне спрямування вважаємо очевидним. Науковці настійно акцентували увагу на важливості уникати згубного для виховання формалізму, аби особистісно орієнтовані освітні ідеї не лише проголошувалися, а й втілювалися в реальній роботі, спрямованій на досягнення суспільно значущих цілей. Розкриваючи цілі виховання

¹ За круглим столом: обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 1974 р.]. *Психологія*: республіканський науково-методичний збірник. Вип.14. Київ: Радянська школа, 1975. С. 3–34.

² Там само.

³ Психологическая наука и педагогическая практика / [НИИ психологии УССР]. Київ: Радянська школа, 1983. С. 172.

⁴ Балл Г. О., Таранов Л. М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія*: республіканський науково-методичний збірник. Вип. 32. Київ: Радянська школа, 1989. С. 8.

як цілі формування особистості, автори виділяли (спираючись на концепцію розвитку видатного українського психолога Г. Костюка) у «кожній цілісній якості особистості, що має реально виявитися в діяльності, два аспекти: мотиваційний й інструментальний»¹, причому в останньому розрізняли змістовий і операційний компоненти. На наш погляд, дуже слушним і таким, що свідчить про нові, індивідуалізовані тенденції в психолого-педагогічних розmisлах, було твердження про важливість враховування інтуїції педагога, «значення якої зростає в складних індивідуальних випадках», а також у керівництві діяльністю, що сягає творчого рівня².

Щодо основного напрямку досліджень тогочасної педагогічної психології — аналізу шляхів і засобів оптимізації навчального процесу, то в його руслі в 1980-ті роки українські науковці зверталися до вивчення таких психологічних детермінант навчальної діяльності, як потреби й мотиви учіння (Н. Литвинова, А. Коваленко, М. Алексеева, Н. Пророк), пізнавальні інтереси школярів (А. Фурман), аналізували психічні стани як чинник ефективності навчальної діяльності старшокласників (Т. Кириленко) та роль самоконтролю в їхній навчальній діяльності (В. Захарова), розробляли методики діагностики рівня сформованості навчальної діяльності (Ю. Швалб, Ю. Рождественський).

З урахуванням здобутих розмаїтих теоретико-експериментальних розробок і результатів ефективного досвіду вчителів-новаторів у період, що розглядається, робилися спроби переосмислити проблеми психології навчання відповідно до потреб змінюваної соціальної ситуації, а саме переглянути суть міжособистісної взаємодії вчителя та учня, обґрунтувати зміни, що назріли, у функціях педагога, а також враховувати в навчально-виховних ситуаціях вплив школярів один на одного³. Так у той час професор С. Максименко з групою співробітників лабораторії психології навчання НДІ психології на основі експерименту з формування в школярів узагальнених способів розв'язування практичних задач розробляли в середніх школах м. Києва (№ 21, 180, 183, 201) методологічні аспекти індивідуаліза-

¹ Балл Г.О., Таранов Л.М. Особистісний підхід до визначення цілей виховання та шляхів їх досягнення. *Психологія*: республіканський науково-методичний збірник. Вип. 32. Київ: Радянська школа, 1989. С. 10.

² Там само. С. 11.

³ Максименко С.Д. Методологічні аспекти психології навчання. *Психологія*: республіканський науково-методичний збірник. Вип.31. Київ: Радянська школа, 1988. С. 4.

ції процесу навчання¹. Основна увага приділялася конструюванню змісту навчальних предметів (математика, природознавство, рідна мова та література), точніше — розробленню «системи навчальних задач, що розглядається як психологічна організація матеріалу з метою забезпечення певної структури навчальної діяльності, а конкретні особливості системи задач характеризують спосіб цієї організації»². Важливим внеском у психологію навчання стала праця Г. Балла «Теорія навчальних задач. Психолого-педагогічний аспект» (1990 р.), у якій розкрито «задачний підхід» до побудови процесу навчання, використання якісних і кількісних характеристик задач для оцінювання навчальних досягнень і розумового розвитку учнів³.

Для психолого-педагогічних досліджень 1980-х років властивою була активізація звернень (розпочатих ще на початку 1970-х років) до вивчення питань професійного самовизначення учнів у процесі трудового навчання (у школі, у навчально-виробничих комбінатах — НВК) як варіанту забезпечення розкриття індивідуальних нахилів і можливостей школярів, і отже, сприяння їхній життєвій самореалізації. Вивчалися психолого-педагогічні умови підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва, розвиток творчих здібностей молодшої особистості в труді (численні праці В. Моляка, В. Рибалки, М. Смульсона), особливості мислення школярів у процесі розв’язування конструктивно-технічних задач (О. Проскура, Т. Третяк), психологічні умови корекції вибору учнями профілю трудового навчання в НВК (П. Перепелиця), професійне самовизначення старшокласників у процесі трудового навчання (Р. Пономарьова), формування мотивів трудової діяльності старшокласників (М. Савчин) й особистості підлітка в процесі профконсультаційної роботи в школі (Б. Федоришин, р. Міттельман), розроблення профорієнтаційних психограм (О. Яцишин).

Свідченням поступової переорієнтації освіти на задоволення потреб учня можна вважати вивчення творчого потенціалу особистості, зокрема технічної творчості школярів. Це питання успішно вивчав нині відомий вчений, академік НАПН України В. Моляко. Він розробив психологічну теорію творчості (творчість за В. Моляко — це

¹ Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання. *Психологія* : республіканський науково-методичний збірник. Вип. 31. Київ: Радянська школа, 1988. С. 6.

² Там само. С. 7.

³ Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 256 с.

«автоінноваційна система»¹) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості й рівня розвитку творчого мислення. У 1987 р. науковець оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми та молоддю, яку в 2001 р. було покладено в основу указів Президента України «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр.» і «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2011 рр.»². Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як «поєднання “зовнішнього” виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості»³ й обґрунтовував доцільність розроблення та широкого застосування спеціальних творчих програм.

Окремим напрямом досліджень, що виконували на перетині психології особистості, соціальної психології та педагогіки, у 1980-х роках було вивчення так званих важких дітей, зокрема психологічних умов виховної роботи з важкими підлітками (С. Яковенко), й позиції важковиховуваного в сім'ї (О. Антонова), психологічний аналіз типів важковиховуваних підлітків (Н. Максимова) й особливостей спрямованості їхньої важковихованості (В. Маценко) та сфери її психологічного вияву (Х. Копистянська). Психологічні умови оптимізації виховної роботи вчителя з підлітками-акцентуантами вивчав Т. Титаренко, формування критичного ставлення до себе важковиховуваних підлітків — Н. Максимова, особливості сприймання важковиховуваними підлітками педагогічних впливів — Л. Гаврищак, Н. Максимова, психологічні умови попередження відхилень у ставевій поведінці підлітків — Т. Гурлева.

У сенсі індивідуалізації педагогічних впливів знаковою вважаємо появу в № 23 збірника «Психологія» (1984 р.) розділу «Шкільна психодіагностика», де розглядалися тести короточасного запам'ятання (В. Георгієвська), досвід діагностики відставання розвитку словникового запасу в молодших школярів (О. Пенькова) та їхнє відставання в навчанні математики (В. Гапонов). Близькими до особистісно орієнтованої тематики досліджень, на наш погляд, були й результати

¹ Моляко В. О., Главса Я. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип.32. Київ: Радянська школа, 1989. С. 6.

² Моляко Валентин Олексійович. URL: <https://inpsp.naps.gov.ua/read/319>

³ Моляко В. О., Главса Я. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип.32. Київ: Радянська школа, 1989. С. 4.

вивчення типових та індивідуальних особливостей розвитку критичного мислення в юнацькому віці (С. Король).

З середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні аспекти формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості, що відповідало тогочасним керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти. І хоча вказівки влади були все ще вирішальними у визначенні напрямів наукових досліджень навчально-виховного процесу, аналіз тематики й змісту психолого-педагогічних студій переконує, що в них відображалось й спрямування, яке визріло в надрах науки, на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання, на розв'язання проблем важковиховуваності, на подолання формалізму в цілях і підходах до складних процесів творення особистості, зокрема й у вимірі міжособистісних відносин школярів, забезпечення реалізації їхніх індивідуальних потреб і мотивів навчання.

Можна стверджувати, що питання психології учіння в дослідженнях українських учених у 1980-х роках відійшли дещо на другий план і порушувалися переважно в контексті трудового навчання. Ще з кінця 1970-х років проблематика психології трудової діяльності та профорієнтації стала домінувати, що пояснювалося суспільно-економічним станом СРСР у період посилення стагнаційних процесів, за яких виникла гостра потреба формувати в учнівської молоді мотиви вибору робітничих професій й орієнтувати її на діяльність у сфері матеріального виробництва, насамперед — сільськогосподарського. Проте, на кінець 1980-х років частка досліджень з психології трудового навчання та профорієнтації поступово істотно зменшилася, залишивши для подальшого розроблення не тимчасові, а актуальні й донині питання індивідуалізації навчання через технічну творчість, виявлення обдарованості та розвитку творчого мислення.

На основі здійсненого ретроспективного аналізу досліджень у галузі педагогічної психології (аспекти індивідуалізації навчання школярів) українських психологів можемо стверджувати: протягом другої половини ХХ ст. психологи України брали активну участь у скеруванні навчання школярів у річище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації освіти й підготували теоретично й експериментально обґрунтовану основу для переходу української освіти від парадигми «школи учіння» до дитиноцентрованої особистісно орієнтованої парадигми.

II.2. Внесок українських психологів у розвиток особистісно орієнтованої освіти школярів у добу незалежності

Коли в 1991 р. Україна остаточно здобула незалежність й обрала мирний, еволюційний шлях державотворення, постала необхідність реформування чинних органів влади, соціокультурних інститутів, до яких належить й освіта, та організації нових, які відповідали би потребам суверенної держави¹.

Одним із основних шляхів гуманізації шкільної галузі в період розбудови державності стала психологізація шкільного життя, покликана забезпечити вивчення, урахування й задоволення індивідуальних навчально-виховних потреб дитини-учня, тобто сприяти диференціації й індивідуалізації педагогічного процесу. Почалося інтенсивне використання здобутків і можливостей практичної психології, впровадження методичного інструментарію шкільної психодіагностики, організаційною структурою, для функціонування якої визначили психологічну службу школи (ПСШ)².

Окреслюючи в 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі освіти України, академік О. Киричук писав, що в освітньому просторі держави дедалі більшого визнання набуває гуманістичний підхід, що визначається «увагою до емоційних аспектів взаємодії учителя та учнів, відповідно перенесенням центру уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання»³. Традиційні психолого-педагогічні уявлення про навчально-виховний процес у вітчизняній педагогіці він назвав «моносуб'єктними», бо акцент було зроблено на його технологічний складник, на діяльність вихователя, вчителя, викладача, а «особистість вихованця, його розвиток» залишалися поза межами зазначеного процесу⁴.

У контексті гуманізації увага психологів і педагогів перемістилася з питань когнітивного розвитку школяра, засвоєння ним навчального матеріалу на питання педагогічної взаємодії вчителя й учня, що розглядалася як передавання (обмін) теоретичних і практичних знань

¹ Україна в умовах незалежності URL: <http://mestectvo.com/istoriya-ukraini/independense.html>

² Докладніше про ПСШ йтиметься в 3 розділі.

³ Киричук О.В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: науково-методичний збірник / редкол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін.* Київ: Освіта, 1993. Вип.40. С. 3.

⁴ Там само. С. 4.

і передавання (обмін) духовних цінностей¹. Визнання основною метою педагога виховання соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка в житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями², спонукало вчених до необхідності обґрунтувати соціально-психологічні механізми впливу на формування особистості. За О. Киричуком, освітянському загалу треба було відійти від усталених, традиційних поглядів на основні «суб'єкти виховного процесу». Спираючись на проведені соціологічні дослідження, він обґрунтував функціонування п'яти зовнішніх чинників впливу, що визначають становлення особистості й утворюють певну цілісність на кожному з етапів її онтогенезу (сім'я, школа, засоби масової інформації та комунікацій, контактний колектив (клас, група, об'єднання), неформальна група (референтна)³.

Одним з перших серед українських психологів, який з колегами з кінця 1980-х — у першій половині 1990-х років проєкспериментував запровадження диференційованого комплектування в загальноосвітній школі перших класів, став Ю. Гільбух⁴.

У 1990-х роках у дослідженнях українських вчених дістала належної уваги й проблема обдарованих дітей і молоді. Науковці розробляли методи визначення науково-технічних здібностей у старшокласників (В. Рибалка), тренінги з творчої психотехніки в роботі з обдарованими дітьми (Р. Пономарьова, А. Терешкова), вивчали психологічні основи творчості в напрямі вивчення творчого потенціалу особистості (В. Моляко, Н. Чепелева).

Перші роки незалежності дали істотний поштовх розширенню сфери психолого-педагогічних досліджень, насамперед у галузі практичної психології, що об'єктивно сприяло диференціації й індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, розробленню нових технологій навчально-виховного процесу з метою оптимізації фізичного, психічного, соціального та духовного розвитку школярів, а отже, реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти. Водночас маємо

¹ Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник* / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1991. Вип.37. С. 11.

² Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: науково-методичний збірник* / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1993. Вип.40. С. 5.

³ Там само. С. 7.

⁴ Про експеримент Ю. Гільбуха докладніше йтиметься в наступному підрозділі.

підстави стверджувати, що підвалини згаданих прогресивних процесів мурувалися в попередні десятиліття, що й доводить: суспільно-політичні й ідеологічні зміни в Україні на зламі 1980–1990-х років лише узадали зміни освітніх парадигм, коли місце парадигми школи учіння заступила особистісно орієнтована освітня парадигма.

З кінця 1990-х — у 2000-х роках, ґрунтуючись на вітчизняних та зарубіжних теоретичних положеннях, пов'язаних з упровадженням особистісно орієнтованої освіти, українські дослідники розширили дослідження різних аспектів згаданої стратегії модернізації освітньої сфери. До ключових українських наукових студій, в яких обґрунтовано теоретико-психологічні основи особистісно орієнтованої парадигми освіти, у тому числі й шкільної, слід віднести праці Г. Балла з теорії раціональної гуманізації освіти¹, С. Максименка — про засади генетичної психології, а також експериментально-генетичного та генетико-моделюючого методу², В. Моляка — про психологічну теорію творчості³, В. Рибалки — про тривимірну модель психологічної структури особистості, концепцію розвитку творчо обдарованої особистості⁴.

¹ Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-е, доп. Житомир: Волинь, 2005. 232 с.; Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 25–53. Балл Г. О. Гуманізація освіти у контексті категорій «особистість» і «культура». *Психологія в раціогуманістическій перспективі*: избр. труд. Киев: Основа, 2006. С. 306–317.

² Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Киев: НППЦ Перспектива, 1998. 220 с.; Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 256 с.; Максименко С. Д. Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 7. С. 1–8.; Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія / за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград: ІмексЛТД, 201. 231с.

³ Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: кол. монографія / за ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир: Руга, 2006. 320 с.; Моляко В. О. Психологічна теорія творчості: наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Вип. 22: Актуальні проблеми сучасної української психології. Київ: Міленіум, 2002. С. 221–229; Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности. *Обдарована дитина*. 2002. № 4. С. 33–43; Моляко В. О. Психологія творчості — нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4; Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев: Освіта України, 2007. 388 с.

⁴ Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників» / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ: Деміур, 1998. 160 с.

На нашу думку, в переведенні української освіти в річище гуманістичних принципів, проголошених у перших пострадянських документах (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), 1993 р., оновлена редакція Закону про освіту, 1996 р., Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст., 2002 р.), присутню роль відіграли узasadнювальні міркування професора Г. Балла як виразного представника постнекласичної української психології¹.

Так у доповіді «Гуманізація освіти у контексті категорій «особистість» і «культура», виголошеній на міжрегіональному науково-практичному семінарі для вчителів (Вінниця, 2005 р.), вчений обґрунтував необхідність врахування в освітньому процесі ендопсихічних (вроджених) й екзопсихічних (набутих) характеристик учнів.

Пояснимо, що, як свідчать наші попередні дослідження², Г. Балл формулював свої вихідні міркування на основі концепції особистості, розробленої видатним вітчизняним психологом О. Лазурським (1874–1917 рр.), який у праці «Нарис науки про характери» (1906 р.) виклав розроблений ним підхід до вивчення індивіда на основі принципу його активного пристосування до навколишнього середовища (діяльнісний підхід). Згідно з О. Лазурським, особистість треба досліджувати в сукупності її психологічних елементів — внутрішніх і зовнішніх, ендопсихічних (вроджених) та екзопсихічних (набутих), причому, наголошував О. Лазурський, ядро особистості становить ендопсихіка, яка значною мірою відбивається на екзопсихічних виявах особистості, а її індивідуальність, вияви визначаються не лише своєрідністю ендопсихічних рис, а й її екзопсихічними виявами, які можуть впливати на ендоядро, змінюючи його.

Г. Балл розвинув положення попередника й обґрунтував визначення особистості як поєднання різноманітних за змістом та ступенем складності груп її виявів. Необхідність вивчення індивіда Г. Балл пов'язав не лише з метою попередження можливих негативних ефектів, а й з необхідністю передбачати максимально можливе сприяння «продуктивному розкриттю і подальшому збагаченню своє-

¹ Становлення базових парадигм української психології: кол. монографія / за ред. В. В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 212.

² Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.)*: монографія / [Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гулан Н. М. та ін.; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 32–73.

таких характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо»¹.

Г. Балл розкрив² індивідуально-психологічні складники особистісної свободи, у контексті категорії активності суб'єкта, тобто на категорії суб'єкта як носія активності. Він обґрунтував, що особистісну свободу слід пов'язувати із ще більш високими рівнями активності, де роль внутрішніх чинників у детермінації поведінки виявляється найбільш виразно³. На думку українського психолога В. Сердюк, у такому розумінні поняття «свобода» та «самодетермінація» є досить близькими⁴.

Самодетермінація на психологічному рівні пояснює власне «механізми» свободи. У проблемі самодетермінації саме й висувається на передній план проблема власної активності людини, її здатність самостійного вибору напряму саморозвитку. Основною особливістю психологічно вільної особистості Г. О. Балл вважає здатність свідомого використання нею власних інструментальних властивостей для реалізації своєї спрямованості та в подоланні перешкод у реалізації цієї спрямованості⁵.

Обстоюючи потребу посилення гармонізуючого впливу психологічної науки й заснованої на її досягненнях освітньої практики на суспільні й педагогічні процеси, вчений розглядав особистісно орієнтований підхід в освіті як інструмент реалізації людиноцентрованої освіти. Г. Балл розумів індивідуалізацію як «урахування індивідуальних особливостей кожного учня, його прагнень, та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру»⁶. Він наголошував на необхідності встановлювати

¹ Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-е, доп. Житомир: Волинь, 2008. С. 46.

² У публікації 1997 р., а далі поглибив свої міркування.

³ Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психология в раціогуманистической перспективе*: избр. труд. Киев : Основа, 2006. С. 257–280.

⁴ Сердюк Л. З. Становлення постнекласичної парадигми в українській психології. *Становлення базових парадигм української психології*: кол. монографія / за ред. В. В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 220.

⁵ Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие. *Психология в раціогуманистической перспективе*: избр. труды. Киев: Основа, 2006. С. 257–280.

⁶ Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-е, доп. Житомир: Волинь, 2008. С. 62–63.

специфіку учня на двох рівнях: номотетичному (наприклад, на основі тестів), завдяки якому можна діагностувати психологічний тип особи, та ідеографічному, на якому 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 освіти¹. 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»².

Отже, дослідник розглядав модель структури особистості як базу для комплексного психологічного вивчення якостей особистості конкретної людини, для формування індивідуальної моделі особистості, зокрема в контексті профільного навчання старшокласників. Вважаємо, що концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В. Рибалки можна визначити як певне універсальне усистемлення професійно важливих якостей фахівця, засад створення ідеальних моделей особистості, що безперечно має велике значення в реалізації людиноцентрованої освіти.

Вагомим внеском в узasadнення в Україні ідей особистісно орієнтованої освіти стали дослідження академіка НАПН України, доктора психологічних наук, професора С. Максименка та науковців

¹ Рибалка В. Психологічна теорія особистості Г. О. Балла. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 109.

² Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ: Деміур, 1998. С. 128.

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 учня¹.

У процесі досліджень вчені встановили 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 та впроваджуються в навчальній роботі як: програми пізнавального та особистісного розвитку дитини молодшого та середнього шкільного віку (загальноосвітні середні школи та ліцеї); діагностичні методики «Психологічний інструментарій»; матеріали загальних та спеціальних курсів, підготовлених для студентів-психологів та студентів-медиків; корекційні та тренінгові програми (підготовка психологів, соціальних та медичних працівників), індивідуальне консультування (батьків, школярів, студентів, учителів, практичних психологів)².

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 в «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»³. Численні учні й наукові послідовники вченого всебічно, у різних аспектах, продовжують розробляти її положення.

¹ Лабораторія психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка. URL: <http://psychology-naes-ua.institute/info/123/>

² Інститут психології імені Г.С. Костюка. URL: <http://inpsy.naps.gov.ua/info/185>

³ Максименко С.Д. Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 7. С. 6.

Як довів академік С. Максименко (2002 р.), використовуючи генетико-моделювальний метод дослідження процесу становлення особистості, організації навчального процесу, можна розвивати різні типи учиннієвої діяльності та вивчати закономірності формування психічних новоутворень у залежності від змісту навчальних предметів, а також дослідити реальні зміни, що відбуваються в становленні та розвиткові учня як унікальної цілісної особистості¹. На думку сучасного дослідника історії української психології В. Турбан², в обґрунтованій С. Максименком парадигмі онтогенетичного становлення суб'єкта набули подальшого розвитку ідеї видатного вітчизняного психолога Г. Костюка.

Результати роботи лабораторії психології навчання під керівництвом академіка С. Максименка в 2000-і роки були відображені в колективній монографії «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (2013 р.), зміст якої засвідчує, що в досліджуваний час в українській педагогічній психології здійснювалося поглиблене вивчення розвитку особистості в процесі навчання³. На підставі проведених експериментів науковці окреслили психологічні засади побудови навчальних курсів на діяльнісній основі. Водночас за очільництва академіка С. Максименка розроблялися методи діагностики психічного розвитку школярів, рівня сформованості в них учиннієвої діяльності. У результаті колективного дослідження було розроблено та 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 освіти⁴. У лабораторії також здійснено дослідження шкільних неврозів серед різних вікових груп школярів (Л. Терещенко, 2007 р.), психологічних особливостей становлення творчої особистості молодшого школяра (О. Чудакова, 2010 р.), психологічних особливостей комунікативних здібностей підлітків, схильних

¹ Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Київ: НПЦ Перспектива, 1998. 220 с.

² Становлення базових парадигм української психології: кол. монографія / за ред. В. В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 257.

³ Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія / за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград: ІмексЛТД, 2013.

⁴ Інституту психології ім. Г. С. Костюка — 60 років (2006): наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2006. 340 с.

до агресивної поведінки (В. Бучма, 2007 р.), проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи (Л. Дзюбко, 2010 р.)¹.

До винятково важливих для розбудови української освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання в досліджуваний час відносимо й напрацювання академіка В. Моляка та представників його наукової школи. Працюючи в лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, вчений обґрунтував психологічну теорію творчості або теорію творчої конструктології², на основі якої розробляли підходи до вивчення творчої діяльності школярів, які відносимо до дієвого інструменту самореалізації особистості в умовах шкільного освітнього середовища; виклав стратегіальний підхід (2002 р.), що передбачає використання стратегій рішення — суб’єктивну програму розв’язання особистістю нової задачі, яка відображає «провідну тенденцію пошукової діяльності особистості».

Оскільки стратегії творчості корелюються з обдарованістю, не дивно, що в досліджуваний час В. Моляко плідно співпрацював з колегами з Житомирського державного університету, які вивчали питання 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) тощо). У монографії розкрито особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб’єктно ціннісних чинників у розвитку творчо обдарованої особистості, динаміку розвитку

¹ Терещенко Л. А. Психологічні особливості корекції невротичних переживань першокласників. Дис. на здобуття ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ: Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України, 2007. 198 с.; Чудакова О. М. Психологічні особливості становлення творчої особистості молодшого школяра. *Актуальні проблеми психології: збірник наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. Т. Х: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Київ: ДП «Інформ.-аналітичне агентство», 2010. Вип. 17. С. 508–525; Бучма В. В. Психологічні особливості комунікативних здібностей у підлітків, схильних до агресивної поведінки: наук. записки І-ту психології АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2007. Вип. 35. С. 561–567; Дзюбко Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання: дис. на здобуття нар. ступеня... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ: Ін-т психології АПН України. 2000. 198 с.*

² Моляко В. О. Психологічна теорія творчості : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Вип. 22: Актуальні проблеми сучасної української психології. Київ: Міленіум, 2002. С. 221–229; Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев: Освита Украины, 2007. 388 с.

Розроблена В. О. Моляко новаторська психологічна теорія творчості (творчість за В. Моляко — це «автоінноваційна система»¹) й авторська діагностично-тренінгова система КАРУС для виявлення обдарованості та розвитку творчого мислення здобули визнання та мали широке практичне втілення. Оприлюднену вченим ще в 1987 р. програму роботи з обдарованими дітьми та молоддю в 2001 р. було покладено в основу указів Президента України «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр.» і «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2011 рр.»². Учений постійно наголошував, що підготовку учнівської молоді до творчості слід розуміти як «поєднання «зовнішнього» виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості»³ й обґрунтовував доцільність розроблення та широкого застосування спеціальних творчих програм.

Історіографічний пошук показав, що ідеї створеної В. Моляко психологічної теорії творчої конструктології реалізуються багатьма дослідниками в 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.

У згаданій вище монографії⁴ варто також виділити як вагомі вміщені в ній описи методики вивчення динаміки здібностей та адаптації методики до окремих вікових етапів — дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, системи тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей учнів, розроблені О. Музикою, І. Загурською, А. Вишиною. Науковці вивчали здібності як «родові якості людини» й тлумачили здібності та обдарованість як істотний складник загальної структури особистості, в якому поєднуються психічні процеси та психічні властивості особистості.

У контексті проблеми психології обдарованості, безпосередньо дотичної до реалізації особистісно орієнтованої освіти, слід зазначити

¹ Моляко В. О., Главса Я. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності. *Психологія*: республіканський науково-методичний збірник. Вип.32. Київ: Радянська школа, 1989. С. 6.

² Моляко Валентин Олексійович. URL: inpsp.naps.gov.ua/read/319

³ Моляко В. О., Главса Я. Зазначена праця. С. 4.

⁴ Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: кол. монографія / за ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир: Рута», 2006. 320 с.

й внесок однойменної лабораторії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, де в роки, що досліджуються, окреслили психологічні чинники розвитку обдарованості особистості (2007 р.), розробили психологічний інструментарій для визначення рівня обдарованості особистості (2008, 2012 рр.)¹, встановили взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості (2008 р.)². 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 та зовнішнього світів).

Якщо в 1990-і роки науковці спиралися на розуміння обдарованості як властивості психологічних ресурсів суб'єкта, що виявляються як психологічні механізми діяльності творчого типу, то в перше десятиліття ХХІ 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»³.

Учені 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 й психодіагностичні методи, й експертні оцінки. Було запропоновано адаптивну модель психодіагностики обдарованості, що конкретизується в загальних принципах діагностики на окремих вікових етапах розвитку обдарованої особистості.

Висвітлимо кілька прикладів типових досліджень у галузі педагогічної психології, пов'язаних з упровадженням особистісно орієнтованого навчання. Так експериментальну перевірку доцільності вико-

¹ Психологические факторы развития одаренной личности / под ред. р. А. Семенової-Пономаревой. Житомир: Вид-во ЖГУ ім. І. Франка, 2007. 186 с.

² Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості: монографія / за ред. р. О. Семенової. Київ: Педагогічна думка, 2008. 144 с.; Психологічний інструментарій визначення рівня обдарованості особистості: метод, рекомендації / за ред. р. О. Семенової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 160 с.

³ Психологічний інструментарій визначення рівня обдарованості особистості: метод, рекомендації / за ред. р. О. Семенової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 160 с.

умоглядним висновком про те, що «писемне мовлення стає потрібним школяру внаслідок навчання його читати», водночас зазначаючи: проведені експерименти з «вирощування» у вчорашніх дошкільнят потреби в писемному мовленні¹ ґрунтувалися на ідеях Л. Виготського. Автор публікації не розкрила особисті результати того, як саме проводила експеримент і яких саме результатів досягла. Подібні описи «теоретичних» експериментів, як довів контент-аналіз, хоча й траплялися, але склали незначну кількість досліджень.

Для повнішого охоплення поля психолого-педагогічних досліджень, проведених в Україні в досліджувані роки, які було конотовано з різнобічним вивченням питань впровадження особистісно орієнтованої освіти, ми здійснили контент-аналіз тематики близько 293 захищених у 2000-і роки кандидатських і докторських робіт², а також близько 435 закоординованих у досліджуваній історичний час психолого-педагогічних досліджень дисертаційного рівня³. 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 та старшої школи (близько 15%), психічних особливостей формування в школярів професійного вибору (близько 11%), тривожності й особистісної адаптованості школярів (близько 8%), ролі вчителя в 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 й когнітивного розвитку школярів, мотивації учіння, психічних особливостей особистісного розвитку учнів, схильних до девіантної поведінки, розвитку в школярів Я-концепції.

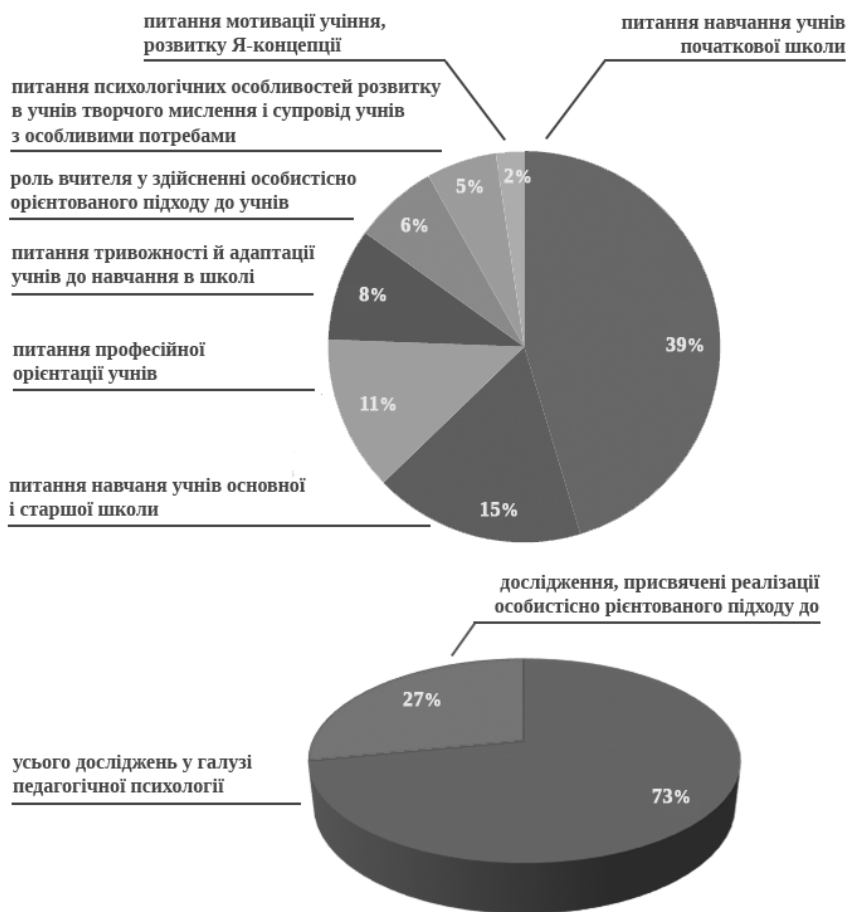
Поодинокими студіями засвідчене вивчення питань обдарованості дітей різного шкільного віку, індивідуальних відмінностей учнів в умовах профільного навчання.

¹ Литовська В. Діалогічний підхід до організації шкільного навчання та культурна значущість писемного мовлення школяра. *Культуротвірна функція психологічної науки: монографія* / за ред. Г. О. Балла. К.-Кіровоград, 2014. С. 257.

² URL: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/370273.html

³ Протоколи засідань Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (2004–2010 рр.). URL: https://www.google.com.ua/search?q=Протоколи+засідань+координаційної+ради+НАПН+України&rlz=1C1AVSX_enUA734UA735&oq=Протоколи+засідань+коо

Дослідження психологічних аспектів навчання школярів (2000-і рр.)



Отже, узагальнюючи, можемо стверджувати: у 2000-і роки в 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 в добу незалежності його потенціал набув надзвичайної затребуваності, бо дав змогу знаходити адекватні відповіді на виклики й 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 XXI ст. питань реалізації особистісно орієнтованої освіти здійснювалося з позицій гуманістичної та діяльнісної парадигм, тобто в 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 властиве для функціональної і когнітивної психології, а як цілісності з усіма індивідуальними особливостями та виявами, які людина сама (як суб'єкт) розвиває, організує та контролює.

З 1990-х років в Україні розвивається нова постнекласична модель освіти, у якій цінністю є розвиток потенцій і можливостей людини, процес її творчої самоактуалізації та самореалізації, тобто особистісно орієнтована модель. Постнекласична система освіти утверджується на основі її інформатизації та комп'ютеризації, а розвиток особистості багато в чому базується на можливостях інформаційного простору. Разом з цим впровадження нової моделі освіти не є повною відмовою від наукових уявлень і методологічних установок попередніх моделей освіти, тобто між ними наявна синергетична спадкоємність. Водночас у перше десятиліття XXI ст. не виявлено досліджень особистісно орієнтованого навчання окремої дитини чи групи дітей у контексті специфіки навчання, що з'явилася в постмодерних умовах глобалізованого, інформаційного суспільства.

П.3. Питання диференціації навчання в школі та освіти обдарованих дітей у діяльності Ю. Гільбуха

Установлено¹, що з середини 1980-х років у проблематиці досліджень українських психологів пріоритетними стають методологічні, теоретичні й прикладні питання формування «всебічно і гармонійно розвиненої особистості», що відповідало тогочасним

¹ Дічек Н.П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка і психологія*. 2015. № 4. С. 15–29.

керівним «історичним рішенням партійних з'їздів» у галузі освіти. Поряд з цим у тематиці й змісті психолого-педагогічних студій відображалось й визріле в надрах науки спрямування на формування не усередненої, знеособлено-ідеальної «гармонійної особистості», а на реалізацію особистісно орієнтованих завдань творчого розвитку дітей у процесі навчання (В. Моляко), на подолання формалізму в цілях і підходах до складних процесів творення особистості (Г. Балл), на запровадження особистісно-рольового підходу (В. Войтко). Останній тлумачимо як прототип особистісно орієнтованого підходу до побудови навчально-виховного процесу в школі.

До перших вагомих кроків з узаsadнення ідей особистісно орієнтованого навчання відносимо також розпочаті українськими науковцями ще в 1970–1980-ті роки психолого-педагогічні дослідження питань міжособистісних відносин школярів (О. Киричук, В. Кузьменков, М. Попов, Є. Василевська), забезпечення реалізації індивідуалізованих потреб учнів і мотивації навчання (Г. Балл, М. Боришевський, Л. Сапожнікова, Л. Таранов), індивідуалізації навчання засобами технічної творчості, виявлення обдарованості та розвитку творчого мислення (Ю. Гільбух, В. Моляко). Тому маємо підстави стверджувати, що психологи України мурували підвалини для подальшого спрямування навчання школярів у рiчище його індивідуалізації й диференціації, чим сприяли гуманізації середньої освіти вже починаючи з 1990-х років.

Повне вивільнення на початку 1990-х років української гуманітарної думки з меж моноідеології сприяло поширенню ідей про необхідність гуманізації всієї освітньої сфери. Одним із її шляхів стало інтенсивне використання практичної психології. Окреслюючи в 1993 р. стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні, академік О. Киричук писав, що в освітньому просторі держави дедалі більшого визнання набуває гуманістичний підхід, що відзначається «увагою до емоційних аспектів взаємодії учителя та учнів, відповідно перенесенням центру уваги з процесу навчання на процес учіння, з процесу виховання на процес самовиховання»¹.

У контексті зазначеного підходу центр уваги психологів і педагогів перемістився з питань когнітивного розвитку школяра, засвоєння ним навчального матеріалу (що домінували протягом 1950–1970-х років)

¹ Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: науково-методичний збірник* / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1993. Вип. 40. С. 3.

на питання педагогічної взаємодії учителя й учня, яку розглядали як передавання (обмін) теоретичних і практичних знань і передавання (обмін) духовних цінностей¹. Визнання основною метою педагога виховання соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка в житті керується загальнолюдськими та культурно-національними цінностями², спонукало вчених до необхідності обґрунтувати соціально-психологічні механізми впливу на формування особистості.

Як показали наші попередні дослідження³, завдяки зверненню ще наприкінці 1980-х років українських психологів до проблеми гуманізації освіти, у першу чергу процесу навчання, забезпечення її особистісно зорієнтованого змісту, вже в перші роки незалежності вони включилися в розроблення проблеми вивчення впливу системи зазначених чинників і кожного з них зокрема на розвиток молоді особистості, що активізувало розбудову в Україні такого науково-практичного напрямку, пов'язаного з індивідуалізацією та диференціацією в шкільній галузі, як практична психологія. Стверджувалося, що одним з принци-

¹ Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін.* Київ: Освіта, 1991. Вип. 37. С. 11.

² Киричук О. В. Зазначена праця. С. 5.

³ Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX–1917 р.). *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.)*: колективна монографія. Київ: Педагогічна думка. 2013. С. 32–73; Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 — поч. 1950-х років). *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 29–37; Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга пол. 50-х XX ст.). *Рідна школа*. 2014. № 11. С. 35–41; Дічек Н. П. До джерел вивчення психолого-педагогічного забезпечення процесу диференціації у середній школі (кінець 1950-х рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 2. С. 78–88; Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток диференціації навчання школярів (60-ті рр. XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 18 (1–2015). С. 407–419; Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60–70-ті рр. XX ст.). *Педагогіка і психологія*. 2014. № 4. С. 76–83; Дічек Н. П. Науково-методичний збірник «Психологія» як джерело вивчення досліджень українських учених у галузі індивідуалізації навчання в школі (1966–1976 рр.). *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. С. 179–197; Дічек Н. П. Формування особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти у дослідженнях українських психологів (1980-ті рр.). *Педагогіка і психологія*. 2015. № 4. С. 15–29; Natalia Dichek. The ways to establish the personality oriented paradigm in the Ukrainian school education (Psycho-pedagogical aspect). *The Modern Higher Education Review (International Journal)*. 2016. № 1. P. 74–83.

пів організації навчально-виховного процесу в школі визнається його «диференціація й індивідуалізація з неодмінним урахуванням рівнів фізичного та духовного розвитку учня (студента)»¹.

Одним з доказів розкріпачення психологічної думки в Україні вважаємо повернення в науковий і практичний обіг психодіагностики як дієвого інструменту вивчення природи дитини. Встановлено: ще в 1975 р. в НДІ психології УРСР (теперішній Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України) заснували лабораторію психодіагностики, яку очолив відомий психолог, доктор психологічних наук, професор Юрій Зінов'євич Гільбух (1928–2000), один із фундаторів сучасної психодіагностики в Україні². У науковому підрозділі досліджували методологічні, теоретичні та практичні проблеми, пов'язані зі створенням нових тестів, адаптацією відомих традиційних методик, діагностикою різних популяцій дітей та дорослих, а також з упровадженням психодіагностики в практику роботи шкіл. Але на початку 1980-х рр. діяльність лабораторії було згорнуто³.

У 1989 р. роботу підрозділу було відновлено завдяки створенню лабораторії психодіагностики і психології диференційованого навчання, метою якої стало «очищення ідеї диференціації учнів по окремих типах класів від вульгаризаторських спотворень, з одного боку, та стереотипних, однобічно негативних підходів до неї, з другого боку»⁴. Керівником лабораторії психодіагностики знову став Ю. Гільбух, який обґрунтував й узагальнив у докторській дисертації «Метод психологічних тестів та шляхи його вдосконалення» (1987 р.) теоретичні й прикладні питання шкільної та професійної психодіагностики, які реалізовував у процесі запровадження диференційованого навчання дітей у початковій школі.

Саме науковцями цієї лабораторії було обґрунтовано потребу запровадження в Україні посади шкільних психологів, що було відображено в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI

¹ Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: науково-методичний збірник* / редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1993. Вип.40. С. 7.

² Інститут психології імені Г. С. Костюка. URL: [http:// inpsy.naps.gov.ua/info/185](http://inpsy.naps.gov.ua/info/185)

³ Зі свідчень провідного наукового співробітника лабораторії психодіагностики, кандидата психологічних наук Л. Кондратенко.

⁴ Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник* / редкол.: Л. М. Проколенко (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта. 1991. Вип.36. С. 63.

століття»). Особливу увагу співробітники наукового підрозділу приділяли створенню спеціальних програм та навчальних комплексів, за якими педагоги та шкільні психологи могли б працювати з певними категоріями дітей. Лабораторією психодіагностики був започаткований і проведений масштабний експеримент з диференційованого навчання дітей, який охоплював сотні шкіл України, Росії, Білорусі та Молдови¹. Про деякі аспекти цього експерименту так згадувала одна з його учасниць, колега Ю. Гільбуха, О. Пенькова: «Експеримент з класами вирівнювання проводився в Донецькій області (Донецьк, Горлівка, Жданів (нині — Маріуполь). Ми відібрали учнів до цих класів і наяву побачили всю трагедію цих дітей, яким лише потрібно було більше часу на засвоєння матеріалу, а їх відраховували у спеціалізованих класах. Страждали діти, страждали батьки. Ми спостерігали за цими школярами протягом навчального року, робили “зрізи”, здійснювали корекцію. Це була необхідна й цікава робота, яка згуртувала нас»².

Наголосимо, що Ю. Гільбух став першим українським психологом, який розробив і проєкспериментував з колегами в початковій школі спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом — створення системи з трьох типів класів. Остання передбачала диференційоване комплектування в школі перших класів на основі комплексу портативних тестових методик, розроблених у лабораторії диференційованого навчання³.

Перший тип класів був розрахований на дітей, у яких 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»⁴, а для забезпечення їхнього подальшого розумового розвитку широко застосовувалися різноманітні форми творчих

¹ Інститут психології імені Г. С. Костюка. URL: <http://inpsy.naps.gov.ua/info/185>

² Верещак Є. П. Керівник і його команда. До 85-річчя від дня народження доктора психологічних наук, професора Ю. Гільбуха (1928–2000). *Практична психологія і соціальна робота*. 2013. № 7. С. 74.

³ Гільбух Ю. З., Коробко С. Л., Кондратенко Л. О. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання. *Початкова школа*. 1988. № 7. С. 62–70.

⁴ Там само. С. 97.

і самостійних робіт, конкурси, розподільно-кооперативні завдання¹. Після закінчення початкової школи такий клас ставав класом поглибленого навчання, яке, своєю чергою, мало диференціюватися далі за допомогою факультативних занять. Учений передбачав створення комплексу навчально-предметних циклів — фізико-математичного, хіміко-біологічного, науково-гуманітарного (мовознавство, літературознавство, мистецтвознавство, історія), політехнічного (радіоелектроніка, комп'ютерна техніка, технічне моделювання) тощо. Згідно з його концептуальним підходом вказані цикли мали б характер доповнень до чинного навчального плану й програм.

Третій тип — класи підвищеної індивідуальної уваги (КПІУ) для дітей слабо підготовлених до школи або з незначними відхиленнями в психічному розвитку. Їх доручали вести висококваліфікованому вчителю, й наповнюваність класів передбачалася значно меншою (16–18 учнів). У таких класах використовувалися вироблені в лабораторії психодіагностики корекційні методики (Ю. Гільбух, Л. Кондратенко)². Організація всього навчально-виховного процесу в такому класі відзначалася низкою суттєвих особливостей. Тому, незважаючи на те, що вчитель КПІУ в цілому дотримувався програм звичайної чотирирічної (або трирічної) початкової школи, він мав право змінювати навчальний процес таким чином, щоб якомога повніше сприяти розвитку та освітнім успіхам учнів. Велика увага приділялась особливостям організації взаємодії вчителя з учнем на уроці та в позаурочний час, формуванню дружнього класного колективу.

В основу розробленої Ю. Гільбухом концепції диференційованого навчання було покладено положення про те, що вирішальну роль у навчанні й розумовому розвитку дитини відіграє чинник часу³, і гіпотезу, що первинна шкільна неуспішність не є прямим наслідком відставання в першому класі, вона коріниться в недостатній готовності дитини до шкільного навчання. У дошкільному дитинстві такі діти пережили

¹ Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник / редкол.: Л. М. Проколієнко (відп. ред.) та ін.* Київ: Освіта, 1991. Вип.36. С. 67.

² Гільбух Ю. З. На шляхах диференційованого навчання. *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: матеріали звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 10–11. 02. 1994 р.* Київ, 1995. С. 97.

³ Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник / редкол.: Л. М. Проколієнко (відп. ред.) та ін.* Київ: Освіта, 1991. Вип.36. С. 63.

певні несприятливі обставини, які штучно затримали їхній розвиток¹. При цьому в концепції вченого самі обставини не відігравали значної ролі (хвороба вагітної матері, мінімальна мозкова дисфункція дитини, її власна важка хвороба в дошкільному дитинстві, погані умови для розвитку, уповільнений темп становлення окремих психічних функцій), психологів цікавив лише актуальний стан дитини.

До дітей з недостатньою підготовленістю до шкільного навчання Ю. Гільбух відносив «повільних учнів»². Як пояснює учасниця експериментів, співробітник лабораторії психодіагностики (нині — доктор психологічних наук) Л. Кондратенко, у процесі вивчення дітей розрізняли повільних і неквапливих. Останні — це діти з різним рівнем шкільної готовності та навчальних спроможностей. Їхню повільність, неквапливість у виконанні навчальних завдань визначає інертний тип вищої нервової діяльності. Вони працюють у дещо сповільненому темпі, однак на глибину, точність та якість отримуваних знань це не впливає³. Іншими є повільні діти. Вони не спроможні засвоювати знання в тому темпі, який пропонує школа не тому, що повільно думають, а тому, що на кожному кроці роблять помилки й саме внаслідок цих помилок їхнє шкільне навчання нагадує шлях у лабіринті, для виходу з якого таким дітям потрібна значна допомога вчителів, по-іншому організована методика навчання, повільніший темп оволодіння новим матеріалом. У звичайному класі на таку дитину чекала доля неуспішного учня, відставання якого від однокласників з кожним роком лише зростало і поглиблювалося.

З початку експерименту вчені виходили з того, що роботу зі школярами слід проводити в кількох напрямках: забезпечення постійної переконаності дітей у своїй навчальній спроможності, отримування задоволення від інтелектуального напруження в процесі навчання; створення комфортних умов для життєдіяльності дітей та проведення заходів із зміцнення їхнього здоров'я; сприяння загальному розвитку особистості; здійснення корекції й тренінгів з розвитку когнітивних здібностей. Перший та другий напрями реалізувалися в процесі організації

¹ Гільбух Ю.З. Научный отчет за 1983 год по теме: Психологические особенности индивидуализации учебно-воспитательного процесса в классах выравнивания: машинопис. / Деп. в Ін-ті психології імені Г.С. Костюка. № 144. № фонду 5141. Оп. 2, од. звітності 792.

² Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернівці: Десна Поліграф, 2017. С. 123.

³ Там само. С. 124.

навчальної роботи, третій — поєднував вплив інтелектуального фону з корекцією, четвертий — містив розвивальні завдання, індивідуальні та групові заняття психолога з дітьми, ігрові тренінги та курс розвитку мислення, який вивчався з другого року навчання¹.

Співробітниками лабораторії на чолі з Ю. Гільбухом була помічена основна психологічна пастка, в яку потрапляли діти всіх типів класів, спрямованих на корекцію вже виявленого в них невстигання — такі класи формувалися із невдах, з тих, хто уже відчув гіркий смак шкільної неуспішності та виробив певний набір прийомів психологічного захисту, основним із яких ставало внутрішнє «зживання» із заниженою самооцінкою та неспроможністю засвоїти програму². Через певний час постійного приниження дитина уже погано вчилася не лише тому, що не могла, але вже й не хотіла, не очікуючи від процесу навчання нічого, крім нових і нових прикрощів. Співробітники лабораторії спробували запропонувати шлях, який, на їхню думку, давав можливість уникнути травматичного досвіду шкільної поразки — відбір дітей не за фактом неуспішності, а за рівнем готовності до шкільного навчання. Істотно важливим висновком експериментальної роботи, висловленим Л. Кондратенко, вважаємо тезу: «Поки класи вирівнювання діяли саме як групи спеціально організованого корекційного навчання для дітей, що не справились із програмою першого класу, вони, навіть поза волі організаторів експериментального навчання, перетворювалися на такі собі оази неблагополуччя, резервації для “незручних” дітей»³.

У лабораторії розробили принципи нового типу диференціації — за результатами донавчального тестування й вперше реалізували суто психологічний підхід до поділу дітей по різних класах, основою якого був не рівень їхніх академічних знань, а рівень сформованості когнітивних здатностей.

Оригінальною була й запропонована в розробках лабораторії типологія «неуспішних» дітей, тим більше, що вона базувалася не на звичному «дефіцитарному» підході, за якого визначається недостатність сформованості певної здатності, що відповідає за ті або інші шкільні спроможності дітей, а на, так би мовити, «ефективнісному підході», який ґрунтувався на результативності навчальної діяльнос-

¹ Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернівці: Десна Поліграф, 2017.. С. 334.

² Там само. С. 126.

³ Там само. С. 127.

ті¹. Так «слабо підготовлені» учні поділялись на три основні групи: діти з недостатньо сформованими мотивами навчальної діяльності (учні, що недостатньо працюють); діти з низькою ефективністю навчальної діяльності; діти з поєднанням низької мотивованості та низької ефективності навчальної діяльності. На жаль, визнає Л. Кондратенко, ця типологія від початку мала певну суперечність із задекларованим донавчальним підходом до виявлення шкільної неспроможності дітей. Зрозуміло, що ефективність навчальної діяльності можна визначити лише за результатами цієї діяльності².

Учена пише, що складною проблемою залишалось й питання методики викладання окремих предметів у різних диференційованих класах. Більшість учителів просто психологічно були не готові до зміни власних підходів до викладання, до застосування принципово різних методів викладання в різних класах однієї паралелі. Для полегшення їхньої роботи співробітники лабораторії розробили й опублікували методичні посібники та рекомендації, проводили курси підготовки вчителів до викладання в класах підвищеної інтелектуальної уваги. Науковці також постійного здійснювали моніторинг експериментальних класів³.

Як зазначено у звіті лабораторії психодіагностики НДІ психології України за 1991 рік, в експерименті на той час брали участь 394 школи в Україні, 112 шкіл в інших державах колишнього СРСР. Об'єктом поглибленого дослідження були такі школи: СШ № 52, 96, 157, 159, 178, 251, 254, 286, 288 м. Києва, СШ № 50 і 91 м. Донецька, СШ № 14, 19, 54, 65 м. Горлівки Донецької області, СШ № 150 м. Дніпропетровська, СШ № 6 м. Новомосковська, СШ № 103 м. Кривого Рога Дніпропетровської області, СШ № 149 м. Харкова, СШ № 12, 23 м. Рівного, СШ № 17 м. Вінниці, Голинська СШ Івано-Франківської обл., СШ № 7 м. Лебедина Сумської області, СШ № 20 м. Луганська⁴. У процесі дослідження було встановлено, що розроблена в лабораторії психолого-педагогічна система диференціації учнів відповідно до актуального рівня їхніх розумових здатностей є ефектив-

¹ Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернівці: Десна Поліграф, 2017. С. 259.

² Там само. С. 258–259.

³ Там само. С. 261.

⁴ Звіт про НДР лабораторії шкільної психодіагностики НДІ психології України за 1991 рік. Архів Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

ним засобом забезпечення гармонійного всебічного розвитку індивідуальності школяра й учнівських колективів. Психологи констатували «глибокі структурні зміни в пізнавальній діяльності і моральній сфері школярів». Експеримент показав, що в обох сферах учні мають великі резерви, які не можуть бути використаними за традиційної організації навчально-виховного процесу. Контрольні «зрізи» успішності й психічного розвитку учнів диференційованих класів, проведені в низці шкіл Донецької, Дніпропетровської, Рівненської та Харківської областей, засвідчили істотні переваги описаної системи. Водночас залишилися й проблемні аспекти¹.

Визнаючи диференційоване навчання основною передумовою реалізації ключового принципу педагогіки — принципу індивідуального підходу до учнів, тобто врахування в навчально-виховному процесі їхніх індивідуально-психологічних особливостей², Ю. Гільбух на

¹ Як констатує Л. Кондратенко, на перший погляд результати роботи класів підвищеної уваги були більш ніж задовільними. Рівень знань випускників КПІУ (за результатами не тільки підготовлених у Міністерстві освіти контрольних, але навіть проведених представниками спеціальних комісій МО та вчителями старших класів) був достатнім для успішного навчання в середній школі. Та лише одиниці із них втримувались на тому ступені навчальної успішності, якої досягали на кінець навчання в початковій школі. Переважно діти перетворювались на класичних слабеньких трієчників, які весь час балансували між двійкою і четвіркою. Складалась абсолютно незрозуміла ситуація — мета класів підвищеної індивідуальної уваги була запобігти виникненню неуспішності, що формувалась на основі неготовності до шкільного навчання. Цієї первинної неуспішності в початковій школі дійсно вдалося уникнути. На час переходу в середню школу не було жодних реальних чинників для виникнення вторинної неуспішності, що формується на основі відсутності необхідних для подальшого навчання знань, умінь і навичок, адже діти, в переважній своїй більшості, на хорошому рівні засвоювали програму початкової школи. Та не зважаючи на все це, неуспішність виникала. У зіткненні з першими труднощами випускники класів підвищеної індивідуальної уваги демонстрували незрозумілу безпомічність, нездатність самотужки вирішувати проблеми. У своїх діях вони виявляли всі ознаки дефіцитарної особистості з виразними проявами особистісної віктимності. Появі академічної неуспішності часто передували прояви загальної неуспішності, такі як самовідчуття власної недосконалості, гіршості, дефіцитарності, невпевненості у власних знаннях, відмови від інтелектуальних зусиль, а вже потім з'являлись прогалини в знаннях. Результати діяльності КПІУ засвідчили, що робота, спрямована лише на розвиток навчальних здібностей учнів з недостатньою готовністю до шкільного навчання, дає лише тимчасовий ефект, оскільки не забезпечує сталу позитивну полярність всієї системи функціонування дитини як індивіда, так і особистості. С. 307.

² Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник / редкол.: Л. М. Проколенко (відп. ред.) та ін.* Київ: Освіта, 1991. Вип.36. С. 62.

початку 1990-х років доводив доцільність охоплювати ним не лише учнів середньої й старшої школи, як це практикувалося, а насамперед початкової: «Нині у деяких областях України за рік відкривають кілька сотень “диференційованих” класів. При цьому забувають, що перші шкільні роки — фундамент не лише освіти, а й розвитку здібностей. І навряд чи диференціація в середніх і старших класах може бути ефективною за відсутності її у початкових класах»¹.

А в початковій школі, зауважував учений, диференційоване навчання реалізовувалося лише або переважно у формах гурткових та факультативних занять з художньої самодіяльності, трудового навчання, фізкультури, «внутрішньокласної диференціації»². Таким чином, наголошував він, «диференційоване навчання намагаються будувати на основі врахування лише інтересів і нахилів учнів, ігноруючи існуючі між ними індивідуальні відмінності в розвитку інтелектуальних здібностей»³.

Психолог 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 рівень соціального розшарування, що зростав у той час, професор Г. Балл писав, що класи підвищеної індивідуальної уваги Ю. Гільбуха справді забезпечують індивідуальний підхід до кожної дитини, сприяють індивідуалізації, яку визначав «принциповою характеристикою стратегії вільного розвитку особистості»⁴. У бесіді з провідним науковим співробітником сучасного відділу психодіагностики й психологічної інформації Інституту психології НАПН України, доктор психологічних наук Л. Кондратенко, з'ясовано, що після від'їзду Ю. Гільбуха в 1995 р. з Батьківщини, експеримент з упровадження диференційованого навчання поступово було згорнуто.

У цей же час над питанням психодіагностики інтелекту в системі диференціації навчання працював й інший український психолог А. Фур-

¹ Гільбух Ю., Кондратенко Л., Коробко С. Как не убить талант? *Народное образование*. 1991. № 4. С. 15–22.

² Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання у початковій школі. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник / редкол.: Л. М. Прокопенко (відп. ред.) та ін. Київ: Освіта, 1991. Вип.36. С. 62.*

³ Там само. С. 62.

⁴ Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г. О. Балла. Київ-Рівне, 1996. С. 10–11.

ман¹. Він обґрунтував технологію використання тестів розумового розвитку учнів, найбільш доступних для вчителів. Поряд з описом техніки цілісного тестового обстеження школярів, учений виклав можливості застосування тестів для створення різних типів класів (ліцейні, гімназійні, загальноосвітні, підвищеної індивідуальної уваги) та диференційованих навчальних груп для навчання обдарованих і слабовстигаючих учнів.

II.3.2. Ідеї Ю.Гільбуха про ставлення до обдарованих дітей

Ще в 1960-ті роки за ініціативи відомого українського психолога, академіка Г. С. Костюка в Україні було започатковано дослідження проблем здібностей і обдарованості дітей². З часом чимало українських учених стали плідно досліджувати різні аспекти зазначеного питання — В. В. Клименко, О. І. Кульчицька, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Р. О. Семенова-Пономарьова, М. Л. Смульсон. Вони запровадили широкомасштабні за проблематикою фундаментальні дослідження творчості та обдарованості³. Істотний внесок у розвиток психології дитячої обдарованості в Україні вніс і Юрій Зінов'евич Гільбух, або, як висловлювався він сам, вивчав «дітей з підвищеним рівнем розумового розвитку»⁴.

Розпочавши керувати новоствореною (1978 р.) в Науково-дослідному інституті психології Української РСР лабораторією психодіагностики і формування особистості молодшого школяра, він познайомився з шестирічним хлопчиком Славком. Батьки привели його до лабораторії, бо не могли визначитися, до якого класу дитину слід записати, адже рівень його знань вражав: крім вміння читати, писати та друкувати на машинці, він умів виконувати чотири арифметичні дії в межах мільйона, писав твори, мав надзвичайно розвинений словниковий запас. Відповіді хлопчика на запитання науковців не лише були правильними, а й

¹ Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ: Освіта, 1993. 221 с.

² Дічек Н. П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960–1980-ті роки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: пед. науки. Чернігів, 2016. Вип. 133. С. 48–55.

³ Янковчук М. М. Психологічні особливості розвитку обдарованої дитини в сім'ї. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe

⁴ Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. С. 1.

відзначалися самокритичним ставленням дитини до своїх знань. І все ж Ю. Гільбух порадив, аби Славко почав своє шкільне життя з ровесниками, а опанувавши навички поведінки першокласника (приблизно протягом місяця) перейшов до другого класу, а далі, приблизно з таким самим інтервалом — до третього і четвертого класів¹. У подальшому хлопчик продовжив навчання без «перестрибувань» з класу до класу, у 13 років він став студентом університету, а у 18 — аспірантом-фізиком².

Підсумовуючи через певний час досвід спостережень за ще кількома десятками дітей, які виявляли риси розумової обдарованості, вчений узагальнив найістотніші риси, притаманні, попри індивідуальне розмаїття, таким особистостям — «надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; наявність установки на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися»³. Водночас стрижневою («несучою» за Ю. Г.) особливістю розумової діяльності обдарованої дитини Ю. Гільбух визначав самосвідомість, пояснюючи, що навчальній діяльності таких дітей властиве «повноцінне вміння вчитися», за якого дитина аналізує не лише певне завдання, а й власні процесуальні дії⁴. Таке тлумачення є близьким до ідей провідних зарубіжних психологів (М. Вертгаймер, Дж. Гілфорд, В. Келлер, Е. П. Торренс, К. Коффка, В. Лоуенфельд), які в другій половині ХХ ст. працювали над проблемою продуктивного мислення⁵.

Зауважимо, що, по-перше, розрізняючи основні типи обдарованості — розумову й спеціальну (художню, соціальна, спортивна) — Ю. Гільбух вивчав лише перший тип і його різновиди. Він наголошував, що чим більш спеціальним є певний вид обдарованості, тим більша роль у його розвитку належить чиннику вродженості⁶. По-

¹ Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. С. 5–7.

² Там само. С. 9.

³ Там само. С. 11.

⁴ Там само. С. 9.

⁵ Психология детской одаренности. Москва: Генезис, 2010. С. 49.

⁶ Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. С. 9.

друге, варто брати до уваги, що протягом тривалого часу, принаймні з кінця XIX ст. і донині довкола проблеми обдарованості точаться наукові дискусії й існують різні погляди¹.

Український науковець здійснив аналіз терміну «розумово обдарована дитина», що відзначався в той час багатозначністю й мав кілька синонімічних варіантів («розум», «розумові здібності», «інтелектуальні здібності» тощо), а також терміну «здібності», який теж мав низку синонімів. Спираючись на визначення тогочасних дослідників і власні спостереження та вивчення особистостей обдарованих дітей, вчений узагальнив розуміння та вживання терміну «обдаровані діти». За його визначенням-характеристикою такі діти «різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, який є наслідком і природних задатків, і сприятливих умов виховання»². Наголосимо, що підходи до концептуального розуміння обдарованості досі залишаються різноманітними. Наприклад, у книзі американського вченого М. Карне наведено таке визначення: «...обдарованими і талановитими дітьми можна називати тих, хто за оцінками досвідчених спеціалістів, завдяки видатним здібностям демонструють високі досягнення»³.

У термінологічному сенсі Ю. Гільбух розрізняв поняття «обдарованийий» і «талановитий», підкреслюючи наявність двозначності в їх розумінні та доводив, що ці терміни підпорядковуються як «рід і вид». Для вимірювання розумової обдарованості вчений пропонував встановити таку одиницю як «розумовий вік» (РВ)⁴, яка однак стає інформативною лише в зіставленні з реальним («хронологічним») віком (ХВ) певної дитини. Тому *випередження* ровесників щодо РВ, підвищений темп розумового розвитку він вважав «найхарактернішою рисою обдарованої дитини»⁵. Якщо розумовий розвиток дитини відбувається у випереджальному темпі, це свідчить про те, зазначав учений, що розумові операції, відповідні її хронологічному віку, вона виконує швидше за однолітків, більш точно виконує операції

¹ Психология детской одаренности. Москва: Генезис, 2010. 335 с.

² Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. С. 11.

³ Карне М. Существо проблемы. Одаренные дети. Москва, 1991. С. 149.

⁴ Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Фірма «Віпол», 1993. С. 12.

⁵ Там само. С. 13.

дуальності, навчання на високому рівні узагальнення, навчання на високому рівні пізнавальної активності¹. Стисло визначимо ці принципи.

Принцип прискореного навчання тлумачився як прискорення навчального процесу порівняно з тим, що унормовувався стандартними чинними програмами, які орієнтувалися на середнього учня. Завдяки здійсненню медичних перевірок стану учнів експериментальних КПП було доведено², що прискорене навчання не викликає підвищення напруження сил, чи стресу або перевтоми в дітей, які насправді мають підвищені розумові здібності.

Принцип високого рівня якості засвоєння означав безумовну значущість для вчителя досягнення школярами глибоких і міцних знань, бо прискорення саме по собі не поставало метою, а було лише засобом забезпечення їхнього повноцінного розвитку. У реалізації цього принципу багато залежало від уміння педагога враховувати під час переходу до вивчення нової теми набутій учнями рівень знань і зважати на те, що засвоєння деяких навичок значною мірою залежить від чинника часу.

Принцип розвитку всіх сфер індивідуальності дитини полягав у необхідності постійно забезпечувати розвиток розумових здібностей школярів у гармонії з розвитком їхніх емоційно-вольових, моральних і фізичних якостей.

Принцип навчання на високому рівні узагальнення означав розвиток в учнів уміння аналізувати завдання, що є результатом засвоєння узагальненого способу розв'язання завдань певного типу. Формуванню узагальнень високого рівня сприяють, наприклад, завдання на перетворення, використання модельного й системного викладу навчального матеріалу.

Для реалізації описаних специфічних принципів науковці лабораторії розробили модифіковані програми, які експериментально впровадили спочатку в 9 школах України, а через рік — у 63, а далі — ще в 145 школах³. Програму 3-річної початкової школи учні КПП мали опанувати за 2 роки, а 4-річної — за 3 роки (з 1984р. по 1991 р. в Україні відбувався перехід з 3-річного терміну навчання в початковій школі на

¹ Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы: психологические аспекты: метод. рекомендации по внедрению психолого-педагогической системы дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Киев: ОСВИТА, 1991. Вып.2. С. 45–63.

² Там само. С. 46.

³ Гільбух Ю.З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник*. Вип.36. Київ: Радянська школа, 1991. С. 70.

4-річний¹). Такі ущільнені програми забезпечували скорочення кількості годин, відведених на вивчення кожної теми, ліквідували зайвий концентризм у структуруванні матеріалу, використання елементів викладу матеріалу блоками². Ю. Гільбух покладав великі надії на застосування блочного методу з огляду на впровадження з 1992–1993 рр. нових підручників.

На переконання вченого, для дітей з підвищеними здібностями ущільнені програми по суті не є інтенсифікуючим навчанням, бо вони відповідають рівню їхнього психічного розвитку, адже розумові можливості таких дітей навіть потребують швидшого вивчення навчального матеріалу. Він писав: «Дітям з підвищеними здібностями необхідне безупинне просування у засвоєнні навчального матеріалу, який весь час ускладнюється, з основних предметів»³.

В одній з численних методичних розробок⁴, створених ученим у співпраці з однодумцями-колегами з упровадження навчально-виховного процесу в диференційованих класах початкової школи, що містили детальні рекомендації реалізації авторської психолого-педагогічної системи диференційованого навчання в загальноосвітній школі, міститься характеристика учнів з підвищеними здібностями й висвітлено специфіку в класах пришвидшеного навчання (КПН).

Так до дітей з підвищеними здібностями Ю. Гільбух відносив тих, КІ яких сягає 120 і вище балів. За його спостереженнями та даними інших дослідників такі учні становлять близько 15–17% загальної кількості дітей відповідного віку. У середньому учні КПН випереджають свій паспортний вік на один рік. А 2% з них мають підвищений розумовий розвиток з випередженням на 2 роки. Їхній КІ сягає 140 і вище балів. Таких учнів учений визначає як обдарованих. Приблизно 1 дитина на 1000 осіб випереджає свій хронологічний вік на 3–4 роки, досягаючи 170 балів КІ. Її вчений відносив до надто обдарованих дітей (вундеркінд)⁵.

¹ Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник для студентів ВНЗ. Київ: Грамота, 2012. С. 36–37.

² Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы: психологические аспекты: метод. рекомендации по внедрению психолого-педагогической системы дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Киев: ОСВИТА, 1991. Вып.2. С. 45

³ Там само. С. 46..

⁴ Там само. С. 47.

⁵ Там само. С. 43.

і виховання, адресоване всьому спектру психічних якостей дитини», а педагогічна взаємодія мала базуватися на психологічно достовірному сприйманні педагогом особистості дитини в її неповторній індивідуальності, на знанні психологічних закономірностей її розвитку, а також на здатності розробляти такі стратегії керівництва її активністю, які найбільше сприяють реалізації потенцій дитячого «Я»¹.

Розглянемо нормативно-законодавчу базу, якою регулювалося започаткування впровадження практичної психології. Вже в Законі України «Про освіту» (1991 р.), у статті 21 було зазначено про діяльність психологічної служби в системі освіти України². Уточнимо, що раніше, у жовтні 1990 р., рішенням № 05–17/11–43 Комісії з питань народної освіти і науки Верховної Ради України³ було офіційно визнано доцільність організації й розвитку практичної психології. А в лютому 1991 р. з'явився наказ міністра освіти України П. Таланчука «Про розвиток практичної психології в системі освіти», згідно з яким офіційно запровадили психологічну службу⁴.

Саме відповідно до цього згодом на базі НДІ психології України й відкрили Науково-методичний центр практичної психології, який мав підготувати науково-методичне підґрунтя для розгортання роботи психологічної служби в системі освіти України. Його основне завдання було визначено як «підвищення рівня навчально-виховного процесу в закладах освіти, завдяки створенню в них умов для самовиховання і саморозвитку кожного учня»⁵. Він складався з таких структурних одиниць: 1) центр психологічної служби в системі освіти України; 2) центр творчої обдарованості та стимулювання творчої активності дітей; 3) центр допомоги дітям з відхиленнями в психофізіологічному розвитку та поведінці; 4) центр психолого-педагогічної допомоги «Діти Чорнобиля»; 5) центр діагностики й корекції психофізіологічних станів;

¹ Тищенко С. П., Осадько О. Ю., Ботіна Л. Й. Особливості використання психологічних знань учителями при характеристиці ними особистості школяра та розв'язуванні проблемних педагогічних ситуацій. *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості*: матер. звітної наук. сесії Інституту психології АПН України. Т. II. Київ, 1993. С. 59.

² Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12>

³ Киричук О. В. Стан і перспективи розвитку практичної психології в системі народної освіти в Україні. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник* / [редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін.]. Київ, 1993. Вип. 40. С. 7.

⁴ Там само. С. 7–8.

⁵ Там само. С. 8.

дослідних інститутів України та працівників Міністерства освіти України, Міністерства вищої освіти України, Міністерства України в справах молоді і спорту, Міністерства охорони здоров'я України¹. Завдяки цим напрацюванням згодом у згаданій вище Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») серед стратегічних завдань та напрямів реформування позашкільного навчання та виховання було вказано й «створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдаровань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді»². Визнанням необхідності посилення індивідуального підходу в шкільній галузі вважаємо акцентування уваги і вченими, й учителями у визначенні серед стратегічних завдань та напрямів реформування позашкільного навчання та виховання «створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдаровань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя; стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді»³.

Особливої уваги потребували також діти з відхиленнями в психофізичному розвитку та поведінці. Висвітлюючи напрями роботи Центру в аспекті допомоги таким категоріям дітей, академік О. Киричук визнав, що на той час українські психологи не вивчали дітей з тяжкими мовними порушеннями, з комбінованими вадами, хворих на ДЦП, з глибокою розумовою відсталістю, а їх «багато і стає дедалі більше»⁴. Вчений констатував, що п'ять наявних на той час в Україні типів спеціальних шкіл для дітей з відхиленнями в розвитку дістають не достатню допомогу від психологічної науки, а тому необхідно розширити дослідження згаданих проблем. До досягнень Центру він відніс створення психодіагностичного комплексу для обласних психолого-медико-педагогічних комісій і видання посібника «Психодіагностика відхилень у розвитку дітей», покликаного до-

¹ Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник* / [редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін.]. Київ, 1991. Вип.37. С. 9.

² Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття. Освіта. 1993. № 44–46. С. 9.

³ Там само. С. 10.

⁴ Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник* / [редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін.]. Київ, 1991. Вип.37. С. 9; С. 14.

помогти шкільним психологам у вивченні дітей, що зазнають труднощів у навчанні¹.

Подією, що суттєво вплинула на розвиток практичної психології в Україні, була Перша всеукраїнська конференція з практичної психології (м. Луцьк, 11–14 листопада 1991 р.). Саме в процесі цієї конференції було обговорено шляхи та основні напрями розвитку психологічної служби, концепція її розвитку, проект положення про психологічну службу системи освіти, визначено організаційні моделі та стратегії. Як стверджував у виступі на конференції молодий психолог В. Панок, згодом — активний учасник організації педагогічної служби (а з 2000 р. — її керівник) в Україні, причиною зростання запиту на практичну психологію стали й «докорінні зміни у структурі і методах управління суспільством, впровадження гуманістичних засад у взаємини між державою і особистістю»², оскільки крах адміністративних методів управління спонукав державні структури до пошуку більш ефективних методів управління соціальними процесами. Науковець також констатував, що усвідомлення необхідності застосування психологічних знань у навчально-виховному процесі почалося «знизу», адже все більша кількість шкіл, використовуючи фінансову самостійність, включала до штатного розкладу посаду шкільного психолога, а за необхідності створення психологічної служби в системі освіти висловилися понад третина делегатів 3'їзду працівників освіти України (1992 р.)³. Нагадуючи, що в той час диференціація навчання, підвищення його якості, забезпечення розвитку здібностей і талантів дітей визнавалися ключовими завданнями шкільної освіти, вчений підкреслював, що без психологів і психології їх виконання неможливе, так само, як і розв'язання проблем профорієнтації й профдобору, важковихованості, створення якісно нових підручників, прогнозування траєкторій психічного розвитку дітей⁴.

¹ Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: республіканський науково-методичний збірник* / [редкол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін.]. Київ, 1991. Вип. 37. С. 9.

² Панок В. Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні. *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості: матер. звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 22–24 лютого 1993р.* Т. II. Київ, 1993. С. 14.

³ Там само. С. 16.

⁴ Там само. С. 17.

Легітимізація психологічної служби в Україні відбулася з ухваленням у 1993 р. «Положення про психологічну службу в системі освіти»¹, яке втратило чинність з ухваленням у 1999 р. нового вдосконаленого варіанту², що в подальшому неодноразово зазнавав редагування у зв'язку із змінами в 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»³. Виконання завдань покладалося на шкільних (чи практичних) психологів.

Важливим етапом у розвитку психологічної служби стало ухвалення в 1996 р. доповнень до Закону України «Про освіту». У статті 21 «Психологічна служба в системі освіти» було визначено, що за своїм статусом практичні психологи належать до педагогічних працівників.

І хоча легітимізація ПСС відбулася, але внаслідок того, що українська «система освіти досить довго існувала без психологічної служби, то дуже повільно включала її в структуру свого функціонування». Труднощі взаємодії психологічної служби зі своїм замовником — системою освіти — були зумовлені недостатньою визначеністю самого соціального замовлення», писав з часом В. Панок⁴. Ускладнювало процес становлення психологічної служби й те, що вона одночасно почала охоплювати весь комплекс психологічних проблем, які треба було розв'язувати в школі (у зарубіжних країнах включення різних аспектів відбувалося поступово, згідно з соціальним замовленням освіти в певний час).

Очевидно, що один шкільний психолог як штатний працівник навряд чи міг забезпечити виконання повного комплексу згаданих

¹ Положення про психологічну службу системи освіти України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z101-93>

² Там само.

³ Там само.

⁴ Панок В. Г. Психологічна служба: навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2013. С. 74.

на практиці втілюються засобами максимально можливої, різноаспектної диференціації й індивідуалізації освітнього процесу. Зауважимо, що в Україні одним з перших почав розробляти та впроваджувати особистісно орієнтований підхід до учнів середньої школи видатний педагог В. Сухомлинський, який ще в 1960-х роках у межах знаннєвої парадигми радянської освіти зміг обґрунтувати вітальну необхідність переходу освіти до широкої індивідуалізації навчання та виховання.

Однак лише з узасадненням парадигми особистісно орієнтованої освіти, що пов'язуємо з ухваленням владою людино- й національно центрованих законодавчих документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), 1993 р., оновлена редакція Закону про освіту, 1996 р., Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., 2002 р.), з демократизацією життя в незалежній Україні, а також з активізацією прогресивних педагогічних ініціатив активно розгорнулися процеси всебічної диференціації й індивідуалізації освітньої галузі.

Сутнісні ознаки особистісно орієнтованого навчання охоплюють «гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників освітнього процесу, діагностично-стимулюючий спосіб організації пізнання; проектування вчителем (а згодом й учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної їхньому віку; якомога повніше врахування у доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб»¹. Зазначені академіком О. Савченко чинники є нерозривно пов'язаними із якнайширшим використанням здобутків психології в галузі вивчення особистості, з упровадженням результатів педагогічної вікової, соціальної психології в шкільну практику.

Діяльності започаткованої 1991 р. психологічної служби системи освіти як особливої форми практичного комплексного використання в українській освіті психологічних знань про особистість передувала робота вперше організованих у нашій країні ще в 1920-х роках у містах: Київ, Харків, Одеса, Дніпропетровськ — 4 лікарсько-педагогічних консультацій (інститутів)². Вони забезпечували психологіч-

¹ Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. С. 627.

² Дічек Н. П. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті роки ХХ ст.). *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія* [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнєву'ка]. Київ, 2013. С. 429–454.

ну експертизу й діагностику дітей та учнів, психолого-педагогічне консультування дітей та їхніх батьків, істотно сприяючи запровадженню диференційованого підходу до шкільного навчання, частково — здійсненню профорієнтаційної роботи серед старшокласників. Їх вважаємо прообразом ПСШ та психолого-медико-педагогічних консультацій. Однак після зруйнування в першій половині 1930-х років української наукової психологічної школи (у першу чергу — харківської), довгі роки окремої самостійної практико орієнтованої психологічної інституції, окрім психолого-медико-педагогічних комісій при районних відділах освіти, в Україні не було.

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»¹. Діяльність практичного психолога в школі мала охоплювати такі види практичної роботи, як: діагностика або обстеження окремих дітей чи груп; корекція відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку та поведінці учнів, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки; реабілітація, тобто надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям, учням, які перебувають у кризовій ситуації; профілактика або своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям у навчально-виховному процесі; прогностика або розроблення та застосування моделей поведінки групи та особистості в різних умовах, проектування змісту й напрямів індивідуального розвитку учнів і складання на цій основі життєвих планів².

Аналізуючи стан індивідуалізації й гуманізації шкільного навчання засобами й можливостями практичної психології в перше десятиріччя незалежності України, зазначимо, що їх поглибленню й водночас визнанням затребуваності й корисності стало створення 1998 р. Українського

¹ Положення про психологічну службу системи освіти України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>

² Там само.

науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи як окремої наукової установи Академії педагогічних наук України (директор-організатор — І. І. Цушко)¹. Таким чином, організаційна структура психологічної служби набула завершеності. Психологічна служба, всупереч кадровим та фінансовим негараздам, формувалася та міцніла часто на самому ентузіазмі працівників, забезпечуючи науково-методичний супровід й організацію діяльності практичних психологів дошкільних, загальноосвітніх й інших закладів освіти².

Лише з 1999 р. було започатковано підготовку фахівців нової спеціальності — «практичний психолог» і вперше в СНД було опубліковано (2006 р.) підручник «Основи практичної психології»³.

За даними керівника центру професора В. Панка, якщо в 1994 р. в освітніх закладах працювало 2852 практичних психологи (але лише 6,5% з них мали базову вищу психологічну освіту, а решта — річні курси перепідготовки), то наступного року їхня кількість зросла на 1799 осіб, а на кінець 2003–2004 навчального року чисельність психологічної служби України становила 9317 осіб⁴. До компетенції Центру належало й здійснення науково-методичного забезпечення діяльності Центральної психолого-медико-педагогічної консультації, республіканської (Автономна Республіка Крим), обласних, Київської та Севастопольської міських, районних (міських) психолого-медико-педагогічних консультацій, координація їх роботи, забезпечення дотримання державних вимог до її змісту, форм і методів роботи консультантів⁵.

І донині⁶ найбільша кількість практичних психологів працює саме в загальних закладах освіти, що об'єктивно пояснюється виникненням більшості психологічних проблем у дітей у процесі вторинної соціалізації. У своїй діяльності, яка регламентується відповідною редакцією

¹ Панок В. Г. Чверть віку на варті психологічного здоров'я. *Освіта*. 2016. № 11–12 (5706–5707). С. 9.

² Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2013.

³ Основи практичної психології: підручник для студентів ВНЗ. Вид. 3 / керівник авт. кол-ву В. Г. Панок. Київ, 2006. 536 с.

⁴ Панок В. Г. Чверть віку на варті психологічного здоров'я. *Освіта*. 2016. № 11–12 (5706–5707). С. 9.

⁵ Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04>

⁶ Сайт ПССО України. URL: <http://www.psyua.com.ua/index.php?page=service&lang=ua>

Положення, шкільні психологи послуговуються такими формами роботи, як читання лекцій, проведення групових тренінгів і занять, індивідуальних консультацій для учнів, учителів, батьків, тестування й анкетування всіх учасників навчально-виховного процесу тощо. Практичні психологи, покликані також вивчати індивідуально-психологічні особливості школярів з врахуванням вікових, статевих та національних відмінностей, розглядати питання міжособистісних взаємин учнів¹. Важливим завданням є й вивчення особливостей пізнавальних процесів особистості, надання методичної допомоги вчителям для проведення психолого-педагогічної діагностики. Таким чином, на практичного психолога покладено багато складних дослідницьких і прикладних функцій, виконання яких і забезпечує індивідуалізацію навчання, виховання, соціалізації.

Забігаючи трохи наперед, зауважимо, що питання оновлення й удосконалення діяльності ПССО, її регулятивної бази залишаються вагомими й для сучасного реформування в Україні освітньої галузі. Так у лютому 2018 р. Міністерство освіти та науки України винесло на громадське обговорення проект положення про психологічну службу системи освіти України, де було зазначено, що мета діяльності цієї служби полягає в сприянні «створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я і надання психологічної допомоги (психологічної підтримки) всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти»². Вже 22 травня цього ж року наказом № 509 МОН України оновлене «Положення про психологічну службу системи освіти України» набуло чинності. У ньому визначено такі обов'язки практичного психолога: психологічне забезпечення освітнього процесу, супровід здобувачів освіти, а також проведення просвітницької роботи щодо формування психологічної культури, у тому числі, консультування батьків, педагогічних працівників.

Новим, порівняно з попередніми редакціями, у Положенні стало завдання «формувати психологічну готовність учасників освітнього процесу взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами», що корелюється з проголошеною орієнтацією на забезпечення інклюзивної

¹ Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу. URL: <http://ru/osvita.ua/school/method/psychology/988/>

² Положення про психологічну службу у системі освіти України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>

освіти. Також практичний психолог має працювати над профілактикою злочинності, алкоголізму, наркоманії, інших залежностей і шкідливих звичок серед учасників освітнього процесу. Тобто відповідно до нових об'єктивних викликів дійсності коло завдань працівника ПССО розширилося, натомість визначення його навантаження (у погодинному еквіваленті) не зазнало змін, що, на наш погляд, є алогічним.

Якщо порівняти тексти Положень 1999 р. і 2018 р.^{1.}, то з'ясується, що навантаження на психологів не зменшилося, хоча до списку завдань додалися нові, соціально значущі виклики, на які слід своєчасно реагувати (питання інклюзивної освіти, кіберзалежності підлітків, формування в дітей кліпового мислення, негативні аспекти молодіжної субкультури).

Уважаємо, що ретроспективне висвітлення діяльності ПССО України в контексті реалізації особистісно орієнтованої освіти потребує розкриття внеску її теперішнього керівника, який обіймає посаду з 2000 р., доктора психологічних наук (2011 р.), професора Віталія Панка. У повному сенсі слова він був біля витоків роботи ПССО, адже брав безпосередню участь у фундації прототипу служби в межах Науково-дослідного інституту психології (1991 р.), у розробленні Концепції національної соціально-педагогічної служби (1994 р.)², у створенні (1998 р.) в країні самостійної організації — Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи³ — як наукової установи в системі Академії педагогічних наук України⁴, а головне — у визначенні на етапі запровадження психологічної служби її структури, напрямів, цілей, завдань та функцій, у тривалому розробленні й вдосконаленні теоретико-методичного забезпечення діяльності працівників служби, стандартів їхньої роботи та нормативно-правової бази. За визначенням В. Панка, психологічна служба системи освіти покликана надавати допомогу всім учасникам навчально-виховного процесу в їх діяльності — учінні, навчанні, вихованні, розвитку і формуванні. Застосовуючи свої специфічні методи та прийоми

¹ Положення про психологічну службу системи освіти України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>; Положення про психологічну службу у системі освіти України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>

² Панок В. Г. Концепція національної соціально-педагогічної служби. *Педагогіка і психологія*. Вісник АПН України. 1994. № 2–3. С. 17–27.

³ Для усунення довгих повторів назви далі вживатимемо поняття «Центр».

⁴ Панок В. Г. Чверть віку на варті психологічного здоров'я. *Освіта*. 2016. № 11–12 (5706–5707). С. 9.

працівники служби забезпечують підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та одночасно захист психічного здоров'я та соціального благополуччя всіх його учасників, якості викладання навчальних дисциплін учителем, підвищення ефективності виховної роботи вчителів, батьків і вихователів, поліпшення навчальної діяльності учнів¹.

Обґрунтовуючи в докторській дисертації теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні, вчений визначив 1991–2004 роки як другий організаційний період в історії її розвитку (перший він пов'язав з 1920–1930 роками), а з 2004 р. і дотепер, на його думку, відбувається період стабільного розвитку психологічної служби². Однак інший історик розвитку української психології О. Музичук стверджує, що вже « у 1973 р. було розроблено концепцію створення психологічної служби в Україні на різних ієрархічних рівнях»³, а її основним завданням визнано «ефективне використання інтелектуальних і емоційних (загалом психологічних) ресурсів людини в усіх видах її трудової і громадської діяльності»⁴. Подібні думки знаходимо й у професора В. Войтка (1977 р.), який писав про створення в той час «психологічної служби для попередження і ресоціалізації неповнолітніх правопорушників та важковиховуваних підлітків»⁵. На наш погляд, відлік діяльності ПССО в Україні доречніше вести з 1993 р., коли ухвалили перше офіційне положення про психологічну службу в системі освіти.

Досліджуючи в процесі масштабного експериментального вивчення ефективність роботи ПССО в перші десятиліття незалежності нашої держави, В. Панок з'ясував, що з 1991 р. по 2010 р. служба

¹ Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2013. С. 126.

² Панок В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. С. 11.

³ Музичук О. О. Становлення української психології у другій половині ХХ ст. *Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку*: колективна монографія / В. В. Турбан, Л. З. Сердюк, Ю. Т. Рождественський [та ін.]; за ред. В. В. Турбан. Київ–Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 216.

⁴ Там само.

⁵ Войтко В. І. ХХV з'їзд КПРС і актуальні питання психологічної науки. *Психологія: республіканський наук.-метод. збірник*. Вип. 16 / ред. В. І. Войтко. Київ: Радянська школа, 1977. С. 7.

стала «органічною частиною освітньої галузі і ефективно впливає на її функціонування»¹. За його даними, опитування вчителів показало, що 91,8% з них вважає ПССО корисною, 89,57% вчителів оцінюють роль психолога в школі як важливу. Щодо оцінки роботи психолога учнями, то 92,93% визнали її позитивною та корисною².

В узагальнювальному описі набутого українською ПССО досвіду в 2013 р. професор В. Панок, враховуючи запити життя та суспільства, так визначив її основні завдання: «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі залучення новітніх досягнень психологічної науки; захист психічного здоров'я та особистісного суверенітету всіх учасників навчально-виховного процесу; сприяння повноцінному особистісному й інтелектуальному розвитку дітей на кожному віковому етапі; створення психологічних і соціально-педагогічних умов для формування у вихованців мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини на основі її психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і особистісному розвитку учнів, студентів, вихованців»³.

На основі зіставлення психологічної теорії й психологічної практики В. Панок зазначає, що щодо психологічної теорії психологічна практика виконує подвійну функцію. З одного боку, вона активно «споживає» наукові знання як психологічні закони, закономірності, теорії та гіпотези, як результати конкретних експериментів та психодіагностичних методик і дослідницьких методів. З іншого боку — практичні проблеми та досвід застосування тих чи інших методик у практиці висувають перед наукою необхідність розв'язання нових експериментальних і теоретичних проблем, тобто — подальших наукових досліджень. Взаємозбагачення та взаємопроникнення наукової психології та психологічної практики — необхідна умова прогресу психологічного знання загалом. Якщо у випадку наукової психології йдеться про дослідження явищ психічного життя людини, то у випадку психологічної практики — про діагностично-корекційну та профілактичну роботу з окремим індивідом або групою для збереження їхнього психічного здоров'я та запобігання небажаних

¹ Панок В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. С. 18–19.

² Там само. С. 17–19.

³ Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК / за наук. ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка. Київ, 2013. С. 11. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

явищ у поведінці й розвитку. Досягнення цього відбувається за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій. Отже, психологія, і як галузь науки, і як вид суспільної практики потребує ще одного компоненту, який би пов'язував між собою ці різні її частини. Цей компонент — практична психологія¹.

В. Панок підкреслює, що працівникові психологічної служби найперше необхідно звернути увагу на унікальність та неповторність кожної особи (принцип індивідуалізації), адже психологічна практика — це робота з індивідуальністю людини. Спираючись на положення праць Б. Ананьєва, С. Максименка, В. Мерліна, Л. Собчика, вчений пише, що соціальне або біологічно типове відступає на другий план і є лише основою, на якій надбудовується індивідуальність². Усі відомі теорії особистості твердять, що її структуру складають від кількох десятків до кількох сотень основних рис, чинників або якостей, що всі вони пов'язані між собою та впливають одна на одну, що вони або компенсують (пригнічують) дію іншої, або підсилюють. Такі багатозначні взаємовпливи зумовлюють індивідуально неповторні реакції особистості на зовнішні стимули, індивідуально неповторну поведінку³. Можна знайти двох людей, стилі поведінки яких схожі між собою, але не можна в жодному з випадків стверджувати, що вони тотожні. Усе це є виявом індивідуальності в людині. Наголос на індивідуальному (точніше — індивідуальнісному) підході до особи є принципово важливим, оскільки типізація, усереднення в роботі практичного психолога спричиняють неточне поставлення діагнозу та застосування неадекватних засобів психологічної допомоги.

У квітні 2004 р. відбулося засідання колегії Міністерства освіти і науки України, на якому вперше за роки існування ПССО було розглянуто питання «Про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти»⁴. У рішенні колегії, зокрема, зазначалося, що «завдяки співпраці психолого-медико-педагогічних консультацій і центрів практичної психології та соціальної роботи розширюються можливості щодо інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство, підвищується ефективність ранньої діагностики відхилень у розвитку дітей та здійснюється цілеспрямована розвивально-корек-

¹ Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2013. С. 24–25.

² Там само. С. 40.

³ Там само.

⁴ URL: http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5_6-290-04

ційна робота безпосередньо у навчальному закладі, де навчається дитина». Також було затверджено «Стратегію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 року». У документі констатовалося, що «забезпечення сучасного рівня освіти стає можливим за наступних умов: гуманізація і демократизація педагогічної взаємодії, взаємин між учителем (викладачем), вихователем, учнем (студентом), батьками і громадськістю; індивідуалізація навчання і виховання на всіх рівнях освіти; ... соціально-педагогічний патронаж і соціально-психологічне забезпечення навчально-виховного процесу; підвищення психологічної культури усіх його учасників; забезпечення рівного доступу до знань представників різних соціальних груп та ін.»¹. На думку В. Панка, психологічна служба освіти України одержала суттєвий поштовх для вдосконалення як у кількісних, так і в якісних аспектах.

Одним із вагомих результатів засідання колегії стало виділення посад практичного психолога та соціального педагога як окремих працівників у закладі освіти. За відомостями В. Панка, на початок 2007–2008 навчального року загальна чисельність працівників психологічної служби складала 15 010 осіб, з них: практичних психологів — 10 978, соціальних педагогів — 3 313, методистів — 719².

Наступним етапом розвитку служби стало проведення у квітні 2008 р. чергової колегії Міністерства, яка ухвалила «Концепцію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року»³. Основною метою визначили поліпшення ефективності надання психологічних і соціальних послуг спеціалістами служби, розширення мережі центрів практичної психології і соціальної роботи міського, районного рівня, збільшення кількості практичних психологів і соціальних педагогів у навчальних закладах як ключових спеціалістів забезпечення адаптивного й комфортного освітнього простору. Було передбачено й створення осередків психологічної служби у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, покращення методичного забезпечення працівників служби.

¹ Стратегія розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року. URL: <https://profosvitakm.at.ua/Psisholog/4.10.doc>

² Панок В. Г. Психологічна служба: навч.-метод. посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2013. С. 76.

³ Концепція розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року. URL: https://www.google.com/search?rlz=1C1AVSX_enUA734UA735&ei=CHU2XPbuA4yM

З початку нового тисячоліття центр ПССО активно розробляє й практично апробує інноваційні моделі організації та методичного забезпечення діяльності психологічної служби. Для ілюстрації досліджень науковців Центру в розглядуваний проміжок історичного часу в галузі наукового розроблення індивідуалізації навчання школярів наведемо результати дослідження співробітника Центру І. Ткачук. Досліджуючи впродовж трьох років питання підготовки старшокласників до професійного самовизначення в роботі практичного психолога, вона з'ясувала, що професійне самовизначення слід тлумачити не як акт вибору професії, а як тривалий процес розвитку особистості, що передбачає внутрішню активність людини у формуванні перспективи особистісного професійного становлення, проектуванні стратегії руху до професії, тобто передбачає наявність суб'єктності особистості¹. Автор аргументувала думку, що практичний психолог, готуючи старшокласників до професійного самовизначення, має виховувати в учнів ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, формувати усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості в досягненні майбутнього професійного успіху. Запорукою цього є сприяння активізації процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація в молоді потреби в самовдосконаленні.

У процесі дослідження І. Ткачук встановила, що присутньо важливим є формування в учнів системи знань про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці та специфіку профільного навчання як першого кроку до оволодіння обраною професією (8–9 класи), стратегію й тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання в майбутньому; ознайомлення учнів із способами та прийомами ухвалення обґрунтованих рішень про вибір майбутнього профілю навчання (8–9 класи) майбутньої професії, вправлення в пошуку необхідної інформації для розроблення (чи вдосконалення) індивідуальної освітньої траєкторії та стратегії професійного зростання в майбутньому².

¹ Ткачук І. І. Підготовка старшокласників до професійного самовизначення у роботі практичного психолога. *Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК* / за наук. ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка. Київ, 2013. С. 103. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см.

² Там само.. С. 111–112.

Дослідницею було також висунувано, що ефективним засобом, який забезпечує вирішення широкого кола завдань, пов'язаних з самовизначенням старшокласників в освітньому та професійному просторі, вибудовуванням разом з учнем його індивідуальної освітньої та професійної траєкторії, є запровадження в освітній процес курсу профорієнтаційного спрямування, зміст якого має «слугувати системотвірною основою для реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов спільної діяльності суб'єктів профорієнтаційної роботи у середній загальноосвітній школі»¹.

Аналіз численних публікацій професора В. Панка (насамперед — періоду, що досліджується²), багаторічного учасника й керівника ПССО, доводить, що забезпечення психологічного й особистісного розвитку учнів як основна мета роботи ПССО в нашій країні має поступальний і системний характер. Діяльність служби створює психолого-педагогічні умови, які забезпечують духовний розвиток кожної дитини, її душевний комфорт, який є основою психологічного здоров'я. Підбиваючи підсумок діяльності ПССО за 20-річний пері-

¹ Ткачук І. І. Підготовка старшокласників до професійного самовизначення у роботі практичного психолога. *Організація та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК / за наук. ред. В. Г. Панка та І. І. Цушка*. Київ, 2013. С. 103. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM), 12 см С. 112.

² Панок В. Г. Ситуація і перспективи розвитку практичної психології в Україні. *Психологічні проблеми виховання, навчання, активності та розвитку особистості*: матер. звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, 22–24 лютого 1993р. Т. II. Київ, 1993. С. 14–21; Панок В. Г. Концепція національної соціально-педагогічної служби. *Педагогіка і психологія*. Вісник АПН України. 1994. № 2–3. С. 17–27; Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади: монографія. Чернівці, 2010. 486 с.; Панок В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. 28 с.; Панок В. Г. Четверть віку на варті психологічного здоров'я. *Освіта*. 2016. № 11–12 (5706–5707). С. 9.; Панок В. Прикладна психологія у педагогічній практиці України. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 100–106.; Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. Київ: Ніка-Центр, 2005. 436 с.; Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України: 2005/06 навчальний рік. /упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. Київ: Ніка-Центр, 2006. 224 с.; Збірник нормативних документів з безпеки життєдіяльності / упоряд. В. Г. Панок, А. Г. Обухівська. Київ: Основа, 2007. 113с.; Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. Київ: Ніка-Центр, 2008. 256 с.; Розвиток психологічної служби та психолого-медико-педагогічних консультацій системи освіти України (підсумки роботи за 2005/08 рр.) / Н. В. Лунченко, А. Г. Обухівська, В. Д. Острова, П. Г. Панок та ін. Київ, 2008. 118 с.

од, у 2017 р. вчений написав: «Сьогодні ПССО є одним з найбільш вагомих внесків психологів у реформування освітньої галузі»¹.

Тривалий час досліджуючи в ретроспективному вимірі проблему індивідуалізації навчання і виховання як педагогічний феномен в освіті України в ХХ — на початку ХХІ ст., дійшли висновку, що він зародився в процесі розвитку педагогічної психології, і саме її надбання поступово, з накопиченням експериментально підтверджених відомостей про специфіку набуття дитиною-людиною знань й умінь, про природні схильності й темперамент тощо, визначали засади впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих форм і методів навчання².

Необхідність гуманізації та індивідуалізації навчання, втілення в практику ідей дитиноцентризму, а отже, застосування новітніх методів навчання, виховання, стимулювання саморозвитку учнів потребує психологічного забезпечення навчально-виховного процесу. Всі його учасники — учні, батьки й, у першу чергу — педагогічні працівники, потребують професійної психологічної допомоги для ефективного здійснення своєї основної діяльності — учіння, навчання, виховання, розвитку та саморозвитку. Про це провісницьки писав ще український психолог, академік Г. Костюк³.

Гуманізація діяльності системи освіти в незалежній Україні виявилася не лише в теоретичному формуванні й проголошенні людиноцентрованої парадигми, філософії освіти, а й у реалізації таких конкретних практичних починань, як створення психологічної служби в школі, а згодом — у всіх закладах освіти, а також у посиленні уваги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і перепідготовки педагогів і вихователів, які практикують. Найістотнішим здобутком стало започаткування діяльності самостійної державного рівня інституції — Психологічної служби системи освіти України, покликаній втілювати в життя індивідуалізований, особис-

¹ Панок В. Прикладна психологія у педагогічній практиці України. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 106.

² Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ — перша третина ХХ ст.)*: монографія / Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М. та ін.; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 32–73.

³ Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.

тісно орієнтований підхід до учня-студента засобами й технологіями практичної психології.

З узаsadненням в нашій державі парадигми особистісно орієнтованої освіти, що пов'язуємо з ухваленням українською владою людино- й національноцентрованих законодавчих документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), 1993 р.; оновлена редакція Закону про освіту, 1996 р.; Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., 2002 р.), з демократизацією життя в незалежній Україні, а також з поживленням педагогічних ініціатив освітян, відповідно активізувалися й процеси диференціації й індивідуалізації навчання, виховання, соціалізації дітей і молоді як практичні вияви реалізації дитиноцентрованої філософії освіти.

Водночас слід констатувати, що попри неодноразове (протягом 1998–2018 рр.) оновлення й редагування нормативно-правових документів щодо діяльності Психологічної служби системи освіти України, й досі не врегульовано зависокі нормативи робочого навантаження шкільних психологів, що ускладнює виконання покладених на них масштабних завдань, що постійно змінюються, зростають й ускладнюються.

РОЗДІЛ IV

ІНШІ НАПРЯМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ (1991–2010 рр.)

IV.1. Урізноманітнення типів середніх навчальних закладів

Н. Б. Антонець

Процес демократизації суспільного життя, що відбувався в Радянському Союзі в другій половині 1980-х років, зумовив стрімке зростання національної самосвідомості населення України. 16 липня 1990 року Верховна Рада УРСР, дбаючи про повноцінний політичний, економічний, соціальний і духовний розвиток народу України, ухвалила Декларацію про державний суверенітет України. Передумовою появи документу став парад суверенітетів (1988–1990 рр.), під час якого республіки СРСР ухвалювали Декларації (до України це зробили Естонія, Литва, Латвія, Азербайджан, Грузія, Росія, Узбекистан, Молдова), що встановлювали пріоритет власного законодавства над загальносоюзним.

Декларація про державний суверенітет України проголошувала верховенство, самостійність, повноту та неподільність влади Республіки в межах її території та незалежність і рівноправність у зовнішніх зносинах. У розділі VIII («Культурний розвиток») документу вказано, що Україна перебирає до своєї компетенції питання науки, освіти, культурного й духовного розвитку української нації, а також гарантує право вільного розвитку всім національностям, які проживають на території Республіки¹. Декларація започаткувала процес новітнього державотворення в Україні, створила правові передумови

¹ Декларація про державний суверенітет України: прийнято Верховною Радою УРСР 16 липня 1990 року. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-12>

для ухвалення Верховною Радою 24 серпня 1991 року Акта проголошення незалежності України, що засвідчив створення самостійної Української держави.

23 травня 1991 року Верховною Радою УРСР було ухвалено Закон «Про освіту». Закон підтверджував самостійність Української РСР у вирішенні питань освіти, науки, культури та інших сфер духовного життя республіки. Відповідно до нього метою освіти визнавали «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами»¹.

У статті 3 («Право громадян на освіту») було зазначено, що громадяни Української РСР мають право на освіту незалежно від статі, расової, національної приналежності, соціального й майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Це право, зокрема, мало забезпечуватися: 1) розгалуженою мережею навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності; 2) відкритим характером навчально-виховних закладів, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина; 3) різними формами навчання — очною, вечірньою, заочною, екстернатом, а також педагогічним патронажем. Держава мала здійснювати соціальний захист учнів незалежно від форм їх навчання та типів навчальних закладів, а також сприяти здобуттю освіти в домашніх умовах.

Окрім того, до переліку основних принципів освіти (стаття 5) було віднесено доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надає держава; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм; гнучкість і прогностичність системи освіти, її єдність і наступність; безперервність і різноманітність освіти тощо.

¹ Про освіту : Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523> Верховна Рада України затвердила нову редакцію цього Закону 23 березня 1996 р. Документ втратив чинність у зв'язку з прийняттям 5 вересня 2017 р. нового Закону України «Про освіту».

Згідно із Законом УРСР «Про освіту» (1991 р.) загальна середня освіта мала забезпечувати «всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину і суспільство, екологічне виховання, фізичне вдосконалення»¹. Держава визначала соціально необхідний мінімум обов'язкових вимог до рівня й обсягу загальної середньої освіти та оплачувала здобуття загальної середньої освіти в навчально-виховних закладах в обсязі освітнього мінімуму. За кошти, що відраховували державні, громадські, кооперативні підприємства й організації, коштом батьків та інших добровільних внесків було можливо запроваджувати додаткові навчальні курси для здобуття освіти понад державний освітній мінімум.

Відповідно до статті 29 цього документу 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 давала повну загальну середню освіту. Навчання в загальноосвітній школі починалося з шести- або семирічного віку та було обов'язковим до 15 років. Для розвитку здібностей, талантів дітей створювали профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань. Особливо обдарованим дітям держава надавала підтримку та заохочення (стипендії, направлення на навчання та стажування до провідних вітчизняних і закордонних освітніх, культурних центрів). Для громадян, які працювали й бажали здобути загальну середню освіту, створювали вечірні (змінні) школи, класи, групи з очною, заочною формами навчання при денних загальноосвітніх школах. Охочим надавали право та створювали умови для прискореного закінчення школи, складання екзаменів екстерном.

У Законі УРСР «Про освіту» (1991 р.) було виокремлено навчально-виховні заклади для громадян, які потребують соціальної допомоги й реабілітації. Так у статті 30 було зазначено, що для дітей, які не мають необхідних умов для виховання й навчання в сім'ї, створюються загальноосвітні школи-інтернати; для дітей-

¹ Про освіту : Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523>

сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків — школи-інтернати, дитячі будинки, зокрема сімейного типу, з повним державним утриманням; для дітей, які потребують тривалого лікування, створюються загальноосвітні санаторні школи-інтернати, дитячі будинки (навчальні заняття з такими дітьми мали проводити також у лікарнях, санаторіях, вдома); для осіб з вадами фізичного чи розумового розвитку, які не можуть навчатися в масових навчально-виховних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, інші навчально-виховні заклади; для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, створюються спеціальні школи та спеціальні професійні училища¹.

З метою виконання положень Закону УРСР «Про освіту» (1991 р.) колегією Міністерства народної освіти було затверджено Програму розвитку народної освіти на перехідний період (1991–1995 роки). Значну увагу в цьому документі було приділено змінам у шкільній мережі, зокрема створенню ліцеїв, гімназій, шкіл із поглибленим вивченням певних предметів, спеціалізованих шкіл, а також відкриттю приватних закладів освіти².

У вересні 1991 року Міністерство народної освіти схвалило Концепцію середньої загальноосвітньої національної школи України, яка стала наступним кроком у реорганізації освітньої галузі. У преамбулі до Концепції, зокрема, було зазначено, що проголошений у СРСР принцип про обов'язковість середньої освіти з одночасною орієнтацією школи і вчителя на нівелювання природних задатків, інтересів та можливостей дітей, нехтування принципом диференціації навчання призвели до погіршення якості підготовки випускників школи, різкого падіння соціального статусу та престижу знань серед молоді. Школа все більше перетворювалась на бюрократичну ідеологічну установу, де панувала одноманітність, відчуження учня від школи, учителя від учня. Загострилося протиріччя між вимогою суспільства забезпечувати кожній людині єдиний, досить високий рівень загальної освіти та необхідністю всіляко задовольняти й розвивати індивідуальні інтереси та здібності учнів, посилене хибним тлумаченням принципу єдиної школи.

¹ Про освіту : Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523> .

² Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. 1991. № 15–16. С. 7. РРР

У тексті Концепції наголошувалося, що найважливішим принципом загальноосвітньої школи є принцип гуманізму, відповідно до якого людині, як вищій цінності суспільства, створюються сприятливі умови для всебічного розкриття її здібностей і таланту, розвитку особистості. Школа покликана сприяти досягненню гармонії в поєднанні інтересів особи, суспільства та держави. Гуманізм школи полягає в послідовному поєднанні інтересів учнів і вчителів та виявляється в довірі та диференційованому підході до школярів, заснованому на врахуванні й розумінні їхніх індивідуальних особливостей і здібностей, запитів та інтересів, поваги до їх честі й гідності.

Одним із шляхів реалізації принципу гуманізму в освіті автори Концепції вбачали функціонування загальноосвітньої школи як навчальних закладів різних типів. У документі було зазначено такі з них:

- середня загальноосвітня школа, що забезпечує базовий рівень освіти з усіх загальноосвітніх предметів;
- школа з поглибленим вивченням окремих предметів, що забезпечує базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких — вищий рівень знань;
- школа з профільним навчанням або спеціалізована школа, що передбачає базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів: наукового спрямування (фізико-математичного, фізико-технічного, хіміко-біологічного, сільськогосподарського, філологічного, історико-суспільствознавчого, економічного, педагогічного тощо), художнього спрямування (музичного, образотворчого, акторського, вокального, хореографічного тощо), спортивного спрямування (за різними видами спорту) школа з поглибленим вивченням певних предметів, з профільним навчанням та спеціалізований навчально-виховний заклад могли функціонувати як гімназія, ліцей, колегіум тощо;
- навчальний заклад «дитячий садок — школа»;
- вечірня (змінна) загальноосвітня школа, очно-заочна середня школа;
- спеціальна школа для дітей з вадами розвитку.

Згідно із Концепцією середньої загальноосвітньої національної школи України (1991 р.) у змісті освіти було виокремлено два компоненти: державний і шкільний, які мали опрацьовувати відповідно Міністерство освіти України і школа. Державний компонент змісту освіти було визначено як інваріантний стандарт загальноосвітньої під-

готовки, що є незалежним від регіональних умов та індивідуальних особливостей учнів¹.

Відповідно до Закону України «Про освіту» Кабінет Міністрів України 19 серпня 1993 р. затвердив Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад. Документ підтверджував офіційний курс на урізноманітнення типів навчально-виховних закладів, що мало сприяти задоволенню освітніх потреб країни, розвитку в учнів позитивних природних нахилів і здібностей, забезпечення їх соціальної реабілітації та захисту. Основним видом навчально-виховних закладів, що мали здійснювати загальноосвітню підготовку на рівні державних стандартів, залишалась середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший — початкова, другий — основна, третій — старша школа, які відповідно мали забезпечувати початкову, неповну середню та повну загальну середню освіту. Згідно з положенням для розвитку природної обдарованості дітей створювали спеціалізовану школу та профільні класи (мали забезпечувати поглиблене вивчення одного або кількох базових навчальних предметів, могли діяти у складі шкіл першого–третього та другого–третього ступеня), гімназія (середній загальноосвітній навчально-виховний заклад другого–третього ступеня, що мав забезпечити науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей), ліцей (середній загальноосвітній навчально-виховний заклад, який мав забезпечити здобуття учнями освіти понад державний освітній мінімум і здійснювати науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді; термін навчання в ньому міг бути таким, як у школі третього ступеня, або на 1–2 роки більше). Середні загальноосвітні навчально-виховні заклади могли створювати разом з іншими навчально-виховними закладами, організаціями, підприємствами, установами різні типи навчально-виховних комплексів і об'єднань для розвитку природних нахилів і здібностей дітей².

¹ Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України. *Радянська освіта*. 1991. 14 серпня (№ 65). С. 1–3.

² Про затвердження Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад: постанова Кабінету Міністрів України від 19 серпня 1993 р. № 660. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-93-%D0%BF> (Документ втратив чинність на підставі постанови Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. у зв'язку із затвердженням Положення про загальноосвітній навчальний заклад.)

Як стратегічний документ, спрямований на розвиток освіти в країні на найближчі роки та перспективу XXI століття, Кабінет Міністрів України затвердив 3 листопада 1993 р. Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). У вступі до документа, зокрема, було наголошено, що з перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Проте наявна в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимогам, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей і функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи¹.

У розділі Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), присвяченому загальній середній освіті, зазначено, що загальна середня освіта має забезпечувати продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності та культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору. У зв'язку з цим серед загальноосвітніх навчально-виховних закладів вагоме місце належить: школам нового типу (гімназіям, ліцеям, спеціальним закладам для обдарованих дітей, школам (класам) з поглибленим вивченням певних предметів, навчально-виховним комплексам, недільним, приватним школам тощо), загальноосвітнім школам-інтернатам, зорієнтованим на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей². З огляду на такий програмний пріоритет серед сформульованих у документі стратегічних завдань реформування загальної серед-

¹ Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. Київ: ФОРУМ, 2004. С. 60.

² Там само. С. 69–70.

ньої освіти знайшло своє місце «удосконалення та розвиток мережі загальноосвітніх закладів різних спрямувань, форм власності, забезпечення їх законодавчо-правового захисту», до основних напрямів реформування освіти віднесено «розвиток системи загальноосвітніх навчальних закладів нового покоління», а у переліку основних шляхів реформування освіти знаходимо «реформування структури загальноосвітніх навчально-виховних закладів відповідно до рівнів освіти та потреб регіонів; кооперацію загальноосвітніх навчально-виховних закладів із вищими навчальними закладами; розвиток мережі загальноосвітніх навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності; формування мережі навчально-виховних закладів з дво-трирічними термінами навчання загальноосвітнього профілю (спеціалізованого) та професійного спрямування; ... розширення можливостей здобуття загальної середньої освіти для тих, хто працює, через систему шкіл, класів, груп з очною, заочною, вечірньою формами навчання або екстерном»¹.

На виконання Закону України «Про освіту» (1991 р.) та у розвиток Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад (1993 р.) Міністерство освіти України 20 липня 1995 р. затвердило Інструкцію про організацію та діяльність гімназії та Інструкцію про організацію та діяльність ліцею, які регламентують діяльність цих закладів освіти незалежно від форм власності.

Згідно з Інструкцією про організацію та діяльність гімназії (1995 р.) цей тип школи є середнім загальноосвітнім навчально-виховним закладом другого — третього ступеня, що забезпечує науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку обдарованих і здібних дітей. Основними завданнями гімназії є:

- виховання морально і фізично здорового покоління;
- створення умов для здобуття загальної середньої освіти на рівні державних стандартів;
- розвиток природних позитивних нахилів, здібностей й обдарованості, творчого мислення, потреби та вміння самовдосконалюватися;
- формування громадянської позиції, виховання почуття власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії;

¹ Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. Київ: ФОРУМ, 2004. С. 70–71.

- створення сприятливих умов для самовираження особистості учнів у різних видах діяльності, їх повноцінного морального, психічного, фізичного розвитку;
- надання учням можливості для реалізації індивідуальних творчих потреб;
- пошук і добір для навчання творчо обдарованих та здібних дітей;
- оновлення змісту освіти, розроблення й апробація нових педагогічних технологій, методів і форм навчання та виховання¹.

Відповідно до Інструкції гімназія створюється в складі 1–7 класів (відповідно 5–11 класи середньої загальноосвітньої школи) для учнів віком від 10 до 17 (18) років. Згідно з рішенням засновника гімназії термін навчання в ній може бути таким, як у школі II–III ступеня або на 1–2 роки більше. До 1 класу гімназії зараховують учнів, які закінчили початкову школу та пройшли конкурсний відбір.

Згідно з Інструкцією про організацію та діяльність ліцею (1995 р.) цей тип школи є середнім загальноосвітнім навчально-виховним закладом освіти, що забезпечує здобуття освіти понад державний освітній мінімум та здійснює науково-практичну підготовку талановитої учнівської молоді. Основними завданнями ліцею є:

- виховання морально і фізично здорового покоління;
- створення умов для здобуття учнями освіти понад державний мінімум;
- здійснення науково-практичної підготовки талановитої молоді;
- збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу держави;
- розвиток природних позитивних нахилів, здібностей і обдарованості учнів, потреби і вміння самовдосконалюватися, формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії;
- надання учням можливостей для реалізації індивідуальних, творчих потреб, забезпечення умов для оволодіння практичними вміннями й навичками наукової, дослідно-експериментальної, конструктор-

¹ Про затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназії, Інструкції про організацію та діяльність ліцею: наказ Міністерства освіти України від 20 липня 1995 р. № 217. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. Київ: ФОРУМ, 2004. С. 149–150.

ської, винахідницької, раціоналізаторської діяльності, певного рівня професійної підготовки;

- пошук і добір для навчання талановитої молоді;
- оновлення змісту освіти, розроблення й апробація нових педагогічних технологій, методів і форм навчання та виховання¹.

Відповідно до Інструкції до ліцею зараховують учнів віком від 14 до 17 (18) років. Згідно з рішенням засновника термін навчання в ліцеї може бути таким, як у школі третього ступеня або на 1–2 роки більше. Згідно з обраним терміном навчання в структурі ліцею можуть бути I–II курси (відповідають 10–11 класам середньої загальноосвітньої школи), I–III курси (відповідають 9–11 класам середньої загальноосвітньої школи) або I–IV курси (відповідають 8–11 класам середньої загальноосвітньої школи). До ліцею зараховують учнів, які закінчили 7 (9) клас загальноосвітньої школи (або відповідний клас гімназії) і пройшли конкурсний відбір. За наявності вільних місць може проводитися додатковий набір на старші курси ліцею. Зарахування учнів загальноосвітніх шкіл до випускного курсу ліцею не допускається. Учням, які успішно закінчили курс ліцею, що відповідає 9-му класу середньої загальноосвітньої школи, видається свідоцтво про неповну загальну середню освіту встановленого зразка.

Ліцей може бути самостійним навчально-виховним закладом або структурним підрозділом вищого навчального закладу, наукової установи, підприємства, організації.

Згідно із Інструкцією про організацію та діяльність гімназії (1995 р.) та Інструкцією про організацію та діяльність ліцею (1995 р.) ці заклади освіти створюють відповідно до соціально-економічних, національних культурно-освітніх потреб у них і за наявності концепції (наукового обґрунтування, комплексу провідних ідей, конструктивних принципів) діяльності закладу та кадрового, навчально-методичного, фінансового, матеріально-технічного забезпечення її практичної реалізації. Діяльність цих закладів освіти базується на принципах гуманізму, демократизму, незалежності від політичних, громадських і релігійних організацій та об'єднань,

¹ Про затвердження Інструкції про організацію та діяльність гімназії, Інструкції про організацію та діяльність ліцею: наказ Міністерства освіти України від 20 липня 1995 р. № 217. *Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання* / за заг. ред. В. С. Журавського. Київ: ФОРУМ, 2004. С. 149–150.

взаємозв'язку розумового, морального, фізичного і естетичного виховання, органічного поєднання загальнолюдських духовних цінностей із національною історією і культурою, диференціації та оптимізації змісту і форм освіти, науковості, розвивального характеру навчання та його індивідуалізації.

Умови конкурсного вступу розробляє дирекція гімназії або ліцею за участю органів громадського самоврядування відповідно до інструкції про порядок прийому учнів до загальноосвітніх закладів освіти на конкурсній основі¹. Мікрорайон для цих закладів освіти не встановлюється, учнів зараховують незалежно від місця проживання.

Наповнюваність класів, груп, їх поділ під час вивчення профільних та інших предметів згідно із згадуваними інструкціями визначається Міністерством освіти та науки України на основі встановлених Кабінетом Міністрів України нормативів фінансування здобуття загальної середньої освіти. Коштом додаткових асигнувань, місцевого бюджету рішенням ради гімназії або ліцею може встановлюватися менша наповнюваність класів і груп. Згідно з рішенням засновника ці закладі освіти можуть працювати в режимі школи повного дня, школи-інтернату, мати власний гуртожиток, належати до навчально-виховного комплексу.

І гімназія, і ліцей працюють за навчальним планом, що складається на основі офіційно затверджених базових навчальних планів із конкретизацією профілів навчання. Відповідно до навчального плану педагогічні працівники самостійно добирають навчальні програми, підручники з предметів державного компонента, що допущені Міністерством освіти та науки України, а також науково-методичну літературу, навчально-наочні посібники та обладнання, форми, методи та засоби навчання. Навчальні програми, підручники та посібники, розроблені працівниками гімназій та ліцеїв, вищих навчальних закладів, науково-дослідних центрів, можуть використовуватись у навчально-виховному процесі після офіційної експертизи.

¹ 20 липня 1994 р. Міністерство освіти України затвердило Інструкцію про порядок прийому учнів до загальноосвітніх навчально-виховних закладів на конкурсній основі, яка діяла до 19 червня 2003 р., коли було затверджено Інструкцію про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів). Останній документ втратив чинність на підставі наказу Міністерства освіти і науки від 16 квітня 2018 р. «Про затвердження Порядку зарахування, відрядування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти».

Педагогічні працівники гімназії та ліцею можуть поєднувати навчально-виховну роботу з науково-методичною та експериментальною. Поряд із традиційними методами і формами організації навчальних занять можуть застосовуватись інноваційні технології та проектування, конструювання, моделювання (теоретичне й технічне), пошуково-дослідницька робота та інші види навчальної діяльності.

Поглиблена підготовка учнів досягається в результаті вивчення спеціальних курсів, факультативів, курсів за вибором, відвідування занять у клубах, студіях, гуртках, творчих об'єднаннях, товариствах, а також стажування, практики в навчальних і наукових лабораторіях, на виробництві. тощо. Підготовку учнів можуть проводити також за індивідуальними навчальними планами.

Колективи гімназій та ліцеїв у межах часу, передбаченого навчальним планом, самостійно встановлюють структуру навчального року (за четвертями, півріччями, семестрами) та тривалість навчального тижня.

Учнів, які не встигають, наказом директора ліцею або гімназії відраховують із закладу та за сприяння органів державного управління освітою переводять до відповідного класу загальноосвітньої школи. У разі незгоди учня (батьків або осіб, які їх замінюють) з відрахуванням можливе оскарження дії директора до ради навчального закладу. За поданням ради відповідним структурним підрозділам місцевого органу державної виконавчої влади створюється комісія, що визначає правомірність відрахування, висновки цієї комісії є остаточними. За учнями гімназії та ліцею зберігають право вільного переходу до відповідного класу загальноосвітньої школи.

Принципові зміни в офіційній освітній політиці, орієнтація на урізноманітнення типів закладів для здобуття загальної середньої освіти були активно підтримані в колах творчих учителів, а тому кількість гімназій і ліцеїв протягом першої половини 1990-х років щороку зростала. Динаміку розвитку цих закладів освіти можна простежити на прикладі таблиці (с. 121), яку відповідно до архівних статистичних даних розробила В. А. Кушнір.

Досвід створення та функціонування шкіл нового типу, проблеми, що виникали в їх діяльності, широко висвітлювалися на сторінках педагогічної преси, були темами дисертацій, їм присвячували збірники документів і матеріалів тощо. Предметами обговорення ставали принципи добору учнів та педагогів, варіанти змісту освіти, пошуки раці-

онального режиму роботи та ефективних методів навчання, попередження виникнення формалізму, критерії оцінювання та оплати роботи вчителів, їх професійна підготовка, нюанси фінансового забезпечення, співпраця з вищими закладами освіти та багато інших питань¹.

Динаміка розвитку середніх загальноосвітніх закладів різних типів за 1990–1995 рр².

	1990/91 навчальний рік	1994/95 навчальний рік
Середні загальноосвітні навчально-виховні заклади	20 819	21 730
школи I ступеня	3 164	2 804
школи I–II ступеня	7 351	6 479
школи I–III ступеня	10 304	10 923
гімназії	0	121
ліцеї	0	124
навчально-виховні комплекси та об'єднання	0	893
приватні	0	52

Використовуючи вітчизняні та зарубіжні наукові надбання та враховуючи досвід роботи гімназій, колегіумів, ліцеїв України, країн Європи, а також шкіл, класів з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізованих шкіл фізико-математичного, суспільно-гуманітарного, хіміко-біологічного, художньо-естетичного, економіч-

¹ Вишневецький О. І. Повернення гімназії. *Рідна школа*. 1992. № 2. С. 73–76. Дейкун Д. І., Шевченко В. Г. Навчальні плани: сучасний стан, проблеми, перспективи. *Рідна школа*. 1993. № 6. С. 60–65. Школи нового типу в Україні: метод. посібник / В. Ф. Паламарчук, І. Г. Єрмаков, Г. М. Ісаєва [та ін.]. Київ: ІСДО, 1996. 156 с. Подзігун А. М. Організаційно-педагогічні засади діяльності ліцеїв у сільській місцевості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вінницький держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Вінниця: Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2011. 20 с. Для розвитку і вдосконалення. *Рідна школа*. 1992. № 1. С. 4–7. Шевченко В. Школа науки. *Рідна школа*. 1996. № 1. С. 3–4 та ін.

² Кушнір В. М. Теорія і практика профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX–XX ст.): монографія. Умань: Видавець «Сочинський», 2015. С. 274.

ного, педагогічного та інших профілів (станом на червень 1996 р. їх в Україні було понад 6 тисяч¹) Міністерство освіти України спільно з Академією педагогічних наук України, Асоціацією працівників гімназій та ліцеїв України, Асоціацією керівників шкіл України підготувало Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості.

Представляючи 26 червня 1996 р. на засіданні колегії Міністерства освіти України цю Концепцію, заступник міністра освіти О. Я. Савченко, зокрема, зауважила: «Гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи розглядаються як заклади освіти академічного рівня, спрямовані на покращення вітчизняного освітнього простору. Вони поєднують одиничне і загальне, особисте і громадське, реалізують логіку неперервної освіти. У цьому вбачається прогресивно зростаюча функція самої освіти, наближення її до оптимальності, необхідної для формування демократичного, цивілізованого, духовного суспільства.

Глибоке осмислення процесів, що відбуваються в них, різноманітність підходів і основ, наукових, практичних та організаційних рішень, показало наявність тенденцій підвищення ролі освіти в суспільстві, пряме включення її в соціально-економічні процеси держави і сприяє концентрації наукового потенціалу для організації пошуку, відбору, навчання і виховання обдарованої учнівської молоді, забезпечення творчої діяльності суб'єктів навчального процесу та визначення закономірностей і взаємозв'язків їх протікання»².

Разом з тим О. Я. Савченко зауважила, що критичний аналіз основних тенденцій становлення гімназій, колегіумів, ліцеїв, спеціалізованих шкіл в Україні показав існування гострої проблеми функціонування загальноосвітніх закладів у формі акціонерних товариств або структур підприємницької діяльності закритого типу, з обмеженою відповідальністю, а також заснованих за національною, расовою чи релігійною ознакою. Ініціаторами створення цих закладів, зазначила заступник міністра, «у більшості випадків виступають представники інших держав, зарубіжних «науково-освітніх» центрів із «плаваючими» юридичними адресами. Такий підхід суперечить

¹ Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості: рішення колегії Міністерства освіти України від 26 червня 1996 р. № 9/5-4. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1996. № 17-18. С. 49-50.

² Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості: рішення колегії Міністерства освіти України від 26 червня 1996 р. № 9/5-4. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1996. № 17-18. С. 50.

України. Урахування соціально-економічних, культурно-освітніх потреб суспільства, а також особливостей інтелектуального, психічного, біологічного розвитку особистості, індивідуальних нахилів і здібностей учнів спонукає появу різних типів середніх закладів освіти, зокрема гімназій, колегіумів, ліцеїв, спеціалізованих шкіл, навчально-виховних комплексів та об'єднань, заснованих на державній (загальнодержавна, комунальна), приватній та колективній формах власності. Основним їх завданням є створення оптимальних умов для розвитку здібної, обдарованої особистості. Будучи суттєво відмінними за напрямками, профілями, структурою, кількістю років навчання, а також належністю та підпорядкованістю, середні заклади освіти для розвитку творчої обдарованості мають подібні властивості завдяки меті, завданням, принципам і спільним ознакам у способах організації.

Згідно з Концепцією гімназії, ліцеї, колегіуми, спеціалізовані школи можуть бути створені за виконання таких умов:

- визначенні концептуальних засад їх діяльності;
- наявності приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам для дітей відповідного віку;
- затвердженні навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників;
- конкурсному доборі педагогічних працівників;
- створенні системи пошуку, добору, організації навчання та виховання здібної й обдарованої учнівської молоді.

Формування мережі гімназій, колегіумів, ліцеїв, спеціалізованих шкіл було запропоновано проводити із розрахунку, що в них може навчатися в м. Києві — 5–7 відсотків, обласних центрах — 3–5 відсотка, промислових та енергетичних містечках з населенням понад 100 000 осіб — 2–4 відсотка, у сільській місцевості — до 3 відсотків від загальної кількості учнів певного віку¹.

У розділі Концепції, присвяченому визначенню змісту освіти, зауважувалося, що середні заклади освіти для розвитку творчої обдарованості працюють за навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, розробленими з урахуванням і конкретизацією профілю закладу освіти та затвердженими Міністерством освіти України. Фор-

¹ Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості: рішення колегії Міністерства освіти України від 26 червня 1996 р. № 9/5–4. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1996. № 17–18. С. 58–59.

мування змісту освіти в гімназіях, колегіумах, ліцеях, спеціалізованих школах спрямоване на відтворення духовного й інтелектуального потенціалу України, розвиток національної культури, утвердження духовної єдності українського народу. Пріоритетним є трансформування в зміст освіти сучасних наукових знань та забезпечення на цій основі духовної, політичної, економічної, соціальної та професійної компетентності громадян України, інтеграцію із європейським та міжнародним співтовариствами та виходу вітчизняної культури, науки, економіки та техніки на світовий рівень. Оскільки визначення змісту освіти потребувало запровадження нових предметів, профільних курсів, факультативів, занять за інтересами, центральні органи державного управління освіти встановили співвідношення базового та варіативного компонентів освіти відповідно 70–80 (базовий) до 30–20 (варіативний) відсотків.

Окрему увагу автори Концепції приділили добору педагогічних працівників, їх духовним і ціннісним орієнтаціям, відповідністю дій гуманістичним принципам, їхній науково-професійній підготовці. Творча діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, підкреслено в документі, «передбачає нові підходи до організації процесу пізнання, наукового насичення і реалізації змісту освіти, інформаційного забезпечення, модернізації форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, реалізації на практиці принципів педагогіки співробітництва, педагогічної гармонії, створення умов для творчої атмосфери, постійного самоаналізу діяльності»¹.

Згідно з Концепцією становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996 р.) гімназія, колегіум, ліцей, спеціалізована школа працюють за індивідуальним штатним розписом, затвердженим засновником. Кількість учнів у них визначають із розрахунку: гімназія — 650–850 учнів; колегіум — 250–450 учнів; ліцей — 350–450 учнів; спеціалізована школа — 850–950 учнів. У сільській місцевості є можливою менша наповнюваність закладів освіти. Наповнюваність класів не може становити більше 25 учнів. Під час вивчення української мови, історії, математики, інформатики, профільних предметів та фізичної культури передбачено поділ класів на дві, а під час занять з іноземної мови — на три групи².

¹ Про Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості: рішення колегії Міністерства освіти України від 26 червня 1996 р. № 9/5–4. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1996. № 17–18. С. 61.

² Там само.. С. 63.

Постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року було затверджено Положення про загальноосвітній навчальний заклад, яке протягом наступного десятиріччя слугувало одним із основних документів в галузі освіти. Згідно з документом основним завданням загальноосвітнього навчального закладу є формування та розвиток соціально зрілої творчої особистості, підготовленої до професійного самовизначення. Відповідно до освітнього рівня, який забезпечує загальноосвітній навчальний заклад (початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта), визначали такі типи загальноосвітнього навчального закладу I, II, III ступенів:

1) середня загальноосвітня школа — загальноосвітній навчальний заклад I — III ступенів:

- I ступінь — початкова школа (1–3 (4) класи — термін навчання 3 (4) роки);
- II ступінь — основна школа (5–9 класи — термін навчання 5 років);
- III ступінь — старша школа, як правило, з профільним спрямуванням навчання (10–11 (12) класи — термін навчання 2 (3) роки);

школи всіх трьох ступенів можуть функціонувати разом або самотійно — початкова, основна, старша;

2) загальноосвітня школа-інтернат — загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним утриманням коштом держави дітей, які потребують соціальної допомоги;

3) вечірня (змінна) школа — загальноосвітній навчальний заклад II–III ступенів для громадян, які не мають можливості навчатися в школах з денною формою навчання;

4) спеціалізована школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;

5) гімназія — загальноосвітній навчальний заклад II–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю (переважно гуманітарного);

6) ліцей — загальноосвітній навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою;

7) колегіум — загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілю;

8) спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

9) загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат) — загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;

10) школа соціальної реабілітації — загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюють окремо для хлопців і дівчат)¹.

Положення про відповідний тип загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням особливостей і специфіки його діяльності розробляє та затверджує Міністерство освіти і науки. Загальноосвітній навчальний заклад може належати до складу навчально-виховних комплексів, навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації, а також навчально-виховних об'єднань з дошкільними, позашкільними та іншими навчально-виховними закладами для задоволення культурно-освітніх потреб громадян.

Загальноосвітній навчальний заклад може мати у своєму складі класи з поглибленим вивченням предметів, класи (групи) з вечірньою (заочною) формою навчання, групи подовженого дня, пришкільні інтернати з частковим або повним утриманням учнів коштом власника, а також залежно від потреб населення та місцевих умов при гімназіях, ліцеях, колегіумах загальноосвітні класи більш ранніх ступенів навчання.

Згідно з Положенням навчально-виховний процес у загальноосвітньому навчальному закладі незалежно від його підпорядкування, типу й форми власності здійснюється відповідно до робочих навчальних планів, складених на основі типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Робочі навчальні плани державного й комунального загальноосвітнього навчального закладу затверджують відповідний орган управління освітою, а приватного загальноосвітнього навчального закладу — засновник (власник) за погодженням з відповідним органом управління. Експериментальні та індивідуальні робочі навчальні плани загальноосвітнього навчального закладу погоджуються з Міністерством освіти і науки за поданням управлінь освіти обласних держадміністрацій.

¹ Положення про загальноосвітній навчальний заклад: постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2000. № 7. С. 36.

Індивідуалізація й диференціація навчання в загальноосвітньому навчальному закладі забезпечується реалізацією інваріантної та варіативної частини Державного стандарту загальної середньої освіти¹. Варіативна частина формується загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням спеціалізації та профілю навчання. Індивідуальне навчання та екстернат у загальноосвітньому навчальному закладі організовують відповідно до положень про індивідуальне навчання та екстернат у системі загальної середньої освіти, затверджених Міністерством освіти і науки.

Прийом учнів до всіх класів загальноосвітньої школи комунальної форми власності здійснюється на безконкурсній основі і, як правило, відповідно до території обслуговування. За спеціалізованою школою, гімназією, ліцеєм, колегіумом та загальноосвітнім навчальним закладом приватної форми власності територія не закріплюється. Прийом учнів до спеціалізованої школи (класу) з поглибленим вивченням певних предметів, гімназії, ліцею, колегіуму державної та комунальної форми власності проводиться на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють, на конкурсній основі відповідно до порядку, встановленого Міністерством освіти і науки. До першого класу зараховують, як правило, дітей з 6 років.

У гімназії, ліцеї, колегіумі, спеціалізованій школі (класі) навчально-виховна робота поєднується з науково-методичною, науково-дослідною та експериментальною; поряд із традиційними методами та формами використовуються інноваційні технології навчання. Учні загальноосвітнього навчального закладу мають гарантоване державою право на вибір певного загальноосвітнього навчального закладу, форм навчання, предметів варіативної частини навчального плану — факультативів, спецкурсів позакласних занять.

На спільному засіданні колегії Міністерства освіти та науки України й президії Академії педагогічних наук України, що відбулося 22 листопада 2001 р. було затверджено Концепцію загальної середньої освіти: 12-річна школа². Як зазначалося в документі, у переліку основних принципів функціонування 12-річної школи — її

¹ Положення про загальноосвітній навчальний заклад: постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2000. № 7. С. 36..

² Концепція загальної середньої освіти: 12-річна школа: затв. постановою спільного засідання колегії МОН України й президії АПН України від 22 листопада 2001 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 2. С. 2–10.

варіативність, формування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів. Старша школа має функціонувати переважно як профільна (з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку учнів, здібності яких відрізняються передусім якісно). Доцільним є поглиблене вивчення певних предметів, широке вивчення курсів на вибір (економіки, екології, психології, програмування, соціальних тренінгів, автосправи тощо), факультативів.

Незалежно від профілю навчання реалізується спільна, єдина для всіх шкіл частина навчального змісту, на яку відведено не менше 65% сумарного загально річного навантаження. Профільне навчання визначається з урахуванням освітніх потреб учнів, кадрових можливостей і матеріальної бази школи, соціокультурного та виробничого середовища, перспектив подальшого здобуття освіти випускниками школи. Профільне вивчення низки предметів забезпечує належний рівень підготовки випускників школи до вступу у вищі навчальні заклади, але, як правило, не дає професії. Профільне навчання запроваджується й у межах навчального закладу загалом, і в окремих класах або групах учнів, не виключає можливості загальноосвітнього профілю¹.

Згідно з Концепцією загальної середньої освіти: 12-річна школа (2001 р.), у сільських районах почали створювати опорні старші школи з пришкольними інтернатами, поширювати різні форми дистанційного профільного навчання для обдарованої молоді, при вищих навчальних закладах почали створювати ліцеї для учнів сільської місцевості.

Указом Президента України від 17 квітня 2002 року було затверджено Національну доктрину розвитку освіти. Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти в документі вказано різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання, здійснення профільно-професійного навчання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, розроблення диференційованих стандартів інфраструктурного забезпечення навчальних закладів різного типу².

Міністерство освіти і науки України 28 жовтня 2002 року розіслало інструктивно-методичний лист «Про застосування Закону

¹ Концепція загальної середньої освіти: 12-річна школа: затв. постановою спільного засідання колегії МОН України й президії АПН України від 22 листопада 2001 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 2. С. 5.

² Національна доктрина розвитку освіти: затв. указом Президента України від 17 квітня 2002 р. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 3–18.

України «Про загальну середню освіту» щодо розширення мережі та організації навчально-виховного процесу у гімназіях, ліцеях, колегіумах». У цьому документі, зокрема, зазначено, що згідно із світовим досвідом у навчальних закладах для обдарованих дітей мають навчатися не менше 5% учнів, у той час в Україні цей показник становить 2,7%. В умовах переходу до профільної старшої школи необхідно стимулювати процес створення зазначених навчальних закладів та профільних класів у кожному районі області. У листі вказано, що цей процес має уповільнений характер, а тому Міністерство освіти і науки України вважає за необхідне рекомендувати органам управління освітою динамічніше створювати умови для профільного навчання учнів у старшій школі.

Повноцінна реалізація профільного навчання потребує цілеспрямованого формування контингенту учнів, створення відповідного навчально-методичного забезпечення для кожного напрямку профільного навчання, використання специфічних форм і методів навчання для роботи з учнями з більш розвиненими мотивами до навчання та підготовки вчителів.

У сільських школах, де можливості для організації профільного навчання значно менші, профільне навчання, крім традиційних форм, може здійснюватися або у створених опорних середніх загальноосвітніх школах з пришкільними інтернатами, або з використанням різних форм дистанційного навчання з залученням наукового потенціалу вищих начальних закладів, що є важливим фактом забезпечення якості профільного навчання.

Обов'язковою передумовою відкриття гімназії, ліцею, колегіуму (незалежно від організаційно-правової форми) є вивчення протягом поточного року перед відкриттям органами управління освітою питання про доцільність створення певного типу навчального закладу, надання необхідної методичної допомоги щодо організації навчально-виховного процесу, добору педагогічних кадрів, а також визначення педагогічним колективом перспектив розвитку (наукове обґрунтування, комплекс провідних ідей, конструктивні принципи тощо)¹.

¹ Про застосування Закону України «Про загальну середню освіту» щодо розширення мережі та організації навчально-виховного процесу у гімназіях, ліцеях, колегіумах: інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України від 28 жовтня 2002 року. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 12. С. 12–10.

Наприкінці 2002 року було опубліковано Рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо забезпечення профільного навчання учнів старшої школи. У документі, зокрема, було рекомендовано: 1) переглянути наявні регіональні плани переходу на профільне навчання учнів старшої школи з метою прискорення темпів створення ліцеїв, колегіумів, класів із профільним навчанням; 2) цілеспрямовано та заздалегідь проводити формування контингенту учнів для поглибленого вивчення певних предметів; 3) поновити та вдосконалити профорієнтаційну роботу з учнями 5–9 класів (анкетування, проведення групових та масових заходів, екскурсій, залучення науковців і фахівців з різних спеціальностей, батьків, широкого громадського загалу з метою найоптимальнішого вибору ними галузі майбутньої професійної діяльності); 4) розширити мережу факультативів, спецкурсів, гуртків та освітніх центрів для поглибленого вивчення предметів; 5) організувати навчання вчителів за програмою «Інноваційні методики профільного навчання»; 6) відкрити профільні класи на базі опорних сільських шкіл¹.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 19 червня 2003 року було затверджено Інструкцію про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів). Згідно з Інструкцією зарахування дітей до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) державної та комунальної форм власності здійснюється на конкурсній основі. У конкурсному відборі можуть брати участь діти незалежно від місця проживання. Конкурсні випробування здійснюються на безоплатній основі. Приймання до загальноосвітніх класів більш ранніх ступенів навчання, що залежно від потреб населення та місцевих умов можуть належати до складу гімназій, ліцеїв, колегіумів, відбувається без конкурсу².

До участі в конкурсі допускаються діти на підставі особистої заяви (для неповнолітніх — заяви батьків або осіб, які їх замінюють), табеля успішності учня (крім дітей, які вступають до 1-го класу) або

¹ Щодо забезпечення профільного навчання учнів старшої школи: рекомендації Міністерства освіти і науки України від 28 листопада 2002 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2003. № 1. С. 5–7.

² Інструкція про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.06.2003 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2003. № 23. С. 16.

свідоцтва про базову загальну середню освіту, якщо учень вступає на 1 курс ліцею, колегіуму (що відповідає 10-му класу старшої школи). До конкурсної комісії можна подавати копії дипломів, грамот, інших документів, які підтверджують здібності учнів з обраної спеціалізації та відображають їх навчальні та творчі досягнення.

Адміністрація навчального закладу може встановлювати особливі (пільгові) умови конкурсу для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів, дітей, які постраждали від аварії на Чорнобильській АЕС, інших категорій дітей, що має бути відображено в Правилах конкурсного приймання до навчального закладу.

Конкурсне приймання дітей, які вступають до 1-го класу спеціалізованої школи (школи-інтернату), проводиться в терміни, визначені навчальним закладом, у формі співбесіди з дитиною в присутності її батьків або осіб, які їх замінюють. Співбесіда з дитиною, яка вступає до 1-го класу спеціалізованої школи (школи-інтернату), має містити виконання спеціальних діагностичних завдань для перевірки рівня загального розвитку дитини, її функціональної готовності до систематичного навчання та здатності до вивчення дисциплін відповідно до спеціалізації закладу. Такі завдання розробляє педагогічна комісія на основі матеріалів, запропонованих центрами практичної психології й соціальної роботи (психологічними службами) та затверджує директор навчального закладу за погодженням з відповідним органом управління освітою. Не допускається перевірка знань та умінь дитини понад обсяги державних вимог навчально-виховних програм дошкільного навчального закладу.

Чисельність педагогічної комісії для співбесіди з дитиною, яка вступає до 1-го класу спеціалізованої школи (школи-інтернату), не може перевищувати трьох осіб разом з практичним психологом. Співбесіда не може тривати більше ніж 30 хвилин¹.

Конкурсні випробування для учнів, які вступають до 1-го класу гімназії (що відповідає 5-му класу основної школи), проводяться з навчальних предметів, що відповідають спеціалізації закладу, в усній або письмовій формах (співбесіда, диктант, тестування, письмова робота, усне опитування за білетами тощо). Адміністрація гімназії самостійно визначає чисельність приймальної та предметної

¹ Інструкція про порядок конкурсного приймання дітей (учнів, вихованців) до гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів) : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 19.06.2003 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2003. № 23. С. 18.

комісій, а також види, форми проведення та кількість конкурсних випробувань, але не більше двох з урахуванням співбесіди.

Конкурсні випробування для учнів, які вступають до 1 курсу ліцею, колегіуму (що відповідає 10-му класу старшої школи), проводяться з навчальних предметів, що відповідають спеціалізації закладу, в усній або письмовій формах (співбесіда, диктант, тестування, зокрема комп'ютерне, письмова робота, усне опитування за білетами, захист творчих робіт тощо). Адміністрація ліцею, колегіуму самостійно визначає чисельність приймальної та предметних комісій, а також види, форми проведення та кількість конкурсних випробувань, але не більше трьох з урахуванням співбесіди.

**Таблиця визначення кількості конкурсних випробувань,
що відбуваються під час приймання до гімназій, ліцеїв,
колегіумів, спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів)**

Тип загальноосвітнього навчального закладу	З якого класу відбувається приймання	Кількість конкурсних випробувань
Спеціалізована школа (школа-інтернат)	1-й клас	одне (співбесіда)
Гімназія	1-й клас гімназії (5-й клас основної школи)	не більше двох (з урахуванням співбесіди)
Ліцей	1 курс (10-й клас старшої школи)	не більше трьох (з урахуванням співбесіди)
Колегіум	1 курс (10-й клас старшої школи)	не більше трьох (з урахуванням співбесіди)

Конкурсні випробування для учнів, які вступають до інших класів гімназій, ліцеїв, колегіумів (крім загальноосвітніх класів більш ранніх ступенів навчання), спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів), проводяться за умови наявності вільних місць, як правило, під час основного конкурсного приймання. Адміністрація навчального закладу самостійно визначає умови й порядок проведення конкурсного приймання таких учнів. Приймання учнів до навчального закладу того самого типу та (або) за спеціалізацією, за якою дитина навчалася раніше, може відбуватися за співбесідою.

Співбесіда як один з видів конкурсних випробувань з учнями, які вступають до гімназії, ліцею, колегіуму, передбачає виконання спеціальних діагностичних завдань для виявлення здібностей і нахилів дитини, рівня її інтелекту та наявності творчого потенціалу. Такі завдання з урахуванням спеціалізації навчального закладу розробляє конкурсна комісія на основі матеріалів, запропонованих центрами практичної психології й соціальної роботи (психологічними службами), та затверджує директор навчального закладу за погодженням з відповідним органом управління освітою. Білети, тексти диктантів, варіанти письмових завдань (тестів), теми творчих робіт для конкурсних випробувань, зміст яких має відповідати навчальним програмам середньої загальноосвітньої школи відповідного класу, розробляють методичні об'єднання вчителів (методичні комісії, кафедри) та затверджує директор навчального закладу за погодженням з відповідним органом управління освітою. Є можливим часткове використання творчих робіт.

Учасники міжнародних олімпіад, конкурсів, спортивних змагань, призери та учасники III–IV етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад, а також учасники II та III етапів конкурсів-захистів науководослідних робіт Малої академії наук поточного року звільняються від конкурсного випробування з відповідного предмета. У такому разі учневі виставляється до протоколу максимальна кількість балів. Учні-випускники 9-х класів, які за результатами навчання отримали свідоцтво про базову загальну середню освіту з відзнакою, звільняються від одного випробування (на вибір випускника) з виставленням до протоколу максимальної кількості балів.

Якщо друга половина 1990-х років окреслюється активним збільшенням кількості гімназій та ліцеїв, то на початку 2000-х років на терені нових типів шкіл більш помітним стає сектор колегіумів.

Кількість колегіумів в Україні в 2001/2002 н. р¹.

Області України	Кількість колегіумів	Кількість в них учнів
АР Крим	1	244
Вінницька	-	-

¹ Статистичний збірник: загальноосвітні, позашкільні, дошкільні та професійно-технічні навчальні заклади 2001/2002 навчальний рік / Міністерство освіти і науки України. Київ: ВВП «Компас», 2003. С. 12 с.

Розглянемо більш детально діяльність декількох з них.

Запорізький Січковий колегіум був створений у 1992 році під патронатом Національного університету «Киево-Могилянська академія»¹. Це державний спеціалізований загальноосвітній навчальний заклад II–III ступенів для обдарованої сільської молоді, який забезпечує здобуття освіти гуманітарного спрямування шляхом поглибленого вивчення окремих предметів і курсів філологічного, історичного, економіко-математичного профілів, а також здійснює науково-практичну підготовку учнів, задовольняє різнобічні освітні потреби особистості, передусім у галузі гуманітарних наук.

Завдання колегіуму:

- створення оптимальних умов для індивідуального розвитку, реалізації творчих запитів здібної та обдарованої молоді із сільської місцевості;
- формування й розвиток соціально зрілої, творчої, грамотної особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуття національної самосвідомості, залученої до національних і загальнолюдських цінностей;
- створення умов для оволодіння системою наукових знань про природу, людину та суспільство учнями, підготовки їх до професійного самовизначення.
- Зміст навчання в колегіумі має такі особливості:
- з 5-го класу вивчають другу іноземну мову (французьку), викладають спецкурс з інформатики, економіки;
- з 8-го класу створюють класи до профільної підготовки;
- з 10-го класу навчання зорганізується за профілями: математико-економічним, філологічним, історичним.

Метакультура колегіуму — це сама атмосфера, дух, який панує в навчальному закладі — поєднання свободи й почуття обов'язку, великої відповідальності за результати своєї навчальної діяльності. Це

¹ Висвітленню діяльності Запорізького Січкового колегіуму-інтернату присвячено, зокрема, такі публікації: Гапон Ю. А. Наші підходи: з досвіду роботи Січкового колегіуму. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 65–67; Гапон Ю. Соціально-педагогічні технології у практиці Січкового колегіуму. *Рідна школа*. 2001. № 7. С. 27–28; Єршова В. Є. Відродження з небуття. *Управління школою*. 2003. № 13. С. 13–16; Єршова В. Запорізький Січковий колегіум-інтернат. *Директор школи*. 2009. Груд. (№ 48). С. 1, 16–22; Чеховська Л. Шлях до духовної людини — через формування культурної особистості: з досвіду роботи Січкового колегіуму. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцей та колегіумах*. 2003. № 1. С. 121–123.

створення в шкільному колективі атмосфери душевного комфорту, коли дитина може не боятися, не тривожитися даремно, а почуватися вільно й у той же час виконувати свою роботу добросовісно й відповідально, відчуваючи радість від можливості ствердитися, реалізуватися. Адаже учень, потрапляючи у своєрідне братство колегантів і їхніх наставників, усвідомлює важливу для себе істину: тут сповідується культ знань, а не оцінки; під час навчання можна не боятися помилитися; можна вступити в діалог з учителем, який учить самостійно мислити, рефлексувати. Більше того, вчитель надасть учневі максимальної свободи під час розв'язання складної проблеми й щиро порадіє навіть найменшому його успіхові. Адаже складником метакультури колегіуму є повне сприяння розвитку кожної особистості як вільного інтелектуала¹.

Виразною відмінністю колегіуму від інших навчальних закладів є підвищений рівень змісту освіти, який поєднаний із регіональним компонентом державного стандарту загальної освіти, забезпечує індивідуальну освітню траєкторію колегантів і реалізується через:

- поглиблене вивчення окремих предметів у межах відповідного профілю навчання;
- вивчення другої іноземної мови;
- систему коротких і поточних елективних курсів за вільним вибором колегантів;
- індивідуальні заняття й консультації;
- систему додаткової освіти (факультативи, гуртки, секції, студії, екскурсії, експедиції, проектну діяльність тощо);
- науково-дослідну роботу в межах наукового товариства колегіуму й співробітництва з вищими навчальними закладами.

Така модель забезпечує виконання вимог суспільства до рівня розвитку й освіти колеганта й орієнтує навчальний заклад на забезпечення умов творчої діяльності кожного учня.

Особлива увага в колегіумі приділяється вивченню української мови й літератури. Важливе місце під час викладання цих предметів посідають питання історії розвитку мови й літератури, теорії літератури, методології літературознавчих досліджень. Розвитку літературних смаків і вподобань, особистого стилю усного й письмового мовлення сприяють як методики викладання мови й літератури, що ґрунтуються

¹ Єршова В. Запорізький Січковий колегіум-інтернат. *Директор школи*. 2009. Груд. (№ 48). С. 16.

на теоретичних засадах особистісно орієнтованого підходу, так і діяльність предметних гуртків і студій¹.

Зміст історичної освіти в Січовому колегіумі є спрямованим на відновлення історичної пам'яті народу, подолання однозначності у висвітленні й оцінюванні історичних подій, формування на основі наукових фактів національної свідомості українців, розуміння місця й ролі нашої держави у світовому історичному процесі. Важливе місце в системі освіти Січового колегіуму посідає вивчення інтегрованого курсу українознавства й пов'язаних із ним позаурочних заходів, спрямованих на засвоєння цінностей і традицій, ознайомлення з культурним спадком українського народу.

Змістом освіти в Січовому колегіумі передбачено допрофільне й профільне навчання, яке містить низку нетрадиційних для загальноосвітньої школи предметів: основ культурології, економічних дисциплін, основ права тощо. Профільне навчання потребує диференційованого підходу під час вивчення предметів інваріантного компоненту навчального плану, оскільки передбачає досягнення різних рівнів знань і практичних умінь окремих груп учнів. Так, наприклад, у філологічних і юридичних групах мають упроваджуватися різні за обсягом і спрямуванням програми з математики й природничих дисциплін.

Важливе місце в змісті освіти в колегіумі посідають нові інформаційні технології навчання, які б забезпечили не лише формування комп'ютерної грамотності, а й високої інформаційної культури людини в сучасному суспільстві².

До переліку мистецькознавчих колегіумів належить колегіум у селі Опішному. Колегіум мистецтва в Опішному — це державний середній заклад освіти, що забезпечує теоретичну та практичну художню підготовку здібних та обдарованих дітей Полтавської області. Він є навчальним підрозділом Національного музею-заповідника українського гончарства в Опішному, а це надає для вчителів і вихованців широкі можливості для спілкування з духовною спадщиною українського народу, опанування традиційних ремесел³.

¹ Чеховська Л. Шлях до духовної людини — через формування культурної особистості: з досвіду роботи Січового колегіуму. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2003. № 1. С. 121–123.

² Гапон Ю. Соціально-педагогічні технології у практиці Січового колегіуму. *Рідна школа*. 2001. № 7. С. 27–28.

³ Олійник Н. Колегіум мистецтв — погляд у майбутнє. *Освіта і управління*. 2000 (2001). Т. 4, ч. 3–4. С. 108–112.

Колегіум мистецтв створено за розпорядженням голови Полтавської облдержадміністрації від 14 липня 1997 року на базі Опішнянської загальноосвітньої школи № 2, яка тривалий час була базовою з образотворчого мистецтва. У школі функціонував гурток «Сонячне коло», де діти, разом з учителем-методистом образотворчого мистецтва Галиною Редчук вчилися гончарювати, ліпити традиційних для цього краю баринь, коників, баранців тощо. Вироби юних митців-гуртківців демонструвалися на виставках у Києві, Москві, а також у Польщі, США.

Із набуттям нового статусу цей освітянський заклад народився вдруге: за короткий термін було обладнано гончарні майстерні, хореографічний зал, докорінно змінено інтер'єр, художньо оформлено квітники. Завдяки щорічним національним симпозиумам із гончарства (проводяться на творчо-виробничій базі колегіуму) на подвір'ї закладу сформовано парк монументальної керамічної скульптури, який є прикладом розмаїття художньої думки, творчих рішень.

В основу освітянської діяльності колегіуму мистецтв покладено інтегративний принцип набуття учнями скоординованих знань із різних видів мистецтва через вивчення таких навчальних предметів, як «Гончарство», «Малюнок», «Живопис», «Композиція», «Історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Матеріалознавство», «Естетика», «Музика», «Хореографія». Всі ці знання є необхідними для формування у свідомості учнів цілісної художньої картини довкілля та творення ними власного художнього світу.

Основна мета вивчення мистецьких дисциплін у школі — пробудження в учнів особистого ставлення до культурної спадщини, набуття художніх знань і вмінь, розвиток здатності до творчого самовираження й самовдосконалення. Цій меті підпорядковано певне вдосконалення навчального процесу: на уроках з профільних дисциплін кожний клас поділяють на групи по 5–8 учнів, що дає змогу здійснювати диференційний підхід до процесу навчання та виховання. У 1–3-х класах з учнями працюють вихователі груп продовженого дня, а з 5 по 11-й класи запроваджено посади вихователів-кураторів, які виконують обов'язки класних керівників. Крім цього, організовано широку мережу різних гуртків¹.

Велику роботу щодо вирішення кадрових питань і вдосконалення матеріально-технічної бази колегіуму мистецтв проводить Національ-

¹ Педченко С., Соломаха С. Сьогодення колегіуму мистецтв в Опішному. *Мистецтво та освіта*. 2003. № 2. С. 62.

ний музей-заповідник українського гончарства в Опішному в особі генерального директора Олеся Пошивайла. У колегіумі сформовано колектив педагогів-однодумців, які працюють на конкурсній основі за контрактами. У викладанні мистецьких дисциплін беруть активну участь провідні майстри-гончарі Опішного, лауреати Національної премії імені Тараса Шевченка, Всеукраїнської літературно-мистецької премії імені Івана Нечуя-Левицького — Михайло Китриш, Василь Омеляненко, Микола Пошивайло.

Влітку до колегіуму з'їжджаються талановиті діти України, аби заявити про себе, показавши свої творчі доробки на Всеукраїнському гончарському фестивалі. Тут на юних талантів чекають обладнані майстерні, просторі спальні кімнати для відпочинку, актовий та спортивний зали. У 2001 році одинадцять вихованців колегіуму брали участь у завершальному етапі II Всеукраїнського гончарського фестивалю, семеро з них стали лауреатами.

Розпорядження голови Полтавської обласної державної адміністрації в 2003 році колегіум реорганізовано в спеціалізовану художню школу-інтернат I–III ступенів «Колегіум мистецтв в Опішному», де мешкають і навчаються талановиті діти не лише з Полтавщини, а й з усієї України.

З 2002 року колегіум мистецтв тісно взаємодіє з відділом мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. Проводиться спільна дослідно-експериментальна робота за темою «Інтегрований підхід у викладанні мистецьких дисциплін», розробляються навчальні програми з образотворчого мистецтва, матеріалознавства, різноплановий дидактичний матеріал¹.

Як уже зазначалося, розвиток національної системи освіти на початку 90-х рр. XX ст. призвів до появи закладів нового типу, що створювалися на підґрунті історичного та тогочасного вітчизняного та зарубіжного досвіду. Так у тексті Закону УРСР «Про освіту», який було ухвалено Верховною Радою УРСР 23 травня 1991 р., до переліку середніх загальноосвітніх закладів для розвитку здібностей, талантів дітей разом із гімназіями, ліцеями, спеціалізованими школами ввійшли різні типи навчально-виховних комплексів.

За умови гострої нестачі дошкільних установ, значного поширення в Україні почали набувати навчально-виховні комплекси

¹ Чернова С. Колегіум мистецтв. Так тримати! *Директор школи*. 2003. Січ. (№ 1). С. 14.

«школа — дитячий садок». Зрештою в 2001 р. у тексті Закону «Про освіту» з’явився новий пункт, у якому, зокрема, було зазначено: «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”»¹.

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»². 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 було визначено: а) створення умов для різнобічного розвитку дитини дошкільного та шкільного віку, формування гармонійної особистості, збереження та зміцнення її фізичного та психічного здоров’я; б) формування основних норм загальнолюдської моралі; в) створення умов для здобуття дітьми дошкільного та шкільного віку безперервної дошкільної та загальної середньої освіти в обсязі державних стандартів дошкільної та загальної середньої освіти, розвитку їх творчих здібностей і нахилів.

Як зазначено в 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 дала змогу приймати в дошкільний підрозділ дітей віком від двох місяців³. Шкільний підрозділ забезпечує відпо-

¹ Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. Київ : ФОРУМ, 2004. С. 40.

² Там само. С. 277–280.

³ Про внесення зміни до пункту 6 Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад — загальний навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад» : постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/768-2010-%D0%BF> (дата звернення: 21.10.2018).

відний рівень загальноосвітньої підготовки учнів згідно з вимогами Державного стандарту загальної середньої освіти. У складі шкільного підрозділу можуть бути класи з поглибленим вивченням певних предметів, групи подовженого дня, пришкільний інтернат для учнів, які мешкають у віддалених районах, тощо.

Відповідно до Положення навчально-виховний комплекс може мати спеціалізацію (художньо-естетичну, вивчення іноземних мов, спортивно-оздоровчу тощо). Для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації, можуть бути створені навчально-виховні комплекси спеціального та санаторного типу. Навчально-виховний комплекс може належати до складу об'єднання (комплексу) з іншими навчальними закладами. Зарахування 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, як правило, переводять дітей із шести років.

У Положенні було обумовлено, що навчально-виховний процес у дошкільному підрозділі навчально-виховного комплексу здійснюється за програмами розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку, затвердженими МОН; у шкільному — регламентується робочим навчальним планом, складеним на основі типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених МОН. Організація навчально-виховного процесу в навчально-виховному комплексі здійснюється відповідно до положень про дошкільний, загальноосвітній навчальні заклади та інших нормативних документів МОН. Підрозділи навчально-виховного комплексу розміщують в окремих будівлях (початкові класи можуть бути в одній будівлі з дошкільними групами).

Ухвалення Положення стимулювало процес створення відповідних комплексів. Так серед інших закладів у 2004 р. у селі Кочережки Павлоградського району Дніпропетровської області було створено комунальний заклад Кочерезький навчально-виховний комплекс «Кочерезька загальноосвітня школа I–III ступенів — дитячий садок». Закриття в селі двох дитячих садків та припинення функціонування шкільного інтернату прискорили ухвалення рішення переобладнати приміщення інтернату під дитсадок. Його вихованців разом із школярами розвозить шкільний автобус, а вчителі початкових класів про-

тягом року знайомляться із своїми майбутніми учнями та проводять з ними підготовчі заняття. Враховуючи можливості комплексу, у ньому в межах профільного навчання було запроваджено факультатив «Дошкільне виховання». Тут також працює філія школи естетичного виховання. Оскільки комплекс вважають одним із найкращих закладів освіти області, він неодноразово був учасником Міжнародної виставки навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні»¹.

Актуальність діяльності навчально-виховних комплексів «школа-дошкільний заклад», їх специфіка спричинила появу низки дисертаційних робіт, в яких досліджувалися педагогічні умови функціонування цих закладів освіти (І. Манжелій, 1995 р.), наступність в ознайомленні їх вихованців з природою (Д. Струннікова, 2000 р.), соціалізація дітей в умовах комплексу (І. Печенко, 2002 р.), наступність в ньому ігрових форм навчальної діяльності (О. Чепка, 2006 р.) тощо. Великий внесок у розроблення наукових засад функціонування та розвиток практики діяльності навчально-виховних комплексів «дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад» зробив академік Національної академії педагогічних наук України В. Кузь, який у 1992 р. захистив дисертацію на здобуття вченого ступеня доктора педагогічних наук «Педагогічні основи виховного процесу в комплексі “школа — дитячий садок”».

На початок 2010/11 навчального року в країні функціонувало 1 898 комплексів «школа — дитячий садок» (442 у містах і 1 456 у сільській місцевості), в них навчалося 208 458 учнів і працювало 32 972 вчителя².

Зважаючи на подальшу недостатню кількість дошкільних закладів, під час ухвали «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» делегати III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (2011 р.) до переліку основних завдань галузі віднесли «розширення мережі навчально-виховних комплексів типу “дитсад — школа”»³, що дало поштовх для подальшого розвитку цих закладів освіти.

¹ Кочерезький навчально-виховний комплекс «Кочерезька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів — дитячий садок». URL : <http://kocherezki.klasna.com/> (дата звернення: 21.10.2018).

² Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року: статистичний бюлетень / Державний комітет статистики України. Київ, 2011. С. 20.

³ Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Київ, Чернівці : Букрек, 2011. С. 334.

На виконання Закону України «Про освіту» (1991 р.) та Національної програми «Діти України»¹ Міністерство освіти України 28 серпня 1997 р. затвердило «Положення про навчально-реабілітаційний центр». Згідно з Положенням² навчально-реабілітаційний центр (далі — Центр) — це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психічного розвитку. Мета Центру — здійснення комплексної медичної, психологічної, педагогічної реабілітації хворої дитини. Основним завданням Центру є:

- створення умов для формування соціально-адаптивної та соціально-продуктивної особистості;
- забезпечення умов для отримання вихованцями якісної освіти певного рівня (дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої);

¹ Національну програму «Діти України» було затверджено Указом Президента України 18 січня 1996 р. Основною метою Програми було визначено забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною. Програму було розраховано до 2000 р., вона мала стати орієнтиром для формування регіональних дій щодо поліпшення становища дітей та відповідних територіальних програм на основі інтеграції діяльності державних установ з громадськими та іншими організаціями. У розділі, присвяченому основним напрямкам Програми, зокрема, зазначено, що предметом особливої уваги держави є «забезпечення збереження та оптимізація мережі закладів освіти, розвиток і становлення нових типів навчально-виховних закладів для дітей різного віку... Під особливою увагою і турботою держави повинні бути діти, які з тих чи інших причин перебувають у скрутних умовах існування. Державна опіка щодо цих дітей має стати одним з пріоритетних напрямів соціальної політики. На зміну ізольованому інтернатному вихованню має прийти інтегроване навчання і виховання. Реабілітаційні заходи стосовно хворих дітей та дітей-інвалідів розширюватимуться за рахунок сфери соціальної реабілітації». Очікувалося, що намічені Програмою заходи дадуть змогу, зокрема, «поліпшити якість освіти та виховання дітей з урахуванням їх індивідуальних здібностей і потреб; створити належні умови для соціальної адаптації та захисту інтересів дітей-сиріт, дітей, які залишились без піклування батьків, дітей-інвалідів; забезпечити підтримку творчо обдарованої особистості; забезпечити формування нових засад соціального та правового захисту дітей та сімей з дітьми». (Про Національну програму «Діти України»: Указ Президента України від 18 січня 1996 р. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96>)

² Положення втратило чинність у 2012 р. (Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 16 серпня 2012 р. № 920. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>)

- розроблення та втілення в практику інноваційного змісту, форм та методик навчально-виховного й лікувально-реабілітаційного процесу¹.

Відповідно до Положення (1997 р.) Міністерство освіти України спільно із відповідними місцевими органами управління освітою здійснюють заходи щодо визначення перспектив та напрямків розвитку центрів, впорядкування їх мережі, комплектування, дотримання законності та забезпечення ефективності діяльності. Особливості умов виховання, навчання, лікування та утримання підопічних у навчально-реабілітаційному центрі забезпечуються специфікою особистісно-орієнтованого освітньо-реабілітаційного процесу та індивідуалізованими лікувально-реабілітаційними режимами відповідно до психофізичного стану вихованців, їх інтелектуального потенціалу та обсягу фізіологічних резервів.

Центр може мати у своєму складі: дитячий садок, середню загальноосвітню школу I, I-II, I-III ступенів, філіали (окремі групи) професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів освіти I-II рівнів акредитації з заочною чи очною формами навчання, відділення медичної реабілітації, соціально-психологічну службу, клуби, студії, гуртки, секції, що створюються регіональними позашкільними закладами як на своїй базі, так і в приміщенні Центру. Вихованці Центру утримуються в закладі коштом держави.

Центр комплектується дітьми відповідних його структурі вікових категорій. Питання про кількісний склад загального контингенту вихованців Центру вирішує його засновник щороку на основі можливостей матеріальної бази закладу з обов'язковим дотриманням санітарно-гігієнічних вимог. Медичними показниками для зарахування дітей до всіх освітніх підрозділів Центру є патологія внутрішніх органів і систем складного характеру або вади психофізичного розвитку відповідно до медичного профілю закладу. Такі підрозділи Центру, як дитячий садок, початкова, основна, старша школа комплектують на підставі рішень психолого-медико-педагогічних консультацій, санаторно-курортних відбіркових комісій районних поліклінік або клініко-діагностичних центрів відповідно до медичного профілю закладу. Питання про відрахування дітей з указаних підрозділів Цен-

¹ Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр: наказ Міністерства освіти України від 28 серпня 1997 р. № 325. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98>

тру, переведення їх до загальноосвітньої школи, вузькопрофільної санаторної чи спеціальної школи-інтернату та про зарахування до Центру нових вихованців розглядає комплектаційна комісія.

Згідно з Положенням (1997 р.) тривалість навчального тижня, а також можливість перебування певних категорій вихованців у закладі у вихідні, святкові та канікулярні дні встановлюється статутом Центру. Освітньо-реабілітаційний процес закладу забезпечується технологіями корекції та розвитку, програмами соціальної реабілітації з використанням новітніх досягнень у галузі педагогічної та медичної науки і практики. Педагогічна реабілітація вихованців Центру має бути забезпечена шляхом побудови гнучкого особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу в умовах збагаченого освітнього середовища поряд із створенням умов для професійного самовизначення та соціальної адаптації особистості. Вибір ефективних напрямків медичної та соціально-педагогічної допомоги вихованцям, а також розвитку їх здібностей здійснює постійний медико-психолого-педагогічний консилиум на підставі ретельного всебічного обстеження рівня навчальних можливостей, особливостей психічної сфери учнів та стану їх фізичного здоров'я.

Як зазначено в Положенні (1997 р.), центри працюють за робочими навчальними планами, які затверджує Міністерство освіти України. Навчальний процес будується на принципі диференціації, тобто класи створюють відповідно до рівня психофізичного розвитку та стану здоров'я вихованців. Тривалість академічної навчальної години в усіх освітніх підрозділах Центру — 40 хвилин. Розпорядок дня вихованців загальноосвітніх підрозділів Центру розробляють, базуючись на принципі реабілітаційної доцільності та розвивальної спрямованості освітнього середовища закладу. Педагогічний колектив навчально-реабілітаційного центру має володіти інноваційними освітніми технологіями корекції та розвитку. Вихованці загальноосвітніх підрозділів звільняються від проведення перевідних та випускних екзаменів у будь-якій формі.

Професійно-технічний заклад освіти та вищий заклад освіти Центру переважно комплектують за рахунок випускників відповідних освітніх підрозділів Центру за рішенням педагогічної ради Центру без вступних іспитів. За наявності вільних місць у підрозділах професійної та вищої освіти до Центру можуть бути зараховані випускники освітніх закладів відповідного ступеня регіону

за наявності медичних показань. У цьому випадку зарахування до професійно-технічного закладу Центру відбувається за результатами співбесіди на підставі рішення приймальної комісії, а зарахування до вищого закладу освіти Центру — згідно з правилами прийому, затвердженими Міністерством освіти України.

Поруч з новими типами шкіл в означений період функціонували навчальні заклади, які виникли в попередні роки. Так з метою реалізації державної політики в галузі освіти та виконання Закону України «Про освіту», поліпшення умов навчання і лікування дітей 13 травня 1993 р. Міністерством освіти було ухвалено Положення про загальноосвітній інтернатний заклад України. Цей документ втратив чинність 12 червня 2003 р., коли міністр освіти і науки В. Г. Кремень відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад (2000 р.) підписав наказ «Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат», що є чинним і сьогодні.

Як зазначається у Положенні, загальноосвітня школа-інтернат (далі — школа-інтернат) — це загальноосвітній навчальний заклад I–II, I–III ступенів, що забезпечує реалізацію права дітей, які потребують соціальної допомоги, на загальну середню освіту. Головним завданням школи-інтернату є утримання, виховання та навчання дітей, які потребують соціальної допомоги (не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї), розвиток їх природних здібностей, формування соціально зрілої особистості. Школа-інтернат може бути державної, комунальної чи приватної форм власності¹.

У школі-інтернаті можуть навчатися діти віком від 6 (7) років. Діти та підлітки — члени однієї сім'ї (брати й сестри) — мають бути зараховані до однієї школи-інтернату, за винятком випадків, коли на підставі медичних показань вони не можуть навчатися в одному навчальному закладі. Школа-інтернат може мати у своєму складі дошкільні групи. За наявності відповідних контингентів, матеріально-технічної бази та вчителів-дефектологів школа-інтернат може мати спеціальні класи (групи) для дітей, які потребують корекції фізичного (або) розумового розвитку. З метою забезпечення дифе-

¹ Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 червня 2003 р. № 363. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>

ренційованого підходу до навчання в школі-інтернаті можуть бути створені класи з поглибленим вивченням окремих предметів.

Школа-інтернат працює за навчальними програмами, підручниками, посібниками, що мають відповідний гриф Міністерства освіти та науки України. Режим роботи шкіл-інтернатів — цілодобовий, затверджується рішенням ради закладу та погоджується з відповідним органом управління освітою й територіальною установою державної санітарно-епідеміологічної служби.

Під час канікул адміністрація школи-інтернату сприяє організації відпочинку та оздоровлення вихованців у дитячих санаторіях, таборах відпочинку тощо. За заявою батьків або осіб, які їх замінюють, вихованці шкіл-інтернатів на період канікул, у недільні та святкові дні, а з поважних причин — і в інші дні можуть виїжджати додому в супроводі дорослих. За клопотанням батьків або осіб, які їх замінюють, адміністрація школи-інтернату може давати дозвіл вихованцям, які перебувають на утриманні в закладі, мешкати у своїх сім'ях, якщо це не шкодитиме фізичному й психічному здоров'ю дітей, і батьки дитини не позбавлені батьківських прав у судовому порядку.

За утримання дітей у загальноосвітній школі-інтернаті державної та комунальної форм власності з батьків або осіб, які їх замінюють, стягується плата в порядку, установленому Кабінетом Міністрів України. Діти-сироти й діти, позбавлені батьківського піклування, перебувають у школі-інтернаті на повному державному утриманні відповідно до встановлених норм.

У школі-інтернаті за наявності не менше 15 дітей різного віку із загальним недорозвитком мовлення запроваджується посада вчителя-логопеда. Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в школі-інтернаті здійснюється практичним психологом.

Курс на європейську інтеграцію спонукав до суттєвих змін у визначенні пріоритетів державної політики в багатьох галузях життя українського суспільства. Нововведення, що ґрунтуються на використанні позитивного світового досвіду, значною мірою стосуються і сфер освіти та охорони дитинства. Саме за часів незалежності в системі освіти України набуло поширення впровадження ідеї дитиноцентризму, інклюзивної освіти, ключових компетентностей, практики підготовки учнів до діяльності в умовах конкурентного середовища тощо.

У вересні 1991 р. набрала чинності для України Конвенція ООН про права дитини — міжнародний правовий документ, який при-

свячено широкому спектру соціального захисту дітей. Серед основних засад Конвенції є визнання підписантами положення про те, що «дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння»¹. Водночас бідність родин, складні життєві обставини, недостатність на місцевому рівні послуг з підтримки сімей з дітьми, які мають особливі потреби, призводять до соціального сирітства.

В Україні для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, для дітей з обмеженнями життєдіяльності створено систему інституційного догляду та виховання, до якої належать заклади різних типів, форм власності та підпорядкування. Зокрема, складниками цієї системи є будинки дитини (опікуються дітьми до трьох років), дитячі будинки (в них перебувають вихованці від трьох років до здобуття базової чи повної загальної середньої освіти, а в разі необхідності — до повноліття), загальноосвітні школи-інтернати (їх вихованцями є діти із сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах), навчально-реабілітаційні центри (створюють для реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, та їх інтеграції в суспільство), інші заклади цілодобового та довготривалого (понад три місяці) перебування, де одночасно мешкає більше ніж 15 дітей. Станом на 1 вересня 2016 р. в Україні лише у сферах управління Міністерства охорони здоров'я, Міністерства соціальної політики, Міністерства освіти і науки функціонував 751 заклад інституційного догляду та виховання дітей. В них перебувало 105 783 вихованців, причому лише 8 741 дитина (8%) мала статус дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, у решти 97 042 дітей (92%) були батьки². Зауважимо, поза цієї сумної статистики залишаються вихованці відповідних закладів, створених громадськими об'єднаннями, благодійними фондами, релігійними організаціями тощо.

У серпні 2017 р. Кабінет Міністрів України схвалив Національну стратегію реформування системи інституційного догляду і виховання

¹ Конвенція ООН про права дитини: від 20 листопада 1989 р. Дата оновлення: 20.11.2014. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 25.01.2018).

² Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення: 25.01.2018).

дітей на 2017–2026 роки. У документі, зокрема, зазначено, що наявна система є не лише затратною, а й неефективною та шкідливою як для самої дитини, так і для її сім'ї та суспільства загалом. Особливо негативними є наслідки такого догляду та виховання для дітей віком до трьох років, оскільки в них найбільше спостерігається затримка фізичного та психоемоційного розвитку. Тривале перебування дитини поза межами сім'ї (а більшість дітей є вихованцями таких закладів понад три, а іноді понад 10 років) призводить до руйнування її особистісних зв'язків з батьками, діти виростають невідповідними до самостійного життя, не мають необхідних соціальних умінь і навичок, що й зумовлює необхідність проведення реформи.

У розділі Стратегії, присвяченому поетапним очікуваним результатам, серед іншого заплановано зменшення щороку (починаючи з 2018 р.) кількості дітей, які виховуються в закладах інституційного догляду та виховання дітей, на 10% кількості таких дітей станом на 1 січня 2018 р., скорочення щороку (починаючи з 2019 р.) кількості закладів інституційного догляду та виховання дітей на 10% кількості таких закладів станом на 1 січня 2018 р., і, зрештою, припинення до 2026 р. діяльності всіх типів закладів інституційного догляду та виховання дітей, у яких мешкає більше ніж 15 вихованців.

Ці реформаторські заходи в першу чергу стосуються тих закладів системи, в яких перебувають діти, які мають батьків. До їх переліку належать загальноосвітні школи-інтернати (належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України) — навчальні заклади I–II, I–III ступенів, що забезпечують реалізацію права дітей, які потребують соціальної допомоги, на загальну середню освіту¹. Так одночасно із схваленням Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки Кабінет Міністрів України затвердив постанову про зміну правил прийому до загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Згідно з її положеннями ухвалювати рішення про доцільність влаштування дитини до такого закладу освіти за заявою батьків відтепер повинна комісія з питань захисту прав дитини. Члени комісії мають з'ясувати обґрунтованість обставин, за яких відсутні можливості для здобуття

¹ Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 12 червня 2003 р. № 363. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03> (дата звернення: 25.01.2018).

дитиною повної загальної середньої освіти за місцем проживання (перебування), та визначають строк її перебування в школі-інтернаті. При цьому має враховуватися думка дитини, якщо вона досягла такого віку та рівня розвитку, що може її висловити.

До тих закладів освіти, становлення яких відбувалося в період існування Радянського Союзу, також належать санаторні школи-інтернати. Зокрема, згідно з постановою Ради Міністрів СРСР від 5 січня 1984 р. до переліку навчальних закладів санаторного типу належали загальноосвітні оздоровчі санаторно-лісні школи, санаторні школи-інтернати для дітей із різними захворюваннями, санаторні дитячі будинки¹.

З метою реалізації державної політики в галузі освіти та виконання Закону України «Про освіту» (1991 р.), поліпшення умов навчання та лікування дітей 13 травня 1993 р. Міністерством освіти було ухвалено Положення про загальноосвітній інтернатний заклад України, що стосувався і санаторних шкіл-інтернатів. Цей документ втратив чинність 12 червня 2003 р., коли міністр освіти і науки В.Г. Кремень підписав указ «Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат».

Згідно з Положенням про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат (2003 р.) загальноосвітня санаторна школа-інтернат (далі — санаторна школа-інтернат) — це загальноосвітній навчальний заклад I–II, I–III ступенів з відповідним медичним профілем, що забезпечує реалізацію права дітей, які потребують тривалого лікування та реабілітації, на загальну середню освіту. Основним завданням закладу освіти цього типу є відновлення та зміцнення здоров'я дітей у поєднанні із загальноосвітньою підготовкою, надання їм кваліфікованої медико-психолого-педагогічної допомоги, їх самовизначення².

Санаторна школа-інтернат може бути державної, комунальної чи приватної форм власності. Рішення про створення такого закладу ко-

¹ Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади: наказ Міністерства освіти УРСР від 15 березня 1984 р. № 74. *Основные документы о реформе общеобразовательной школы* / сост. В. А. Белоголовский. Киев: Рад. школа, 1986. С. 162.

² Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 червня 2003 р. № 363. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>

мунальної форми власності ухвалює Рада міністрів Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації за погодженням з Міністерством освіти і науки України.

Санаторні школи-інтернати комунальної форми власності комплектуються за направленням, що видає Міністерство освіти Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, на підставі висновків лікарсько-консультативних комісій дитячих поліклінік, психоневрологічних та туберкульозних диспансерів, центрів медико-соціальної реабілітації дітей; психолого-медико-педагогічних консультацій (для дітей з психоневрологічними захворюваннями).

Відповідно до профілю захворювання в Україні функціонують санаторні школи-інтернати для дітей з психоневрологічними захворюваннями, хворих на сколіоз, із захворюваннями серцево-судинної системи, із хронічними неспецифічними захворюваннями органів дихання, із хронічними неспецифічними захворюваннями органів травлення, хворих на цукровий діабет, з малими та неактивними (фаза згасання) формами туберкульозу¹. Направлення дітей та підлітків до санаторних шкіл-інтернатів проводиться один раз на рік до 1 серпня.

У санаторній школі-інтернаті можуть навчатися діти віком від 6 років, проте заклад може мати у своєму складі й дошкільні групи. Тривалість перебування вихованців у санаторній школі-інтернаті встановлює орган управління освітою при направленні в межах одного року. Продовження встановленого терміну перебування вихованців у школі або переведення їх до іншого загальноосвітнього навчального закладу здійснюється на підставі рішення медико-педагогічної комісії санаторної школи-інтернату (для дітей з психоневрологічними захворюваннями погоджується з головою відповідної психолого-медико-педагогічної консультації, яка ухвалювала рішення про направлення дитини).

Навчально-виховний процес у санаторній школі-інтернаті незалежно від підпорядкування і форми власності здійснюється відповідно до робочих навчальних планів, складених на основі Типових навчальних планів, затверджених Міністерством освіти і науки України. Лікувально-реабілітаційний процес — відповідно до вимог та

¹ Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 червня 2003 р. № 363. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>

рекомендацій, установлених Міністерством охорони здоров'я. Методичні об'єднання санаторних шкіл-інтернатів можуть вносити до навчальних програм зміни та доповнення, зумовлені особливостями стану здоров'я вихованців та вибором оптимального темпу оволодіння ними програмовим матеріалом, які затверджуються відповідним органом управління освітою.

У санаторній школі-інтернаті тривалість уроків у першому класі — 35 хвилин, в усіх інших — 40 хвилин, при цьому в перших — четвертих класах після 15 хвилин уроку, а в 5–11 (12) класах після 20 хвилин уроку проводять рухливі внутрішні перерви. Тривалість перерв між уроками встановлюється з урахуванням необхідності організації активного відпочинку та харчування вихованців, але не менше 15 хвилин, і великої перерви після другого або третього уроку — 30 хвилин.

З дітьми, які мають труднощі в навчанні, проводять індивідуальні та групові заняття з окремих предметів за рахунок годин варіативного складника навчального плану. Тривалість індивідуальних та групових занять має не перевищувати 20 хвилин. Індивідуалізація й диференціація навчання, вибір форм, засобів і методів навчання, індивідуальне навчання та екстернат у санаторній школі-інтернаті здійснюється відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад та Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Спільна діяльність медичних, педагогічних працівників, психологів полягає в медичних і психолого-педагогічних спостереженнях за учнями в процесі занять та в позаурочний час. Дані спостережень узагальнюють для розроблення системи індивідуального підходу до навчання і виховання дитини. На цій основі уточнюють оздоровчо-щадний режим, дають рекомендації щодо подальшого навчання вихованця в санаторній школі-інтернаті, його професійної орієнтації, посиленої участі в суспільно-корисній праці.

Санаторні школи-інтернати різного профілю мають свої особливості навчально-виховного, лікувально-профілактичного та реабілітаційного процесу. Розглянемо окремі приклади найсуттєвіших з них:

- навчально-виховна робота в санаторній школі-інтернаті для дітей з психоневрологічними захворюваннями здійснюється з урахуванням принципів диференційованого та індивідуального підходу на основі педагогічного, психологічного та клінічного вивчення поведінки і стану здоров'я вихованця. Форми й методи навчання та

виховання в закладі спрямовано на психологічну корекцію особистості вихованця. Залежно від індивідуальних можливостей кожного вихованця, його клінічного стану, етапу лікування та реабілітації обсяг завдань на уроці може бути зменшений учителем у 1,5–3 рази порівняно з навчальним навантаженням, передбаченим для учнів відповідних класів загальноосвітніх навчальних закладів;

- у санаторній школі-інтернаті для дітей, хворих на сколіоз, організація навчально-виховного процесу спрямована на максимальне розвантаження хребта, що передбачає проведення навчальних занять і виконання домашніх завдань у змішаному режимі за призначенням лікаря: лежачи на кушетці (прогресуюча форма сколіозу), лежачи на кушетці та сидючи за партою або лише сидючи за партою (для дітей, які готуються до переходу в масову школу). Це передбачає оснащення кімнат, у яких проводять уроки, спеціальними меблями для розвантаження хребта. На всіх етапах навчальної і виховної роботи з вихованцями педагогічні працівники організують їх на виконання особистого ортопедичного режиму;
- режим дня в санаторній школі-інтернаті для дітей з хронічними неспецифічними захворюваннями органів травлення передбачає п'ятиразове харчування. Дієтичні столи готують відповідно до науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо організації харчування таких хворих;
- у санаторній школі-інтернаті для дітей з малими та неактивними (фаза згасання) формами туберкульозу влаштовують огорожену зелену ділянку для відпочинку, ігор, занять вихованців на свіжому повітрі та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів. Перед кожним уроком з вихованцями проводять фізкультурні заняття (3–4 вправи з елементами дихальної гімнастики; для плечового пояса, спини та ніг — протягом 5 хвилин) тощо¹.

Вихованців санаторних шкіл-інтернатів звільняють від складання державної підсумкової атестації. У деяких випадках (нагородження золотою або срібною медалями) вихованці санаторної школи-інтернату можуть проходити державну підсумкову атестацію за їх письмовою заявою та погодженням із старшим лікарем навчального закладу.

¹ Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 червня 2003 р. № 363. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>.

Плата за утримання дітей в санаторній школі-інтернаті державної та комунальної форм власності не справляється. За вихованцем санаторної школи-інтернату зберігають місце в загальноосвітньому навчальному закладі, де він навчався попередньо, куди його зараховують у відповідний клас на підставі документа про наявний рівень освіти без будь-якої додаткової перевірки знань.

Багаторічний досвід роботи санаторних шкіл-інтернатів в Україні засвідчує, що навчання, виховання та комплексне консервативне лікування в таких умовах дають свої позитивні результати. Підтвердженням цьому може бути приклад Алчевської санаторної школи-інтернату для дітей, хворих на сколіоз, яка функціонує з кінця 1970-х років. На початку 2000-х вона налічувала 11 класів і більше 220 учнів. Паралельно з навчанням за програмою загальноосвітньої школи в закладі було створено необхідні умови для успішного лікування: було зменшено наповнення учнів у класі, проводили заняття з лікувальної гімнастики, лікувального плавання, відпускали медичні процедури: масаж, фізіо- й гідротерапія. Навчання проводили в умовах індивідуального ортопедичного режиму. Тривалість уроку — 40 хвилин, включаючи обов'язкову фізпаузу та офтальмологічне тренування, необхідне, тому що більшість дітей навчалася, лежачи на кушетках.

Незважаючи на постійний брак фінансування, співробітники навчального закладу намагалися максимально допомогти хворим дітям. Так на початку 2000-х років 64% учнів школи-інтернату перебували на диспансерному обліку в лікарів-спеціалістів, тобто мали супутні сколіозу захворювання. Проаналізувавши й обговоривши це на засіданнях медико-педагогічної ради, колектив знайшов можливість для проведення профілактичного лікування в інтернаті гастроентерологічної групи, кардіологічної, ЛОР, тубвіражної груп дітей, які часто хворіють.

Щоб досягти позитивних зрушень у лікуванні дітей, педагоги разом із медиками проводили велику освітню роботу з батьками, адже їх валеологічні та психологічні знання значно сприяють успішному лікуванню дітей. Тому цикли лекцій на медичні теми на класних і загальношкільних зборах, групові та індивідуальні консультації лікарів ортопеда й педіатра, шкільного психолога та логопеда посідали важливе місце в діяльності закладу освіти. У результаті протягом багатьох років стабілізація сколіотичної хвороби відзначалася у 80–82% учнів, а у 8% вихованців спостерігалось поліпшення стану здоров'я. Як свідчать публікації в педагогічній пресі, колектив

санаторної школи-інтернату ставив перед собою завдання не лише прищепити дітям навички лікування, а й правильно професійно зорієнтувати своїх вихованців, виховати силу волі, щоби боротися зі своєю хворобою і мати мудрість не розізлилися на весь світ¹.

Прагнучи долучитися до інноваційних проектів, активні педагогічні колективи співпрацюють із науковцями, започатковують на своїй базі експерименти різного (локального, регіонального, всеукраїнського) рівня. З цього боку заслуговує на увагу досвід Комунального закладу освіти «Криворізька загальноосвітня санаторна школа-інтернат № 8 I–II ступенів» Дніпропетровської обласної ради щодо створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Заклад функціонує понад 50 років і опікується дітьми з малими та затихаючими формами туберкульозу. Із 2002 р. школа має статус експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня, входить до Міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». З 2009 р. — дійсний член Всеукраїнської асоціації Шкіл майбутнього, переможець всеукраїнських конкурсів моделей Шкіл сприяння здоров'ю та 100 кращих шкіл України².

Згідно із Законом «Про загальну середню освіту» (1999 р.) в Україні на межі XX та XXI століть налічувалося понад десять типів закладів, що забезпечували здобуття загальної середньої освіти. Факти про діяльність більшості з них активно висвітлюються в різних джерелах інформації. Проте є типи закладів освіти, які через свою специфічність та невелику кількість становлять особливу групу, що здебільшого залишається поза увагою широких кіл як громадськості, так і власне освітян. До цієї групи належить школа соціальної реабілітації (до 1995 р. — спеціальна загальноосвітня школа для дітей та підлітків, які потребують особливих умов виховання).

До переліку авторів, які присвятили свої публікації проблемі функціонування шкіл соціальної реабілітації, належать С. Буланов (особливості мотивації до здорового способу життя у хлопців-підлітків), В. Коваленко (висвітлення власного досвіду керівництва школою соціальної реабілітації), О. Львовичкіна (основні напрямки процесу соціальної реабілітації неповнолітніх правопорушни-

¹ Павличенко Л. А. Соціальна реабілітація хворих дітей в умовах санаторної школи-інтернату. *Освіта на Луганщині*. 2000. № 2. С. 81–83.

² Бережна Т., Карленко Н. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища: обґрунтування стратегій. *Рідна школа*. 2017. № 9–10. С. 96–99.

ків), С. Щербань (права дитини в закладах соціальної реабілітації). У контексті загального розвитку інтернатних закладів освіти школи соціальної реабілітації було відображено в дослідженнях В. Покася. У процесі розгляду питання щодо примусових виховних заходів певну увагу цьому типу закладів освіти приділяють юристи (Л. Котова, Н. Мирошниченко, Т. Пономарьова, О. Ямкова та ін.).

Зауважимо, за період незалежності України школи соціальної реабілітації зазнали корінного реформування. Адже за цей час змінилися їх назва, основна мета, значно скоротилася кількість. Незважаючи на невеликий сегмент, який належав цьому типу школи серед закладів загальної середньої освіти, його історія змін, що відбулися, починаючи з 1990-х рр., чітко відображає загальні тенденції реформування шкільної освіти в країні і, водночас, відзначається власною специфікою.

Відповідно до Кримінального кодексу Української РСР (1960 р.) до особи, яка у віці до вісімнадцяти років вчинила злочин, що не становить великої суспільної небезпеки, а також до особи, що до виповнення віку, з якого можлива кримінальна відповідальність¹, вчинила суспільно небезпечне діяння, передбачене Кримінальним кодексом, суд міг ухвалити рішення про можливість виправлення без застосування кримінального покарання. У такому разі до неповнолітнього застосовували примусові виховні заходи.

Згідно із статтею 11 Кримінального кодексу Української РСР (1960 р.) до примусових заходів виховного характеру було віднесено²: 1) зобов'язання публічно або в іншій формі попросити вибачення в потерпілого; 2) застереження (полягає в тому, що суд роз'яснює неповнолітньому суспільну небезпеку вчиненого ним діяння та можливі негативні наслідки в разі продовження ним злочинної діяльності); 3) передання неповнолітнього під нагляд батькам або особам, які їх

¹ За загальним правилом, кримінальній відповідальності підлягають особи, яким до вчинення злочину виповнилося шістнадцять років, проте за окремі злочини (вбивство, звалтування, крадіжка, розбій, злісне хуліганство тощо) кримінальна відповідальність настає з 14 років.

² Стаття «Звільнення від покарання із застосуванням примусових заходів виховного характеру» із заміною у переліку можливих примусових заходів «зобов'язання публічно або в іншій формі попросити вибачення у потерпілого» на «обмеження дозвілля і встановлення особливих вимог до поведінки неповнолітнього» є і в чинному Кримінальному кодексі України (стаття 105). (Кримінальний кодекс України: прийнятий Верховною Радою України 5 квітня 2001 р. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>)

замінюють, чи під нагляд педагогічному або трудовому колективу за його згодою, а також окремим громадянам на їх прохання; 4) покладання на неповнолітнього, який досяг п'ятнадцятирічного віку та має майно або заробіток, обов'язку відшкодувати заподіяні збитки; 5) направлення неповнолітнього до спеціальної навчально-виховної установи, а саме (відповідно до віку) до спеціальної загальноосвітньої школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, або до спеціального професійного училища для підлітків, які потребують особливих умов виховання¹.

Самий суворий примусовий виховний захід виховного — направлення неповнолітнього до спеціальної навчально-виховної установи — суддя міг застосувати, якщо неповнолітній вийшов з-під контролю батьків чи осіб, які їх замінюють, не піддавався виховному впливу й не міг бути виправлений шляхом застосування інших, передбачених законом, примусових заходів.

Коли після здобуття в 1991 р. Україною незалежності почався процес перегляду нормативно-правового забезпечення функціонування закладів освіти різних типів, Кабінет Міністрів України 13 жовтня 1993 р. ухвалив постанову «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання»². Документ, зокрема, затвердив мережу спеціальних загальноосвітніх шкіл для хлопців (до неї ввійшло 11 шкіл, а саме: Балахівська в Кіровоградській області, Городоцька у Львівській області, Горлівська та Єнакіївська на Донеччині, Комишуватська в Запорізькій області, Корсунська в Херсонській області, Київська в м. Київ, Миколаївська в м. Миколаїв, Свердловська на Луганщині, Фонтанська на Одещині, Харківська в м. Харків), а також постановив відкрити спеціальну школу для дівчат³. Наповнюваність шкіл вказаного типу обмежувалася 180 вихованцями.

¹ Кримінальний кодекс України: прийнятий Верховною Радою Української РСР 28 грудня 1960 р. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2001-05/ed19960712>

² До того часу в Україні діяла постанова Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1964 р. «Про перетворення виховних колоній для неповнолітніх в спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища».

³ Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859. *База даних «Законодавство України»* / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859-93-%D0%BF/ed20120202>

Цією ж постановою Кабінет Міністрів України затвердив Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання. Розглянемо ті позиції документу, що в першу чергу розкривають специфіку цього закладу освіти.

Відповідно до Положення спеціальна загальноосвітня школа для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання (надалі — спеціальна школа), визначалась як державний заклад освіти, до якого направляють неповнолітніх правопорушників віком від 11 до 14 років включно на підставі рішення суду¹. Перед її педагогічним колективом було поставлено завдання здійснювати соціальну реабілітацію учнів, виховувати в них розуміння загальнолюдських цінностей, громадську позицію, готувати до активної трудової діяльності, здійснювати правове виховання. Особливості педагогічного впливу мали забезпечити спеціальний режим дня та система навчальної й виховної роботи, постійний нагляд і педагогічний контроль за учнями, виключення можливості вільного виходу учнів за межі території школи без дозволу адміністрації.

Спеціальні школи підпорядковувалися управлінням освіти відповідних обласних та Київської міської державних адміністрацій. Нагляд за додержанням і правильним застосуванням законів у діяльності цих закладів освіти було доручено органам прокуратури. Міністерству освіти надавали право здійснювати заходи щодо вдосконалення мережі спеціальних шкіл та забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Процес навчання та виховання учнів спеціальної школи здійснювався за навчальними планами й програмами загальноосвітньої школи I та II ступенів, затвердженими Міністерством освіти. Для учнів, які виявили особливі здібності у вивченні певних предметів, а також для учнів із значною педагогічною занедбаністю було передбачено складання індивідуальних навчальних планів. Завдання для самопідготовки в спеціальній школі було визнано необов'язковими,

¹ До спеціальної школи не могли бути направлені діти та підлітки, які страждали захворюваннями, зазначеними в переліку, що його містить «Інструкція про медичне обстеження дітей і підлітків, які направляються до загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання», затверджена спільним наказом Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти України від 5 травня 1997 р. (База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-97>). Таких неповнолітніх направляли у центри медико-соціальної реабілітації органів охорони здоров'я.

учням їх могли давати, враховуючи психофізіологічні й педагогічні вимоги та індивідуальні особливості кожної дитини.

Основою навчально-виховної роботи в спеціальній школі стало поєднання навчання із різнопрофільною продуктивною працею. Трудове навчання та виховання було визнане одним з основних засобів перевиховання дітей і підлітків. Воно мало здійснюватися в навчально-виробничих майстернях, навчально-дослідному сільському або садовому господарстві закладу з урахуванням віку й фізичного розвитку учнів.

У Положенні було визначено заходи заохочення та стягнення, що могли застосовуватися в спеціальній школі. До переліку заохочень учнів увійшли: оголошення подяки наказом директора; дозвіл на вихід за межі спеціальної школи; повідомлення батькам або адміністрації школи, де раніше навчався учень, про його хорошу поведінку й успіхи в навчанні та праці; дозвіл учневі відвідувати під час канікул батьків або осіб, які їх замінюють (якщо побут і поведінка цих осіб є сприятливими для перебування дітей у сім'ї); кращі групи могли бути заохочені туристичними походами, відвіданням театру, цирку, кінотеатру та інших видовищних закладів у супроводі вчителів тощо.

За порушення режиму на учнів могли накладатися стягнення — попередження; оголошення догани; обговорення на загальних зборах учнів, групи, загону, педагогічній раді; поміщення до дисциплінарної кімнати на термін до двох діб. Застосування стягнень, не передбачених Положенням, заборонялося.

Педагогічні працівники були зобов'язані підтримувати систематичний зв'язок з батьками учнів або особами, які їх замінюють, шляхом листування, особистих бесід, проведення батьківських зборів. Відвідування учнів батьками або особами, які їх замінюють, рідними могло відбуватися з дозволу директора спеціальної школи. Учні отримали право на листування, телефонні розмови, одержання передач, посилок, грошових переказів, але витратити гроші могли лише під контролем адміністрації закладу. З метою недопущення зберігання заборонених предметів (їх перелік було надано в додатку до Положення) адміністрація отримала право проводити особистий огляд учнів, їх речей, а також посилок, передач, спальних та інших приміщень.

Згідно з Положенням батьки вихованців повинні були платити за їх утримання 20 відсотків коштів, що припадають на одного члена сім'ї. Діти-сироти й діти, які залишилися без піклування батьків або

осіб, які їх замінюють, а також з багатодітних, малозабезпечених сімей переводилися на повне державне утримання.

Учні перебували в спеціальній школі в межах встановленого судом терміну, але не більше трьох років. Вихованці, які стали на шлях виправлення, згідно з клопотанням педагогів могли бути достроково звільнені. Питання доцільності перебування учнів у закладі розглядалося через рік (повторно через шість місяців) й остаточно вирішувалося судом за місцем розташування школи. Звільнених учнів направляли до батьків або осіб, які їх замінюють, а тих, які не мали батьків або опікунів, — до відповідних навчально-виховних закладів звичайного типу.

У спеціальній школі неповнолітні могли утримуватися до досягнення ними 15 років. Якщо вихованець не став на шлях виправлення, проте досяг 15 років, його могли перевести до спеціального училища для підлітків, які потребують особливих умов виховання¹, але загальний термін перебування учня в цих закладах також не мав перевищувати трьох років.

На початку 1990-х рр. в Україні діяло Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, затверджене наказом Міністерств освіти СРСР у 1979 р. Міністерство освіти України затвердило Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи та спеціального професійного училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, 25 серпня 1994 р. У Положенні, зокрема, було зазначено, що дисциплінарна кімната створюється для тимчасового поміщення до неї учнів, які припустилися значних порушень режиму. У таку кімнату вихованців поміщали не пізніше

¹ У 1993 р. мережу спеціальних професійних училищ для підлітків, які потребують особливих умов виховання, складала три училища — Якушинецьке у Вінницькій області, Макіївське в Донецькій області та Охтирське (для дівчат) на Сумщині. Усі вони перебували у віданні Міністерства освіти України. Згідно з Положенням про спеціальне професійне училище для підлітків, які потребують особливих умов виховання, до цього закладу направляли неповнолітніх правопорушників віком від 14 до 18 років на підставі рішення суду. Вихованці утримувалися в спеціальних училищах до виправлення, але не більше трьох років і лише до досягнення ними 18 років. Контингент учнів закладу не міг перевищувати 200 чоловік. (Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/859-93-%D0%BF/ed20120202>)

5 днів з дня скоєння провини або з дня, коли стало відомо про їхню вину. Поміщення учнів до дисциплінарної кімнати було крайньою мірою покарання, що застосовували за вчинення ними злісних порушень у тих випадках, коли інші заходи виховного впливу не дали позитивних наслідків. Учні спеціальної школи направляли до дисциплінарної кімнати лише за мотивованим письмовим наказом директора після всебічного з'ясування вини вихованця й обов'язкового проведення особистих бесід з ним. Під час перебування учнів у дисциплінарній кімнаті їх не звільняли від виконання домашніх завдань, прибирання дисциплінарної кімнати та роботи на території закладу. Їм не дозволяли спати в непередбачений час, співати, кричати, мати побачення з рідними та іншими особами, одержувати посилки. Учні дозволяли читати програмову і художню літературу, журнали, газети. Харчування дітей у дисциплінарній кімнаті здійснювалося за загальними нормами¹.

Положення про спеціальну загальноосвітню школу для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, у 1995 р. зазнало редагування², що було зумовлене змінами в законодавстві. Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) одним із принципів реформування шкільної галузі стала її гуманізація. Процесу гуманізації, зокрема, сприяв Закон України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» (1995 р.). У ньому, зважаючи на Конституцію України та Конвенцію ООН про права дитини, визначено правові основи діяльності органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх, на які покладено здійснення соціального захисту й профілактики правопорушень серед осіб, які не досягли вісімнадцятирічного віку. Згідно з цим Законом до переліку таких органів, служб та установ разом із Комітетом у справах неповнолітніх Кабінету Міністрів України,

¹ Про затвердження Положення про дисциплінарну кімнату спеціальної загальноосвітньої школи та спеціального професійного училища для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: наказ Міністерства освіти України від 25 серпня 1994 р. № 256. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0252-94>. Цей документ втратив чинність згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 6 листопада 2012 р. (База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0252-94>)

² Протягом 2012–2016 рр. документ неодноразово зазнавав подальшого редагування, нині він є чинним під назвою Положення про школу соціальної реабілітації.

службами у справах неповнолітніх Уряду Автономної Республіки Крим, виконавчих комітетів обласних, міських, районних у містах, районних Рад народних депутатів, центрами медико-соціальної реабілітації неповнолітніх органів охорони здоров'я, притулками для неповнолітніх служб у справах неповнолітніх, судами, кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, приймальниками-розподільниками для неповнолітніх органів внутрішніх справ, виховно-трудовими колоніями Міністерства внутрішніх справ України було віднесено і спеціальні загальноосвітні школи та професійні училища органів освіти для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, що в цьому документі отримали нові офіційні назви — загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації¹.

Крім того, у Законі було зазначено, що в здійсненні соціального захисту неповнолітніх та профілактики правопорушень серед них беруть участь у межах своєї компетенції інші державні органи, органи місцевого та регіонального самоврядування, підприємства, установи й організації незалежно від форм власності, окремі громадяни.

Закон «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» також визначав основні принципи діяльності цих інституцій, а саме:

- законності;
- застосування переважно методів виховання й переконання, що передбачають вжиття примусових заходів лише після вичерпання всіх інших заходів впливу на поведінку неповнолітніх;
- гласності, тобто систематичного інформування про стан правопорушень серед неповнолітніх, роботу Комітету й служб у справах неповнолітніх та спеціальних установ для неповнолітніх у відкритій державній статистиці, засобах масової інформації;
- збереження таємниці про неповнолітніх, які вчинили правопорушення й до яких застосовували заходи індивідуальної профілактики;
- неприпустимості приниження честі й гідності неповнолітніх, жорстокого поводження з ними.

¹ Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх: Закон України від 24 січня 1995 р. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80/ed19950124>

Протягом 1995–2018 рр. цей Закон зазнав низки змін. Нині документ є чинним під назвою «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей».

Зауважимо, що внаслідок ухвалення Закону України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» спеціальна школа в 1995 р. не просто змінила назву, а й водночас одержала нові формулювання своїх завдань. Так, згідно із новою редакцією Положення, загальноосвітня школа соціальної реабілітації мала «створити належні умови для життя, навчання та виховання учня, підвищення його загальноосвітнього і культурного рівня, професійної підготовки, розвитку індивідуальних здібностей і нахилів, забезпечити правове виховання та соціальний захист в умовах постійного педагогічного режиму»¹. Як було зазначено в постанові Пленуму Верховного Суду України «Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру» (2006 р.), метою застосування таких заходів (зокрема метою направлення до загальноосвітньої школи соціальної реабілітації) має бути «забезпечення інтересів неповнолітнього, які полягають в одержанні не тільки належного виховання, а й освіти, лікування, соціальної, психологічної допомоги, захисту від жорстокого поводження, насильства та експлуатації, а також у наявності можливості адаптуватися до реалій суспільного життя, підвищити загальноосвітній і культурний рівень, набути професії та працевлаштуватися»².

Як свідчить статистика, в 11 загальноосвітніх школах і 3 професійних училищах соціальної реабілітації утримувалися в 1991 р. — 1,5 тис. вихованців, у 1992 р. — 1,7 тис., у 1993 р. — 1,6 тис., у 1994 р. — 1,0 тис., у 1995 р. — 0,9 тис., у 1996 р. — 0,9 тис., у 1997 р. — 0,8 тис., у 1999 р. — 1,0 тис. осіб³. На початок 2010/11 навчального року в Україні в 11 школах соціальної реабілітації викладало 148 учителів і виховувалося та навчалось 299 учнів⁴

¹ Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 1993 р. № 859 «Про організацію діяльності спеціальних навчально-виховних закладів для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання: постанова Кабінету Міністрів України від 11 серпня 1995 р. № 646». База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-95-%D0%BF>

² Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру: постанова Пленуму Верховного Суду України від 15 травня 2006 р. № 2. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0002700-06> .

³ Покась В. Сучасний стан та перспективи подальшого розвитку інтернатних закладів освіти. *Вища освіта України*. 2010. № 4. С. 69.

⁴ Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року: статистичний бюлетень / Державний комітет статистики України. Київ, 2011. С. 20.

Таким чином, протягом 1991–2010 рр. на законодавчому рівні змінився основний вектор сенсу функціонування спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання (з 1995 р.— загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації) — ідею перевиховати правопорушника змінив концепт створення таких умов життя, які хоча й обмежують вихованця в правах, проте мають сприяти розвитку його особистості.

Суттєві корективи у функціонування системи середньої освіти вніс Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (2010 р.) Згідно з документом, зокрема, вносилися зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.). Так термін навчання в загальноосвітніх навчальних закладах I та II ступенів залишався відповідно 4 та 5 років, а в закладах III ступеня скорочувався на 1 рік, тобто ставав 2-річним. Таким чином, для здобуття повної загальної середньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів відтепер відводилося 11 років¹.

У Законі також відповідно до освітнього рівня, який забезпечується загальноосвітнім навчальним закладом (I ступінь — початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту; II ступінь — основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту; III ступінь — старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту, як правило, з профільним спрямуванням навчання; при цьому школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно), та особливостей учнівського контингенту було надано перелік типів загальноосвітніх навчальних закладів. До нього належали:

- школа I–III ступенів;
- спеціалізована школа (школа-інтернат) I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;
- гімназія (гімназія-інтернат) — навчальний заклад II–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;
- колегіум (колегіум-інтернат) — навчальний заклад II–III ступенів філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілю;

¹ Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 6 липня 2010 р. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17>

- ліцей (ліцей-інтернат) — навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням та допрофесійною підготовкою (може надавати освітні послуги II ступеня, починаючи з 8 класу);
- школа-інтернат I–III ступенів — навчальний заклад з частковим або повним утриманням коштом держави дітей, які потребують соціальної допомоги;
- спеціальна школа (школа-інтернат) I–III ступенів — навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;
- санаторна школа (школа-інтернат) I–III ступенів — навчальний заклад з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;
- школа соціальної реабілітації — навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюють окремо для хлопців і дівчат);
- вечірня (змінна) школа II–III ступенів — навчальний заклад для громадян, які не мають можливості навчатися в школах з денною формою навчання;
- навчально-реабілітаційний центр — навчальний заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку.

Крім того, Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» передбачав створення в загальноосвітніх навчальних закладах класів (груп) з дистанційною формою навчання та спеціальних й інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Документ також підтверджував право входження загальноосвітніх навчальних закладів для задоволення допрофесійних, професійних запитів та культурно-освітніх потреб громадян до складу освітніх округів, спілок, інших об'єднань, зокрема за участі навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти різних типів і рівнів акредитації, закладів культури, фізичної культури та спорту, підприємств і громадських організацій.

Закон набрав чинності з дня його опублікування — 27 липня 2010 р., що спричинило процес узгодження нормативно-правових актів Кабінету Міністрів України, міністерств та інших центральних органів виконавчої влади із цим документом.

IV.2. Освіта дітей національних меншин

С. М. Шевченко

IV.2.1. Угорські, румунські та молдовські школи

Проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. створило умови для відродження та розвитку освіти й культури національних меншин, реалізації прав громадян на доступ до культурних цінностей. Правовою основою формування державної етнополітики стали Декларація прав національностей України (1991 р.), закони України «Про громадянство» (1991 р.), «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), «Про засади державної мовної політики» (2012 р.), «Про освіту» (2017 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1991 р.), Конституція України (1996 р.), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) тощо.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошувалося на збереженні й збагаченні українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії й культури всіх корінних народів і національних меншин України. У державі «створюється система неперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове опанування громадянами України державної мови, можливість знати рідну (національну). Освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур. Освіта реалізує право національних меншин на задоволення своїх освітніх потреб рідною мовою, збереження й розвиток етнокультури, її підтримку та державний захист. У навчальних закладах з мовами національних меншин створюються умови для належного опанування державної мови та багатокультурної освіти»¹.

Аналіз розвитку шкільної освіти національних меншин в Україні свідчить, що тривалий час вона не мала повної національної свободи

¹ Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект / Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук України. Київ: «Шкільний світ», 2001. С. 19–20.

впливали компактність чи розпорошеність населення. Різноманітність шкіл визначалася за мовною ознакою¹. Можливості вивчення рідної мови реалізувалися в різних формах:

- дошкільні навчальні заклади (вивчення рідної мови);
- школи, у яких мова національної меншини була основною мовою навчання, а державна й іноземна мови — окремими навчальними предметами;
- школи, у яких навчання здійснювалось українською мовою, а мова національної меншини й іноземна мова були окремими навчальними предметами;
- двомовні й тримовні школи (класи з різними мовами навчання);
- факультативне вивчення мови національної меншини як окремого предмета в школах із українською мовою навчання;
- недільні школи, мовні курси та факультативне вивчення рідної мови при культурних центрах;
- представники національних меншин мали можливість здобувати освіту в школах із державною мовою навчання, у яких мова цих меншини зовсім не вивчалася*².

Діяльність шкіл національних меншин регламентувалася постановами Кабінету Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР» (1991 р.), «Про утворення Комітету у справах національностей при Кабінеті Міністрів УРСР» (1991 р.); «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992 р.); Типовим положенням про недільні школи (1992 р.), Типовим статутом середнього загально-освітнього навчально-виховного закладу (1993 р.), Інструкціями про організацію та діяльність гімназій і про організацію та діяльність ліцеїв (1996 р.); Указом Президента України «Про Міністерство України

¹ Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ — перша третина ХХ ст.)*: монографія / авт.: Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антоненко Н. Б., Філімонова Т. В., Антоненко М. Я, Куліш Т. І., Шевченко С. М. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 296; Закон України «Про національні меншини» № 2494, від 25.06.1992 року. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 36. С. 35.

² Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 112.

* Викладання здійснювалося рідною, двома та трьома мовами навчання.

у справах національностей, міграції і культур» (1993 р.); Програмою розвитку освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994–2000 рр. (1994 р.) тощо.

Аналіз Типового статуту середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993 р.) свідчить, що підґрунтям організації навчальної діяльності було визначено принципи доступності, гуманізму; рівності умов для кожної людини для повної реалізації її здібностей, всебічного розвитку; органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями; диференціації змісту і форм освіти; єдності й наступності; безперервності й різноманітності; поєднання державного управління й громадського самоврядування (п. 5). Ознайомлення з цим документом показало, що протягом 1991–1993 н.р. відбувалися зміни змісту загальної середньої освіти, розвитку видавничої справи для освітніх цілей, формування єдиних підходів до якості підручників (особливо історії) та підготовки вчителів до використання їх у навчальному процесі.

На відміну від попередніх років у 1991 р. було розроблено три варіанти програм із української літератури; упроваджувалися уроки української мови в школах національних меншин, курси «Історія України», «Географія України», «Народознавство», «Рідний край» і «Етнографія та фольклор України». Під час їх зверталася увага на формування основ національної самосвідомості, прищеплення любові до рідної мови, поваги до свого народу, його історії й культури. На думку Л. Березівської, «...національний компонент змісту освіти має включати 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 тощо. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. У контексті національної культури формувалися й інтернаціоналізм як переконання, а не як агітаційна теза чи догматичне твердження. Найближча людині історія — це культура свого народу...»¹. Національне самовизначення школи відображало національні елементи

¹ Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів : хрестоматія / Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. С. 373.

в її виховній діяльності, відродженні краєзнавчої роботи в усіх можливих напрямках, залученні учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'яток історії, культури й природи, до засвоєння основ традиційних ремесел і народних промислів.

Зміни в змісті шкільної освіти сприяли національному відродженню державності, культури, що виявлялося в оновленні програм, підручників, у змісті яких було зроблено акцент на «національних особливостях життя і побуту народів України»¹. У навчальних планах шкіл національних меншин передбачалося вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях, як «Мови і література», «Людина і світ», «Мистецтво», й предметах: «Суспільствознавство», «Естетична культура», «Історія», «Іноземні мови» тощо². У системі завдань підручників української мови і літератури, рідних мов і літератур національних меншин відображались особливості певного регіону, рідного краю, розкривались культурні й духовні цінності як українського, так й інших народів, які мешкали на території України.

В умовах незалежності запроваджувалося вивчення української мови в школах, де навчалися діти молдавської, угорської та інших національностей; було дозволено ділити учнів на групи для вивчення російської та іноземної мов; працювали факультативи «Рідний край», «Культура та мистецтво України»³. У 1991 р. було понад 700 груп учнів, які відвідували факультативи з вивчення болгарської, кримськотатарської, польської, угорської, румунської, турецької, болгарської, гагаузької, новогрецької, словацької, чеської, німецької та інших мов⁴.

Факультативи відкривалися й діяли при школах національних меншин і національно-культурних товариствах. У таблиці 1 наведено відомості про факультативи в 1991/92 н.р.

¹ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. Київ : Богданова А. М., 2008. С. 327.

² Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин: наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. / Міністерство освіти і науки України (МОН). URL: <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua>

³ Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. Київ : Богданова А. М., 2008. С. 327.

⁴ Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханової І. Г. Київ : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. С. 15.

Історія циганського народу	Закарпатська	1	2	20
Разом:		501	1 343	20 152

Аналіз таблиці свідчить, що в 1991/92 н.р. факультативи при школах національних меншин функціонували по всій Україні. Найбільше було шкіл із угорською мовою навчання. Так у Закарпатській обл., на початку 91-го р. працювало 65 шкіл з угорською й 11 — із румунською й іншими мовами навчання¹. Для угорських дітей було організовано факультативи в 36 загальноосвітніх закладах. Румунську мову на факультативах вивчало 3 092 учнів (192 групи); молдовську 3 844 учні (160 групи). Серед них у 59 загальноосвітніх школах 2 561 дітей (167 груп), працювали факультативні групи з викладання курсу «Історії угорського народу». Окрім того, в Україні мову певної етноменшини як окремий предмет (угорська, молдовська, румунська мова тощо) вивчали 55,5 тис. школярів.

З 1992 р. розпочався перехід від факультативного вивчення рідної мови до запровадження її як навчального предмета й створення спеціальних класів і шкіл. Відкриття відповідних класів, де працювали факультативні групи рідною мовою було однією з особливостей розвитку шкіл національних меншин. У них факультативно вивчалися угорська, румунська, молдовська, турецька, єврейська, болгарська, німецька та інші мови; рідною мовою вивчалися курси «Рідний край» і «Культура та мистецтво України» (як обов'язкові), а також «Географія України», «Етнографія та фольклор України», «Історія України» і «Народознавство», у змісті яких робили акцент на національних особливостях життя й побуту, історії й культури народів України.

Зазначимо, що в 11 областях України (1993/94 н.р.) у 88 школах рідною мовою працювало 228 факультативних груп (3 409 учнів). У 1995 р. функціонувало 49 факультативів (1 тис. 589 учнів). Мову як предмет вивчали 7 тис. 746 учнів. Загалом у 503 школах України здійснювалося факультативне навчання 20 203 учнів: працювало 1 400 груп, у тому числі з вивчення кримськотатарської (340),

¹ Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 116.

єврейської (38), польської (90), новогрецької (27), румунської (12), словацької (7), чеської (4) мов тощо¹.

Аналіз звіту школи з молдовською мовою навчання (1991 р.) показав, що в Чернівецькій обл. працювало 420 загальноосвітніх закладів, із яких⁸⁶ (20%) — школи з молдовською мовою навчання². У них вивчали 5 мов національних меншин: румунську, німецьку, молдовську, російську, вірменську тощо. Навчання здійснювалось рідною мовою. У звіті зазначено, що в 1992/93 і 1993/94 н.р. діти молодших класів володіли діалектом рідної мови та російською як мовою навчання.

Організація навчального процесу здійснювалася таким чином, що навчання в 1 класах починалося російською мовою (буквар) і водночас запроваджувався усний курс української мови; у 2 класах здійснювалося навчання грамоти українською мовою й уводився усний курс рідної літературної мови; у 3 класах здійснювалося навчання грамоти рідної мови; у подальші роки українська й рідна мови використовувалися як засоби навчання деяких предметів³.

У звіті було зазначено, що в 1994 р. у Чернівецькій обл. працювало 273 різнотипні школи, із яких 96 — із румунською мовою навчання (та кількома мовами), де налічувалося 21,6 тис. учнів (понад 16,5%)⁴. У процесі навчання учні не лише оволодівали рідною мовою, а й вивчали культуру свого народу, а також регіону, де вони мешкали. Традиційним в області було проведення учнівських олімпіад із румунської мови й літератури. У 1993–1994 рр. в україномовних школах Глибоцького, Старожинецького та Герцаївського районів Чернівецької обл. працювали класи з румунською мовою навчання, які відвідувало 386 учнів⁵.

Щодо молдовського населення в Україні, то найбільше їх поселення було в Одеській обл.⁶ Аналіз літературних джерел засвідчує, що на початок 1994/95 н.р. тут функціонувало 11 загальноосвітніх навчальних закладів із молдовською мовою навчання (7 087 учнів), у 2005/2006 н.р. — 8

¹ Зеркаль М.М. Особливості діяльності середніх навчальних закладів по задоволенню освітніх потреб етносів України (1990–2000 р.) URL: <http://www.confcontact.com>

² ЦДАВО України. Ф. 5252. Оп. 1. Спр. 20. Арк. 63.

³ Там само. Арк. 17.

⁴ ЦДАВО України. Ф. 5252. Оп. 1. Спр. 28. Арк. 244.

⁵ Там само. Арк. 245.

⁶ Зеркаль М.М. Особливості діяльності середніх навчальних закладів по задоволенню освітніх потреб етносів України (1990–2000). URL: <http://www.confcontact.com>

(3 127 учнів). Загалом в Україні в 1999/2000 н.р. працювало 99 шкіл із румунською (27 478 учнів), 70 — угорською (21 267 учнів), 11 — молдовською (7 243 учнів) мовами навчання.

У місцях компактного проживання етнорешин (Одеській, Закарпатській і Чернівецькій областях) було створено умови для розвитку різного рівня навчальних закладів (класів, груп). Мережа загальноосвітніх навчальних закладів формувалася з урахуванням демографічної, етнічної та соціально-економічної ситуації за освітніми рівнями. Відповідно до освітнього рівня функціонували загальноосвітні навчальні заклади I ступеня (початкова школа), II ступеня (основна школа), III ступеня (старша школа). Законами України «Про громадянство» (1991), «Про національні меншини в Україні» (1992) було врегульовано діяльність закладів освіти для забезпечення доступності й безоплатності дошкільної, повної загальної середньої освіти та різних форм навчання. Здійснювалося навчання рідної мови, літератури, історії, географії, народознавства; школярі ознайолювалися з культурною спадщиною, національними традиціями, звичаями, побутом свого та іншого народу; у підручниках висвітлювалися основи етнонаціональних цінностей націй.

Загальноосвітні навчальні заклади всіх трьох ступенів функціонували як інтегровано, так і самостійно; поділялися за мовною мережею навчальних закладів. Розглянемо зміни в мережі загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання в Україні в 1992–2000-х рр¹.

Таблиця 2

Витяг з таблиці: Зміни в мережі загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання в Україні в 1992–2000-х рр.

Була	Шкіл усього	Мова навчання				
		Українська	Румунська	Угорська	Молдовська	Кримськотатарська
1992	21 044	15 538	97	59	13	0
1996	21 328	15 893	104	64	2	2
2000	21 258	16 532	97	68	9	10
2001	21 226	16 757	92	68	9	11
2006	20 601	16 924	96	70	5	14

¹ Проблеми освіти та культури національних меншин. URL: <http://lib.chdu.edu.ua>

Згідно з відомостями, наведеними в таблиці 2, кількість шкіл у період з 1992 по 2006 роки змінювалася: поступово зростала кількість шкіл із угорською мовою навчання (від 59 шкіл у 1992 р. до 70 шкіл у 2006 р.); кількість румунських шкіл була найбільш стабільною (коливалась між 92 і 97); найменше функціонувало молдовських шкіл (від 13 до 5).

Створення умов для забезпечення обов'язкової повної загальної середньої освіти було спрямовано на досягнення учнями певного освітньо-культурного рівня, що забезпечувалося мережею загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності (державні, приватні (недільні) школи, ліцеї, гімназії для національних меншин). Зростала просвітницька роль культурно-освітніх центрів (функціонували за сприяння посольств, консульств держав прабатьківщин)¹.

У 2004 р. було відкрито 4 гімназії з угорською мовою навчання та 1 загальноосвітню школу I–III ступенів (2006)². У школах з угорською мовою навчалося 21,03 тис. учнів (10%), 4,6 тис. (2,2%) — румунською тощо. Поряд з цим 1309 дітей вивчали факультативно угорську мову³. Окрім того, протягом років незалежності угорська національна меншина, як найбільш організована спільнота України, відстоює свої національні інтереси, й на Закарпатті був створений перший і єдиний в Україні заклад вищої освіти, де готували фахівців для закладів з угорською мовою навчання. Також на основі угод з Міністерствами освіти Угорщини, Румунії, Польщі, Молдови викладачі шкіл і закладів вищої освіти мали можливість підвищувати свій професійний рівень⁴.

З аналізу звітів шкіл національних меншин у Чернівецькій обл. в 2005–2009 рр. відомо, що для розвитку шкіл із румунською, угорською та молдовською мовами навчання функціонувала програма підтримки національно-культурних товариств (у 1995 р. їх працювало понад 100 різних видів, серед них: 6 угорських, 5 румунських

¹ Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею). С. 3.

² Євтух В. Б., Трощинський В. П., Галушко К. Ю., Чернова К. О. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник. Київ : Наукова думка, 2004. С. 1.

³ Закон України «Про національні меншини» № 249412 від 25. 06. 1992 року. Відомості Верховної Ради України. 1992. № 36. С. 60.

⁴ Зеркаль М. М. Особливості діяльності середніх навчальних закладів по задоволенню освітніх потреб етносів України (1990–2000). URL: <http://www.confcontact.com>. С. 86.

і 2 молдовських¹). Результатом програми було збереження й розвиток ідентичності, традицій, культурної спадщини національних громад області; забезпечення прав національних спільнот на навчання рідною мовою, збереження обрядів і звичаїв. У цьому напрямі в 2005/2006 н.р. в Україні, як окремий предмет у середніх школах вивчали мови: молдовську (1546 учнів), угорську (1145 учнів), румунську (236 учнів) тощо. У 2008/2009 н.р. збільшилася кількість учнів, які вивчали мови: молдовську (1 590 учнів), угорську (1 337 учнів), румунську (683 учнів) тощо. Факультативно вивчали чеську, вірменську та караїмську. Працювало 90 культурно-освітніх центрів із такими мовами навчання: азербайджанська, білоруська, болгарська, вірменська, єврейська, караїмська, корейська, молдовська, німецька, новогрецька, польська, татарська й чеська².

У 2008/2009 н.р. в Чернівецькій області функціонувало 77 шкіл із румунською мовою навчання (17,4%). Серед них працювало 5 загальноосвітніх закладів ліцеїв і гімназій. Загалом в області румунською мовою навчалося 16% школярів³.

Навчально-виховний процес у школах з угорською, румунською та молдовською мовами навчання здійснювався рідною мовою. Відповідно навчальну літературу друкували для шкіл з молдовською мовою навчання — молдовською (чи румунською) мовою з використанням кирилиці. Навчальні плани шкіл Чернівецької області з молдовським контингентом учнів мали назву «Навчальний план загальноосвітньої школи з молдовською мовою навчання». Підручники мови називалися «Молдовська мова», а літератури — «Молдовська література». У 1992 р. відбувся перехід шкіл із молдовським контингентом учнів на навчально-методичне забезпечення латиницею. Це було зумовлено відповідним процесом у школах Республіки Молдова, яка забезпечувала більшість шкіл із молдовською і румунською мовами навчання навчальною літературою. Підручники мови

¹ Національно-культурні товариства України. Інформаційний бюлетень Міністерства України у справах національностей, міграції та культурів. *Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали.*: довідник, у 2 ч. / упоряд.: І. О. Кресіна, В. Ф. Панібудьласка; за ред. В. Ф. Панібудьласки. Київ: Вища школа, 1997. Ч. 2. С. 628.

² Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 116–117.

³ Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика / за ред. В. В. Кузьменка. Херсон : РІПО, 2009. С. 62

й літератури шкіл Молдови називалися «Румунська мова» й «Румунська література». Мовою друкування підручників було визначено румунську¹. Цими підручниками користувалися й у школах Одеської та інших областей (де навчалися учні молдовської національності). Згідно зі ст. 3 Протоколу про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти республіки Молдова «... молдовська сторона, враховуючи свої можливості, надасть безкоштовно підручники з усіх навчальних дисциплін, методичні посібники і художню літературу для дошкільних навчальних закладів і шкіл України з молдовською (румунською) мовою навчання відповідно до заяви української сторони»². Зацікавлені держави надавали допомогу підручниками й шкільним обладнанням школам етноменшин України³.

У навчальних планах для шкіл з молдовською мовою навчання основною мовою визначалася румунська, а на курсах рідної мови та літератури вивчали румунську мову і літературу відповідно до найменувань підручників, які видавало Міністерство освіти Республіки Молдова. Міністерство освіти і науки України випустило 45 найменувань видань навчально-методичної літератури для шкіл із румунською мовою навчання, яку було рекомендовано для використання в школах із молдовським контингентом. Також було видано підручники мовами національних меншин (із гуманітарних предметів). Відповідно до постанови Кабінету Міністрів УРСР «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992 р.) створено випуск підручників, навчальної й методичної літератури різними мовами національних меншин (польською, словацькою, чеською, угорською, румунською, грузинською, мовами іврит, болгарською, німецькою, кримськотатарською, ідиш тощо)⁴. У них тлумачилися певні історичні події, які стосувалися життя відповідних етносів України. Прослідкуємо зміни видання підручників у 2002–2005 рр.

¹ Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 127.

² Там само. С. 128.

³ Пилипенко Т. Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України (15 серпня 1992 р.). Етнічний довідник. У 3-х ч. Ч. III. Київ, 1997. С. 63.

⁴ Там само. С. 63.

Зміни в обсягах видання підручників для 1–11 класів загально-освітніх закладів із навчанням мовами етноменшин¹

Мови навчання	Роки/Кількість							
	2002		2003		2004		2005	
	назв	прим.	назв	прим.	назв	прим.	назв	прим.
Російська	11	43 950	13	33 400	21	49 300	21	45 040
Угорська	9	52 300	14	52 700	19	78 550	19	67 500
Румунська	-	-	-	-	-	-	2	1 200
Болгарська	4	1 030	6	1 500	10	2 770	26	6 198
Кримсько-татарська	-	-	3	10 300	8	14 600	2	1 562
Польська	-	-	-	-	1	2 000	-	-
Разом	24	97 280	36	97 900	59	147 220	70	121 500

Аналіз таблиці показав, що з 2002 по 2005 роки для 1–11 класів найбільше було видано підручників із угорської мови. Але друком виходили й підручники для російської, румунської, болгарської, польської та кримськотатарської національних меншин.

Також видавали методичні рекомендації із вивчення державної мови в школах України з угорською, румунською, польською та іншими мовами навчання. Крім того, різна дидактична література для шкіл національних меншин. За типом видання вони розподілялися на підручники та навчальні посібники, довідники, художню й дитячу літературу.

В Україні було забезпечено право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою. Передбачено належні форми, засоби викладання та вивчення мов національних меншин. Розглянемо відомості про розподіл учнів України за класами відповідно до мов навчання в 2003/2004 н.р. (табл. 4)².

¹ Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 129.

² Там само. С. 115.

Таблиця 4.1

**Розподіл учнів України за класами відповідно до мов навчання.
Частина II**

Мова навчання	угорська		польська		румунська		словацька		болгарська	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Всього класів	20 229	0,35	1 404	0,02	27 471	0,47	97	0,00	120	0,00
1	1 693	0,37	138	0,03	2 466	0,54	8	0,00	34	0,01
2	1 914	0,39	133	0,03	2 539	0,52	12	0,00	37	0,01
3	1 882	0,32	152	0,03	3 057	0,53	13	0,00	0	0,00
4	1 947	0,62	112	0,04	1 822	0,58	14	0,00	0	0,00
5	1 992	0,36	167	0,03	2 812	0,51	14	0,00	10	0,00
6	2 029	0,36	151	0,03	2 211	0,39	16	0,00	0	0,00
7	2 031	0,34	127	0,02	2 708	0,45	20	0,00	15	0,00
8	2 103	0,32	160	0,02	3 181	0,49	0	0,00	12	0,00
9	2 044	0,31	81	0,01	2 864	0,43	0	0,00	12	0,00
10	1 218	0,25	96	0,02	2 130	0,44	0	0,00	0	0,00
11	1 242	0,26	87	0,02	1 681	0,36	0	0,00	0	0,00
12	134	35,92	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

На початок 2008/2009 н.р. навчалось 26 427 учнів — румунською й молдовською й 23 966 учнів угорською, польською, німецькою та іншими мовами¹. Найбільше шкіл із навчанням мовами національних меншин у досліджуваний період функціонувало в Чернівецькій області — 455 шкіл із румунською мовою навчання, у тому числі 16 шкіл

¹ Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 87.

із кількома мовами: 13 — українсько-румунською, молдовсько-російською, українсько-російсько-румунською, українською-російською-молдавською й іншими; 1 заклад змішаного типу працював у режимі гімназії¹. Розглянемо розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання в 2008/2009 н.р. (табл. 5)².

Таблиця 5

**Витяг з таблиці: Розподіл загальноосвітніх шкіл
за мовами навчання**

Мова навчання	Кількість шкіл	Учні від загальної кількості (%)
українська	16 909	84,36
румунська	89	0,44
угорська	66	0,33
молдовська	6	0,03
кримськотатарська	15	0,07

Аналіз таблиць показав, що порівняно з мережею загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання в 1992–2000-х рр. і в 2008/2009 н.р. значно зменшилася кількість шкіл із навчанням румунською, угорською та молдовською мовами³.

Навчальний процес у зазначених школах здійснювався на основі Типових навчальних планів. У загальноосвітніх навчальних закладах на кожен навчальний рік складали робочий навчальний план із конкретизацією варіативного складника, враховуючи особливості регіону та індивідуальні освітні потреби учнів. Виразною рисою нових навчальних планів була їх диференціація за мовами вивчення предметів. Типові навчальні плани для румунських, молдовських й угорських шкіл передбачали вивчення державної, рідної, а також європейських мов. Учні румунських шкіл навчалися румунською

¹ Мельник С., Черниченко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 124.

² Там само. С. 116.

³ Проблеми освіти та культури національних меншин. URL: <http://lib.chdu.edu.ua>

й вивчали румунську мову, літературу, історію, культуру, звичаї, традиції свого народу й рідного краю. Поглиблено вивчали румунську словесність майже 400 учнів. За допомогою варіативного складника робочих навчальних планів шкіл із румунською мовою навчання було виділено додаткові години на вивчення румунської мови і літератури, історії румунського народу, історії та літератури рідного краю¹.

До навчальних планів було включено нові предмети «Основи здоров'я», «Етика», «Громадянська освіта» тощо, які за своїм призначенням спрямовані на формування життєвих навичок і соціалізацію школярів. Разом із тим у методичних рекомендаціях щодо реалізації галузевої Програми поліпшення вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин було зазначено, що «Діючі Типові навчальні плани як 11-річної, так і 12-річної загальноосвітньої школи з навчанням мовами національних меншин (накази МОН від 29.11.2005 р. № 682 — початкова школа; від 07.05.2007 р. № 357 — основна школа; від 20.05.2003 р. № 306) дозволяють без додаткових фінансових витрат реалізувати заходи щодо поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин, оскільки передбачають резерв часу (варіативна складова змісту освіти), який частково можна використати для збільшення годин на вивчення української мови й літератури у школах з навчанням угорською мовою або на введення в окремих класах паралельного вивчення українською мовою деяких предметів (історія України, математика, географія)»². Інформацію про Типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин (за галузевою Програмою поліпшення вивчення української мови, затвердженою наказом МОН від 26.05.2008 р. № 461) подано в таблицях 6, 7 і 8³.

¹ Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин (28.02.2001) / Міністерство освіти і науки України (МОН). URL: <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua>

² Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2008/2009 н.р.: українська мова. *Інформаційний збірник МОНУ*. 2008. № 19–20–21. С. 33.

³ Там само. С. 33–36.

Історія України	2	1,5	3,5
Історія України	2		2
Всесвітня історія	1,5	1,5	3
Людина і суспільство / основи філософії		1	1
Географія	1		1
Основи економіки	1		1
Біологія	1	2	3
Фізика	3	3,5	6,5
Астрономія		0,5	0,5
Хімія	2	2	4
Фізична культура, ДПЮ, ОБЖ	3	3	6
Трудове навчання / технології	2	2	4
Разом	30,5+6,5	31+4	61,5+10,5
Додатковий час на поглиблене вивчення предметів, введення спецкурсів та предметів за вибором; факультативні, індивідуальні та групові заняття	1	3	4 (14,5–10,5)
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня:			
5-денний робочий тиждень	33	33	66
6-денний робочий тиждень	36	36	72
Всього фінансується (без ураху- вання поділу класів на групи)	38	38	76

Аналіз типових навчальних планів показав, що навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин у 2008/2009 н.р. здійснювалося відповідно до методичних рекомендацій для загальноосвітніх навчальних закладів із українською мовою навчання. На українську мову в 10–11 кл. додатково виділено 2 год на тиждень; «Географія своєї

області» — 2 год; курс «Вступ до історії України» в 5 кл. — 0,5 год¹. У навчальних планах для шкіл із румунською, угорською та молдовською мовами навчання зафіксовано збільшення годин на українську мову і літературу, а також збільшення факультативного часу на «Етнографію», зокрема вивчення своєї місцевості.

З аналізу навчального плану для румунських шкіл відомо, що додатково учні румунських шкіл вивчали українську мову: «З першого вересня 2008 р. у загальноосвітніх закладах з навчанням мовами національних меншин збільшити кількість годин на вивчення української літератури в 10-х та 11-х класах (по 2 год. на тиждень); запровадити в 10-х класах двомовне вивчення історії України і математики (2 год. на тиждень), з 1 вересня збільшити в 2-х — 4-х класах 1 год. на вивчення української мови (1 год. на тиждень), а в 5-х класах запровадити двомовне вивчення історії України (півгодини на тиждень)»². З метою поліпшення якості навчання географії українською мовою в школах із навчанням мовами національних меншин запроваджено курси за вибором українською мовою в 5-х кл. «Географія рідного краю» (з використанням регіональних посібників, атласів); із четвертої чверті 2008/2009 н.р. у 8–9-х кл. — факультативний курс «Географія своєї області», у 8-х кл. — фізичної географії, а у 9-х кл. — економічної географії³.

Мови національних меншин вивчали за типовими навчальними планами як у державних, так і в приватних навчальних закладах за розподілом класів, зокрема курсів, спецкурсів та факультативно. У тому числі навчалися різними мовами по всій Україні. У місцях компактного розташування тих чи інших етноменшин функціонували державні й приватні заклади освіти. Відповідно до відомостей Державного комітету статистики України функціонування державних і приватних шкіл загальноосвітніх навчальних закладів (2010/11 н.р.) інформацію про їх кількість подано в табл. 9 і 10⁴.

Аналіз наведеної таблиці показав, що кількість учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів у 2010/11 н.р. різнилися за мовами

¹ Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у 2008/2009 н.р.: українська мова. *Інформаційний збірник МОНУ*. 2008. № 19–20–21. С. 32.

² Декларація прав національностей України. *Право України*. 1992. № 1. С. 5.

³ Там само. С. 33–34.

⁴ Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року. *Статистичний бюлетень*. Київ: «Державний комітет статистики України», 2011. С. 59–63.

Розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів

Області України та Автономна Республіка Крим	Разом учнів, осіб	У тому числі навчаються мовою			
		Українською	Російською	Румунською	Угорською
Україна	4 163 156	3 421 606	696 039	18 866	15 426
АР Крим	169 018	13 609	149 793	-	-
Вінницька	157 408	156 552	746	-	-
Волинська	121 928	121 694	234	-	-
Дніпропетровська	288 086	234 584	53 502	-	-
Донецька	324 682	151 188	173 494	-	-
Житомирська	133 841	132 810	1 031	-	-
Закарпатська	151 725	131 507	1 392	3 287	15 426
Запорізька	151 430	109 966	41 464	-	-
Івано-Франківська	150 093	149 418	412	-	-
Київська	166 349	165 228	1 121	-	-
Кіровоградська	92 007	90 293	1 714	-	-
Луганська	169 991	82 420	87 571	-	-
Львівська	258 595	255 133	2 716	-	-
Миколаївська	109 570	101 259	8 311	-	-
Одеська	226 996	164 415	58 639	-	-
Полтавська	130 739	128 290	2 449	-	-
Рівненська	143 310	143 274	36	-	-
Сумська	95 042	90 943	4 099	-	-
Тернопільська	112 719	112 571	148	-	-
Харківська	215 495	161 379	54 116	-	-
Херсонська	105 444	89 546	15 898	-	-
Хмельницька	133 854	133 201	305	-	-
Черкаська	115 007	114 113	894	-	-
Чернівецька	96 474	80 508	387	15 579	-
Чернігівська	95 827	95 357	470	-	-
м. Київ	217 663	211 378	6 094	-	-
м. Севастополь	29 863	860	29 003	-	-

Аналіз таблиці про розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів на початок 2010/11 н.р., за мовами навчання показав, що найбільше досліджуваних шкіл працювало 18 866 — з румунською мовою навчання (15 579 — в Чернівецькій обл. і 3 287 — Закарпатській), 15 426 — угорською (15426 — Закарпатській) і найменше 3 877 — молдовською (3 877 — Одеській).

Перегляд розвитку шкіл за мовною мережею в досліджуваний період показав, що помітними темпами збільшувалася кількість шкіл з угорською, румунською та молдовською мовами навчання. Отже, з початку незалежності України їх кількість значно зросла.

Аналіз навчальних програм, планів, підручників, архівних джерел, історичної літератури свідчить, що зовнішня диференціація класифікувалася за різними видами курсів («Рідний край», «Народознавство», «Етнографія та фольклор України», «Культура та мистецтво України»), спецкурсів, факультативів та створення спеціальних класів і різнотипних шкіл, що сприяло умовам для відродження культури етноменшин України. Вивчення навчальних планів шкіл з угорською, румунською та молдовською мовами навчання свідчить, що навчально-виховний процес було спрямовано на врахування мовних потреб, змісту та стану роботи початкової й середньої освіти шкіл етноменшин України. Власне, у досліджуваний період етномовна політика позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на навчання таких предметів, як рідна мова, література, історія України, суспільствознавство, естетична культура. У кінці навчального року педагоги оцінювали результати навчальної діяльності учнів, враховуючи набутий ними рівень загальнонавчальних умінь і навичок. Випускники загальноосвітніх навчальних закладів України з навчанням мовами національних меншин склали державну підсумкову атестацію з рідної мови¹.

Результати проведеного дослідження свідчать, що система освіти навчання дітей національних меншин у період, що розглядається, змінилася в умовах незалежної держави й у контексті суспільно-політичних подій. Освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, забезпеченні потреб етніч-

¹ Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика / за ред. В. В. Кузьменка. Херсон : РІПО, 2009. С. 103.

Л. Березівської, Є. Голобородька, І. Миронової, О. Обидьоновой, О. Рафальського, Н. Рудницької тощо).

Аналіз розвитку культури польської національної меншини показав, що вона була однією із найчисельніших серед інших на території України¹. Проблеми діяльності шкіл із польською мовою навчання вивчали такі дослідники, як Т. Веремчук, Т. Єременко, О. Жосан, В. Загурська-Антонюк, О. Калакура, Я. Лазар, Н. Медведчук, С. Рудницький, С. Сухачов, Б. Чирко та інші, у працях яких висвітлено не лише особливості організації шкіл із польською мовою навчання, а й питання полікультурної освіти й виховання для всіх національних меншин.

Основним чинником змін організації навчально-виховного процесу, функціонування й розвитку шкіл національних меншин була низка педагогічних засад освітньої реформи України, що визначалася постановами Кабінету Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР», «Про утворення Комітету у справах національностей при Кабінеті Міністрів УРСР» (1991 р.); «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992 р.); Положенням Президії Академії наук УРСР «Про утворення відділу єврейської історії та культури» (1991 р.), законами України «Про освіту» (1991 р.), «Про громадянство» (1991 р.), «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Указом Президента України «Про Міністерство України у справах національностей, міграції і культів» (1993 р.); Програмою розвитку освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994–2000 рр. (1994 р.) тощо.

В аспекті суспільно-політичних, соціально-економічних і педагогічних змін було актуалізовано диференційоване навчання як чинник демократизації й гуманізації освіти. Нормативним документом, у якому на державному рівні було задекларовано принципи індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, а також узаконено різнотипність загальноосвітньої школи (середня загальноосвітня школа, гімназія, ліцей тощо) була Концепція середньої

¹ Закон України «Про освіту» (схвалено Верховною Радою 23 травня 1991 р.). *Законодавчі акти України з питань освіти* / Верховна Рада України: офіц. вид. Київ : Парламентське вид-во, 2004. 404 с.

загальноосвітньої школи України (1991 р.)¹. Загальноосвітня школа республіки функціонувала як різноманітність «навчальних закладів різних типів», які поділялися за національним критерієм шкільної освіти². Як зазначає Л. Березівська, «запровадженню диференціації за національним критерієм сприяло положення про забезпечення всіх націй та національних меншин, які проживають в Україні, вихованням і навчанням їхньою рідною мовою»³. Під диференційованим підходом в українському шкільництві дослідники розуміють складний процес, що виявляється в різних формах, як зовнішній, так і внутрішній. Зовнішня диференціація — це розмаїття типів навчальних закладів, наявність додаткових і спеціальних факультативів і курсів, що пропонують розширений зміст освіти.

Зміст навчально-виховного процесу в школах усіх типів був єдиним і спрямовувався на формування національної свідомості українського народу й вивчення культури народів, які мешкали в Україні. Національний компонент змісту освіти базувався на знаннях рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, культури й побуту інших народів. Ці знання розкривалися в змісті як обов'язкових навчальних предметів, так і предметів за вибором учнів, факультативів і курсів. Національне самовираження школи з польською мовою навчання як і шкіл із 2–3 мовами навчання (українська й російська, українська й угорська, українська й румунська, українська й молдовська, українська й кримськотатарська, українська й словацька, українська й болгарська, українська й болгарська, російська й молдовська, російська й кримськотатарська; українська, російська й румунська, українська, російська й молдовська, українська, російська й кримськотатарська тощо) відображало національні елементи у її виховній діяльності, відбувалося вивчення рідної мови, літератури, історії, географії, народознавства; відродження краєзнавчої роботи,

¹ Березівська Л. Д. Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в радянській Україні у період зародження демократичних змін (1985–1991). *Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 75.

² Закон України «Про національні меншини» № 2494 від 25.06.1992 року. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 36. С. 35.

³ Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX — перша третина XX ст.)*: монографія / авт. кол. : Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антоненко Н. Б., Філімонова Т. В., Антоненко М. Я, Куліш Т. І., Шевченко С. М. Київ : Педагогічна думка, 2013. С. 296.

залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святих свого народу, пам'ятників історії, культури та засвоєнні традиційних ремесел і народних промислів; відзначення польських національних свят, поширенні польської літератури.

Основним документом, який регулював організацію навчально-виховного процесу, був навчальний план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах із польською мовою та шкіл із 2–3 мовами навчання здійснювався за типовими навчальними планами. На відміну від попередніх років (1988/89 н.р.) у навчальних планах для шкіл із польською мовою навчання в 1990/91 н.р. було запроваджено предмети «Історія Польщі», «Географія Польщі», «Суспільствознавство», «Естетична культура»; курси «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», «Історія України», «Географія України» і факультативи «Рідний край», «Культура та мистецтво України», «Світова художня література» тощо. Було розширено мережу шкіл із польською мовою навчання, класів із поглибленим вивченням навчальних предметів, зокрема польської мови, а також відкрито спеціальні класи для проведення факультативів рідною мовою¹.

У навчальних планах шкіл із польською мовою навчання базової та повної середньої освіти України було визначено предмети, у змісті яких вивчалася культура національних меншин — «Мова і література», «Історія», «Іноземні мови»². У підручниках української мови, літератури, рідних мов і літератур містилася низка завдань (вправ, переказів, аналіз літературних текстів, дослідження біографії й творчості письменників), спрямованих на засвоєння учнями культури й духовних цінностей як українського, так і інших народів.

Учні польських шкіл навчалися польською й вивчали польську мову, літературу, історію, культуру, звичаї, традиції свого народу й рідного краю. Поглиблено вивчали польську словесність майже 600 учнів. Завдяки варіативному складнику робочих навчальних планів із польською мовою навчання було виокремлено додаткові години на навчання польської мови й літератури, історії польського народу, історії й літератури рідного краю, але більше годин було відведено

¹ Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н.р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти УРСР*. 1989. № 10. С. 20.

² Там само. С. 136.

на навчання класичної й сучасної польської літератури. Додатково учні польських шкіл вивчали українську мову, історію та географію Польщі.

Типові навчальні плани для польських шкіл і шкіл із різними мовами навчання на 1990/91 н.р. передбачали навчання державної, рідної, а також європейських мов. У школах із польською мовою навчання учні вивчали англійську мову, для цього виділялося у 7–9 кл.— 2 год і 10–11 кл.— 4 год на тиждень понад навчальний план¹. Згодом кількість годин збільшилася для навчання англійської мови в середній школі до 4 год, а в старшій до 6². Мова і література етноменшин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень³.

Особливу увагу приділяли роботі факультативів як формі організації диференційованого навчання. У V варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання на 1990/91 н.р. було передбачено навчання мов національних меншин як окремого предмета, так і факультативно⁴.

При школах національних меншин відкривалися й діяли факультативи для вивчення польської та інших мов. На початок 1992 р. у школах України здійснювалося факультативне навчання (20 203 учнів), працювало 1400 груп учнів (120 тис. осіб), у тому числі з вивчення польської мови (90)⁵. Наводимо відомості про функціонування факультативів із польської мови (табл. 1)⁶.

¹ Березівська Л. Д. Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в радянській Україні у період зародження демократичних змін (1985–1991). *Педагогіка і психологія*. 2015. № 1. С. 74.

² Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду*. Київ : Укр. нез. центр пол. досл., 2004. С. 103.

³ Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. Київ : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. С. 20.

⁴ Пилипенко Т. Зазначена праця. С. 103.

⁵ Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етноменшин України (1991–2011 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного ун-ту імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Історичні науки. 2012. Вип. 3.33. С. 57.

⁶ Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею). С. 23.

Витяг з таблиці:

Відомості про факультативи із польської мови в 1991/92 н.р.

Мова чи предмет	Область	Кількість шкіл	Кількість груп	Кількість учнів
Польська мова	Вінницька	3	5	90
	Житомирська	10	19	580
	Львівська	11	12	210
	Тернопільська	5	12	225
	Хмельницька	12	21	272
	Чернівецька	2	6	72
	м. Київ	2	3	45
Разом		45	78	1 494

Аналіз таблиці показав, що найбільша кількість факультативів — 12 шкіл і 21 група (272 учнів) — працювала в Хмельницькій обл., а найменша — у Києві: 2 школи й 3 групи (45 учнів). Зазначимо, що в школах Старосамбірського, Самбірського, Пустомитівського, Яворівського, Мостиського та Дрогобицького районів, у м. Львові й м. Дрогобичі, окрім факультативів із навчання польської мови, працювали й гуртки. Польській мові навчали і в Івано-Франківській, Хмельницькій, Київській, Кіровоградській і Закарпатській областях¹. Відповідно до Постанови Президії Верховної Ради Української РСР про інформацію Комісії Верховної Ради Української РСР з питань культури та духовного відродження «Про стан роботи органів державного управління по створенню умов для розвитку культур національних меншин України» (1991 р.) у додатку «Про стан роботи органів державного управління по створенню умов для розвитку культур національних меншин України» було зазначено, «що останнім часом в республіці вжито заходів до відродження і розвитку

¹ Лазар Я. Національна політика України в освітній сфері (на прикладі польської меншини Прикарпаття). URL : <http://archive.nbuv.gov.ua>

культур етнічних груп і національних меншин»¹. Зокрема, в 1991 р. діяло «87 національно-культурних товариств, у тому числі, 22 єврейських, по 8 російських і польських та 2 молдовських і румунських. Крім того, «у республіканських видавництвах “Веселка”, “Радянська школа” збільшено випуск двомовних книг для дітей, підручників для національних меншин»².

У 1991–1992 рр. в Україні навчалося 19,2% польською мовою, функціонувало понад 500 шкіл з двома чи трьома мовами навчання (російсько-українські й школи з іншими мовами навчання)³. Лише в Закарпатській області працювало 33 школи з двома чи трьома мовами навчання: 29 — з українською й угорською, 2 — російською й угорською і 2 — з українською та словацькою мовами навчання⁴. Також працювали школи з болгарською, кримськотатарською, німецькою, новогрецькою мовами навчання. Інформацію щодо чисельності шкіл України із польською мовою навчання та кількість учнів, які в них навчалися в 1991, 1993 та 1994 рр. наводимо в таблицях 2, 3 і 4.

Таблиця 2

**Витяг з таблиці:
Національні школи в Україні на 1 жовтня 1991 р⁵.**

Мова навчання	Шкіл		Учні	
	Кількість	% від заг. кільк.	Кількість	% від заг. кільк.
Польська	3	0,01	523	0,008

¹ Танюк Л. Про стан роботи органів державного управління по створенню умов для розвитку культур національних меншин України (26 берез. 1991). *Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали: довідник*, у 2 ч. / упоряд.: І.О. Кресіна, В.Ф. Панібудьласка; за ред. В.Ф. Панібудьласки. Київ: Вища школа, 1997. Ч. 2. С. 599.

² Там само. С. 600.

³ Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х — перша половина 50-х рр. XX ст.). *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 4. С. 66.

⁴ Етнонаціональна політика. URL : [history.vn.ua / book](http://history.vn.ua/book)

⁵ Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею). С. 22.

Розподіл денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів України за мовами навчання¹

Кількість закладів	1993			1994		
	місто	село	разом	місто	село	разом
Разом, у тому числі, закладів, де навчання про- водиться однією мовою	6 101	15 113	21 214	6 214	15 182	21 396
%	4 031	14 736	18 767	4 175	14 810	18 985
%	66.1	97.5	88.5	67.2	97.6	88.7
українською	2 197	13 464	15 661	2 305	13 534	15 839
%	36	89.1	73.8	37.1	89.1	74
російською	1 804	1 128	2 932	1 842	1 131	2 973
%	29.6	7.5	13.8	29.6	7.5	13.9
молдовською		12	12		11	11
%		0.1	0.1		0.1	0.1
румунською	10	85	95	11	86	97
%	0.2	0.5	0.5	0.2	0.6	0.5
угорською	15	46	61	14	46	60
%	0.3	0.3	3	0.2	0.3	0.3
польською	2	1	3	2	1	3
%	0.03	0.01	0.01	0.03	0.01	0.01
кримськотатарською	1	0	1	1	0	1
%	0.02		0.01	0.02		0.05
закладів, де навчання про- водиться двома мовами	2 067	375	2 442	2 036	370	2 406
%	33.9	2.5	11.5	32.8	2.4	11.2

¹ Розподіл денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів України за мовами навчання. *Інформаційний бюлетень Міністерства України у справах національностей, міграції та культур*. 1995. № 1. С. 32; Там само, С. 639–640.

з них закладів, де є класи з українською мовою навчання %	2 063 33.8	359 2.4	2 422 11.4	2 035 32.6	352 2.3	2 387 11.2
закладів, де навчання проводиться трьома мовами %	3 0.05	2 0.01	5 0.02	3 0.05	2 0.01	5 0.02

Таблиця 4

Розподіл учнів денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів України за мовами навчання¹

Чисельність учнів у денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах	1993			1994		
	місто	село	разом	місто	село	разом
Разом	4 681 217	2 175 882	6 857 099	4 698 760	2 198 953	6 897 713
з них навчаються мовою:						
українською %	1 909 883 40.8	1 814 192 83.4	3 724 075 54.3	2 057 294 43.8	1 839 623 83.7	3 896 917 56.5
російською %	2 759 929 59	319 538 14.7	3 079 467 44.9	2 629 621 56	316 303 14.4	2 945 924 42.7
молдовською %		6 983 0.3	6 983 0.1		7 087 0.3	7 087 0.1

¹ Розподіл учнів денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів України за мовами навчання. *Інформаційний бюлетень Міністерства України у справах національностей, міграції та культурів*. 1995. № 1. С. 640.

живання етноменшин створювалися умови для їх розвитку. Адже держава відповідно до Закону України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), у ст. 6 гарантувала «всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, використання національної символіки, відзначення національних свят, сповідування своєї релігії, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації, створення національних культурних і навчальних закладів та будь-яку іншу діяльність, що не суперечить чинному законодавству», а також у ст. 7 було зазначено, що «держава вживає заходів для підготовки педагогічних, культурно-просвітницьких та інших національних кадрів через мережу навчальних закладів. Державні органи на основі міжнародних угод сприяють національним меншинам у підготовці спеціалістів в інших країнах»¹. Крім того, «держава гарантує національним меншинам право на збереження життєвого середовища у місцях їх історичного й сучасного розселення»². Відповідно до названого вище закону України національні меншини «є невід'ємною частиною загальноєвропейських прав людини», вони повинні «поважати мови, культури, традиції, звичаї, релігійну самобутність українського народу та всіх національних меншин»³. Прикладом були школи з польською мовою навчання та інших шкіл національних меншин, які вивчали одну іноземну чи більше мови, у містах поселення етнічних груп України та Житомирській, Львівській, Одеській, Чернівецькій областях. Так, у звіті Чернівецьких шкіл зазначалося, що в школі з польською мовою навчання вивчалось 5 мов національних меншин, серед яких польська та німецька. У цілому в 1994 р. тут працювало 273 школи, 35 із яких — з різними мовами навчання. Загалом в Україні в 1994/1995 н.р. налічувалося 22 школи з українською та угорською мовами навчання (7,9 тис. учнів), 3 — з українською російською та угорською (1,3 тис. учнів) і 4 — з російською та

¹ Розподіл денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів України за мовами навчання. *Інформаційний бюлетень Міністерства України у справах національностей, міграції та культур.* 1995. № 1. С. 620.

² Там само. С. 621.

³ Там само. С. 619.

угорською мовами навчання (1,6 тис. учнів)¹. У 1995 р. польську мову вивчало 400 школярів².

В Одеській області, на початок 1994/95 н.р. функціонувало 7 шкіл із російською й молдовською та 60 — із різними мовами навчання, де навчалось 19,6 тис. учнів³. У 1995 р. в Україні функціонувало 983 школи з двома мовами навчання⁴. У 1997 р. налічувалося 2,3 тис. навчальних закладів із кількома мовами навчання, із яких 2391 (97%) — школи з українською й російською, 28 — українською й угорською, 7 — українською й румунською, 9 — російською й румунською, 1 — з російською й угорською мовами навчання тощо⁵.

У 2000 р. в Україні працювало 3 школи з польською (1169 учнів) і 2363 школи з кількома мовами навчання, серед яких було 4 школи з українською й польською мовами навчання, 2 — з програмно-цільовим вивченням польської мови, у 20 школах функціонували польськомовні класи та групи.

У 2001 р. у Львові працювало 4 школи з польською мовою навчання (289 учнів)⁶. У Львівській області було відкрито 1 польськомовний клас, а в Житомирській — 5 шкіл із українською й польською мовами навчання. Проте функціонували заклади, в яких навчання проводилося з паралельним використанням угорської, польської, болгарської й словацької мов. Мову етноменшин як окремий предмет вивчали 55,5 тис. школярів (угорську, польську, молдовську, румунську й інші мови)⁷. Навчання здійснювалося рідною, двома та трьома мовами⁸. Зазначимо й те, що школи з польською мовою навчання були 4-річні та з 5-денним робочим тижнем.

¹ Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти. С. 107.

² Центральний Державний Архів Вищих Органів України (ЦДАВО України). Ф. 166. Оп. 17. Спр. 36. Арк. 4.

³ Закон України «Про національні меншини» № 2494, від 25.06.1992 року. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 36. С. 7.

⁴ ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 17. Спр. 36. Арк. 6.

⁵ Там само..

⁶ Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи. Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду. Київ : Укр. нез. центр пол. досл., 2004. С. 134.

⁷ Лазар Я. Національна політика України в освітній сфері (на прикладі польської меншини Прикарпаття). URL : http://archive.nbuv.gov.ua_C. 100.

⁸ ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 17. Спр. 36. Арк. 6.

Додаткові години на предмети інваріантного складника, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття	21	21	24	24
Сумарна кількість годин інваріантного і варіативного складників	21	21	24	24
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня	20	20	22,5	22,5
Граничний обсяг домашнього завдання	-	45 хв	70 хв	90 хв

Аналіз Типових навчальних планів початкової школи показав, що він на відміну від навчальних планів 1990/91 н.р. поділявся на інваріативний та варіативний складники. До інваріативного складника належали дев'ять навчальних предметів, серед яких на рідну мову було виділено найбільше годин. До варіативного — курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, а також розписано гранично допустиме навчальне навантаження на учня (без урахування індивідуальних і групових занять).

Основними формами організації навчального процесу з польською мовою навчання та шкіл із різними мовами навчання було факультативне навчання, поділ класів на групи з вивчення рідної мови та курсів за вибором. Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р. (зі змінами в 2001 р.)) було встановлено граничну наповнюваність класів і тривалість уроків. Мінімальна наповнюваність груп для факультативних занять і курсів за вибором у міських загальноосвітніх навчальних закладах становила 8 і в сільських — 4 учні. За меншої кількості учнів створювали міжкласні й міжшкільні факультативи й курси за вибором учнів. Поширювалася факультативна форма вивчення рідної мови. Так протягом 2000–2002 рр. у загальноосвітніх школах із вивчення польської мови у Вінницькій, Івано-Франківській, Львівській і Хмельницькій областях було створено 32 факультативні групи (590 учнів)¹. Крім того, збільшувалися години на навчання рідної мови.

Аналіз Типових навчальних планів початкової школи з польською мовою навчання на 2001/2002 н.р. показав, що на навчання рідної мови

¹ Коваленко О. М. Освітня політика України та Польщі щодо національних меншин (2000–2005 рр.). *Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані»*. 2012. № 5 (85). С. 36.

Гранично допустиме навчальне навантаження на учня (без урахування індивідуальних і групових занять): денний робочий тиждень	20	22	22	22
Загалом фінансується позакласно (без урахування поділу класів на групи)	21	23	24	24

Водночас було відведено додаткові години на предмети інваріантного складника, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття. Це був загальновизначений Типовий навчальний план початкової школи з навчанням національних меншин на 2001/2002 н.р.

Відповідно до наказу № 96 Міністерства освіти і науки України від 28.02.2001 р., на основі Типового навчального плану початкової школи з навчанням національних меншин на 2001/2002 н.р. склалися в перехідний період на 2002/2003 н.р. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів II і III ступеня з навчанням мовами національних меншин (таб. 9, 10). Розглянемо їх.

Таблиця 9

Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня з навчанням мовами національних меншин (перехідний)¹

№	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах				
		5	6	7	8	9
Інваріантний складник						
	Польська мова (мова навчання) і література	5,5	4,5	4	4,5	4
	Українська мова і література ¹	5	4,5	4	4	3,5
	Іноземна мова ²	4	3	3	3	3
	Математика	4	4,5	4,5	4,5	4,5
	Історія України	1	-	1	1	2

¹ Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин: наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. / Міністерство освіти і науки України (МОН). URL : <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua>

	Всесвітня історія	1	1	1	1,5	1,5
	Історія України	-	2	1	1	1
	Правознавство	-	-	-	-	1,5
	Рідний край/ природознавство/ довкілля	1	*			
	Біологія	-	2	2	2	1,5
	Географія	-	2	2	2	2
	Фізика	-	-	2	2	2,5
	Хімія	-	-	-	2	2
	Музика	1	1	1	1	-
	Образотворче мистецтво	1	1	1	-	-
	Фізична культура і здоров'я	2	2	2	2	2
	Основи безпеки життєдіяльності	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	Трудове навчання, креслення	2	2	2	2	2
	Разом	27	29	30	31,5	32
Варіативний складник						
	Додаткові години на предмет інваріативного складника, курси за вибором, індивіду- альні та групові заняття	3	4	4	4,5	5
	Гранично допустиме навчальне навантаження на учня (без урахування факультативів, дод. занять)					
	5 — ден. робочий тиждень	28	31	32	33	33
	6 — ден. робочий тиждень	29	32	33	35	36
	Загалом фінансується поза- класно (без урахування по- ділу класів на групи)	30	33	34	36	37

Таблиця 10

Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня з навчанням мовами національних меншин (перехідний)¹

№	Навчальні предмети Математичний/ логічний	Кількість годин на тиждень у класах							
		Загально-освітній		Гуманітарний		Природничий		Техно-логічний	
		10	11	10	11	10	11	10	11
1	Рідна мова (мова навчання)	1	1	2	2	1	1	1	1
2	Література ²	3	3	3+(1)	3+(1)	2	2	2	1
3	Українська мова ³	1	1	2+(1)	2+(1)	2	2	2	2
4	Українська література	2	2+(1)	2+(1)	1	1	1	1	1
5	Іноземна мова ⁴	2	2	3	3+(1)	2	2	2	2
6	Математика	4	4	3	3	4+(3)	4+(3)	3	3
7	Інформатика ⁵	1+1*	1+1*	1+(1)	1+(1)	1+1*	1+1*	1	1
8	Історія України	2	1,5	2+(1)	1,5+(1)	1	1	1	1
9	Всесвітня історія	1,5	1,5	1,5	1,5+(1)	1	1	1	1
10	Людина і суспільство/ Основи філософії		(1)		1+(1)		1		1

¹ Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин: наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. / Міністерство освіти і науки України (МОН). URL : <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua>

² Курс літератури інтегрований (містить літературу відповідної національної меншини і зарубіжну літературу).

³ Порядок вивчення інтегрованого курсу «Довкілля» такий, як і в загальноосвітніх навчальних закладах з українською мовою навчання.

⁴ Іноземна мова може вивчатись завдяки часу варіативного складника.

⁵ Друга година з інформатики використовується за наявності комп'ютерного забезпечення (познач. зірочками).

Аналіз розглянутих навчальних планів на 2001/2002 н.р. показав, що школи з польською мовою й різними мовами навчання здійснювали організацію навчального процесу за загальнонавчальними Типовими навчальними планами. Аналіз Типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема шкіл з польською мовою навчання на 2001/2002 н. р. передбачав «забезпечити необхідні умови щодо реалізації Типових навчальних планів початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин»¹. У пояснювальній записці до Типових навчальних планів початкової школи з українською мовою й мовами навчання національних меншин було зазначено, що Типові навчальні плани, як і Базовий навчальний план, складаються з інваріантного складника, сформованого на державному рівні, обов'язкового для всіх загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативної частини, якою було передбачено додаткові години на предмети за вибором, індивідуальні й групові заняття з вивчення рідної мови.

Освітні галузі Базового навчального плану в Типових навчальних планах було представлено предметами та курсами, зокрема «Людина і світ», «Я і Україна», «Природознавство» чи «Довкілля»; галузь «Мови і література» в школах з українською мовою навчання реалізувалася предметами «Українська мова» (у робочому навчальному плані – українська мова й читання), «Іноземна мова» або «Мова національної меншини». Запровадження другої мови (мови національної меншини чи іншої іноземної) здійснювалося за рішенням ради навчального закладу відповідно до бажань учнів і їхніх батьків. Для шкіл із навчання мовами національних меншин ця галузь представлена предметами «Мова навчання» (мова й читання), «Українська мова» (як державна)².

Галузь «Людина і світ» з урахуванням вікових особливостей учнів у Типових навчальних планах реалізувалася в навчальному курсі «Я і Україна». Цей курс сприяв розвитку в учнів навичок толерантної взаємодії з іншими людьми, набуттю ними елементів знань про навколишній світ, у тому числі етнічних

¹ Про Типові навчальні плани початкової школи з українською мовою та мовами навчання національних меншин: наказ № 96 від 28.02.2001, нечин. / Міністерство освіти і науки України (МОН). URL : <http://ua-info.biz/legal/baseqp/ua>

² Там само.

і загальнонаціональних. Цей приклад простежується через призм навчально–виховного процесу шкіл із кількома мовами навчання, де початково організація навчального процесу була побудована за поділом класів за мовами навчання. Так у школах із українською та румунською мовами навчання діти окремо вивчали рідну мову, тобто класи поділялися за мовами навчання. Також у школі з українською й молдовською, українською російською й молдовською та іншими кількома мовами навчання з 1 по 11 кл. здійснювався поділ класів за мовами навчання. У цей час в Україні працювало 4 школи з польською мовою навчання (1 013 учнів), 2 школи з українською й польською мовами навчання (740 учнів), польську мову як предмет вивчали 1 425 учнів, а факультативно навчалася 6 270 школярів¹. Окрім цього, працювали класи, у яких вивчали інші мови національних меншин, а також різні курси, серед яких «Рідна мова», «Рідний край», «Етнографія», та факультативи з рідної мови й культури різних етноменшин. Зважаючи на те, що школи з 2–3 мовами навчання організовували відповідно до чисельності учнів відповідних національних меншин, з урахуванням регіональних особливостей, кліматичних умов за погодженням із відповідними місцевими органами управління освітою могли змінюватися структура навчального року й графік учнівських канікул². Водночас залишалася незмінною загальна кількість навчального часу, що зумовлювалася реалізацією навчальних програм (у загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня – 175 робочих днів, II–III ступенів — 190 робочих днів) у всіх школах польською мовою навчання чи інших національних меншин.

У 2005 р. на території України функціонувало 10 шкіл із польською мовою навчання (730 учнів), з них: 2 школи з вивчення польської мови як навчального предмета (640 учнів), 4 школи змішаного типу (310 учнів), в яких польська мова вивчалася як у межах навчального предмета, так і факультативно (5 200 учнів). Навчання польської мови здійснювалося в Житомирських гуманітарних гім-

¹ Калакура О. Я. Польська меншина як чинник україно-польської співпраці на сучасному етапі. Історичний архів. Наукові студії : зб. наук. пр. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. Вип. 6. С. 3.

² Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 114.

назіях і в школах, де польська мова була обов'язковим предметом із 1 по 12 кл.¹.

У 2005/2006 н.р. в Одеській області працювало 7 змішаних шкіл (2 802 учні), з яких 2 школи українською й молдовською і 5 — з російською та молдовською мовами навчання (2 802 учні) та інші школи². Розглянемо відомості щодо навчання двома й більше мовами в 2005/2006 н. р.³.

Таблиця 11

Школи з двома й більше мовами в 2005/2006 н.р.

Мова навчання	Кількість шкіл		Кількість учнів	
українська й російська	2 032	9,865%	995 325	19,117%
українська й угорська	29	0,141%	8 846	0,170%
українська й румунська	8	0,039%	3 093	0,059%
українська й молдовська	5	0,024%	1 967	0,038%
українська й кримськотатарська	1	0,005%	603	0,012%
українська й словацька	1	0,005%	125	0,002%
українська й болгарська	2	0,010%	560	0,011%
російська й молдовська	2	0,010%	835	0,016%
російська й кримськотатарська	33	0,160%	9 646	0,185%
українська, російська й румунська	2	0,010%	1 312	0,025%

¹ Коваленко О. М. Освітня політика України та Польщі щодо національних меншин (2000–2005 рр.). *Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані»*. 2012. № 5 (85). С. 1.

² Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етнomenшин України (1991–2011 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного ун-ту імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Історичні науки. 2012. Вип. 3.33. С. 119; Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи. Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду. Київ : Укр. нез. центр пол. досл., 2004. С. 124.

³ Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 114.

Аналіз таблиці показав, що найбільше шкіл працювало з українською й російською мовами навчання (2 032 шкіл, у яких навчалося 995 325 учнів), а найменше (1 школа) — із українською й кримсько-татарською (603 учнів) й українською та словацькою мовами навчання (125 учнів). Середньою була кількість закладів із українською та румунською мовами навчання (8 шкіл, у яких навчалося 3 093 учнів).

Як окремі предмети в 2005/2006 н.р. понад 5 тис. дітей і підлітків вивчали польську мову, літературу й історію¹; відвідували факультативи з вивчення корейської, молдовської, німецької, новогрецької, польської, татарської, чеської та інших мов². Водночас відбувалося матеріально-технічне забезпечення всіх національних меншин, зокрема й шкіл з польською мовою навчання (за сприяння україно-польського співробітництва) і створювалися умови для збереження й розвитку їхньої етнічної, культурної, мовної й релігійної самобутності³.

У загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин було створено умови для оволодіння державною мовою. Інформацію про розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання в 2008/2009 н.р. у контексті розглядуваної проблеми наведено в таблиці 12⁴.

Аналіз таблиці розподілу загальноосвітніх шкіл за мовами навчання в 2008/2009 н.р. показав, що порівняно з попередніми роками (2005/2006 н.р.) кількість шкіл із польською мовою навчання збільшилася до 5 (на 0,02%), де й навчалося 1 302 учні, а також зросла кількість шкіл з кількома мовами навчання. У цей час в Україні їх налічувалося 2,3 тис. навчальних закладів.

¹ Калакура О. Я. Польська меншина як чинник україно-польської співпраці на сучасному етапі. *Історичний архів. Наукові студії* : зб. наук. пр. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. Вип. 6. С. 75–76; Зеркаль М. М. Дослідження історичних змін в системі перепідготовки педагогічних кадрів для шкіл з етнічним компонентом навчання (1990–2000-і рр.). *Вісник національного технічного університету «ХПІ»* : зб. наук. пр. Харків : НТУ «ХПІ», 2013. № 25 (998). С. 1.

² Ляковська-Щур В., Гіжицький Я. Житомирська обласна Спілка поляків України. URL : <http://zozpu.zhitomir.net/>

³ Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею); Ляковська-Щур В., Гіжицький Я. Житомирська обласна Спілка поляків України. URL : <http://zozpu.zhitomir.net/> С. 161.

⁴ Мельник С. Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 116.

**Витяг з таблиці:
Розподіл загальноосвітніх шкіл за мовами навчання**

Мова навчання	Кількість шкіл	Учні (% від заг. кільк.)
українська	16 909	84,36
польська	5	0,02
школи з кількома мовами навчання	1 755	8,76

Найбільша кількість учнів, які навчалися польською мовою в 2008/2009 н.р. було у Львівській обл. — 0,31%, що перевищувало загальний відсоток по Україні (0,03%). Тут навчання велося польською мовою у 4-х школах (2 школи в м. Львів, 2 — у Мостиському районі, 1 — у м. Мостисько й по 1 у Стрілецькому та в Хмельницькій обл.).

В Івано–Франківській області в денних загальноосвітніх навчальних закладах польську мову вивчало 0,12% осіб від загальної кількості учнів¹. У м. Івано–Франківськ функціонувала 1 школа з російською та польською мовами навчання, у якій в 2005/2006 н.р. навчалось 209 учнів². Як предмет польську мову в Україні вивчали понад 4 тис. учнів, факультативно або в гуртках — понад 3 тис. учнів³. Загалом у школах із польською мовою навчання в 2008/2009 н.р. навчалось 1 389 учнів у 74 класах.

Навчання польської мови проводилося як в загальноосвітніх школах так і в суботньо–недільних школах: працювало 20 недільних шкіл, 10 груп, в яких тисячі дітей, підлітків, юнаків і дівчат; дорослих опановували польську мову. Загалом в Україні налічувалося 73 польські навчальні пункти, у яких працювало 190 учителів польської мови. Поступово в державі відроджувалася польська освіта, запро-

¹ Зеркаль М. М. Дослідження історичних змін в системі перепідготовки педагогічних кадрів для шкіл з етнічним компонентом навчання (1990–2000-і рр.). *Вісник національного технічного університету «ХПІ»* : зб. наук. пр. Харків : НТУ «ХПІ». 2013. № 25 (998). С. 3.

² Там само. С. 3.

³ Там само. С. 41.

ваджувалося навчання польської мови як обов'язкового предмета з 1 по 11 кл. та як додаткових курсів із вивчення рідної мови в численних школах національних меншин і українських вищих навчальних закладах, де здійснювалося співробітництво між загальноосвітніми школами України. Відбувалося святкування польських національних свят, поширення польської літератури й культури, що забезпечувало збереження національної ідентичності, мови та традицій, формування національної свідомості, спрямованої на виховання любові й пошани місцевих поляків до своєї історичної Батьківщини й країни, в якій вони мешкають¹.

Загалом на території України існувало понад 100 польських організацій і товариств². Спілка поляків започаткувала вивчення польської мови не лише в школах, а й при костелах, на курсах в бібліотеках м. Житомира та областях. Також було засновано перший рівень навчання польської мови в дитячих садочках і школах, гуманітарних гімназіях Житомирської області, де навчання польської мови було обов'язковим предметом з 1-го по 12 кл³.

На початок 2008/2009 н.р. навчалось 23 966 учні, з них 1 180 — польською мовою⁴. Інформацію про відомості Державного комітету статистики України загальноосвітніх навчальних закладів щодо чисельності учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів за мовами навчання подано в таблиці 13.

Аналіз таблиці про мови навчання учнів показав, що в денних загальноосвітніх навчальних закладах у 2010/11 н.р. польською мовою навчалось 1 357 учнів. Розглянемо розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів з кількома мовами навчання в таблиці 14⁵.

¹ Лясковська-Щур В., Гіжицький Я. Житомирська обласна Спілка поляків України. URL : <http://zozpu.zhitomir.net/>

² Коваленко О. М. Освітня політика України та Польщі щодо національних меншин (2000–2005 рр.). *Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані»*. 2012. № 5 (85). С. 35.

³ Лясковська-Щур В., Гіжицький Я. Житомирська обласна Спілка поляків України. URL : <http://zozpu.zhitomir.net/>

⁴ Лазар Я. Національна політика України в освітній сфері (на прикладі польської меншини Прикарпаття). URL : <http://archive.nbuv.gov.ua>. С. 87.

⁵ Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року. *Статистичний бюлетень*. Київ: Державний комітет статистики України, 2011. С. 59–63.

Таблиця 13

Витяг з таблиці: Мови навчання учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів на початок 2010/11 н. р.¹.

	Разом, осіб	У тому числі		% до підсумку		
		у державних закладах	у приватних закладах	разом	у державних закладах	у приватних закладах
К-ть учнів	3 422 963	3 414 110	8 953	100,0	100,0	100,0
У тому числі навчаються мовою:						
українською	3 421 606	3 412 653	8 953	82,2	82,3	46,6
польською	1 357	1 357	-	0,0	0,0	-

Таблиця 14

**Витяг з таблиці:
Розподіл денних загальноосвітніх навчальних закладів
на початок 2010/11 н.р. за мовами навчання учнів²**

	Разом закладів, одиниць ³	З них здійснюють навчання мовою ⁴		Питома вага закладів, які здійснюють навчання мо- вою,%
		українською	кількома мо- вами	українською
Україна	19 653	16 731	1503	85,1
АР Крим	569	7	228	1,2

¹ Без учнів, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2010/11 навчального року. *Статистичний бюлетень*. Київ: Державний комітет статистики України, 2011. С. 59.

² Там само. С. 64.

³ Крім того, 1 школа з польською мовою навчання працювала у Хмельницькій обл.

⁴ Без спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), санаторних шкіл та шкіл, які перебувають на капітальному ремонті.

Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України

Вінницька	954	948	6	99,4
Волинська	771	770	1	99,9
Дніпропетровська	989	849	36	85,8
Донецька	1 098	394	508	35,9
Житомирська	826	822	3	99,5
Закарпатська	681	558	39	81,9
Запорізька	615	439	92	71,4
Івано-Франківська	736	735	1	99,9
Київська	759	747	12	98,4
Кіровоградська	560	546	10	97,5
Луганська	706	298	252	42,2
Львівська	1 412	1 400	3	99,2
Миколаївська	568	540	12	95,1
Одеська	910	655	142	72,0
Полтавська	761	750	10	98,6
Рівненська	689	688	1	99,9
Сумська	568	542	8	95,4
Тернопільська	877	876	1	99,9
Харківська	886	686	74	77,4
Херсонська	490	443	15	90,4
Хмельницька	904	895	7	99,0
Черкаська	662	657	4	99,2
Чернівецька	437	351	15	80,3
Чернігівська	662	659	3	99,5
м. Київ	493	475	11	96,3
м. Севастополь	70	1	9	1,4

Аналіз поданої таблиці показав, що найбільше учнів навчалось в школах з кількома мовами навчання в Донецькій, Луганській й Одеській областях; найменше — Волинській, Івано-Франківській, Рівненській і Тернопільській. Відповідно до статистичного бюлетеня загальна чисельність учнів складала понад 1 503 осіб. З таблиці видно, що школи з кількома мовами навчання працювали по всій Україні. Крім того, протягом 2008–2010 рр. учні цих шкіл були забезпечені підручниками. Лише впродовж 1993–1995 рр. було видано понад 50 найменувань книг польською мовою. Серед них: підручники, навчальні посібники, твори класиків польської літератури, розмовник «Говоримо польською». За останні 5 років побачили світ ще 60 найменувань польськомовної літератури, а саме: довідники, словники, підручники для учнів і для студентів закладів вищої освіти; методичні рекомендації щодо вивчення польської мови й навчальні посібники польською мовою¹.

Підбиваючи підсумки, підкреслимо, що етномовна політика незалежної України позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова й література, історія України, суспільствознавство, естетична культура; запроваджених курсів «Рідний край», «Народознавство», «Етнографія та фольклор України», «Культура та мистецтво України»; відкриття спеціальних класів і груп для проведення факультативів рідною мовою курсу «Історія Польщі». Отже, польська меншина та школи з 2–3 мовами навчання (українська й російська, українська й угорська, українська й румунська, українська й молдовська, українська й кримськотатарська, українська й словацька, українська й болгарська, українська й болгарська, російська й молдовська, російська й кримськотатарська, українська, російська й румунська, українська, російська й молдовська, українська, російська й кримськотатарська тощо), власне різні нації розвивали етнопонаціональну народну культуру, поступово розширюючи мережу навчальних закладів на території України.

Вивчення процесу розвитку шкіл із польською та 2–3 мовами навчання свідчить, що державна освітня політика спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної й освітньої роботи. Вважалося, що національні меншини України є невіддільним ідеологічним складником культури всього багатонаціонального українського

¹ Пилипенко Т. Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України (15 серпня 1992 р.). Етнічний довідник: у 3-х ч. Київ, 1997. Ч. III. С. 63.

народу. Зміст і стан роботи початкової й середньої освіти досліджуваних шкіл національних меншин був спрямований на відбудову та збереження їхньої культури та вільного розвитку відповідних національних мов; гарантування рівності всіх народів, які мешкають в Україні в здобутті освіти; забезпечення кваліфікованими кадрами закладів освіти.

Таким чином, на підґрунті аналізу навчальних програм, планів, архівних джерел, історичної літератури можна зробити висновок, що в досліджуваний період існували серед різних типів шкіл для національних меншин і школи із польською мовою та 2–3 мовами навчання, які відзначалися зовнішньою диференціацією за мовами навчання.

IV.2.3. Російські і єврейські школи

Після здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства, а відповідно й національної культури. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що була відображена в Законі України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), Конституції України (1996 р.), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Законі України «Про засади державної мовної політики» (2017 р.) тощо, є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, зумовлене потребою розроблення практичних рекомендацій із формування національно–культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

На початку ХХ ст. і протягом 1991–2010 рр. науковці зверталися до проблеми діяльності шкіл національних меншин. Зокрема, такі як М. Авдієнко, Б. Андрієвський, Л. Березівська, О. Бистрицька, В. Войнолович, Є. Голобородько, В. Євтух, І. Курас, О. Майборода, М. Марчук, І. Миронова, В. Наулко, В. Недольська, О. Обидьонова, С. Очеретко, О. Рафальський, Н. Рудницька, В. Троцинський, М. Шульга, Б. Чирко та інші розкривали різні аспекти розвитку освіти шкіл етнomenшин України. Вчені внесли значний вклад у розв’язання проблеми національно–культурного розвитку для національних меншин в Україні кінця ХХ — початку ХХІ ст.

Відповідно до Закону «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), освітніх запитів етнomenшин, національного складу регіону формувалися

Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Суспільство-знавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-
Географія України	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36
Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-

Аналіз наведеного навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1991/92 н.р. показав, що лише в 9 і 10 класах збільшилася кількість годин, відведених на українську мову (на 1 год), а також конкретизовано назви предметів (було «Історія», «Географія», стало «Історія України», «Географія України»). Відповідно до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання передбачено навчання мовам національних меншин як у межах відповідного предмета, так і факультативно, що було поширеним явищем у цей час. Крім того, зростала мережа україномовних класів у школах із російською мовою навчання; запроваджувався поділ класів на групи в процесі вивчення української мови й літератури в школах із російською мовою навчання. Навчання здійснювалося рідною, працювали різні класи з двома й трьома мовами, а також було організовано факультативні групи¹. Факультативно вивчалися російська (180 568 учнів), єврейська (612 учнів) та інші мови. Особливим було те, що єврейські факультативи працювали не лише в школах з єврейською мовою навчання але й майже в усіх школах з російською мовою. Наводимо відомості про єврейські факультативи в 1991/92 н.р. (див. табл. 2)².

Таблиця 2

Мови чи предмет	Область	Шкіл	Груп	В них учнів
Єврейська	Вінницька	1	1	13
	Житомирська	1	2	20
	Львівська	1	1	20
	Одеська	2	3	45
	Черкаська	2	3	60
	м. Київ	1	3	60
Разом:		8	12	218

Аналіз таблиці показав, що єврейської мови в 1991/92 н.р. навчалося 218 учнів. Загалом у 503 школах України факультативним навчанням було охоплено 20203 учні, 120000 учнів навчалися рід-

¹ Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду* / під заг. ред. Ю. Тищенко. Київ : Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. С. 134.

² Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) С. 23.

ній мові в групах, яких налічувалося 1 400, у тому числі 38 груп із вивчення єврейської мови (1992 р.)¹. Це підтверджується тим, що в умовах незалежності було визнано необхідність спеціальної підготовки вчителів мови в Київському педагогічному інституті імені М. П. Драгоманова (1992 р.) і Міжнародному Соломоновому університеті (1993 р.). Зазначимо, що в 1994 р. працювало понад 500 педагогів (із них 300 — вчителі єврейських предметів) у школах із єврейською, російською мовами навчання та спеціалізованих школах із російською мовою навчання для єврейських дітей.

У 1991–1994 рр. в Україні функціонувало понад 21 044 середніх загальноосвітніх шкіл. Серед них:

- 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, болгарською, німецькою, новогрецькою та іншими мовами навчання. Найбільше з–поміж шкіл національних меншин налічувалося в 1991 р. — 3 965 російських, 1 єврейська тощо. Розглянемо відомості про кількість шкіл національних меншин в Україні станом на 1 жовтня 1991 р.²

Таблиця 3

Кількість шкіл національних меншин в Україні (1991 р.)

Мова навчання	Шкіл		Учнів	
	Кількість	Відсотків від загальної кількості	Кількість	Відсотків від загальної кількості
Українська	15 475	73,8	3 003 411	44,5
Російська	3 965	18,9	3 435 507	48,0

¹ Здійснення мовної політики в освіті, навчання мовами національних меншин України та вивчення цих мов. С. 57.

² Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. Київ: Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. С. 22.

Молдовська	34	0,16	12 280	0,2
Румунська	76	0,3	16 293	0,4
Угорська	59	0,2	11 707	0,2
Польська	3	0,01	523	0,008
Єврейська	1	0,003	327	0,004

Аналіз таблиці показав, що в порівнянні з 1991 р. у 1992 р. в Україні було 3 364 загальноосвітніх закладів із російською мовою навчання, що становило 15,9% від загальної кількості шкіл (у 2009/2010 н.р. їх налічувалось уже 10,8%)¹, а шкіл із єврейською мовою навчання збільшилося до 9 (1992–1999 рр.)². У цілому в Україні в 1999 р. шкіл із російською мовою навчання налічувалось 2 571. Зазначимо, що спеціалістів із російської мови готували в 11 університетах і 25–ти педагогічних інститутах³. У 1999/2000 н.р. діяло 5 шкіл із єврейською мовою навчання й понад 2,5 тис. — із російською. За відомостями «Статистичного щорічника України» (1999 р.) у середніх школах 67,4% учнів навчалося українською мовою, 31,8% — російською, 0,1% — єврейською тощо⁴.

Законодавчо визначено, що особи, які мали бажання вивчати мову національної меншини та мешкали в місцевості, де нею по-слуговувалися, могли вивчати її в навчальних закладах усіх регіонах України⁵. Зокрема, іврит — в АР Крим, Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Одеській, Харківській, Чернівецькій областях і в м. Києві; їдиш та іврит — у Київській області тощо⁶. Охочі могли вивчати мови нацменшин також у культурно–освітніх центрах,

¹ Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду* / під заг. ред. Ю. Тищенко. Київ : Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. С. 22.

² Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність / заг. ред. В. І. Наулка. Київ: Голов. спеціалізм. ред. літ. мовами нац. меншин України, 2001. С. 30.

³ Освіта сучасної України. Культурний та науковий розвиток України. URL: <https://history.vn.ua>

⁴ Статистичний щорічник України за 1999 рік: справочное издание / Держком статистики України; ред. О. Г. Осауленко; відп. за вип. В. А. Головка. Київ: Техніка, 2000. С. 43.

⁵ Там само..

⁶ Там само.

яких налічувалося 366; у суботніх і недільних школах, де незалежно від віку можна було вивчати не лише мову, а й літературу, історію нацменшини, ознайомлюватися з її національною культурою та традиціями. У 85 з них вивчали мову іврит¹. Це підтверджувало те, що і на далі етнокультурний компонент змісту освіти не лише в школах із російською та єврейською мовами навчання містив знання рідної мови, літератури, історії відповідного народу, його традицій, звичаїв, а й позашкільну, навчально–виховну роботу для дітей національних меншин. Національне самовизначення шкіл полягало у відображенні національних елементів у виховній роботі.

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) було визначено правові, організаційні й фінансові засади функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти; затверджено нові Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин (2001/2002 н.р.), за якими було дозволено збільшувати гранично допустиме навчальне навантаження на учнів до встановлених меж. У школах із російською й єврейською мовами навчання було передбачено уроки мови (1, 2, 3, 4 кл.) й читання (класного й позакласного) (2, 3, 4 кл.) (програма із російської мови, авт.— І. Гудзик, М. Вашуленко, О. Прищеп).

Навчання учнів за різними варіантами розподілу навчального матеріалу (на перехідному періоді) здійснювалося за програмами, підручниками й навчальними посібниками для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням мовами національних меншин або за програмно–навчальним забезпеченням для вивчення другої мови національних меншин із внесенням до них відповідних корективів. Так у 2001 р. загальноосвітні навчальні заклади з російською мовою навчання працювали за програмою «Російська мова, 5–11 кл.» (2001 р., 2003 р.). За цією програмою перевидано підручники для 5–9 кл.: «Російська мова», 5 і 6 кл. із курсу 3(2) — 9 кл. та 5 кл. із курсу 5–9 кл. (за ред. Гудзик І.); навчальні посібники: «Російська мова. Комунікативний курс. 5 кл.» (авт. Баландіна Н., Харків: Торсінг, 2002 р.); «Слушаєм–читаєм, говорим–пишем» (авт. Давидюк Л. та ін., 2002 р.). Не менш важливими були й поурочні розробки до курсів, що друкувалися в журналі «Російська словесність в школах України»:

¹ Здійснення мовної політики в освіті, навчання мовами національних меншин України та вивчення цих мов. URL: <http://www.mon.gov.ua>

для 5 кл. (1997 р., 1998 р.); 6 кл. (1998 р., 1999 р.); 7 кл. (1999 р., 2000 р.); 8 кл. (2000 р.); 9 кл. (2001 р., 2002 р.). Основними завданнями цього курсу було формування в учнів читацької культури, творчих здібностей; виховання в них почуття краси та виразності рідного слова; розвиток їхніх умінь сприймати літературний твір як явище мистецтва; сприяння розширенню культурно-пізнавальних інтересів учнів, розуміння єдності світового літературного процесу і, водночас, національних особливостей і його складників.

Вивчення літератури в школах із російською мовою навчання здійснювалося за програмою для 5–11 класів видавництва «Шкільний світ» (2001 р.); із єврейською мовою навчання — за затвердженою раніше програмою видавництва «Академон» (2000 р., 2001 р.).

Основною метою початкового навчання російської та єврейської (іврит) мов як навчального предмета, визначеного Державним стандартом початкової загальної освіти¹, було формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного й необхідного обсягу знань із мови навчання, опанування всіма видами мовленнєвої діяльності. Саме засвоєння учнями елементарних мовних знань, формування в них умінь і навичок слухати й розуміти мовлення, говорити, читати й писати, здатності успішно користуватися мовою для вирішення різноманітних життєвих задач, що потребують застосування мовленнєвих умінь. Ця мета реалізовувалась і на подальших етапах навчання, що забезпечувало учнів можливістю повноцінно користуватися рідною мовою як засобом комунікації й пізнання, ознайомлюватись із національною культурою.

Єврейська мова (іврит) як предмет інваріантного складника навчального плану вивчалася в школах (класах) із українською мовою навчання з вивченням мов національних меншин. За навчальним планом на її вивчення було відведено 70 годин (2 години на тиждень). Порівняно з єврейською (1 719), російську мову як предмет на 5 вересня 2003 р. в Україні вивчало 1 млн. 618 тис. учнів. Крім того, граничну наповнюваність класів і тривалість уроків було встановлено відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту». Поділ класів на групи здійснювався згідно з нормативами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України (2002 р.). У разі поглибленого вивчення іноземної мови з 1 класу клас ділився

¹ Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 року.

на групи по 8–10 учнів у кожній (не більше 3 груп); у разі вивчення іноземної мови (що не є мовою навчання) як предмета — клас чисельністю понад 27 учнів ділився на 2 групи.

Мінімальна наповнюваність груп для факультативних занять і курсів за вибором у міських загальноосвітніх навчальних закладах становила 8, сільських — 4 учні. За меншої кількості учнів могли створюватися міжкласні й міжшкільні факультативи й курси за вибором учнів (у межах передбаченого на це ліміту годин, у т.ч. з використанням часу варіативного складника). Розглянемо на прикладах навчальних планів на 2001/2002 н.р.

Таблиця 4

Типовий навчальний план початкової школи з навчанням мовами національних меншин на 2001/2002 н.р. (перехідний)

№	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
		4-річна				3-річна	
		1	2	3	4	2	3
	Інваріативний складник						
1	Рідна мова (мова навчання)	6	6,5	6	6	7	6
2	Українська мова	3	3	3	3	3	4
3	Математика	3	4	4	4	4,5	4,5
4	Я і Україна/ ознайомлення з навколишнім світом, природознавство/ довідкілля	1	1	1,5	1,5	1	1
5	Музика	1	1	1	1	1	1
6	Образотворче мистецтво	1	1	1	1	1	1
7	Трудове навчання	2	1	1	1	1	1
8	Основи здоров'я і фізична культура	3	2	2	2	2	2
9	Основи безпеки життєдіяльності	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	Разом	20	20	20	20	21	21

Варіативний складник ¹							
	Додаткові години на предмет інваріативного складника, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття	1	3	4	4	4	4
	Гранично допустиме навчальне навантаження на учня (без урахування індивідуальних та групових занять):						
	5-денний робочий тиждень	20	22	22	22	22	23
	6-денний робочий тиждень	20	23	23	23	23	24
	Всього фінансується по класно (без урахування поділу класів на групи)	21	23	24	24	24	25

Таблиця 5

Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня з навчанням мовами національних меншин (перехідний)²

№	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень					
		у класах					
		5	6	7	8	9	
Інваріативний складник							
1	Рідна мова (мова навчання) і література	5,5	4,5	4	4,5	4	
2	Українська мова і література	5	4,5	4	4	3,5	
3	Іноземна мова	4	3	3	3	3	
4	Математика	4	4,5	4,5	4,5	4,5	

¹ Іноземна мова може вивчатись за рахунок часу варіативного складника.

² Курс літератури інтегрований (містить літературу відповідної національної меншини й зарубіжну літературу).

Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України

5	Історія України	1	-	1	1	2
6	Всесвітня історія	-	2	1	1	1
7	Правознавство	-	-	-	-	1,5
8	Рідний край/правознавство/ довкілля ¹	1	+9			
9	Біологія	-	2	2	2	1,5
10	Географія	-	2	2	2	2
11	Фізика	-	-	2	2	2,5
12	Хімія	-	-	-	2	2
13	Музика	1	1	1	1	-
14	Образотворче мистецтво	1	1	1	-	-
15	Фізична культура і здоров'я	2	2	2	2	2
16	Основи безпеки життєдіяльності	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
17	Трудове навчання, креслення	2	2	2	2	2
	Разом	27	29	30	31,5	32
Варіативний складник						
	Додаткові години на предмет інваріативного складника, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття	3	4	4	4,5	5
	Гранично допустиме навчальне навантаження на учня (без урахування індивідуальних та групових занять):					
	5-денний робочий тиждень	28	31	32	33	33
	6-денний робочий тиждень	29	32	33	35	36
	Всього фінансується по класно (без урахування поділу класів на групи)	30	33	34	36	37

¹ Порядок вивчення інтегрованого курсу «Довкілля» такий, як і в загальноосвітніх навчальних закладах з українською мовою навчання

Аналіз навчальних планів показав, що використання часу варіативного складника в початковій і середній школі ділилося на додаткові години на предмет інваріативного складника, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття й гранично допустиме навчальне навантаження на учня (без урахування індивідуальних та групових занять). Різниця лише кількістю годин на тиждень.

У 2004/2005 н.р. загальноосвітні навчальні заклади з навчанням мовами національних меншин працювали відповідно до типових навчальних планів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 року № 342 (лист від 07.05.2004 р. № 1/9–252). Відповідно до них, незалежно від їх підпорядкування та форм власності, інваріантний та варіативний складник передбачав відведення додаткових годин на навчання предметів інваріантного складника шляхом курсів за вибором, індивідуальних і групових занять. Розглянемо типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів із 5 по 9 класи (табл. 6).

Таблиця 6

Типовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською чи іншими мовами національних меншин на 2004/2005 н.р. (основна школа в структурі 12–річної)¹

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
		5	6	7	8	9	5–9
Мови і літератури	Українська мова	3	3	2	2	2	12
	Іноземна мова	3	3	2	2	2	12
	Російська чи інша мова національної меншини	3	2	2	2,5	2,5	12
	Українська література	2	2	2	2	2	10
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	2	2	10

¹ У ЗНЗ із навчанням російською чи іншими мовами національних меншин за рахунок загального навантаження учнів збільшено гранично допустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

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)¹

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах за рівнем стандарту			
		10	11	12	10–12
Мови і літератури	Українська мова	1	1	1,5	3,5
	Українська література	2	2	2	6
	Іноземна мова	2	2	2	6
	Російська чи інша мова національної меншини	1	1	1,5	3,5
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	6
Суспільствознавство	Історія України	1	1	2	4
	Всесвітня історія	1	1	1	3
	Громадянська освіта:				
	Правознавство	2	-	-	2
	Людина і світ	-	1	-	1
	Економіка	-	-	1	1
Естетична культура	Художня культура	1	1	-	2
Математика	Математика	3	3	2	8

¹ У ЗНЗ з навчанням російською чи іншими мовами національних меншин за рахунок загального навантаження учнів збільшено гранично допустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

Природознавство	Астрономія	-	-	1	1
	Біологія	1,5	2	-	3,5
	Географія	1,5	-	-	1,5
	Фізика	2	2	-	4
	Хімія	1	1	-	2
	Людина і природа	-	-	1	1
Техно- логії	Інформатика	1	1	1	3
	Технології	1	1	1	3
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура ¹	2	2	2	6
	Захист Вітчизни	1,5	1,5	-	3
Разом		27,5	25,5	21	74
Додатковий час на профільне і поглиблене вивчення навчальних предметів, спецкурси, факультативи		6,5	7,5	12	26
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня		33	33	33	99
Разом (без урахування поділу класів на групи)		34	33	33	100

Аналіз типових навчальних планів на 2004/2005 н.р. свідчить, що кількість годин, відведених на вивчення української та рідної мов і літератур, у цих планах залишилася такою, як і в попередні роки. У загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин у 3 і 4 класах було виділено по 2 год на тиждень на вивчення предмета «Я і Україна». Порівняно з попередніми навчальними планами в цих навчальних планах збільшився додатковий час на профільне й поглиблене вивчення навчальних предметів, спецкурси та факультативи.

У 2005/2006 н.р. було опубліковано орієнтовні варіанти навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням

¹ Години фізичної культури не враховуються під час визначення гранично допустимого навантаження учнів

російською чи іншими мовами національних меншин із вивченням двох іноземних мов, складених на основі Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12–річної школи (наказ МОН України від 09.03.2005 р. № 145). У них прослідковується те, що додатковий час на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації значно зменшився. Розглянемо їх.

Таблиця 8

Навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською чи іншими мовами національних меншин із вивченням двох іноземних мов із 5 по 9 класи (основна школа в структурі 12–річної)¹

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах					
		5	6	7	8	9	5–9
Мови і літератури	Українська мова	3	2,5	2	2	2	11,5
	Російська чи інша мова національної меншини	2,5	2	2,5	2,5	2	11,5
	Іноземна мова	3	2,5	2	2	2	11,5
	Друга іноземна мова	2	2	2	2	2	10
	Українська література	2	2	2	2	2	10
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	2	2	10
Суспільство-знавство	Історія України	1	1	1	1,5	1,5	6
	Всесвітня історія	-	1	1	1	1	4
	Правознавство (практичний курс)	-	-	-	-	1	1
	Етика	1	1	-	-	-	2

¹ У ЗНЗ із навчанням російською чи іншими мовами національних меншин за рахунок загального навантаження учнів збільшено гранично допустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

**Навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів
із навчанням російською чи іншими мовами національних
меншин із вивченням двох іноземних мов із 10 по 12 класи
(старша школа в структурі 12-річної)¹**

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах			
		10	11	12	10-12
Мови і літератури	Українська мова	1	1	1,5	3,5
	Українська література	2	2	2	6
	Іноземна мова	2	2	2	6
	Друга іноземна мова	1	1	1	3
	Російська чи інша мова національної меншини	1	1	1,5	3,5
	Зарубіжна література та література національної меншини	2	2	2	6
Суспільство-знавство	Історія України	1	1	2	4
	Всесвітня історія	1	1	1	3
	Громадянська освіта: Правознавство	2	-	-	2
	Людина і світ	-	1	-	1
	Економіка	-	-	1	1
Естетична культура	Художня культура	1	1	-	2
Математика	Математика	3	3	2	8

¹ У ЗНЗ з навчанням російською чи іншими мовами національних меншин за рахунок загального навантаження учнів збільшено гранично допустиме навантаження до меж, що не перевищують санітарно-гігієнічних норм.

Природо-знавство	Астрономія	-	-	1	1
	Біологія	1,5	2	-	3,5
	Географія	1,5	-	-	1,5
	Фізика	2	2	-	4
	Хімія	1	1	-	2
	Людина і природа	-	-	1	1
Техно-логії	Інформатика	1	1	1	3
	Технології	1	1	1	3
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура ¹	2	2	2	6
	Захист Вітчизни	1,5	1,5	-	3
Разом		28,5	26,5	22	77
Додатковий час на профільне й поглиблене вивчення навчальних предметів, спецкурси, факультативи		5,5	6,5	11	23
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня		33	33	33	99
Разом (без урахування поділу класів на групи)		34	33	33	100

Аналіз навчальних планів показав, що порівняно з попередніми (за 1991/92 н.р.) вони значно різняться, зокрема годинами навчання, новими предметами: друга іноземна мова, зарубіжна література й література національних меншин, всесвітня історія та правознавство. Крім того, було відведено додатковий час на профільне й поглиблене вивчення навчальних предметів, працювали спецкурси та факультативи, які щороку змінювалися годинами навчання за варіативним складником й індивідуальним підходом до вивчення рідної та інших мов навчання.

Аналіз звіту школи з єврейською мовою навчання Чернівецької обл. показав, що вони працювали за типовими навчальними планами із вивчення двох і більше мов (2004/2005 н.р.). Порівняно з навчаль-

¹ Години фізичної культури не враховуються під час визначення гранично допустимого навантаження учнів.

ним планом за 2001 р. у 2005 р. в них вивчали 5 мов національних меншин: рідну, українську, російську, англійську та французьку; 280 школярів вивчало рідну мову «іврит»; із 5 класу викладали спецкурс «Історія єврейського народу» та «Єврейські традиції»¹; було виділено додатковий час на профільне й поглиблене вивчення навчальних предметів, спецкурсів і факультативів. Загалом в 2005/2006 н.р. в Україні як окремий предмет у середніх школах вивчалися мови: російська (1 443 792 учні), єврейська мова (1 816 учнів) тощо.

У 2006/2007 н.р. Міністерством освіти і науки України було затверджено нові навчальні програми із мов і літератур національних меншин:

Для шкіл із навчанням мовою національних меншин (5–12 класи):

- Російська мова для шкіл з російською мовою викладання.
- Для шкіл із українською мовою навчання, у яких мову національних меншин викладали як окремий предмет (5–12 класи):
- Російська мова для шкіл з навчанням українською мовою.
- Іврит для шкіл з викладанням українською мовою.

Також наказом МОН України від 25.05.2008 р. № 461 затверджено Галузеву програму поліпшення вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 рр.² Відповідно до неї історію України (5 кл.) вивчали в двомовному режимі, а починаючи з 6-го кл. — українською мовою (1 год на тиждень, а у 10-му класі — 2 год). Завдяки поєднанню можливостей інваріантного компонента мовою національної меншини та варіативного — державною мовою запроваджено елементи двомовного навчання з циклу загальноосвітніх дисциплін. Зокрема, починаючи з 7-го класу, навчання математики (1 год на тиждень) здійснювалось двома мовами (мовою національної меншини та українською мовою). У наказі МОН «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили ба-

¹ ЦДАВО України. Ф. 5252. Оп. 1. Спр. 49. Арк. 24; Етнонаціональні процеси в Україні: історія та сучасність. С. 100.

² Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки: наказ МОН України № 461 від 26.05.2008 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 18 (червень). С. 8–19.

жання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році» № 1171 від 25.12.07 р¹. було зазначено про необхідність забезпечення під час тестування випускників навчальних закладів із мовами навчання національних меншин термінологічним словником.

У 2008/2009 н.р. спостерігалось непропорційне співвідношення рідномовного та державного мовного компонента освіти в школах із мовами навчання нацменшин. Такий підхід зберігався в 2008 р. на всіх ланках шкільної освіти: у молодшій школі тижневе навантаження становило всього 85 год, з них лише 14 год було відведено на вивчення державної мови; в основній школі, відповідно, 155 та 22 год, у старшій — 67 та 6 год.

У цьому навчальному році, як окремий предмет російську мову вивчало 1 292 518 учнів, а єврейську — 1 292. Факультативно — єврейську та інші мови². Крім того, у школах із єврейською мовою навчання діти поглиблено вивчали рідну мову (іврит). У цей час за розподілом загальноосвітніх шкіл за мовами навчання загалом функціонувало 20 045 загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчалися 4 438 383 учні. 3–поміж них налічувалося 1 199 загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням російською й 17 єврейською мовами навчання³.

Важливо було те, що протягом 1999–2009 рр. Міністерство освіти і науки України у співпраці з Академією педагогічних наук України й Національною Академією України розробило освітні програми, підручники й інші матеріали для навчання мов і літератур національних меншин. Державна політика задовольняла освітні потреби дітей національних меншин і була спрямована на забезпечення гарантованого Конституцією України та міжнародними актами права на освіту рідною мовою, створення потенційних можливостей для розвитку полікультурного середовища⁴. Серед освітніх потреб було забезпе-

¹ Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 р.: наказ МОН України № 1171 від 25.12.07 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 4 (лютий). С. 30–31.

² Там само. С. 116–117.

³ Мельник С., Черничко С. Етнічне та мовне розмаїття України: монографія. Ужгород: ПоліПрінт, 2010. С. 116. URL: <http://www.kmf.uz.ua>

⁴ Про внесення змін до наказу МОН України (23.02.2004 р. № 132) «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи»: наказ МОН України № 66 від 05.02.09. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2009. № 8 (бер.) С. 3–32.

чення загальноосвітніх шкіл із російською, єврейською й іншими мовами навчання примірниками різних підручників: видано понад 40,8 млн. для учнів 1–11 класів; розроблено підручники української й російської мов для початкової й основної школи з українською та російською мовами навчання (Гудзик І., Корсаков В.); мови іврит «Мова іврит. Усний курс» для 1 класу та «Мова іврит. Буквар» для 2 класу шкіл із українською мовою навчання (Бакуліна Н.); інтегрованого курсу літератури «Література (російська і світова)» для 5–8 класів шкіл із російською мовою навчання (Сімакова Л., Снегірєва В.). Вчені (В. Корсаков, Л. Курач, Л. Сімакова та ін.) видали численні навчальні посібники російської, новогрецької, болгарської, кримськотатарської, української мов, івриту, російської й зарубіжної літератури. Втім, у методичних рекомендаціях МОН йшлося про застосування елементів двомовного навчання в процесі вивчення предметів у загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин (2009 р.)¹. У наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про внесення змін до нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України щодо зовнішнього незалежного оцінювання в 2010 р.» (2010 р.) наголошувалося про необхідність здійснення перекладу тестових завдань кримськотатарською, молдовською, польською, російською, румунською та угорською мовами, оскільки особи, які закінчили школу з навчанням мовою національної меншини, мали право обирати мову складання тестів тощо².

Аналіз нормативних документів показав, що впродовж останніх років Міністерством освіти і науки України було розроблено та 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;

¹ Про методичні рекомендації Міністерства освіти і науки щодо застосування елементів двомовного навчання: нормативний лист № 1/9581 від 28.08.2009 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2009. № 30–32 (лист.) С. 12–19.

² Цюра С., Бондарчук Т. Особливості організації білінгвальної освіти для дітей національних меншин в Україні. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогіка. 2012. Вип. 28. С. 116.

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

- для навчання інших предметів було рекомендовано використовувати типові програми для загальноосвітніх шкіл України¹.

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 навчальних планів і програм для шкіл, де мовою навчання була мова національної меншини, або її вивчали як предмет, свідчить, що були наявні лише програми з мови й літератури, для решти предметів спеціальні програми не були розроблені й використовувалися типові програми для загальноосвітньої школи. У навчально–виховному процесі шкіл з російською та єврейською мовами навчання чи інших шкіл було те, що на основі Типових навчальних планів у кожному загальноосвітньому навчальному закладі складався робочий навчальний план з конкретизацією варіативної частини, що була відображенням особливостей регіону й індивідуальних освітніх потреб учнів². Це підтверджується навчально–виховною діяльністю єврейської середньої школи «Ор Авнер» № 170 (нині Харківська спеціалізована школа I–III ступенів № 170 із російською мовою навчання для єврейських дітей) і приватної Одеської школи для єврейських дітей. Аналіз звіту Харківської спеціалізованої школи свідчить, що діти навчалися за типовими програмами й типовими навчальними планами для національних меншин, складених відповідно до особливостей регіону.

Аналіз звіту приватної Одеської школи для єврейських дітей показав, що в ній використовувалися ті самі навчальні програми, що й у Харківській школі. Серед особливостей організації навчального процесу було те, що на відміну від Одеської у Харківській школі мали право навчатися діти всіх національностей. Організація навчання була побудована так: з 1 по 11 класи поділялися

¹ Цюра С., Бондарчук Т. Особливості організації білінгвальної освіти для дітей національних меншин в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія педагогіка*. 2012. Вип. 28. С. 117.

² Там само. С. 117.

Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України

Суспільство- знавство	Я у світі	-	-	1	1
Мистецтво	Музичне мистецтво	0,5	0,5+0,5	0,5+0,5	0,5
	Образотворче мистецтво	0,5	0,5	0,5	0,5
Математика	Математика	4	4	4	4
Природознавство	Природознавство	1	1	1	1
Технології	Трудове навчання	1	1	1	1
	Інформатика	-	1	1	1
Здоров'я і фізична культура	Основи здоров'я	1	1	1	1
	Фізична культура	3	3	3	3
Разом:		23	24+1	25+1	26
Гранично допустиме навчальне навантаження (ГДНН) (без фізк.)		20	22	23	23
Варіативний складник (ліміт годин)		0	1	1	0
Всього (без урахування поділу класу на групи)		23	25	26	26

Гранично допустиме навчальне навантаження (ГДНН) (без фізк.)	33	33
Варіативний складник (ліміт годин)	6	6
Разом (без урахування поділу класу на групи)	38	38

Аналіз робочих навчальних планів для 1–4 і 10–11 класів свідчить, що в Харківській школі з 1 по 4 кл. вивчали рідну, українську та російську мови. У 1 кл. на вивчення рідної, української мови було відведено по 3 год, російської — 6 год. У 2 кл. — по 3 год на вивчення рідної, української та російської мов; у 3 кл. — 2 год на українську, 2,5 год — на російську й 3 год — на рідну мови; у 4 кл. — 2 год на українську, 2,5 — російську й 4 — на рідну мову. Особливістю цієї школи було те, що в навчальних планах, відповідно до регіональної місцевості, у 10–11 класах вивчали предмет «Харківщинознавство» і з 3 кл. — літературне читання мовою ідиш. На цей предмет у 3 і 4 кл. було виділено по 2 год на тиждень. З 2 по 4 кл. учні вивчали літературне читання (російською мовою) (від 3 до 2,5 год на тиждень). Відмінністю між школами з російською та єврейською мовами навчання було те, що вони не лише різнилися мовами навчання але й навчальними планами для спеціалізованих шкіл, регіональними предметами.

Проведений аналіз робочих навчальних планів свідчить, що в 5–7 і 10–11 класах вивчалися не лише загальноосвітні предмети, а й рідна мова (як предмет, факультативно та додатково); працювали класи з російською, українською й англійською мовами навчання, а також як варіативний складник — спецкурси єврейської історії в межах навчальних предметів та позашкільних заходів: «Етика, традиції й звичаї єврейського народу», «Історія єврейського народу»; індивідуальні, групові заняття та консультації: «Етика, традиції й звичаї єврейського народу», «Друга іноземна мова (англ.)», «Українська мова», «Інформатика» й «Алгебра і початки аналізу», «Біологія»; зокрема, дотримувалися єврейських свят, особливо шанували 21 лютого — Міжнародний день рідної мови. У місцевих центрах відпочинку проводилися освітньо-інформаційні заходи або програми для учнів і батьків.

Спеціалізація освітніх закладів базувалася на етнокультурному компоненті освіти, який охоплював знання рідної мови, літератури, історії народу, його традицій, звичаїв, особливостей національної культури, а також культури інших народів. Відмінність державних шкіл

від приватних полягала в тому, що в них велося світське навчання, тоді як у приватних — релігійне. У релігійних школах більше уваги приділялося вивченню юдаїзму й дотриманню єврейських традицій. До того ж у державних школах провадилося спільне навчання хлопців і дівчат, а в приватних зберігалося роздільне навчання. У деяких середніх школах, крім загальноосвітньої програми, було запроваджено спеціальні програми з професійною орієнтацією, працювали групи з різною наповнюваністю дітей, які навчалися факультативно; відкрито класи з різними мовами навчання. Основним завданням шкіл було надання знань із рідної мови, де діти вивчали історію свого краю, його специфічну мовну культуру, мистецтво та звичаї.

За статистичними показниками в 2010 р. було 1149 закладів із російською мовою навчання (685 тис. учнів); 131 тис. — вчили російську мову факультативно чи в гуртках. І в 2010/2011 н.р. загалом здобувало середню освіту 3421 606 учнів; відповідно російською — 1 931 588 (29,4% від загальної кількості учнів). Шкіл з єврейською мовою навчання працювало 17 (серед них: 5 спеціалізованих), 38 груп факультативно, загалом вивчало єврейську мову понад 2 180 учнів. У школах із єврейською мовою навчання діти поглиблено вивчали рідну мову (іврит). Основна мета навчання мов і літератур національних меншин полягала у створенні оптимальних умов для активного володіння учнями рідною мовою, формування в них мовної, комунікативної та етнокультурної компетентностей.

Загалом учнів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання на початок 2010/11 н.р. налічувалося 696 039 осіб. Із них у державних закладах навчалися 686 270 учнів (16,6% від загальної кількості школярів), у приватних 9 769 учнів (50,8%). Статистичні відомості про розподіл класів за мовами навчання шкіл з російською мовою свідчать, що найбільше навчалось дітей у Донецькій, Луганській й Одеській областях, а найменше: Волинській, Івано-Франківській, Рівненській і Тернопільській.

Отже, школи з російською мовою існували по всій Україні, порівняно з школами єврейською мовою, які відкривалися здебільшого там, де мешкала їх етнічна група. У навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин створювали умови для опанування не лише рідної, а й державної та інших мов.

Протягом зазначеного періоду відроджувалися системи освіти досліджуваних шкіл національних меншин. У навчально-виховному

процесі державна освітня політика була спрямована на врахування не лише їх мовних потреб, а й необхідності збагачення змісту роботи початкової й середньої шкіл етноменшин національним компонентом, вивчення культури й традицій; забезпечення потреб етнічних меншин навчальною й методичною літературою та створення відповідних наукових підрозділів у ВНЗ.

IV. 3. Процеси диференціації в початковій школі України (1991–2010 рр.)

Т. І. Куліш

Підвищена увага до проблеми диференціації в навчально–виховному процесі початкової ланки загальноосвітньої школи є природньою та об’єктивною потребою сучасного освітнього процесу. Реалізація тенденцій гуманізації, демократизації в освіті покликана на практиці забезпечити право кожного учня на створення оптимальних умов для виявлення та розвитку нахилів і здібностей та максимальне їх урахування в освітньому процесі.

Основним завданням сучасної початкової школи є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості¹. З огляду на це надзвичайно важливим є врахування вікових можливостей та індивідуальних особливостей учнів початкової школи в процесі навчальної діяльності, а одним з ефективних засобів орієнтації освіти на задоволення освітніх потреб учнів є її диференціація.

Потреба в запровадженні диференційованого підходу до навчання молодших школярів проголошується сучасними державними документами про освіту, перш за все Законом України «Про освіту» (2017 р.)², Концепцією «Нова українська школа»³, яка визначає мету, шляхи та етапи реалізації державної політики у сфері реформування

¹ Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

² Закон України «Про освіту». 2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

³ Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

загальної середньої освіти на період до 2029 року та згідно з якою в центрі уваги сучасної початкової школи — учень з його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями.

Як показав історіографічний аналіз, у період 1991–2010 років 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 та інші.

Окреслення особливостей диференціації в початковій освіті періоду 90–х рр. ХХ — першого десятиріччя ХХІ ст. необхідно розпочинати з осмислення перспектив і пріоритетів освітньої сфери, визначених законодавчими та нормативно–правовими документами досліджуваного періоду. Так у ст. 6 Закону України «Про освіту» (1991 р.), який слугував основою для всіх інших нормативно–правових документів в галузі освіти на початку 90–х рр. ХХ ст. було зазначено, що освіта має бути гнучкою, прогностичною, безперервною і різноманітною. У ст. 42 Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.) було вказано на те, що українська освіта має бути багатоукладною та варіативною, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально–виховних закладів, засобів навчання та виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіативного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально–виховного процесу, створення мережі недержавних навчально–виховних закладів. Серед стратегічних завдань реформування змісту загальної середньої освіти було зазначено необхідність забезпечення можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей дітей; впровадження педагогічних інновацій, інформатизацію, запровадження державних стандартів освіти, нових навчальних планів, програм, тощо.

Активізації процесів диференціації в початковій освіті сприяли положення Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), який передбачив курс на подальшу демократизацію й 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 тощо.

Згідно із 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, запроваджено 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 року розпочалися масштабні зміни в освітній політиці на державному рівні, які остаточно утвердили варіативність шкільної освіти, а саме 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.).

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 й 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 технології¹.

Сьогодні в початковій освіті відбувається масштабне реформування. Оновлено навчальні програми початкової школи з метою їх розвантаження (2016 р.), затверджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.), який визначає вимоги до результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження в базовому навчальному плані початкової освіти та форму державної атестації навчальних досягнень учнів. Новими державними документами затверджено

¹ Освіта України. Нормативно–правові документи. Київ: Міленіум, 2001. 472 с.

навіть не знають букв та цифр. Усі ці відмінності в подальшому навчанні вчителі початкових класів обов'язково мають враховувати, щоб уникнути відставання дітей у навчанні та втрати ними пізнавального інтересу.

Наголошуючи на тому, що практична реалізація диференційованого підходу до навчання молодших школярів має свої особливості, О. Савченко стверджує, що досягнення гарантованого засвоєння курсу початкової школи всіма учнями без їх психічного та фізичного перевантаження, є можливим за умови максимального врахування індивідуальних відмінностей дітей на всіх рівнях організації навчального процесу¹. Тож в основі диференціації навчальної діяльності має бути вивчення та врахування індивідуально-типологічних властивостей молодших школярів.

Оскільки вчитель початкової школи проводить зі своїми учнями значно більше часу, ніж вчителі старших класів, то в нього більше можливостей для здійснення диференційованого навчання молодших школярів. Водночас для ефективної реалізації диференційованого підходу вчителю початкової школи насамперед необхідно вивчати особливості сприймання, мислення, загальну готовність дітей до навчальної діяльності та сприйняття конкретного матеріалу.

Разом з тим перед вчителем постала низка питань, зокрема: як розділити клас на групи для здійснення диференціації навчання та яким чином побудувати навчальний процес на основі названого дидактичного принципу, враховуючи специфіку програмових вимог й особливості дитячого колективу. Починаючи навчання, вчитель має орієнтуватись на базові знання та уміння, які варто засвоїти кожному учневі, та на основі цього вибрати індивідуально-диференційовані види навчальної діяльності. Це стає можливим лише за умов всебічного врахування індивідуальних особливостей учнів. Для забезпечення диференціації навчання вчителю необхідно визначити подібні, типові особливості школярів, їхні нахили й можливості задля врахування в розподілі на групи та загалом у навчальній діяльності з метою створення сприятливих умов для розвитку кожного учня.

Тож у наукових розвідках щодо проблеми застосування диференційованого підходу до учнів початкової школи в процесі на-

¹ Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с. С. 22–23.

вчання ставлять такі важливі питання, а саме: які індивідуальні особливості школярів необхідно враховувати в процесі навчання; які критерії мають бути покладені в основу умовного поділу учнів на групи під час диференційованого навчання. Переважна більшість учених, як педагогів, так і психологів, а також вчителів-практиків вважає, що під час організації диференційованих форм роботи з учнями необхідно враховувати індивідуальні особливості мисленнєвої діяльності, які виявляються в рівні науковості чи здатності до засвоєння знань.

Наукованість дитини відіграє важливу роль в індивідуалізації навчання та є одним із основних показників її готовності до учіння, до засвоєння знань. Наукованість — це сприйнятливність учня до засвоєння нових знань, його готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку (Б. Ананьєв).

Н. О. Менчинська цим терміном позначає сприйнятливність до засвоєння знань і способів навчальної діяльності¹.

Менше авторів переконані, що під час здійснення диференційованого підходу до школярів у процесі навчання необхідно, насамперед, враховувати рівень підготовленості учнів, якість знань (їх повноту, системність, наявність чи відсутність прогалин тощо). При цьому відмінності в рівні навченості школярів пояснюються не відмінностями в здібностях, а наявністю чи відсутністю інтересу до знань, посидючості тощо².

Водночас більшість учених переконана, що реалізація диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Так, наприклад, учні з однаковою наукованістю (здібностями) можуть досягати різних успіхів у навчанні у зв'язку із неоднаковим розвитком інших якостей особистості, від яких залежить якість їх навчальної діяльності. І навпаки, учні з різною наукованістю можуть досягати приблизно однакових успіхів у навчанні. На думку М. Му-

¹ Токарева Н. М. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с. С. 87–88.

² Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.

Завізна Н. Глумачення індивідуалізованого навчання у психолого-педагогічній літературі. *Рідна школа*. 1999. № 9. С. 55–57.

Кравець Н. П. Організація роботи груп учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання. *Початкова школа*. 1993. № 5–6. С. 49–51.

рачковського¹, індивідуалізація процесу навчання має ґрунтуватися на врахуванні таких властивостей особистості, які певною мірою відображають структуру особистості учня або структуру учбової діяльності, що дасть змогу здійснити цілісний особистісний підхід до учнів у процесі навчання. До таких властивостей вчений відносить якість мисленнєвої діяльності, мотиви учіння та якість самореалізації в учінні². Саме ці властивості відповідають визначеним у психології поглядам на сутність і структуру навчальної діяльності, яка містить засвоєння знань, що потребує здійснення мисленнєвих операцій, оволодіння способами та прийомами навчальної роботи й певне ставлення до знань, процесу їх добування.

Зупинимося на детальному описі цих властивостей. Видається, що вчитель не здужає врахувати всю багатоманітність індивідуальних особливостей учнів під час організації диференційованих форм роботи на уроці. Але це завдання він виконає значно краще, якщо всі визначені властивості будуть певним чином систематизовано шляхом умовного виділення груп учнів на основі типових поєднань властивостей особистості. У зв'язку з цим Г.С. Костюк зазначає: «У шкільній практиці найбільш поширений диференційований підхід, який ґрунтується на врахуванні типових особливостей учнів»³.

Отже, одним з важливих шляхів подальшого розроблення проблеми диференційованого підходу в процесі навчання є визначення й опис типів школярів, які характеризують певні групи учнів у кожному класі відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. У вітчизняній педагогіці та психології розроблено чимало цікавих типологій (Н.А. Менчинська, В.А. Крутецький, З.І. Калмикова, А.А. Бударний, Є.С. Рабунський, І.Е. Унт та ін.). Психологи приділяють увагу переважно описові груп учнів з різною навчальністю (Н.А. Менчинська, В.А. Крутецький). У дидактив поділ учнів на групи здійснюється на основі врахування декількох властивостей особистості, які виявляються в навчанні. Однак у цих типологіях лише вказуються властивості особистості, які необхідно враховува-

¹ Мурачковский Н. И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке. *Советская педагогика*. 1989. № 10. С. 35–40.

² Там само.

³ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистостей. Київ: Радянська школа, 1989. 475 с.

ти в процесі організації диференційованої роботи, а основну увагу приділяють питанням змісту й методів навчання.

Грунтуючись на типових індивідуальних особливостях, які у своїй сукупності визначають якість навчальної роботи й особливості поведінки учнів (особливості їх наукованості, мотивів учіння та самоорганізації) М. Мурачковський виділяє чотири типи школярів¹. Це реальні, наявні в кожному класі групи учнів, у яких в залежності від умов навчання та виховання найважливіші властивості особистості виявляються в певних поєднаннях. Виокремлені типи не є однорідними, оскільки до їх складу належать учні, у яких типологічні поєднання властивостей мають різний рівень розвитку.

Окреслюючи кожен тип, вчений звертає особливу увагу на тих учнів, у яких властивості певного типу виявляються найбільш повно, й аналізує найважливіші особливості навчання школярів певної категорії. Він зазначає, що виокремлені типи не є постійними, незмінними, оскільки відмінності, які створюють типові поєднання, під впливом навчання можуть змінюватися.

До першого типу належать учні, у яких висока наукованість поєднується з наявною позицією хорошого учня, що виявляється в прагненні добросовісно виконувати роботу, використовуючи раціональні прийоми навчання. Найбільш виразною особливістю учнів цього типу є гармонійне поєднання важливих рис особистості, які виявляються в навчанні. Це школярі з високою наукованістю та рівнем самоорганізації, позитивним ставленням до навчання. Висока наукованість як здатність до навчання реалізується у високому рівні розумового розвитку. Знання цих учнів відзначаються системністю, у них сформовано прийоми навчальної роботи тощо. Навчаються вони переважно на «відмінно».

Серед мотивів, які спонукають їх до навчання, провідним є спрямованість на оволодіння новими способами дій, інтерес до самого процесу добування знань. Під час організації диференційованої роботи з учнями цього типу необхідно зважати на те, що завдання мають сприяти їх подальшому розумовому розвитку, задовольняти та розвивати пізнавальні інтереси та схильності.

До другого типу належать учні, що мають високу наукованість та своєрідну позицію щодо навчання та школи. Їх вирізняє байдужість

¹ Мурачковський Н. И. Психологические аспекты организации дифференцированных форм работы на уроке. *Советская педагогика*. 1989. № 10. С. 37.

до результатів шкільної роботи, небажання працювати систематично, виконувати завдання наполегливо й акуратно. Це школярі з відносно високою наукуваністю, але формальним ставленням до навчання та порівняно низькою якістю самоорганізації. Вони намагаються триматися на такому рівні, щоб не потрапити до невстигаючих, вчать матеріал лише настільки, щоб неважко було виконати подальші завдання. Вони погано працюють на уроках, мало часу відводять на виконання домашніх завдань, але завдяки високій наукуваності їм вдається втримуватися на рівні середнього (за успішністю) учня.

Можливості учнів цього типу в засвоєнні знань і рівень оволодіння знаннями не співпадають, і це неспівпадіння може бути значним. Вони засвоюють лише основний зміст програми, мають деякі навички розв'язання типових задач, але й значні прогалини в знаннях (які не заважають подальшому засвоєнню знань). Вчать вони в основному «задовільно». Основна причина безвідповідального ставлення до навчання цих школярів — недостатній розвиток мотиваційної сфери навчальної діяльності, що виявляється в нерозумінні її значущості насамперед для себе.

Пізнавальні інтереси (як навчальні, так і позанавчальні) є або слабorozвинутими, або з навчанням не пов'язаними. Самооцінка в навчанні в них невисока, їх намагання перебувають поза учбовою діяльністю. Безвідповідальне ставлення до навчання визначається небажанням використовувати раціональні прийоми навчання, примусити себе працювати систематично. У деяких учнів цього типу, особливо в тих, які впродовж тривалого часу вчать нижче своїх можливостей, виявляється невміння (або небажання) керувати своєю увагою, пам'яттю тощо¹.

Можна виділити деякі загальні особливості диференційованої роботи з учнями другого типу. Завдання мають бути дібрані так, щоб наявні в школярів прогалини в знаннях, й особливо в уміннях, не заважали їх виконанню. Мета таких завдань — формування інтересу до знань, позитивного ставлення до навчання. Спеціальним завданням у роботі з цими учнями має бути формування низки навчальних умінь і навичок. В учнів цього типу слабо розвинуто такі якості особистості, як зібраність, організованість, наполегливість, їм доцільно пропонувати завдання, спрямовані на подолання цих

¹ Кравець Н.П. Організація роботи груп учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання. *Початкова школа*. 1993. № 5–6. С. 49–51.

недоліків. Це можуть бути спеціальні завдання на увагу, спостережливість, швидкість та якість заучування тощо.

Третій тип — учні, які за відносно невисокої научуваності досягають хороших успіхів у навчанні, компенсують недостатній розвиток окремих мисленнєвих операцій організованістю, старанністю, прагненням використовувати раціональні прийоми навчання. Основна особливість учнів цього типу — звична добросовісність у виконанні навчальної роботи й спокійна впевненість, що ця роботу можна виконати успішно. Вчать вони здебільшого добре, ставлення до навчання в них позитивне. Цим учням притаманне розвинуте почуття відповідальності за якість навчальної роботи й сильні пізнавальні інтереси. Найчастіше вони виявляють інтерес до гуманітарних дисциплін, люблять читати.

Особливості організації диференційованої роботи з учнями третього типу можна окреслити таким чином. Їм доцільно рекомендувати такі прийоми та способи виконання навчальних завдань, які більше відповідають рівню научуваності. Значно полегшує роботу використання наочного матеріалу (схеми, креслення, таблиці тощо). Знання, уміння та навички в них формуються повільніше, ніж в інших учнів. Часто ці школярі за період, відведений на вивчення певної теми, встигають засвоїти лише знання, а на формування визначених програмою навчальних умінь і навичок не вистачає часу. Тому, добираючи завдання, необхідно передбачити спеціальні тренувальні вправи для позакласної роботи.

Четвертий тип — це учні, які відчувають серйозні труднощі в засвоєнні знань. У них відсутній інтерес до навчання, до знань, не сформовано різноманітні навчальні уміння. Це школярі з низькою научуваністю, формальним ставленням до навчання й незначною якістю самоорганізації. Вони систематично відстають у навчанні, багато з них не встигають. Працювати з такими учнями важко через значні прогалини в знаннях, які роблять засвоєння нового матеріалу без спеціальної допомоги практично неможливим. Ці труднощі часто є настільки серйозними, що ні контроль сім'ї, ані додаткові заняття в школі не дають значного ефекту. Не можна сказати, що такі школярі нічого не роблять на уроках чи вдома. Вони слухають пояснення вчителя, списують з дошки розв'язання задач і прикладів, визначений час готують домашнє завдання, однак рівень оволодіння знаннями в них дуже низький.

Навчання для школярів четвертого типу — важкий і неприємний обов'язок. Труднощі в засвоєнні знань і неприємні переживання, пов'язані з навчанням, визначають специфічну позицію цих учнів — байдужість до своїх успіхів у навчанні. Саме ці учні потребують негайної допомоги вчителя. Допомога буде найбільш ефективною в тому випадку, якщо вона здійснюватиметься на уроці через систему диференційованих форм роботи, оскільки лише робота на уроці може допомогти таким учням набутти впевненості у своїх силах, здобути визнання однокласників. Школярі цього типу мають потребу також у спеціальних індивідуальних завданнях доти, поки не буде ліквідовано прогалини в знаннях, поки не зміниться їх ставлення до навчання.

Диференційований підхід до учнів здійснюється в основному на уроці. Тож реалізація диференційованого підходу полягає у використанні таких методів і прийомів роботи, які забезпечують учням усіх типів хороше оволодіння знаннями. Найчастіше на уроці використовуються методи усного викладу знань: розповідь, пояснення тощо. За умови використання цих методів диференційований підхід здійснюється шляхом спеціальної роботи з добору матеріалу, який має бути різноплановим і багаторівневим. Розповідь учителя має містити й такий матеріал, який може задовольнити потребу в пізнанні нового та пізнавальні інтереси учнів першого та другого типів, і такий, який дав би змогу зрозуміти сутність засвоєваних понять учнями з невисокою наукованістю. Слід враховувати, що учні, які відчувають труднощі в засвоєнні знань, слухаючи пояснення вчителя на уроці й не розуміючи його, часто очікують таких прикладів, ілюстрацій, аргументів, які зробили б його зрозумілим¹.

Диференційований підхід до учнів з урахуванням типових особливостей їх навчальної діяльності дає змогу ширше використовувати й виховні можливості уроку. Навчання зможе повніше виконати свою виховну функцію, якщо на кожному уроці, під час роботи з будь-яким навчальним матеріалом вчителі будуть формувати певні якості особистості учня залежно від його типологічної приналежності.

На думку О. Савченко², практична реалізація диференційованого підходу в початковій школі починається з вивчення готовності

¹ Кравець Н.П. Організація роботи груп учнів в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання. *Початкова школа*. 1993. № 5–6. С. 49–51.

² Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.

дитини до навчання. Як відомо, відмінності між підготовкою дітей, які приходять до школи, досить великі. Це стосується словникового запасу, швидкості мислення, темпу письма, вміння керувати своєю увагою, працездатності. Вагомими чинниками успішності навчання та виховання є тип нервової системи, міцність здоров'я, вік учнів. Адаптація першокласникам може бути й рівно 6 (чи 7) років, і 6,5 років і 6 років 10 місяців, а як відомо: чим менша дитина, тим більше значення для її навчання й розвитку має кількість прожитих місяців. У дітей молодшого шкільного віку їхні ставлення, уподобання, можливості пізнання й спілкування, є чітко вираженими. Але цього замало, щоб об'єктивно визначити рівень навчальних можливостей дитини. Учителеві необхідно уважно й цілеспрямовано придивлятися до поведінки учнів, помічати зміни їхнього настрою, прагнути зрозуміти мотиви вчинків, не поспішати з висновками, а спиратися на факти й результати тривалих спостережень за ставленням до навчання. Корисно також проанкетувати батьків, провести з ними бесіди, проаналізувати твори учнів, їхні розповіді про ігри, улюблені заняття; виявити дитячу самооцінку; дізнатися, з ким дружать вихованці, які книжки читають тощо. Людина, хоч і маленька, виявляє себе різнопланово. І це треба не лише знати, а й завжди практично враховувати: розсаджуючи дітей за партами, розмовляючи з батьками, складаючи характеристики, оцінюючи роботи, визначаючи зміст завдань для самостійної роботи тощо. Щодо 6-річних дітей, яких готують до школи в дитячому садку, психологи виділяють комплекс властивостей і характеристик, які дають уявлення про найістотніші показники та вияви їхнього розвитку за такими напрямками: особистісна та фізична готовність дітей до навчання. Вивчення психічних можливостей учнів потрібне для: врахування цих даних під час комплектування класів (або груп у межах класу) за рівнем розвитку; обґрунтованого й перспективного застосування диференційованих завдань у межах певної теми; вчасної і, за можливості, точної корекційної роботи з різними групами дітей; надійного контролю психічного розвитку особистості. Риси психічної індивідуальності школярів визначають за такими основними напрямками: мотиви навчання, пізнавальні здібності; вольові, моральні якості.

Учені-психологи пропонують формувати за рівнями готовності три типи класів: прискореного навчання (для дітей з високим рівнем розвитку здібностей), підвищеної індивідуалізації (для недостатньо

підготовлених до школи, з низьким рівнем розвитку), вікової норми. О. Савченко вважає, «що такий розподіл доцільний лише за умови, що контингент дітей досить великий і є можливість витримати належну однорідність класів, гарантований психологічно кваліфікований відбір дітей у різні класи з наступним уважним вивченням їхнього розвитку в процесі навчання. Цей підхід слід використовувати обережно, аж ніяк не вважаючи його універсальним засобом. На наш погляд, доцільно виділяти класи слабо підготовлених дітей з метою прискорення їхнього розвитку для подальшого навчання у звичайних класах»¹. Особливе занепокоєння в теоретиків і практиків викликають молодші школярі, яким важко вчитися.

С. Зінченко² розрізняє кілька типів труднощів в інтелектуальній сфері діяльності молодших школярів, зумовлених мінімальною дисфункцією окремих систем мозку. Так є діти, що страждають на інфантизм, тобто затримку темпу формування емоційно-вольової сфери та особистості загалом. Поведінка таких школярів відрізняється більшою дитинністю, ніж це властиво для їхнього віку. Вони, як правило, відстають у темпах фізичного та психічного розвитку від ровесників на 1,5–2 роки, їм властиві похвавлена міміка, невимушені жести, швидкість рухів, незібраність. Вони невтомні в грі й швидко втомлюються, виконуючи завдання, що потребують зосередженості, не схильні до розумових навантажень, увага їхня швидко розпорошується, вони важко адаптуються до нових умов тощо. У деяких дітей труднощі в навчанні пов'язані з недостатнім розвитком рухових умінь. Такі учні здебільшого погано оволодівають навичками письма, малювання, креслення, практичними діями, їм важко обводити контур, вони дуже повільно пишуть, до того ж і неохайно. Психіатри засвідчують, що такі діти в ранньому й старшому дошкільному віці зазнавали труднощів у руховій координації: їм було важко довго тримати предмет, вони часто щось розбивали через необережність, довго не могли навчитися застібати гудзики, складати кубики й пірамідки, ловити м'яч, тобто їм важко давалося диференціювання моторики. Саме тому під час навчання такі першокласники незграбно тримають олівець, ручку, не вміють, де треба, зробити натиск; заняття фізкульту-

¹ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.

² Зінченко С. Н. Почему детям бывает трудно учиться. Киев: Радянська школа, 1990. С. 6–11, 17–19, 24–29, 40–41.

їти, якою літерою позначається звук. Здебільшого таких труднощів зазнають малюки, які почали пізно розмовляти, лише в три роки вивчалися реченнями, нерідко в них нерозбірлива, не чітка вимова.

Складності в навчанні можуть зумовлюватися недостатнім загальним розвитком, обмеженими уявленнями про довкілля, низьким рівнем мовленнєвого розвитку дітей. Певні труднощі в навчанні деяких школярів пов'язані з підвищеною втомлюваністю, хворобливістю, низькою працездатністю. Здебільшого це хронічно хворі діти (на тонзиліт, алергію, ревматизм, бронхіт, гастрит, коліт тощо). Тому вони дуже чутливі до розумових і нервових перевантажень, особливо це стосується дітей, які живуть у складних сім'ях¹.

Навіть короткий опис показує, наскільки різні причини зумовлюють складності в навчанні молодших школярів.

У сучасній початковій школі диференціація переважно здійснюється в класах, у яких навчаються різні за розвитком учні. О. Савченко так визначає мету диференційованого навчання в початкових класах. «По–перше запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, «вирівняти» підготовку учнів, збудити в них інтерес до навчання; по–друге, поглибити й розширити знання, вміння й навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні запити»².

Педагог вважає, що успішне здійснення диференційованого навчання є можливим за умов, коли вчитель уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути в дітей під час засвоєння матеріалу; враховує загальну готовність своїх підопічних до подальшої діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи; використовує в системі індивідуальні та групові диференційовані завдання; проводить перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних уроках.

Одноразове, епізодичне використання диференційованих завдань не дасть істотних змін у знаннях і розвитку дітей. Диференційовані завдання мають бути постійним засобом навчання, а їх зміст і методика визначатися за результатами вивчення готовності дітей до навчання³.

¹ Зинченко С. Н. Почему детям бывает трудно учиться. Киев: Радянська школа, 1990. — С. 6–11, 17–19, 24–29, 40–41.

² Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. С. 100.

³ Там само.

Отже, на етапі розвитку початкової ланки загальноосвітньої школи періоду 1991–2010 років продовжувалися пошуки нових форм роботи з учнями, які були б спрямовані на вироблення такої моделі побудови навчального процесу, що забезпечувала б усім учням досягнення основних цілей навчання, та необхідного рівня оволодіння знаннями та навичками.

Надзвичайно важливим питанням, яке неодноразово ставилось у психолого–педагогічній літературі зазначеного періоду та серед вчителів початкової школи, було питання організації диференційованого навчання, зокрема визначення способів диференціювання завдань, їх постановки, контролю, керівництва класом в умовах диференційованого навчання тощо.

Як відомо, диференціація — це шлях гуманізації освіти, а диференційоване навчання — така організація навчально–виховного процесу, за якої створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити всі свої потенційні навчальні можливості. Диференціація навчання передбачає як застосування методів, організаційних форм, спрямованих на допомогу тим учням, які відстають у навчанні, так і поглиблення знань учнів, що мають високий рівень досягнень.

У сучасній педагогічній науці розрізняють такі форми диференціації — зовнішню (профільну) і внутрішню (рівневу) диференціацію. Під час зовнішньої диференціації комплектування класів, груп, шкіл здійснюється на основі певних критеріїв: задатків, нахилів, здібностей, майбутніх професійних інтересів тощо. Форми реалізації зовнішньої диференціації — профільні класи, класи з поглибленим вивченням предметів, спеціальні класи, групи та школи. Внутрішня диференціація передбачає врахування індивідуальних відмінностей учнів (особливостей пам'яті, мислення, уяви, нахилів, здібностей, інтересів тощо) в умовах звичайного класу, групи¹.

На підтвердження активізації процесів зовнішньої диференціації в початковій ланці загальноосвітньої школи досліджуваного періоду зазначимо, що згідно зі статистичними даними Міністерства освіти і науки України 2009–2010 навчальний рік закінчили близько 1 млн. 540 тис. учнів початкової школи, що становить 35,4 відсотки від загальної кількості учнів закладів загальної середньої освіти. Навчально–виховний процес у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів у 2009–2010 навчальному році було організовано:

¹ Малафіїк І.В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2009. 406 с.

- на базі закладів загальної середньої освіти I ступеня — 51,8 тис. учнів, що становить 3,4 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (місто — 30,7 тис. учнів; сільська місцевість — 21,1 тис. учнів);
- на базі закладів загальної середньої освіти I–II ст. та I–III ст. — 1 млн. 257 тис. учнів, що становить 81,6 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (місто — 896 тис.; сільська місцевість — 361 тис. учнів);
- на базі закладів дошкільної освіти — 26,6 тис. учнів перших класів, що становить 6,6 відсотка від загальної кількості учнів перших класів та 1,7 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (місто — 22,6 тис. учнів; сільська місцевість — 4 тис. учнів);
- на базі навчально–виховних комплексів «ДВНЗ–ЗНЗ. ЗНЗ–ДНЗ» — 205 тис. учнів, що становить 13,3 відсотка від загальної кількості учнів початкових класів (у місті — 90,4 тис. учнів, у сільській місцевості — 114,6 тис. учнів)¹.

Водночас відповідно до даних МОН України в системі загальної середньої освіти функціонували початкові школи з українською мовою навчання, початкові школи з навчанням мовою корінного народу, національної меншини, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів художньо–естетичного циклу.

У досліджуваній період було значно посилено увагу до запровадження диференційованого підходу в навчально–виховний процес початкової школи, тобто внутрішньої диференціації. Початкова освіта стала більш дієвою та творчою як для вчителів, так і для учнів. Дедалі більше педагогів розуміють мету навчально–виховного процесу не лише як навчальні досягнення учнів, а й як цілісний вплив на особистість та вважають, що навчально–виховний процес має бути орієнтований на інтерес, розвиток пізнавальної активності школярів, формування в учнів позитивного ставлення до процесу та результатів своєї праці. Проблеми диференціації навчання, особливо навчання молодших школярів, приділяється серйозна увага вчителів, адже специфіка шкільних предметів, абстрактність деяких понять,

¹ Освіта України — 2010: інформаційно–аналітичні матеріали діяльності Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України у 2010 році / уклад.: О. А. Удод, К. М. Левківський, В. П. Погребняк, О. В. Дашковська, А. К. Солоденко. Київ: Знання, 2010. 296 с. С. 43–44.

ційованого навчання молодших школярів С. Логачевської передбачає умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально–пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення. Ключовими елементами її технології є: прийом багаторазового пояснення нового матеріалу, вибір учнями завдань для самостійної роботи на основі самооцінки своїх можливостей, завершення уроку виконанням спільної роботи¹.

У процесі застосування диференційованих завдань С. Логачевська забезпечує для різних груп дітей класу перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних у межах уроку та системи уроків. Тому, незалежно від своїх здібностей, учні беруть участь у виконанні дедалі складніших завдань. Постійно залучаючи дітей до виконання завдань за вибором, педагог створює об'єктивні можливості для стимулювання позитивних мотивів навчання. І поступово навіть слабкий учень відчуває своє зростання, оскільки вчитель завжди помічає успіхи кожного й підтримує їх, використовуючи всілякі допоміжні засоби.

Способи використання диференційованих завдань у навчально–виховному процесі для учнів різних груп педагог класифікувала за етапами уроку в залежності від дидактичної мети уроку, від змісту, об'єму, запасу та якості знань учнів. Так на етапі актуалізації опорних знань використовують підготовку до вивчення нового матеріалу та роботу дворівневих груп, що дає змогу систематично повторити вивчений матеріал, готує учнів до усвідомлення нового матеріалу. На етапі вивчення нового матеріалу використовують такі способи: багаторазове пояснення, яке допомагає кожній дитині включитись у навчальний процес, ефективно засвоювати новий матеріал; поєднання фронтальної, парної та індивідуальної роботи, що дає можливість застосувати в процесі вивчення нового матеріалу колективну роботу, роботу в парах та індивідуальну роботу; вироблення правильного свідомого виразного читання, що дає змогу значно вдосконалити навички читання школярів. На етапі закріплення вивченого матеріалу застосовують такі способи: зменшення міри допомоги слабшим й ускладнення завдань сильнішим учням, що сприяє переходу сильних учнів до творчих завдань,

¹ Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. Київ: Радянська школа, 1990. 158 с.; Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі: методичний посібник / за ред. Савченко О. Я. Київ, 1998. 288 с.

а слабшим учням — навчитися працювати самостійно; варіативна робота над задачами, яка дає змогу навчити кожну дитину самостійно розв'язувати задачі; додаткові завдання до основного, які допомагають кожній дитині відшукати самостійний шлях вирішення проблеми на різних етапах розвитку; вільний вибір варіантів, який дає можливість кожній дитині самостійно вибрати завдання різної складності; складання учнями плану, який допомагає виділити основну думку, переказати прочитане за планом¹.

С. Логачевська наголошує, що успіх організації диференційованого навчання обумовлений дотриманням певних дидактичних умов: глибоке знання вчителем вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвиток у кожного учня мисленневих операцій, формування інтересу до навчання, старанності та вміння самостійно вчитися, постійне здійснення взаємо-зворотного зв'язку з метою виявлення прогалин у засвоєнні програмового матеріалу, створення умов для об'єктивного вибору варіантів, дотримання «естафети» завдань на кожному етапі, коли сильніші учні готують слабших до самостійного виконання аналогічних видів завдань для сильніших і зменшенням міри допомоги для слабших².

Отже, важливість та дієвість упровадження диференційованого підходу в початковій школі не викликає сумнівів. З'явилось багато послідовників С. Логачевської, вчителів, які зацікавилися технологією диференційованого навчання в початковій школі та мають власні напрацювання з цієї проблеми й рекомендації щодо її вдосконалення. Так О. Святченко., вчитель-методист початкових класів Костянтинівської спеціалізованої школи I–III ступенів Смілянського району Черкаської області зазначає: «Я творчо опрацювала досвід роботи С. П. Логачевської і виробила свої підходи до диференціації навчання, пристосовуючись до умов свого класу. Наприклад, розробила свої картки з рідної мови і математики по диференціації з різних тем, не перевіряю всі роботи з виконаними завданнями, а покладаюся на чесність дітей. Готуючись до уроків, продумую, де, на якому етапі можна застосувати диференціацію

¹ Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1–4-х класах з елементами диференціації. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2005. 240 с.

² Логачевська С. П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Кіровоград, 1998. 22 с. С. 13.

навчання. Провідну роль віддаю методу самостійної роботи учнів на уроці»¹.

О. Святченко відзначила, що впровадження диференційованого підходу в початковій освіті дає помітні результати. На уроках з використанням диференціації матеріал засвоюється глибоко та надовго. Вона вважає, що цей метод уже довів свою життєздатність, і багато вчителів, працюючи за ним, переконались в його перевагах².

Вчитель початкових класів ЗОШ № 16 м. Житомира О. Косякевич за результатами впровадження технології диференційованого навчання С. Логачевської виробила власні підходи до диференціації домашніх завдань. Вона пропонує диференціювати їх також за рівнем складності та самостійності. Обсяг диференційованих домашніх завдань такий, що їх перевірка вчителем потребує не більше 5 хвилин. Якщо учням пропонують спільні домашні завдання, то при цьому диференціюється міра допомоги різним групам школярів. Так учні першої групи, які засвоїли матеріал уроку на високому рівні, самостійно виконують домашнє завдання. Учні другої групи виконують домашнє завдання з різною мірою допомоги (алгоритми, пам'ятки, опорні таблиці тощо). Учні третьої групи, які мають низький рівень навчальних досягнень, виконують завдання за зразком. Поряд з домашніми завданнями, спільними для всіх учнів, готують також індивідуальні завдання, які дають можливість дітям працювати не лише відповідно до рівня своєї підготовки, а й відповідно до розвитку своїх індивідуальних здібностей. Для сильних учнів це творчі завдання. Також індивідуальні домашні завдання добираються для того, щоб ліквідувати прогалини, які виникли в знаннях певних дітей. Для них завдання готують на спеціальних картках. Найбільш активним учням, які на уроці добре засвоюють навчальний матеріал, пропонують виконати завдання, необхідні для наступного уроку, наприклад, дібрати прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, цікаві повідомлення до теми уроку. Деяким учням, як заохочення, надають право самим визначити домашнє завдання. Завдання на вибір стимулюють роботу кожного учня. Таким чином, під час виконання диференційованих домашніх робіт від нижчого рівня до вищого розширюються й поглиблюються знання учнів, формуються загально-

¹ Святченко О. М. Диференціація — умова успішного навчання. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/14243/

² Там само.

навчальні уміння й навички, зокрема вміння працювати самостійно з посібниками. Водночас створюються умови для розвитку творчих здібностей сильніших школярів, а найслабші учні ефективніше засвоюють програмовий матеріал¹.

Цінність авторських технологій впровадження диференційованого підходу в початковій освіті полягає в тому, що розроблено оригінальну систему форм і прийомів навчальної роботи, способів диференціювання завдань, за допомогою яких ефективно здійснюється диференційований підхід до навчальної діяльності молодших школярів.

Оскільки в структурі процесу навчання зміст навчання є одним з основних елементів, то й у диференційованому навчанні основним його компонентом також має бути зміст. Зміст навчання має відрізнятися у роботі з різними групами учнів, а іноді і з окремими учнями, обсягом, складністю навчального матеріалу, характером запропонованих дій з навчальним матеріалом. Тож диференційований підхід є одним з ключових у формуванні змісту початкової освіти досліджуваного періоду. Він забезпечується різними способами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання та виявляється в тому, що одні й ті самі цілі початкової школи досягаються на різному матеріалі. Наприклад, учитель обирає для навчання своїх учнів грамоти один з можливих варіантів змісту, зафіксований у певному букварі, тобто предмет може не змінювати своєї назви, але викладається за різними навчальними програмами й підручниками.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно й від типу школи. Нині створюються та використовуються різні підручники для закладів загальної середньої освіти, гімназій, авторських шкіл. Під час визначення змісту початкової освіти враховують рівень готовності дітей до навчання. Зокрема, для обдарованих дітей і тих, кому навчання дається з відчутними труднощами, рекомендують різні навчальні програми та підручники, але з обов'язковим відображенням базового компонента. Тут диференціація виявляється у звуженні чи розширенні інформаційної частини, зміні темпу засвоєння, способів подання матеріалу. Крім зовнішньої диференціації змісту (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці загальноосвітньої школи ши-

¹ Косякевич О. В. Технологія диференційованого навчання молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету*: збірник наукових праць. Житомир, 2009. Вип. 44. «Педагогічні науки». С. 129–130.

роко застосовується і внутрішня. Вона передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою в межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим дітям матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим — полегшити засвоєння програмного мінімуму¹.

Диференціація навчального матеріалу в початковій школі за різними цілями та критеріями активізує розумовий розвиток учнів, спонукає до пошуку шляхів вирішення завдань різної складності. Диференціація змісту освіти на основі врахування індивідуальних особливостей, якостей і потенційних можливостей учнів та інших показників створює можливість для об'єднання їх в групи за ознаками схожості психофізіологічних й індивідуально-особистісних особливостей, які виявляються під час оволодіння навчального змісту, рівень якого залежить від темпів засвоєння, рівня мотивації, навчальних здібностей, набутих компетентностей школярів тощо.

Важливим засобом реалізації змісту освіти в початковій школі є навчальна книга, яка є основою освітнього процесу та орієнтиром у побудові уроку, на якому реалізується диференціація. Для забезпечення диференціації використовуються вправи з підручника, що супроводжуються інструкціями, різноманітні таблиці, схеми, пам'ятки тощо. Диференційовані завдання передбачають індивідуальну роботу з усіма категоріями учнів, конкретну допомогу кожному учневі для максимального розвитку його розумових здібностей, дають змогу одночасно працювати з учнями різного рівня готовності до навчальної діяльності².

Добір диференційованих завдань, їх систематичне застосування, оптимальне поєднання групової, фронтальної та індивідуальної роботи сприяє найповнішому розвитку здібностей кожного учня, бажанню та вмінню вчитися. Саме в процесі виконання навчальних завдань відбувається засвоєння теоретичних знань, формуються практичні вміння, тому на них мають бути сконцентровані зусилля вчителя. При цьому дуже важливо так організувати навчальну ро-

¹ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с. С. 46.

² Варзацька Л. О. та ін. Рідна мова: підручник для 4 класу чотирирічної і 3 класу трирічної початкової школи / за ред. М. С. Вашуленка. 5-те вид. Київ: Освіта, 1997. 256 с.

Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах: навч. пос. 3-є вид., перероб. і доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. 336 с.

боту, щоб кожен учень виконував посильну для себе роботу, отримуючи на кожному уроці можливість відчувати навчальний успіх.

Диференційовані завдання є доцільними на різних етапах уроку, насамперед під час підготовки учнів до засвоєння нового матеріалу. Вони спрямовані на ліквідацію прогалин у засвоєнні учнями опорного матеріалу, поглибленню знань і вмінь, стимулюють уміння вчитися. На етапі засвоєння нових знань диференційованим може бути й процес первинного сприймання, і процес первинного закріплення¹.

Аналіз педагогічного досвіду показує, що в диференційованні навчальних завдань для молодших школярів доцільними є такі способи:

- зміст однаковий для всього класу, а для сильних учнів пропонують зменшення часу на роботу, збільшення обсягу завдання або ускладнення способу його виконання;
- спільне завдання для всього класу, а для слабких дітей добирають допоміжний матеріал, що полегшує його виконання (зразок, таблиця, відповідь, схема тощо);
- використання на одному етапі уроку завдань різного змісту й складності для сильних і слабких учнів;
- самостійний вибір учнями завдання з кількох, запропонованих учителем на етапі закріплення;
- самостійний вибір учнями відповідного завдання на етапі засвоєння нового складного матеріалу².

Мета диференційованих завдань, з одного боку, розширити й поглибити уявлення та поняття про навчальний матеріал, а з іншого — відпрацювати певні навички, що становлять труднощі для деяких учнів. Так, наприклад, у 2-му класі учні вчать розв'язувати задачі. Сильним учням учитель може запропонувати уважно прочитати задачу, скласти подібну й розв'язати її за формулою. Середнім — розв'язати задачу двома способами, а слабкішим за запитаннями. Іноді в 2–3-му класах задачі диференціюють так: сильнішим учням учитель пропонує коротко записати умову задачі й розв'язати її, при цьому умова задачі становить лише сюжет, а учні самі визначають потрібні дані. Слабкішим дітям потрібно скласти таку саму задачу за готовою таблицею та розв'язати її або скласти іншу за схемою,

¹ Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ: Магістр-«S». 1997. С. 147–149.

² Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. — Київ: Радянська школа, 1990. 158 с.

коротким записом, частково виконаним розв'язуванням. Різні способи диференціації є особливо потрібними, коли учні засвоюють новий складний вид діяльності. Наприклад, навчаючи дітей розв'язувати задачі, можна вдатися до трьох способів диференціації: спрощення одного з варіантів самостійної роботи; індивідуалізація вимог до загального завдання; індивідуальна допомога.

Спрощення передбачає підготовку задачі в двох варіантах, один з яких — задача, аналогічна до раніше розв'язуваних, але зі зміненими числами (щоб учні зосередили увагу на зв'язках між величинами, а не на обчисленні). Індивідуалізація вимог до загального завдання здійснюється через інструктаж. Наприклад, до умови задачі ставлять два–три запитання, а кожний учень знаходить відповіді на стільки запитань, на скільки зможе. Або: до задачі пропонують додаткове завдання, скажімо, розв'язати іншим способом — складанням виразу чи рівнянням, скласти й розв'язати обернену задачу (2–й клас), записати план розв'язання (3–й клас), змінити запитання задачі й знайти відповідь. Індивідуальна допомога учням найчастіше здійснюється через диференційовані картки, на яких задача конкретизується малюнком або коротким записом чи пропонується початок розв'язування задачі, зразок, схема або план розв'язування, додаткові пояснення.

Досвідчені вчителі заздалегідь готують індивідуальні картки, які діти можуть самостійно брати з конверта, що завжди лежить на постійному місці. Завдання в цих картках мають бути поставлені чітко, лаконічно, щоб не доводилося виконувати великих записів, але треба було добре подумати.

На уроках української мови учням можна пропонувати виконати одну й ту саму вправу, але з різними граматичними завданнями. Наприклад, усім учням ставлять завдання списати вправу, вставити пропущені орфограми, а сильнішим — виконати додаткові завдання: класифікувати слова за певними граматичними ознаками чи утворити від певних слів споріднені або в окремих реченнях підкреслити головні члени речення (частини мови, художні вирази тощо).

Окрему групу диференційованих завдань становлять вправи різного змісту й складності. У 2–му класі, наприклад, під час повторення матеріалу про речення й частини мови завдання можна диференціювати таким чином: сильним учням запропонувати утворити спільнокореневі слова, виражені різними частинами мови; визначити будову вказаних слів. Середнім — написати два речення про своє

місто й підкреслити в них іменники однією прямою лінією, дієслова — двома, прикметники — хвилястою.

Великі можливості для організації диференційованої самостійної роботи дає використання серії карток з дидактичним матеріалом. З якого б джерела не пропонував учитель диференційовані завдання, він має зважати на те, наскільки дитина опанувала попередній навчальний матеріал. Не можна слабших і середніх учнів орієнтувати лише на виконання спрощених завдань, а сильних — на прискорене вивчення матеріалу.

Диференційовані завдання мають різнитися насамперед ступенем самостійності прийомів розумової діяльності, необхідних для їх виконання. В одному випадку завдання можуть містити вказівки щодо прийомів роботи, їх послідовності, в іншому — орієнтуватися на повну самостійність учнів.

Перевірку виконаної роботи слід здійснювати одночасно в усіх учнів, щоб вона збагачувала їх знаннями. При цьому важливо звертати увагу не лише на кінцевий результат («правильно», «неправильно»), а й на спосіб діяльності, яким він був досягнутий. Інакше кажучи, треба з'ясувати, як дитина вміє аналізувати завдання, міркувати, узагальнювати матеріал, застосовувати правила. Саме в цих інтелектуальних уміннях відмінності між учнями є особливо виразними. Наприклад, техніка читання, обчислень у дітей може бути майже однаковою, а от уміння міркувати, логічно висловлювати свої думки часом виявляються настільки різними, що здається, ніби між однолітками—однокласниками велика вікова різниця.

Готуючи диференційовані завдання, вчитель має обов'язково зіставляти їх мету й зміст з рівнем знань і розвитку учнів, шукати те спільне в змісті й характері завдань, без якого не можна правильно визначити ступінь його складності для кожної групи, і на цій основі визначає необхідний і посильний зміст та обсяг роботи. Лише за таких умов створюються сприятливі можливості для успішного навчання кожної дитини¹.

Отже, у період незалежності України, зокрема з 1991 по 2010 рік, було створено нормативно-правове підґрунтя для глибокого й

¹ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с. С. 100–108.

Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ: Магістр-«S». 1997. 256 с.

Логачевська С. П. Дійти до кожного учня. Київ: Радянська школа, 1990. 158 с.

всебічного реформування шкільної освіти, зокрема й початкової її ланки, в напрямку децентралізації та демократизації, гуманізації та диференціації навчально–виховного процесу, наступності різних ланок освіти, варіативності навчальних планів та програм, переорієнтації сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов.

Виявом зовнішньої диференціації в шкільній освіті стала поява авторських шкіл, гімназій, ліцеїв тощо, в початковій шкільній освіті — здійснення навчально–виховного процесу на базі закладів загальної середньої освіти I–II та I–III ст., закладів дошкільної освіти, навчально–виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад — Дошкільний навчальний заклад» («ЗНЗ–ДНЗ») — в яких враховуються не лише інтереси та нахили молодого покоління, а й реальні потреби суспільства. Відповідно до мови навчання та нахилів функціонують початкові школи з українською мовою навчання, початкові школи з навчання мовою корінного народу, національної меншини, спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів художньо–естетичного циклу.

На основі вивчення та аналізу досвіду впровадження диференційованого підходу в навчально–виховний процес початкової школи, тобто внутрішньої диференціації, періоду 1991–2010 рр. встановлено, що елементами авторських технологій диференційованого навчання молодших школярів є:

- умовний поділ дітей на змінні за складом групи відповідно до рівня розвитку їх навчально–пізнавальної активності, рівня знань, сформованості операцій мислення;
- поєднання парної, групової та індивідуальної роботи;
- застосування диференційованих завдань для учнів різних груп згідно з етапом уроку в залежності від дидактичної мети уроку, від змісту, об’єму, запасу та якості знань учнів;
- диференціація завдань за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи;
- дозування часу, різних видів роботи під час диференційованого навчання;
- супроводження процесу засвоєння постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з подальшою самооцінкою, самооцінкою.

Отже, у період незалежності України диференціація стала основоположним принципом роботи закладів загальної середньої освіти України, у тому числі й початкової їх ланки, створилася педагогічна система на засадах врахування освітніх потреб, можливостей та пізнавальних інтересів школярів. Освітня теорія та практика досліджуваного періоду нагромадила значний арсенал засобів упровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес початкової школи. У дослідженнях учених та вчителів-практиків доведено, що використання вчителем переваг диференційованого навчання забезпечує здійснення індивідуального підходу до організації навчальної діяльності та можливість досягнення кожному учневі запланованих результатів у навчанні з урахуванням його індивідуальних особливостей. Упровадження різних форм і видів диференціації в процесі навчання молодших школярів визначено важливою умовою його ефективності та спрямоване на вирішення основних завдань початкової школи.

IV.4. Профілізація як прагнення вособити освіту в старшій школі

IV.4.1. Профільне навчання

А. А. Загородня

Відповідно до цієї філософії, покладеної в основу парадигми сучасної освіти, людина з її особистісними потребами й власним внутрішнім світом — неповторна, її індивідуальність є найвищою цінністю суспільного буття й центром педагогічної взаємодії¹.

Дослідженню диференціації змісту навчання в старшій школі присвячено праці багатьох науковців, зокрема Г. Авчіннікової, О. Барановської, Л. Березівської, О. Бугайова, Г. Васьківської, М. Войцеховського, С. Гончаренка, В. Заболотного, С. Закірової, П. Замакської, О. Корсакової, В. Кизенка, С. Логачевської, Л. Липової, Х. Лійметс, Н. Ничкало, О. Пасічник, Н. Побірченко, М. Піддячого,

¹ Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. Рідна школа. 2011. № 6 (червень). С. 15–20; Кизенко В. І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі. Підручник для директора. 2003. № 11–12. С. 61–74.

О. Рудаківської, Г. Селевка, І. Сотніченко, П. Сікорського, І. Унт, О. Шпарик, О. Ярошенка та інших.

Реалізація особистісно орієнтованої парадигми навчання зумовила активізацію проблеми диференціації навчання на всіх освітніх рівнях, незважаючи на те, що її історія налічує багато років практичного втілення. У розвитку й упровадженні диференційованого навчання в педагогічній теорії й практиці минулого століття прослідковувались різні тенденції¹. Так у 60-х роках ХХ ст. пропагувався особистісний підхід; сутність основних науково-педагогічних досліджень полягала в пошуках шляхів реалізації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

У 70-х роках здійснювалися спроби практичного втілення індивідуального та диференційованого підходів до навчання; основні дослідження були спрямовані на пошук способів і методів самостійної роботи учнів на основі їх групування за певними якостями. У 80-ті роки вже розглядалися принципи індивідуалізації й диференціації навчання; наукові дослідження були спрямовані на розроблення дидактичних вимог до організації навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів. Саме тоді було розроблено концепцію індивідуалізації та диференціації навчання, сутність якої полягала в розкритті особливостей цілісної навчальної діяльності на основі принципів індивідуалізації та диференціації навчання.

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

Тенденції диференціації змісту шкільної освіти (особливо старшої школи) здійснювались під впливом вперше розроблених і впроваджених відповідно до стандартів європейської освіти державних стандартів початкової та середньої освіти.

Проведений первинний аналіз державних освітніх документів 90-х — 2000х рр. («Закон про освіту», 1991 р.; «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу, про гімназію, ліцей, приватну школу», 1992 р.; Закон України «Про загальну середню освіту», 2000 р.; постанова Кабінету Міністрів України «Про пере-

¹ Васьківська Г., Кизенко В. Теоретико-методичні засади диференціації навчання в сучасній школі. *Рідна школа*. 2011. № 6 (червень). С. 15–20.

хід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», 2000 р.; Національна доктрина розвитку освіти, 2002 р.), дав змогу стверджувати про початок процесу встановлення нових типів навчальних закладів.

У 1992 р. було затверджено Тимчасове положення про індивідуальне навчання в системі загальноосвітньої середньої освіти, внаслідок якого набули поширення гімназії, ліцеї, коледжі, приватні середні загальноосвітні заклади в державній системі середньої освіти, що зосередили зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, потрібних їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Стратегічним напрямом розвитку середньої та 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 30.11.1993 р.).

Типові 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, у яких стратегічним напрямом розвитку середньої, особливо старшої школи, визначено посилення її професійної орієнтації. Для досягнення такої мети Міністерством освіти України було розроблено «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)¹, «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)², «Про затвердження Положення про освітній округ» (від

¹ Деякі питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у зв'язку з переходом на 11-річний строк навчання: постанова Кабінету Міністрів України від 27 серп. 2010 р. № 1720. *Офіційний вісник України*. 2010. № 65. Ст. 2292. С. 144.

² Про внесення змін до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004р. № 24: постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 776. *Офіційний вісник України*. 2010. № 65. Ст. 2289. С. 127-128.

27 серпня 2010 р. № 777)¹, «Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року» (від 27 серпня 2010 р. № 1720)². 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»³(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)⁴; Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії» (наказ від 28.07.08 р. № 699)⁵; Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (наказ від 11.09.2009 р. № 854)⁶; 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)⁷; Про затвердження По-

¹ Про затвердження Положення про освітній округ: постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 777. *Офіційний вісник України*. 2010. № 65. Ст. 2290. С. 129–132.

² Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1720. *Офіційний вісник України*. 2010. № 66. Ст. 2376. С. 72–74.

³ Примірне Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.04.2009 р. № 312. *Методичні Діалоги*. 2009. № 4. С. 2–4.

⁴ Про внесення змін до наказу МОН України від 23.02.2004 р. № 132 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи»: наказ Міністерства освіти і науки України від 05.02.09р. № 66. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2009. № 8. С. 3–31.

⁵ Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії»: наказ М-ва освіти і науки України від 28.07.08р. № 699. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 36. С. 12–27.

⁶ Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 854. *Методичні діалоги*. 2009. Грудень (№ 48). С. 3–6.

⁷ Про затвердження плану заходів на 2006–2010 роки щодо впровадження профільного навчання учнів 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 03.11.2006р. № 744. *Директор школи*. 2006. Грудень (№ 48). С. 22–23.

ложення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм з профільного навчання для учнів 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 13.10.05 р. № 589)¹; Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 01.11.2010 р. № 1042)²; Про затвердження Примірною Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах (наказ від 08.04.09 р. № 312)³; Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов (наказ від 07.07.2009р. № 626)⁴; Про затвердження Типових навчальних планів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу (наказ від 13.05.05р. № 291)⁵; Про проведення Всеукраїнського конкурсу на кращу навчальну програму для використання в гуртках, групах, наукових секціях Малої академії наук (наказ від 30 липня 2007 р. № 688)⁶; Про проведення Всеукра-

¹ Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм з профільного навчання для учнів 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 13.10.05р. № 589. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2006. № 13/14. С. 21; *Освіта України*. 2006. 5 трав. (№ 33). С. 2.

² Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.11.2010р. № 1042. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2010. № 34/36. С. 3–14.

³ Про затвердження Примірною Положення про класи з поглибленим вивченням окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.04.09р. № 312. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 5. С. 6–7; *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2009. № 11/12. С. 11–15.

⁴ Про затвердження Типових навчальних планів білінгвальних класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: наказ Міністерства освіти і науки України від 07.07.2009р. № 626. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. № 4. С. 32–34.

⁵ Про затвердження Типових навчальних планів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов та предметів художньо-естетичного циклу: наказ Міністерства освіти і науки України від 13.05.05р. № 291. *Директор школи*. 2005. Липень (№ 27/28). С. 59–63.

⁶ Про проведення Всеукраїнського конкурсу на кращу навчальну програму для використання в гуртках, групах, наукових секціях Малої академії наук циклу: наказ Міністерства освіти і науки України від 30 липня 2007р. № 688. *Інформатика*. 2007. Вересень (№ 36). С. 3–5.

їнського конкурсу навчальних програм з профільного навчання для учнів 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів (наказ від 13 січня 2006 р. № 13)¹; Про схвалення Галузевої програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки (рішення колегії від 24.04.2008р. № 4/11–2)²; Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів (наказ МОНУ від 18.02.2008р. № 99)³; «Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (методичні рекомендації за листом МОНУ від 07.07.08р. № 1/9–433)⁴; «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання» (матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України, 9 червня 2010 р.)⁵.

Запровадження профільного навчання забезпечувало наступність між загальною та професійною освітою та створювало умови для диференціації змісту навчання. Для 90–х років минулого століття було властиве наголошення на необхідності розроблення технологій індивідуалізованого та диференційованого навчання, в якому зміст профільних предметів реалізовувався як варіативний складник змісту загальної середньої школи, частково — як інваріативний складник.

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

¹ Про проведення Всеукраїнського конкурсу навчальних програм з профільного навчання для учнів 10–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 13 січня 2006 р. № 13. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. № 2. С. 114–118.

² Про схвалення Галузевої програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки: рішення колегії від 24.04.2008 р. № 4/11–2. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2008. № 6. С. 18.

³ Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів: (затверджено наказом МОНУ від 18.02.2008р. № 99). *Управління школою*. — 2008. № 8–9. С. 62–63.

⁴ Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : метод. рек.: [за листом Міністерства освіти і науки України від 07.07.08 № 1/9–433]. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 19/21. С. 3–9.

⁵ Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання: матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України, 9 червня 2010р. / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти; [за заг. ред.. Краснякова С. В.]. Київ: Парламентське вид-во, 2010. 160, [7] с. (Парламентське слухання).

й 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.

Для 90-х років минулого століття було властиве 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 засвоюваної 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 та 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 учня¹.

Необхідно зауважити, 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

¹ Терещук А. І. Генеза проблеми профільного навчання у вітчизняному досвіді шкільної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2011. № 3. С. 93–99.

форми й методи навчально–виховної роботи, які б урахували вікові особливості учнів, їхні інтереси, схильності, розумові здібності, допомагали б реалізувати внутрішній потенціал школярів.

У 20–тих роках минулого століття в зарубіжній і вітчизняній педагогіці розпочалося найбільш активне розроблення засад індивідуалізованого та диференційованого навчання, які спочатку були зумовлені використанням радикальних методів щодо масової класно–урочної системи навчання. Наведемо у зв’язку з цим два найбільш помітні приклади відповідних методичних розробок, які можна віднайти в літературних джерелах із питань диференціації навчання.

З–поміж американських досліджень, спрямованих на вивчення особливостей індивідуалізованого, особистісно орієнтованого підходу до навчання, найвагомішими були праці Дж. Дьюї та В. Кілпатріка, які мали значний вплив на реформування американської освіти, зокрема з питань індивідуалізації й диференціації навчання.

Дж. Дьюї¹ пропонував будувати процес навчання з урахуванням інтересів і здібностей дітей. На думку вченого, навчання необхідно організувати навколо певної практичної справи. На основі цих ідей у шкільну практику був запроваджений метод проєктів, спрямований на заміну класно–урочної системи навчання.

Уже в першому десятилітті XX ст. він стає потужним рушієм шкільної реформи — вдосконалення, а не заміни класно–урочної системи, оскільки прогресивна індустріалізація не давала змоги відмовитись від масової освіти: школа не могла нехтувати замовленням суспільства та спиратися лише на індивідуальні потреби дитини.

Наступним методом індивідуалізації навчання, який розповсюдився, вдосконалювався й використовувався в різних школах світу, був дальтон–план. Його поширення також мало значний або навіть радикальний вплив на класно–урочну систему навчання, оскільки він був своєрідним продовженням проєктного навчання. Цей підхід виводив учня за межі класно–урочної системи навчання, створював умови для його навчання й залучення до самостійного проєктування власної освітньої траєкторії з урахуванням індивідуальних потреб, життєвих планів, природних здібностей тощо.

Одним із пріоритетних завдань нинішнього реформування сфери загальної середньої освіти в Україні є диференціація змісту навчання

¹ Переклад та науковий коментар статті Дж. Дьюї «Моє педагогічне кредо». *Шлях освіти*. 1998. № 1. С. 50–55.

старшокласників. Актуальність такого навчання зумовлена потребами сьогодення — посилення ключової місії школи в професійному визначенні старшокласників, створення умов для розвитку творчої особистості, здатної ефективно працювати й навчатися впродовж усього життя. Основними нормативними документами, що регламентують реформування освіти в Україні та в яких законодавчо закріплено нові підходи до організації освіти в старшій школі є¹: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993 р.; Закон України «Про освіту», 1991 р.; «Тимчасові положення про середню загальноосвітню школу, про гімназію, ліцей, приватну школу», 1992 р.; Закон України «Про загальну середню освіту», 2000 р.; 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.; Національна доктрина розвитку освіти, 2002 р.; Концепція профільного навчання у старшій школі, 2006 р., Галузева Програма впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки, 2008 р. У цих документах визначено основні стратегічні завдання реформування системи освіти та сфери загальної середньої освіти, визнано диференціацію змісту навчання актуальним і своєчасним шляхом розбудови вітчизняної старшої школи.

Першим про диференціацію змісту освіти в старших класах школи та поділ класів на профільні заговорив четвертий міністр освіти і науки України В. Зайчук. Тоді в 1999 р. було ухвалено Закон України «Про загальну середню освіту», за яким із 2001 р. запроваджувалося 12-річне навчання в школі. За цим Законом 10–12 класи визнано саме профільною школою².

У 2003 р. за головування В. Кременя на виконання Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) і постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000 р.), рішенням колегії МОН України від 25.09.2003

¹ Загородня А. А. Профільне навчання у старшій школі: змістові аспекти. *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*, 16 травня 2018 р. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. 2018. С. 38–43.

² Закірова С. Профільна шкільна освіта в Україні: «правильна реформа» чи «цілковита зрада»? URL: http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2834:profilna-shkilna-osvita-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350.

року № 10/12–2 під знаком гуманітаризації пріоритету і свободи особистості було розроблено та затверджено «Концепцію профільного навчання в старшій загальноосвітній школі». У документі, зокрема, вперше було зазначено, що «профіль навчання — це спосіб організації диференційованої освіти, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів... Навчальний профіль визначається як добором предметів, так і їх змістом... Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Зміст профільних предметів реалізується за рахунок варіативної та інваріантної складових змісту загальної середньої освіти...»¹.

У такий спосіб, починаючи з 2003 року профільне навчання впроваджується в усіх загальноосвітніх закладах, які надають повну загальну середню освіту. Як наслідок, за останнє десятиліття в освітньому просторі системи загальної середньої освіти активно почали функціонувати ліцеї, гімназії, колегіуми, де диференціація змісту навчання в старшій школі реалізується на практиці. Цей перехідний період є достатньо складним, оскільки диференціація змісту навчання надає широкі перспективи й можливості, але разом із тим виникає багато проблем, які необхідно розв'язувати шляхом розроблення механізмів управління системою диференціації змісту навчання.

«Концепція профільного навчання у старшій школі» (2006 р.) визначає загальну тенденцію розвитку старшої загальноосвітньої школи в напрямі широкої диференціації змісту навчання й інтеграції загальноосвітньої та допрофесійної підготовки учнів. Відповідно до цього «Концепція профільного навчання у старшій школі» (2006 р.) і навчальні плани, затверджені Міністерством освіти і науки України, передбачали створення відповідних підручників щодо профілю навчання. Базові загальноосвітні предмети були обов'язковими для всіх профілів навчання як інваріативний складник змісту загальної середньої освіти та визначались Державним стандартом освіти. Було створено відповідні підгрупи щодо профілю навчання, де профілізація потребувала застосування і впровадження нових педагогічних підходів до організації навчання з огляду на інтереси, схильності та здібності учнів до засвоєння обраного ними предмета. Так для передової практики стало властивим використання технологій: ін-

¹ Концепція профільного навчання в старшій школі (нова редакція). Інформаційний збірник МОН України. 2009. Жовтень. № 28–29.

терактивної, проектної, модульного навчання, дистанційної освіти, комп'ютерної та інформаційно–комунікаційної.

Разом із практичним становленням та реалізацією диференціації змісту освіти українські й зарубіжні дидакти, психологи, педагоги активно розробляли теоретичні основи організації й функціонування диференційованого навчання.

У 2003–2004 роках диференціацію змісту навчання в старшій школі впроваджено лише в тих закладах освіти, де було створено умови для цього: належна технічно–матеріальна база, програмно–методичне забезпечення, володіння педагогів певними технологіями навчання, мотивованість учнів.

Необхідно зауважити, що за часи свого незалежного існування Україна пережила безліч реформ, у тому числі й реформи в системі освіти. Найбільш визначним прикладом таких реформ є поступове повернення В. Кременем (п'ятий міністр освіти і науки України) тестування замість вступних іспитів до закладів вищої освіти.

Отже, у 2003 р. перші чотири заклади вищої освіти почали зараховувати абітурієнтів на навчання за результатами тестування; у 2004 р. таких закладів вищої освіти було вже понад 30¹.

За часи роботи С. Ніколаєнка (шостий міністр освіти і науки України) у 2005 р. було створено Український центр оцінювання якості освіти, а результати першого зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) у 2006 р. з української мови, математики та історії України за власним бажанням абітурієнт міг використати під час вступу до закладу вищої освіти.

Із 2008 р., під час керівництва освітньою галуззю І. Вакарчука (сьомий міністр освіти України), проходження ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

Тобто п'ять із десяти міністрів освіти і науки незалежної України ініціативу запровадження системи тестування тією чи іншою мірою відносили до інновацій у диференціації змісту освіти в старшій школі. Адже це дало змогу абітурієнтам самостійно обирати предмети для складання ЗНО, потрібні їм для вступу до певного закладу вищої освіти на обрану спеціальність. Випускники шкіл можуть заздалегідь зробити свій вибір і в такий спосіб посилити акцент у навчанні на певних потрібних їм предметах, тести з яких вони мають скласти.

¹ Закірова С. Профільна шкільна освіта в Україні: «правильна реформа» чи «цілковита зрада»? URL: http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2834:profilna-shkilna-osvita-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350.

У 2009 р. міністр освіти І. Вакарчук затвердив нову редакцію Концепції профільного навчання. Як було проголошено в документі, профільна старша школа «створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії».

Слово «диференція»¹ походить від латинського «differentia» — відмінність, розподіл, розшарування, розчленування цілого на різні частини, форми, ступені. В освітньому процесі об'єктом розподілу є групи учнів, навчання яких проводиться по-різному.

У «Новому тлумачному словнику української мови»² диференціацію визначають як поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи. Розрізняють функціональну та структурну диференціацію. За першої відбувається розширення функцій, які виконують окремі елементи системи, що розвивається, а за другої — виокремлюють підсистеми, які реалізують певні функції.

М. Скаткін³ виділяє диференціацію як родове поняття, що містить у собі індивідуалізацію як видове (конкретне) поняття. Освітній процес, «...якому властивий поділ учнів на типологічні групи, має назву диференційованого, а навчання в його умовах називають диференційованим навчанням»⁴.

В. Монахов⁵ навпаки підпорядковує диференціацію індивідуалізації як більш загальному поняттю. Він розглядає індивідуалізацію навчання як мету, а диференціацію — як засіб досягнення цієї мети.

Диференціація полягає у всеосяжному пристосуванні змісту та процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня. На практиці диференціація передбачає вивчення й оцінювання індивідуальних

¹ Липова Л., Войцеховський М., Замаскіна П. Диференціація як провідний принцип допрофільної підготовки учнів основної школи. *Рідна школа*. 2011. № 1–2. С. 56–60.

² Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Т. 3 Київ: «Аконіт», 2003. 862 с.

³ Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.

⁴ Там само. С. 218.

⁵ Монахов В. М., Орлов В. А. Углубленное изучение отдельных предметов. *Советская педагогика*. 1986. № 9. С. 31–33.

Основними завданнями диференціації змісту навчання є: створення умов для врахування й розвитку навчально–пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого та професійного самовизначення; формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування в учнів соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетентностей на допрофільному рівні; спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно–перспективних зв'язків між загальною середньою та професійною освітою відповідно до обраного профілю¹.

М. Шахмаєв указував на такі види диференціації змісту навчання: за здібностями; за нездібностями; за професією, яка проектується на подальше доросле життя учня; за інтересами².

Ю. Бабанський і М. Поташник вважають, що основним принципом диференціації змісту навчання має бути не диференціація єдиного для всіх змісту освіти, а диференціація допомоги учням в його оволодінні без зниження складності. Дозуючи допомогу, вчитель не знижує програмних вимог, а полегшує процес виконання завдання на рівні індивідуальних можливостей учнів, але не нижче достатнього. Зрозуміло, що такий підхід є не виправданим щодо особистісно орієнтованого підходу, оскільки посилює перевантаження учнів і має на меті поєднати єдину «трудова школу» з ідеями індивідуального підходу.

Найбільш поширений підхід у трактуванні диференційованого навчання представлено в дослідженні Н. Шияна, який, спираючись на дослідження Н. Огурцова, Г. Бунтовської, І. Якиманської, Є. Певцова та інших, доходить висновку, що диференційоване навчання охоплює сукупність форм і методів навчання, спрямованих на досягнення учнями певного освітнього рівня з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Автор наголошує, що під диференціацією змісту навчання розуміють форму організації освітньої діяльності учнів. Виокремлюють два основних типи її³: рівневу (внутрішню) та про-

¹ НМЦ Профільного навчання Науково–методичного центру профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. URL: https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/for_organizers/material_1.

² Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.

³ Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава: АСМІ, 2004. 442 с.

фільну (зовнішню) диференціацію¹ (див. рис. 1). Такий поділ у психолого-педагогічній літературі з'явився ще у 80-тих роках минулого століття. Освітяни свого часу почали робити спроби здійснювати внутрішньокласну диференціацію, спираючись на дослідження вітчизняних психологів (Б. Афанасьева, Д. Богоявленського, Л. Виготського, О. Кабанової-Меллер, Г. Костюка, Н. Менчинської, С. Рубінштейна та багатьох інших).

Під внутрішньою диференціацією розуміють таку організацію освітнього процесу, за якої індивідуальні особливості учнів урахуються в умовах роботи вчителів у звичайних класах.

Внутрішня диференціація визначається певними умовами:

- здійснення диференційованого підходу передбачає вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів і виокремлення на основі цього типологічних груп;
- сприятливі умови для навчання та розвитку школярів із різним рівнем пізнавальних можливостей створюються за допомогою таких організаційно-управлінських заходів: визначення часу здійснення диференційованого навчання (на уроці чи в позаурочний час); послідовне провадження (на всіх чи окремих етапах навчального процесу); добір дидактичного матеріалу (якісний, що визначається типом завдань; кількісний, що визначається додатковим матеріалом як для сильних, так і для слабких дітей); визначення характеру навчання (поглиблене чи прискорене або й поглиблене, й прискорене вивчення програмового матеріалу);
- диференціація навчальних завдань, які різняться змістом, ступенем складності, темпом оволодіння програмовим матеріалом, формами організації навчальної діяльності, дозами та видом допомоги, яку надають учням під час виконання роботи;
- варіювання методів контролю, корекції та оцінювання навчальних досягнень школярів.

Отже, індивідуальний підхід до кожного учня може бути здійснений в умовах реалізації внутрішньої диференціації, за якої діти об'єднуються в групи за навчальними досягненнями; стимулюється самостійна робота учнів; учитель має можливість працювати з кожною групою окремо; є умови для активізації пізнавальної діяльності школярів.

¹ Побірченко Н. А. Формула успіху. Профільне навчання: теорія і практика. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ», 2005. 96 с.

Під зовнішньою диференціацією розуміють таку організацію навчального процесу, за якої для врахування індивідуальних особливостей учнів їх об'єднують у спеціальні диференційовані навчальні групи.

Отже, внутрішня диференціація не передбачає типологічного групування суб'єктів навчання, тоді як зовнішня будується на основі різних форм профільного та поглибленого вивчення предметів і відбувається за умови виокремлення стабільних, відносно гомогенних груп учнів.

Зовнішню диференціацію поділяють на елективну (гнучку) та селективну (бар'єрну). До форм навчання з елективною диференціацією належать факультативи з довільним вибором предметів на базі інваріативного ядра, із селективною — профільні класи, класи з поглибленим вивченням певного навчального предмета. Зовнішня диференціація навчання передбачає створення профільних класів, у яких зміст освіти й вимоги до початкових досягнень школярів відрізняються. Профільне навчання в основній і старшій школі організують з урахуванням результатів психологічної діагностики, експертної оцінки, рекомендацій учителів і батьків, самовизначення учнів.

Найближчим до реальної шкільної практики є такий погляд на внутрішню диференціацію навчання, за якого її основним завданням є підвищення якості засвоєваних учнями знань, передбачених навчальною програмою з певного шкільного предмета. Адже не всі учні є спроможними засвоювати навіть мінімальний обсяг програмового навчального матеріалу. Крім того, є й такі, що потребують додаткових «навантажень», оскільки швидше за інших засвоюють навчальний матеріал.

Отже, доходимо висновку, що внутрішня диференціація, є спрямованою на підвищення ефективності навчального процесу, допомагає вчителю продуктивніше розв'язувати освітні завдання на підґрунті врахування тих індивідуальних здібностей і природних нахилів, які мають учні. Індивідуальність учня, його особистість тут розглядають як засіб досягнення певного освітнього результату, передбаченого змістом єдиної для всіх учнів навчальної програми.

Профільна диференціація передбачає вибір учнями певного напрямку майбутньої професійної діяльності. На відміну від внутрішньої, в умовах зовнішньої диференціації (профільного навчання) учень має можливість обирати зміст навчання. У технологічній освіті такий зміст є професійно орієнтованим, тому вибір профілю чи спеціалізації спирається на життєві й професійні цілі й наміри учня. Цілком очевидно, що профільне навчання дає змогу повніше, ніж внутрішня диференціація, враховувати особис-

Диференціація змісту навчання покликана допомогти школі побутися необхідності навчати всіх однаково, зменшити перевантаження учнів, урахувавши їхні індивідуальні особливості, створити умови кожній особистості для самоствердження й самовизначення, озброївши її необхідними знаннями та вміннями.

Основні складники технології диференційованого навчання визначаються на підґрунті розроблених у педагогічній теорії та практиці вимог, які поставлено до педагогічної технології загалом та до рівневої організації навчальної діяльності учнів зокрема:

- визначення чіткої системи цілей навчання;
- встановлення вихідного стану пізнавальних можливостей учнів, виокремлення типологічних груп;
- конструювання навчального циклу, створення програми впливів із урахуванням перехідних станів учнів кожної типологічної групи;
- реалізація запланованих завдань, організація різнорівневої навчальної діяльності школярів;
- відстеження інформації про перебіг діяльності, оцінювання точних результатів;
- уточнення цілей навчання, внесення необхідних коректив;
- підсумкове оцінювання результатів навчання;
- повторне відтворення циклу без змін або з корекцією.

Диференціація змісту навчання завжди відбувається за одним або кількома напрямками, з–поміж яких виокремлюють такі:

- за цілями навчання: групи компенсувального навчання (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), творчі, роботи з обдарованими учнями, підготовки до вступу до закладів вищої освіти, оволодіння спеціальністю тощо;
- за змістом навчання: спеціальні класи (групи, школи) — профільні, з поглибленим вивченням, з ухилом, раннього вивчення предмета, спеціальних програм, групи професіоналізації та спеціалізації, додаткових освітніх послуг тощо;
- за методами й технологіями: групи розвивального навчання, колективного способу навчання, які працюють за авторськими методиками; комп’ютерної технології, соціоігрової, вальдорфської педагогіки, Монтесорі (методики, підвищеної індивідуальної уваги), компенсувального навчання тощо;

- демократизація навчально–виховного процесу, ліквідація однаковості школи, надання учням свободи вибору елементів навчально–виховного процесу;
- створення для навчання й виховання умов, адекватних індивідуальним особливостям учнів і оптимальних для їхнього різнобічного загального розвитку — розумового, фізичного, морального, естетичного, трудового;
- формування й розвиток індивідуальності, самостійності й творчого потенціалу особистості, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору випускниками професії з урахуванням здібностей і результатів освіти;
- захист дітей, які потребують соціально–педагогічної допомоги, адаптація та залучення до повноцінного навчального процесу дітей із аномаліями розвитку й асоціальною поведінкою.

Для успіху процесу навчання важливо створити такі умови, за яких максимально враховуватимуться й реалізовуватимуться індивідуальні можливості кожного учня. Складність полягає в тому, що на уроці одночасно є присутніми близько 30–35 учнів із різним рівнем розвитку, різними типами нервової системи, пам'яті, мислення. З цього випливає, що працювати з усіма учнями однаково є неприпустимим. Отже, потрібно проектувати не одну загальну програму дій для всього класу, як це роблять досі, а декілька, і кожному з них адресувати певній підгрупі учнів. Ось чому диференціація постає однією з основ оптимізації процесу едукації в старших класах закладів середньої освіти.

Адже станом на сьогодні диференціація змісту навчання в старшій школі є домінантним напрямом функціонування закладу середньої освіти, у структурі якого виокремлюється допрофільна підготовка учнів із метою сприяння у виборі ними напряму подальшого профільного навчання¹.

Формою² реалізації допрофільної підготовки є запровадження курсів за вибором. У такому разі зміст допрофільної підготовки має містити не лише перелік спеціальних курсів або факультативів, а й

¹ Організація профільного навчання. *Довідник вчителя фізичної культури в запитаннях та відповідях*. Харків: Веста: Видавництво «Ранок». 2007. С. 180.

² Заболотний В. Ф., Саркісян О. А. Впровадження профільного навчання у старшій школі — актуальне питання сьогодення. *Фізико-математична освіта (ФМО)*. 2016. Вип. 4(10). С. 37–40.

передбачати інформаційну консультативну роботу, психолого–педагогічну діагностику, тобто аналог профорієнтаційної роботи в старших класах, що забезпечує «поле широкої діяльності».

Диференціація розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8–9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. Виокремлюють такі профілі диференціації: науковий (філологічний, фізико–математичний, біолого–технічний, біолого–хімічний, історико–суспільствознавчий тощо); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко–технічний, економічний, фізико–технічний тощо), художньо–естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський, хореографічний тощо); спортивний (за видами спорту).

Провідною ознакою диференціації змісту навчання в таких закладах освіти є програми. Міністерство освіти і науки України розробило та запропонувало педагогам близько 60 варіантів навчальних програм для диференціації змісту навчання¹.

Для організації ефективної диференціації змісту навчання необхідними є налагодження дієвої діагностики рівня навчальних досягнень учнів основної школи, профконсультаційна психодіагностика з метою визначення професійних інтересів і якостей учнів для створення однорідних за підготовленістю та інтересами мікроколективів (класів, груп).

Як приклад, у 8 класі диференціація змісту навчання полягає у визначенні індивідуальних особливостей інтелектуального й особистісного розвитку учнів; виявленні шкільної дезадаптації, причин неуспішного навчання; допомозі в оцінюванні своїх здібностей і нахилів, у формуванні адекватної самооцінки, пізнавальних інтересів і мотивів; сприянні створенню доброзичливого клімату в учнівському колективі.

У 9 класі вона полягає в розвитку схильностей як умови подальшого розвитку здібностей, становленні профільних намірів та поглибленні профорієнтації учнів, допомозі в самовизначенні. Великого значення набуває реалізація прикладної спрямованості шкільних предметів, різнорівневе вивчення різноманітних курсів, організація самостійної роботи учнів відповідно до їхніх індивідуальних нахилів.

¹ Концепція профільного навчання в старшій школі. *Книга вчителя трудового навчання: довідково-методичне видання / упоряд. С. М. Дятленко. Вид. 2-ге, доповн. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. 464 с.*

Формами реалізації диференціації навчання учнів у 9 класі можуть бути такі: запровадження курсів за вибором, факультативів, консультацій, гуртків, поглибленого вивчення окремих предметів (біології, хімії, математики, української мови та літератури, англійської мови). Також доцільно залучати обдарованих учнів до предметних олімпіад.

У 10 класі метою диференціації змісту навчання є створення умов для виховання особистості з розвинуеною самосвідомістю, супровід адаптаційного періоду старшокласників у процесі формування 10 класів, оскільки в цей період навчання спостерігаються індивідуальні шляхи адаптації кожного учня до обраного профілю навчання. У другому півріччі може відбутися зміна профілю окремими учнями.

В 11 класі на перший план виходить визначення рівня сформованості життєвих та професійних планів учнів, виявлення діапазону професійних інтересів, сприяння свідомому вибору одинадцятикласниками сфери майбутньої професійної діяльності, психологічна підтримка випускників у період підготовки та проходження зовнішнього незалежного оцінювання.

Відповідно до Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі (2009 р.) диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на базі різних співвідношень курсів трьох видів: базових, профільних, елективних. Кожен із перелічених курсів є складником профільного навчання.

Базові загальноосвітні предмети відображають обов'язковий для всіх учнів інваріантний складник освіти та є спрямованими на завершення загальноосвітньої підготовки учнів. Оскільки більшість цих предметів одногодинні, то наявним є ризик поверхневого проходження матеріалу, що не сприяє його компетентісному засвоєнню і зводиться до формального виконання програми.

Профільні курси забезпечують поглиблене вивчення окремих предметів і є орієнтованими на підготовку учнів до майбутньої професійної освіти. Аналіз затверджених програм профільних загальноосвітніх предметів свідчить, що в деяких випадках зміст цих предметів за кількістю одиниць засвоєння не має істотно відрізнитися від базових. Формування профільної компетентності потребує не лише збільшення обсягу навчального матеріалу, а приращення змісту профільного навчання за певними компонентами — філософським, методологічним, наукознавчим, психологічним і власне профільним.

предметів, які належать до базового навчального плану школи. Предметні елективні курси поділяються на кілька груп: 1) елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на поглиблення того чи іншого навчального предмета, та які мають як тематичне, так і часове узгодження з цим навчальним предметом; 2) елективні курси, спрямовані на поглиблене вивчення окремих розділів основного курсу, що належать до обов'язкової програми навчання предмета; 3) елективні курси, в яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що не належать до обов'язкової навчальної програми з відповідного предмета; 4) прикладні елективні курси, які полягають в ознайомленні учнів із найважливішими шляхами й методами застосування знань на практиці, а також розвиток інтересу учнів до сучасної техніки й виробництва; 5) елективні курси, присвячені вивченню методів пізнання природи; 6) елективні курси, присвячені історії предмета, який належить до навчального плану школи (історія математики, фізики, біології, хімії), а також історії предмета, який не належить до нього (історія астрономії, техніки, релігії тощо); 7) елективні курси, присвячені вивченню методів розв'язування задач (математичних, фізичних, хімічних, біологічних тощо), складання та розв'язування задач на основі фізичного, хімічного, біологічного експериментів.

Відмінність елективних курсів від факультативів полягає в організаційному й змістовому аспекті. Факультативні заняття учні можуть або відвідувати, або не відвідувати. У разі елективної диференціації таке явище не спостерігають. Допускають випадки переходу з одного курсу на інший, тому що вибір залишається за учнем (але закріплюється наказом по школі). Елективні курси вказано в розкладі як звичайні уроки. Вони є спрямованими насамперед на допомогу учневі в розв'язанні актуальних для нього проблем, пов'язаних із вибором професійного орієнтира.

У старшій школі застосовують такі типи диференціації змісту навчання: 1) навчальні предмети поділяють на окремі галузі знань (гуманітарні, фізико-технічні, природничі); 2) до обов'язкових предметів додають предмети, які учні вивчають за власним вибором.

У старшій школі здібні учні мають можливість паралельно з курсом середньої школи вивчати певні предмети, які викладають у відповідних закладах вищої освіти.

Сьогодні прийнято (за В. Краєвським, А. Хуторським) виокремлювати п'ять рівнів засвоєння змісту освіти: 1) загальне теоретичне

уявлення; 2) знання навчального предмета; 3) володіння навчальним матеріалом; 4) практична діяльність навчання (педагогічна дійсність) — «вчитель — учень — матеріалізація змісту»; 5) засвоєння змісту освіти як результат навчання, результат діяльності та власного надбання особистості учня. Тобто враховують діяльнісний компонент змісту й особистісний досвід учня. Цей рівень підсумковий, він орієнтований на результат освітнього процесу, за якого зміст стає особистим надбанням учня¹.

На нашу думку, диференціація змісту навчання найбільше стосується 3-го і 4-го рівнів, на яких, згідно з принципом диференціації, мають створювати підручники, дидактичні матеріали, гнучко добирати методи й засоби навчання, конкретизувати види діяльності учнів (пізнавальної, трудової, ціннісно орієнтованої тощо).

Не менш важливим елементом диференціації змісту освіти в старшій школі є структурування уроку, на якому здійснюють диференційоване навчання. Цей урок передбачає таку послідовність дій: підготовка учнів до заняття; поставлення вчителем завдання й усвідомлення його учнями; попередні роздуми, дискусія про шляхи розв'язування завдання; виконання дій, розв'язання завдання; оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Заслуговує на увагу також питання врахування психофізіологічних і вікових особливостей розвитку учнів і психологічних процесів у їхній свідомості, формування кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних та фінансових ресурсів, адже диференційоване навчання має створювати умови для розвитку загальних і спеціальних здібностей школярів та ґрунтуватися на сукупності психолого-педагогічних засад. З огляду на це важливим є врахування схильностей учнів до активізації психічних процесів, які регулюють пізнавальну діяльність, а саме — мислення (репродуктивного, творчого); пам'яті (впізнавання, пригадування, заучування, відтворення); уваги (здатності зосереджуватися на предметі вивчення); уяви (відтворювальної, творчої); волі (здатності досягати поставленої мети); емоцій тощо. Зокрема, було розроблено низку спецкурсів психологічного супроводу профільного навчання в старшій школі відповідно до наказу «Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту “Вибір успішної професії”» (наказ Міністерства освіти

¹ Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.

і науки України від 28.07.08 р. № 699): О. Вербовська, спецкурс «Основи психології» — шлях до розвитку особистості старшокласників, 2009 р.; М. Бех, спецкурс «Я — майбутній професіонал» для старшокласників, 2008 р.; О. Гуріна, карта–профіль: готовність до профільного навчання, 2006 р. тощо. Водночас недостатнім був психолого–педагогічний супровід самостійного вибору учнями старшої школи майбутньої професії. Не було налагоджено роботу системи підвищення кваліфікації педагогів, які здійснювали професійне навчання учнів старшої школи за технологічним напрямом.

У сільській місцевості особливого значення набуває опорна профільна школа, що створювалась на базі загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів, які мали достатню матеріально–технічну базу, кадрове забезпечення та були розташовані в межах територіальної доступності для учнів інших закладів. В опорній профільній школі створювали умови для реалізації навчальних програм профільного навчання за кількома напрямками. Напрямок профілізації визначався відповідно до інтересів учнів та їхніх батьків з огляду на потреби місцевого ринку праці. Опорна профільна школа виконувала також функції методичного центру для територіально наближених шкіл.

Учні значної кількості малочисельних шкіл, прагматично вивчаючи свої освітні пріоритети, часто разом із батьками роблять освітнє замовлення — обирають профільні курси та вивчають їх за індивідуальним планом і програмою. У багатьох сільських школах з малою наповнюваністю учнів (без паралельних класів) створюють різновікові динамічні профільні групи (10–11 класи), профільні групи за одним напрямом профільного навчання (за наявності відповідних матеріальних, кадрових умов, а також зважаючи на потреби учнів і соціальне замовлення).

Програми профільного навчання в сільській місцевості можуть реалізовуватися створенням освітнього округу, що дає змогу ефективно використовувати матеріальні й кадрові ресурси, концентрувати їх для задоволення освітніх потреб кількох шкіл. За такого підходу запропонована організаційна форма може розглядатися як система освіти адміністративного району, що здатен забезпечити надання якісних освітніх послуг.

В основу сучасної теорії диференціації навчання учнів старшої школи покладено психологічні принципи, за якими людська психіка розглядається не лише як діяльність, а й результат цієї діяльності.

Важливим критерієм диференціації змісту навчання є сформованість в учнів пізнавальних інтересів і схильностей, зумовлених типом мисленнєвої діяльності.

Розвиток диференціації змісту освіти учнів старшої школи з технологічного напрямку на базі професійно–технічних навчальних закладів гальмувався недосконалістю нормативно–правової бази. Так диференційоване навчання фінансувалося з місцевого бюджету, а професійна підготовка учнів професійно–технічних навчальних закладів — з державного бюджету. Учні старшої школи не зараховували до складу основного контингенту цих закладів. Також причиною низького рівня розвитку технологічного напрямку профільного навчання на базі професійно–технічних навчальних закладів була відсутність єдиної системи управління процесом профілізації старшої школи на рівні міста, регіону. Для сприяння об'єднання шкіл у 2006 р. було видано наказ Міністерства освіти і науки України, яким затверджено «Примірне положення про освітній округ». Але цим документом не передбачалось об'єднання шкіл з професійно–технічними навчальними закладами задля налагодження профільного навчання.

Важливим напрямком диференціації змісту навчання є організація навчання дітей, які перебувають на протилежному, аніж обдаровані діти, полюсі, — дітей із особливими потребами (інвалідів) і дітей із негативними відхиленнями в розумовому розвитку. Для дітей із низьким рівнем знань, умінь і здібностей, із вадами розумового або фізичного розвитку створюють класи вирівнювання: практикується організація окремих груп або індивідуальна підготовка — слабкі учні проходять шкільні курси в повільному темпі за спрощеними програмами, а здібні діти вивчають шкільні предмети в прискореному темпі.

В Україні є система спеціальних шкіл для дітей з відхиленнями в здоров'ї (лісні школи, спецшколи). Для частини учнів регулярні заняття в них проводять за звичайними програмами. Решта дітей і підлітків навчаються за полегшеними загальноосвітніми програмами з акцентом на професійну підготовку.

На шляху до диференціації змісту навчання постає безліч перешкод. Вітчизняні дидакти М. Данилова, І. Огородніков, М. Скат-

¹ Загородня А. А. Диференціація змісту навчання у старшій школі: історико-аналітичний аспект. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. № 3(158). С. 30–35.

кін вважають, що під час організації процесу навчання необхідно враховувати низку чинників: мету навчання, визначені дидактичні завдання, вікові особливості школярів класу, зміст навчального матеріалу, ступінь готовності школярів до сприймання нового матеріалу, матеріальну забезпеченість процесу навчання, життєвий досвід дітей у класі, принципи та методи навчання, виховну цінність того чи іншого методу, можливість поєднання навчання з життям, необхідність забезпечення творчої різнобічної діяльності дитини на уроці та вдома. Тобто профільна диференціація посідає не останнє місце¹.

Як показує аналіз останніх досліджень і публікацій, основною відмінністю між станом диференціації змісту навчання шкільної освіти за кордоном і в Україні є те, що українські педагоги ще не можуть переорієнтуватися з роботи з колективом класу на роботу з учнями як з особистостями. Частково це спричинено тим, що в школах зазвичай великі класи: якщо в класі 25–30 дітей, а урок триває лише 45 хвилин, то, відкинувши етапи привітання, перевірки домашньої роботи, пояснення нової теми, роз'яснення нового домашнього завдання, певні організаторські моменти, виявляється, що часу на кожного учня ніяк не вистачає.

Іншою проблемою, яка стоїть на шляху до здійснення успішної диференціації змісту навчання є те, що школа недостатньо тісно співпрацює з батьками учнів. Адже українські школи зі свого боку не вживають усіх можливих заходів для залучення батьків до спільних дій у вихованні дітей, а як наслідок — батьки досить рідко відвідують школу, свята та зустрічі, які там проводять, спілкуються з учителями, цікавляться успішністю своїх дітей.

Проаналізувавши роботи вчених радянського періоду, зокрема праці Ю. Бабанського, І. Чередова, М. Шахмаєва, Г. Щукіної та інших, можна виокремити визначені ними провідні цілі й критерії ефективності процесу диференціації змісту навчання, які й сьогодні не втрачають своєї актуальності:

- підвищення ефективності шкільної освіти, створення найвигіднішої та найбільш доцільної для країни системи навчання й виховання молодого покоління, що забезпечує кожному максимальний розвиток своїх можливостей, здібностей;

¹ Жадько О. А. Проблеми становлення профільної освіти. *Діяльність навчального закладу як умова розбудови освітнього простору регіону*: всеукраїнська науково-практична конференція. Чернігів: РВВ ЧДПУ, 2004. С. 59–61.

- демократизація навчально–виховного процесу, усунування одноманітності школи, надання учневі свободи вибору елементів навчально–виховного процесу;
- створення умов для навчання та виховання, адекватних індивідуальним особливостям учнів й оптимальних для їхнього різностороннього загального розвитку — розумового, фізичного, етичного, естетичного, трудового;
- формування й розвиток індивідуальності, самостійності й творчого потенціалу особи, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору професії з урахуванням здібностей і результатів освіти;
- захист дітей, що потребують соціально–педагогічної допомоги, адаптація та включення в повноцінний навчальний процес дітей із аномаліями розвитку й соціальної поведінки.

Диференціація змісту навчання у сучасній старшій школі України

Зауважимо, що однією з найскладніших проблем, які постають перед старшокласниками, є вибір майбутньої професії. Ухвалення такого рішення є важливим кроком як для підлітка, так і для батьків і вчителів, адже від правильного вибору професії залежить успіх людини в житті, її самореалізація. Саме тому вагомим внеском у виборі професії є впровадження профільного навчання учнів старшої школи. Адже методологічною основою диференційованого навчання в старшій школі визнано забезпечення максимально сприятливих умов для реалізації можливостей кожного школяра шляхом профільного навчання.

Науковці розглядають перехід до профільного навчання як форму радикальної диференціації навчання з різних позицій: психолого–педагогічних — створення оптимальних умов для виявлення задатків, здібностей, розвитку інтересів кожного учня; із соціальних — найбільш повне розкриття можливостей кожного учня як члена суспільства; з методичних — створення нової дидактичної системи мотивації та організаційно–індивідуалізованого навчання.

Для розкриття сутності профільного навчання звернемося до тлумачення означеного поняття.

Необхідно зазначити, що переважна більшість науковців профілізацію визначають одним із видів диференціації (М. Скаткін,

Н. Шиян та інші). Найбільш поширеним і загально визнаним є таке трактування поняття профільного навчання, яке наведено в новій редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 854) та, зважаючи на вивчений досвід роботи школи досліджуваного періоду, виявлено, що профільне навчання — вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується шляхом змін у цілях, змісті, структурі та організації навчально-виховного процесу; що профільне навчання є спрямованим на формування ключових компетентностей старшокласників, що забезпечить їхнє подальше самовдосконалення та самореалізацію¹.

Профільне навчання в сучасній школі передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, а також створення відповідних умов до їхнього самовизначення.

Реалізація завдань профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах дає можливість: 1) кожному учневі, незалежно від його здібностей і вподобань, засвоїти зміст освіти, що є необхідним для повноцінної життєдіяльності особистості, її розкриття й самореалізації в житті; 2) зробити процес навчання комфортнішим, адаптуючи його до особливостей учня; 3) вчителеві відповідно до індивідуальних особливостей учня враховувати властиві йому способи пізнання світу й розвивати ті, що недостатньо сформувалися; 4) диференціювати навчання, що допомагає учневі самовизначатися у своїх інтересах і схильностях, обирати ті напрями вдосконалення освіти, які він вважає для себе особливо важливими².

Профільне навчання в старшій школі ґрунтується на таких принципах: фуркації (розподілі учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями й нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання й навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою та профільним навчанням,

¹ Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава: АСМІ, 2004. 442 с.

² Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учебное пособие. Москва: Издательство Московского психол. соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 176 с.

Варто зазначити, що розвиток профільного навчання учнів старшої школи з технологічного напрямку на базі професійно–технічних навчальних закладів гальмується недосконалістю нормативно–правової бази. Так профільне навчання фінансується з місцевого бюджету, а професійна підготовка учнів професійно–технічних навчальних закладів — здебільшого з державного бюджету. Учні старшої школи не можуть зараховуватися до складу основного контингенту цих закладів. Тому професійно–технічні навчальні заклади не мають права безкоштовно використовувати матеріально–технічну базу та сировину для проведення занять з учнями старшої школи. Причиною низького рівня розвитку технологічного напрямку профільного навчання на базі професійно–технічних навчальних закладів є також відсутність єдиної системи управління процесом профілізації старшої школи на рівні міста, регіону.

Організацію профільного навчання (внутрішньошкільні та зовнішньошкільні) в старшій школі розкривають такі форми профільного навчання, як: профільні класи, профільні групи в багато–профільних загальноосвітніх навчальних закладах та міжшкільні профільні групи, динамічні профільні групи, профільні школи інтерактивного типу, навчально–виховні комплекси (НВК), міжшкільні навчально–виробничі комбінати (МНВК) та загальноосвітні навчальні заклади на базі вищих навчальних закладів (ВНЗ) тощо.

Як зазначено в чинній «Концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі», створенню профільних класів передують допрофільна підготовка учнів, що певною мірою полегшує розвиток у них нахилів і здібностей, а за умов належної психолого–педагогічної діагностики дає можливість об’єктивно оцінити кожного школяра, виявити й урахувати тонкі психологічні нюанси кожної особистості¹.

Метою допрофільної підготовки є допомога випускнику гімназії основної школи у виборі профілю навчання шляхом переорієнтації навчально–виховного процесу на розвиток індивідуальності дитини, створення умов для її самовияву й самовизначення. Важливим аспектом проблеми спочатку профільного, а потім професійного самовизначення особистості є необхідність належної когнітивної підготовки підлітків, які до 14–15 років уже мають володіти за-

¹ Концепція профільного навчання в старшій школі (нова редакція). Інформаційний збірник МОН України. 2009. Жовтень. № 28–29.

гальнонавчальними вміннями й навичками, набути досвід творчої діяльності, міцні базові знання¹.

Істотну роль відіграє й необхідність формування в учнів готовності робити вибір, здатності до перепрофілювання у разі помилкового вибору. Цій проблемі за кордоном приділяється значно більше уваги, ніж в Україні. У розвинутих країнах (США, Японія, Німеччина, Франція, Велика Британія, Італія, Канада) дітей спеціально навчають здійснювати правильний вибір із альтернативних варіантів, ретельно обмірковуючи, передбачаючи можливі наслідки ухваленого рішення.

У допрофільній підготовці принцип диференціації змісту навчання забезпечує, з одного боку, свободу вибору варіативного компонента змісту навчання, а з іншого, передбачає диференціацію змісту щодо вікових та індивідуальних особливостей учнів. Нині спостерігається перехід від моделі уніфікованого змісту навчання до особистісно орієнтованої моделі варіативного змісту. Будь-яку модель навчальної діяльності сьогодні розглядають як взаємодію в системній тріаді «вчитель — учень — навчальний зміст», тобто зміст є складником структури навчальної діяльності. У гімназіях навчальні предмети вивчають на одному рівні — рівні стандарту освіти. Тому орієнтація на розвиток особистості учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, запитів, мотивів, уподобань може відбуватися насамперед шляхом диференціації варіативного компонента змісту та обраного учнем рівня опанування змісту предмета, а також залежить від досвіду вчителя в процесі викладання основного курсу.

Необхідно зазначити, що в Україні за останні роки проведено ґрунтовну роботу для якісного функціонування профільної шкільної освіти. Зокрема, у Києві створено Науково-методичний центр (НМЦ) профільного навчання в Україні, де проводять тренінги, семінари, консультації з питань профілізації навчання в школі. На сайті згаданого НМЦ розміщено детальну інформацію про профільне й диференційоване навчання, його зміст, основну мету й структуру.

У цих матеріалах наголошено, що профільне навчання є зорієнтованим на: набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності; розвиток їхніх

¹ Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів (методичні рекомендації). *Інформаційний збірник МОН України*. 2008. № 19–20–21.

інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей; прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Також¹ на сайті Науково–методичного центру (НМЦ) профільного навчання розміщено опис згаданих вище напрямів, за якими здійснюється профільне навчання в старшій школі.

З огляду на складність процесу впровадження профільного навчання в шкільну практику, доцільно виокремити можливі шляхи розв’язання виявлених проблем:

Питання про запровадження профільного навчання доцільно вирішувати на державному, а не галузевому рівні. З цією метою слід створити відповідну програму, яка об’єднає зусилля міністерств, відомств, центрів зайнятості, національної й галузевих академій наук для комплексного розв’язання проблем фінансування, кадрового, медичного, психологічного, навчально–методичного, нормативно–правового й організаційного забезпечення функціонування профільної школи.

Оновити нормативну базу запровадження профільного навчання, фінансові механізми її реалізації для створення ресурсних центрів, у тому числі на базі професійно–технічних навчальних закладів, для оплати праці викладачам вчителям і викладачам вищої школи, які навчають на курсах за вибором (спеціальних і факультативних), здійснюють атестацію випускників професійно–технічних навчальних закладів, підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, фінансування до профільної підготовки, створюють механізми зміни профілю навчання.

Здійснити відповідну реструктуризацію мережі сільських і міських шкіл з метою оптимального втілення цієї ідеї профільного навчання старшокласників.

Переглянути зміст навчання в старшій школі, забезпечивши відповідність предметного змісту рівню його вивчення й функціям у системі профільного навчання. Удосконалити навчальні плани, уникнувши неефективних одноденних курсів, повніше реалізувати ідею дидактичної інтеграції, гармонізувати співвідношення інваріативного й варіативного складників.

Надати ширші права загальноосвітнім і професійно–технічним навчальним закладам щодо самостійного формування профілів навчання з відповідним розробленням нормативних документів і рекомендацій.

¹ Авчиннікова Г. Профільна диференціація навчання школярів за кордоном та в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 7–13.

Ініціювати та підтримувати пошуки варіаційних засобів реалізації змісту профільного навчання в програмах і підручниках, активно сприяти впровадженню їх конструктивних результатів в освітню практику.

Удосконалити механізми загальноосвітніх навчальних закладів підручниками й методичною літературою, обладнанням та іншими засобами навчання, що сприятиме повноцінному виконанню професійною школою її сутнісних функцій.

Створити всеукраїнський банк програм курсів за вибором — спеціальних і факультативних (програми, навчальні й методичні посібники) — для ширшого використання вчителями наявних інформаційних ресурсів варіаційного складника змісту профільного навчання.

Забезпечити створення психологічного супроводу до профільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів (діагностування з виявленням нахилів, спрямованості й мотивації учнів до певного профілю навчання, того чи іншого виду діяльності, моніторинг успіхів школярів у процесі освоєння курсів за вибором, індивідуальні консультації, групові тренінги тощо).

Внести істотні корективи в професійну підготовку та перепідготовку педагогічних працівників усіх категорій з урахуванням особливостей їхньої роботи в умовах профільного навчання.

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури дає можливість дійти таких висновків:

- тема диференційованого підходу в навчанні є актуальною протягом останніх десятиліть і залишатиметься такою доти, доки існує класно-урочна система навчання;
- на сьогодні немає єдиної загальноприйнятої дефініції терміна «диференційоване навчання»;
- диференціація змісту навчання є одним із ефективних засобів підвищення якості освіти, розвитку здібностей, схильностей та інтересів учнів, активації їхньої пізнавальної діяльності;
- диференціація змісту навчання є одним із ключових напрямів модернізації школи: це визначається роллю, яку вона відіграє в реалізації різноманітних освітніх систем, розвитку індивідуалізації навчання, нормалізації навчального навантаження, дотримання принципу наступності в навчанні тощо;

- диференціація змісту навчання є визначальним чинником демократизації й гуманізації системи освіти, оскільки забезпечує умови для оптимального розвитку кожної дитини, адже гуманістична орієнтація диференціації змісту навчання зумовлює врахування освітніх потреб і пізнавальних інтересів кожного учня.

Диференціація змісту навчання сприяє забезпеченню рівного доступу до якісної освіти, створення умов вільного вибору в побудові освітньої траєкторії учнів старшої школи незалежно від умов освітнього середовища. Визначальною ознакою здійснення диференціації змісту навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є запровадження програм, запропонованих Міністерством освіти і науки України, проте основним документом, який регламентує діяльність школи в контексті зовнішньої диференціації, є Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів.

Станом на сьогодні розрізняють такі форми організації диференціації змісту навчання, як: зовнішня, внутрішня, напіввідкрита, прихована диференціація. Формами реалізації зовнішньої диференціації є профільні класи, або ж класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, спеціалізовані класи, групи. Зовнішня диференціація аранжує здібності кожного учня до того чи іншого навчального предмета й надає можливість розширити й глибше засвоїти знання у відповідному предметному полі.

На відміну від зовнішньої диференціації, внутрішня диференціація передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів, а також схильностей учнів до активізації пізнавальної діяльності (пам'яті, уваги, мислення, уяви) в умовах звичайного класу або групи.

Напіввідкрита диференціація полягає в поділі класу на малі групи за рівнем успішності, що є властивим для вивчення таких навчальних предметів, як іноземна мова, урок праці тощо. Прихована диференціація виявляється в поділі учнів на групи за рівнями їхньої успішності. На нашу думку, найбільш доцільними формами організації диференціації змісту навчання є зовнішня та внутрішня, що дають можливість якнайповніше враховувати індивідуальні особливості розвитку учнів у процесі навчання.

Профільне навчання забезпечується шляхом змін у цілях, змісті, структурі та організації освітнього процесу. Перш за все воно зорієнтовано на набуття учнями навичок самостійної науково-практичної,

дослідницько–пошукової діяльності; розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей; прагнення до саморозвитку й самоосвіти.

IV.4.2. Відображення індивідуалізації в підручникотворенні на прикладі комплексу суспільствознавчих предметів

Н. М. Гупан

Проголошення незалежної України актуалізувало потребу суспільства в розробленні нового змісту шкільних навчальних книг. Радянська освітня парадигма, що ґрунтувалася на марксистських ідеологічних засадах і мала на меті формувати колективістські цінності в учнівському середовищі, поступалася новій — в основі якої декларувався людиноцентризм. Школа зосереджувалася на особистісно орієнтованому навчанні, яке сприяло підготовці її випускників до конкурентоздатності в умовах утвердження ринкових відносин.

На той час школа потребувала оновленого змісту навчальних книг і насамперед із суспільствознавчих предметів. Якщо шкільний курс середньовічної історії вчителі ще могли викладати за радянськими підручниками, то новітню історію ХХ ст. треба було кардинально оновлювати так само, як правознавство та інтегрований предмет — суспільствознавство.

Нагальною потребою української школи вже в перший рік незалежності нашої держави стали підручники з новітньої історії. У 1991 році науковці Інституту історії НАН України М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносов, В. Сарбей опублікували «Історію України: [пробний навчальний посібник для 10–11 класу середньої школи]». Наступного року М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносов 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»¹. Цікаво, що ті ж автори видавали наукові праці та створювали шкільні підручники з історії й у 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 О. Субтельного «Україна: Історія»², яка здобула неабияку популярність. О. Субтельний мав українське коріння, але сформувався як історик у закордонній школі дослідництва, що суттєво різнилася від вітчизняної насамперед методологією та концептуальним осмисленням історичного процесу. Згадана праця О. Субтельного стала для вітчизняних дослідників прикладом деполітизації та 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 й 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 й водночас — пошуками шляхів задовольнити потреби оновлюваного українського суспільства в національній історії. Зокрема, у навчальній книзі авторства М. Коваля та інших «Історія України. Матеріали до підручника 10–11 класу середньої школи» проглядається диференціація у формуванні змісту із залишками концептуальних підходів радянської доби та спробами нового осмислення історичного процесу. Останнє здебільшого розгорталося в площині позитивного висвітлення історичних подій і явищ, які в радянській історіографії мали негативну оцінку. Зокрема, події 1917–1921 рр. в Україні, пов'язані з діяльністю Центральної Ради, Гетьманату та Директорії, висвітлювалися вже не як буржуазно–націоналістичний рух, а кваліфікувалися національно–визвольними змаганнями. Текст був перенасичений політичною історією й у цьому плані нагадував радянські підручники.

Висвітлюючи перебіг політичних подій, автори вказували імена громадських та політичних діячів (М. Грушевського, В. Винничен-

¹ Коваль М. В., Кульчицький С. В., Курносів Ю. О. Історія України. Матеріали до підручника 10–11 кл. середньої школи. Київ: Райдуга, 1992. 512 с. С. 3.

² Субтельний Орест. Україна: історія / пер. з англ. Ю. І. Шевчука; вст. ст. С. В. Кульчицького. — 3-тє вид. перероб. і доп. Київ: Либідь, 1993. 720 с. С. 6.

до змісту навчальної книги таку інформацію: «З ініціативи Президента В. Путіна 2002 рік був оголошений Роком України в Російській Федерації. У рамках цієї культурної і політичної кампанії були проведені різноманітні акції, спрямовані на відновлення втрачених зв'язків між двома країнами. Перспективу активізації економічних і культурно–політичних зв'язків з Росією урядові і громадсько–політичні кола в Україні сприймають надзвичайно позитивно»¹.

Новим у змісті курсу історії в 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 керівництво².

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.

Окрім появи нових тем у шкільних підручниках з історії, здійснювалося корегування й старих. Наприклад, Київська Русь висвітлювалась вже не як «колиска трьох братніх народів», а як рання українська держава. Автори навчального посібника «Істрія України (з найдавніших часів до кінця XIII ст.) для 7–8 класів середньої школи» (1995 р.) Г. Сергієнко, В. Смолій наголошували: «Головний державний і культурний осередок Київської Русі сформувався на території сучасної України ... Це дало підставу багатьом ученим вважати Київську Русь, де провідне становище займала українська народність, Українською державою»³. Ця думка розвивалась і в подальші роки в змісті курсу української середньовічної історії. Зокрема, І. Коляда, К. Криlach, С. Юренко в підручнику для 6–7 класу «Істрія України» (1998 р.) оперували автентичним поняттям «Русь», яке було поширеним в літописах, а не «Київська Русь», запровадженим пізніше російськими істориками, аби позначити, що під владою Києва перебувала не вся Русь, а лише прилеглі до нього землі. У згаданому підручнику українознавчий складник виявлявся

¹ Кульчицький С. В., Шаповал Ю. І. Новітня історія України (1939–2001): підручник для 11-го класу загальноосвітніх навчальних закладів Київ: Генеза, 2005. С. 293.

² Коваль М. В., Кульчицький С. В., Курносів Ю. О. Історія України. Матеріали до підручника 10–11 кл. середньої школи. Київ: Райдуга, 1992. С. 417–420.

³ Сергієнко Г. Я., Смолій В. А. Історія України (з найдавніших часів до кінця XVII ст.): навчальний посібник для 7–8 кл. середньої школи Київ: Освіта, 1995. С. 47.

в осмисленні історії Русі як історії українського народу, а автори послуговувалися поняттям «Україна–Русь»¹.

Визначною особливістю української історіографії наприкінці першого десятиріччя доби незалежності стало надання більшого статусу певним 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» в 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». Водночас жовтневі події 1917 р. в Петрограді, що в радянській історіографії кваліфікувалися як Велика Жовтнева соціалістична революція, була понижена в статусі — до «жовтневого більшовицького перевороту»².

Авторами шкільних підручників було переглянуто й події Національно–визвольної війни українського народу під проводом Богдана Хмельницького. Таке бачення започаткували історики В. Смолій, В. Степанков у 1999 р. 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.³.

У подальші роки шкільні підручники зарясніли новими революціями. Окремі автори прагнули розгледіти їх де тільки могли. Зокрема, історик С. Кульчицький стверджував, що розпад СРСР — теж революція. Він писав: «Події 1989–91 в СРСР слід розглядати як революцію ...»⁴.

Водночас здійснювався перегляд і подій 1917 р. в Російській імперії, у складі якої перебувала на той час значна частина українських земель. Тепер С. Кульчицький описував ці події так: «Переможці поділили революцію на дві: Лютневу буржуазно–демократичну

¹ Коляда І. А., Криlach К. І., Юренко С. П. Історія України: підручник для 6–7 класів. Київ: Генеза, 1998. С. 153.

² Кульчицький С. В., Коваль М. В., Лебедева Ю. Г. Історія України: підручник для 10 кл. середньої школи. Київ: Освіта, 1998. 288 с. С. 4–35; Турченко Ф. Г. Новітня історія України. Частина перша. 1917–1945. 10 клас: підручник для середньої загальноосвітньої школи. Вид. 2-е, виправлене та доповнене. Київ: Генеза, 1998. С. 3–67.

³ Енциклопедія Історії України: в 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2005. Т. 9. С. 847.

⁴ Там само. С. 153.

і Жовтневу соціалістичну. Насправді це була одна революція, яка змінювалася у своїх барвах. Характер її на різних етапах не можливо визначити тільки одним терміном: буржуазно–демократична, робітничо–селянська, радянська»¹. Тобто, виходить, що на другому десятку років незалежності історик С Кульчицький повернувся до витоків радянської історіографії, й описуваний ним раніше «більшовицький жовтневий переворот» 1917 р. знов набув статусу революції. Характерно, що таке бачення подій (на кшталт руху маятника) викладено не в дискусійній журнальній статті, а в солідному академічному виданні — «Енциклопедії історії України: у 10 т.»².

Звісно, подальше висвітлення історичних подій в Україні більшість дослідників та авторів шкільних підручників розглядала вже виключно через призму революції. Боротьба політичних еліт, що переросла в «рух громадської непокори, організований прихильниками кандидата від опозиції після 2-го туру президентських виборів 2004 р. в Україні», отримала назву «Помаранчева революція». В «Енциклопедії історії України: у 10 т.» з'явилася стаття «Помаранчева революція» за авторства С. Кульчицького³.

Тож події політичної боротьби 2004 р. в Україні стали відображати в підручниках історії як «Помаранчеву революцію». Але на відміну від академічного опису згаданої революції (тут йшлося про форми протестних акцій, перипетії з підрахунком голосів Центральною виборчою комісією тощо), авторам підручників доводилося самим пояснювати причини «революції» і в такий спосіб, щоб це було зрозуміло школярам. Наприклад, у підручнику В. Власова, О. Данилевської «Вступ до історії України: пропедевтичний курс для учнів 5 класу» про ті події писали так: «Зрозуміло, що сумлінний та працьовитий український народ гідний жити в добробуті та справедливості. Тож коли під час виборів Президента України восени 2004 року стали очевидними зловживання влади, що поставили під сумнів чесність виборів, українці вийшли на вулиці й майдани з вимогою покласти край брехні. Мільйони наших співвітчизників мирним протестом обстоювали справедливість, своє право жити за законами та совістю. Акції протесту, які тривали впродовж кількох

¹ Енциклопедія Історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ: Наукова думка, 2005. Т. 9. С. 152.

² Там само. С. 152.

³ Там само. С. 412.

місяців, відбувалися під жовтогарячими, або помаранчевими, знаменами. Саме тому ті події назвали Помаранчевою революцією»¹.

За підручниками для старших класів «Помаранчеву революцію» вивчали в 11 класі. Але в чинних на той час книгах політичне життя висвітлювалося лише до 2002 р. Тож за рекомендацією Міністерства освіти і науки України в 2006 р. було надруковано брошуру авторства С. Кульчицького «Новітня історія України (2001–2006). Додаток до підручника для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів». У «§ 5. Вибори Президента України 2004 р. Помаранчева революція» розлого описано процес фальсифікації виборів командою претендента на президентство В. Януковича. Проте причини «революції» залишилися поза увагою автора брошури, що ускладнювало роботу вчителя у викладенні цього матеріалу. С. Кульчицький писав: «Помаранчеву революцію часто ототожують з президентськими виборами 2004 р., але вона є тільки частиною виборів ... Цілком зрозуміло, що прибічники В. Януковича розглядали Помаранчеву революцію як державний переворот, а прибічники В. Ющенко — як усвідомлений або стихійний протест виборців, волю яких влада проігнорувала. Цю другу точку зору слід вважати правильною, тому що опозиція, яка прийшла до влади, і колишня влада, яка стала опозицією, з однаковою однастайністю домагалися у виборців уваги до себе на парламентських виборах.»². Тож — громіздко, і не зрозуміло, що таке «Помаранчева революція». Окрім того, у методичному апараті навіть нема запитань про причини революції. Це наводить на думку, що автор і сам не усвідомлював їх на той час.

Припускаємо, що подібні хиби можуть бути допущені й у висвітленні політичних подій в Україні 2014 р., які вже отримали в нашому суспільстві назву «Революція гідності» та будуть представлені в підручниках з вітчизняної історії для учнів 11 класу, вихід яких планується в 2019 році.

Упродовж перших років незалежності України сталися суттєві зміни в змісті й методиці шкільних підручників із всесвітньої історії. У змісті найбільші зрушення відбулися у висвітленні періоду ХХ ст.

¹ Власов В. С., Данилевська О. М. Вступ до історії України: підручник для 5 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2007. С. 191.

² Кульчицький С. В. Новітня історія України (2001–2006). Додаток до підручника для 11-го кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2006. С. 26.

роки підручник удосконалювався, а в 2005 р. за новою програмою курс «Людина і суспільство» вже став обов'язковим предметом з відповідним навчально-методичним забезпеченням. Згаданий підручник відповідав державному стандарту, у якому інтеграція знань переважала їх диференціацію.

Важливим складником громадянської освіти в школі став курс «Ми — громадяни України», який учні опановували в 9–10 класі. Основною його метою було «виховання людини, для якої демократичне громадянське суспільство є тим середовищем, яке забезпечує розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів. Визначальною характеристикою такої людини мала бути громадянськість — інтегрована якість особистості, що вможливило почуття моральної, соціальної та юридичної дієздатності й захищеності. Громадянськість передбачала усвідомлення власної ролі в житті суспільства, активне прагнення його вдосконалення згідно з демократичними нормами і цінностями»¹. Зміст шкільного курсу «Ми — громадяни України» був інтегрованим і складався із знання політології, соціології, соціальної психології, економіки, філософії. Він доповнював зміст суспільствознавчих дисциплін у загальноосвітній школі.

У вступі до посібника для учнів 9–10 класів «Ми — громадяни України» (2001 р.), розробленого колективом авторів, очолюваного О. Пометун, було наголошено: «Мабуть Ви неодноразово задумувалися над тим, що для Вас у цьому житті є найріднішим, найдорожчим. Звичайно, насамперед, це — Ваші батьки, родина. Близькими для Вас є також місця, де Ви проживаєте — дім, в якому Ви мешкаєте, вулиця по якій Ви щодня ходите до школи, двір, у якому зустрічаєтеся зі своїми друзями. Усе це — Ваша мала Батьківщина, Ваша велика Родина, ймення якої — Громада.

Очевидно, Ви зауважували, що всі ми відрізняємося один від одного за своїми поглядами, уподобаннями, вірою, національністю, умовами життя тощо. Водночас нас об'єднує те, що ми разом навчаємося, працюємо і відпочиваємо, врешті, живемо в одній країні. Ми є громадянами України. Але бути справжніми громадянами країни означає не лише проживати на її території, а в першу чергу дбати про неї, бути свідомими та активними членами її громади.

¹ Пометун О., Ігнатова І., Костюк І. та ін. Ми — громадяни України: методичний посібник з громадянської освіти для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. Пометун. Львів: НВФ «Українські технології», 2002. С. 4.

Ця книга допоможе Вам навчитися критично оцінювати дійсність, відстоювати свої погляди і прислухатися до чужих аргументів, знаходити порозуміння між собою, об'єднуватися із однодумцями та діяти задля досягнення спільної мети. Тобто зростати справжніми громадянами»¹.

До навчально–методичного комплексу зазначеного курсу належав і посібник для вчителів із такою ж назвою «Ми — громадяни України» (2002 р.), у якому визначалися завдання цього шкільного предмета. Серед них: «розвиток емоційно–ціннісного ставлення до життя, загальнолюдських та національних духовних цінностей; набуття досвіду громадських дій, демократичної поведінки й ефективного спілкування; розвиток умінь і навичок конструктивно–критичного мислення, комунікативних навичок, ініціативи, самостійності, навичок колективної діяльності; усвідомлення власної ідентичності, належності до українського народу, виховання поваги до народних традицій, толерантного ставлення до культури і традицій інших народів; опанування основ знань про роль і функції демократичної держави; про можливість громадян впливати на політику й життя своєї громади та держави»².

Відповідно до завдань було побудовано й структуру посібника, що складався із шести розділів: 1) «Я і ми: як жити разом»; 2) «На шляху до демократії»; 3) «Сучасне обличчя демократії та демократичної держави»; 4) «Як громадяни можуть впливати на владу в демократичному суспільстві»; 5) «Людина та економіка в демократичному суспільстві»; 6) «Україна — наша Батьківщина».

Зміст посібника був диференційований і побудований за принципом: «від демократичної людини до демократичного суспільства»³. Працюючи з матеріалом першого розділу, учні формували уміння й навички ефективної демократичної комунікації, набували досвіду толерантної поведінки, розв'язання конфліктів, ухвалення індивідуальних і колективних рішень, що створювало підґрунтя для розуміння основної теоретичної частини курсу й особистого

¹ Ми — громадяни України: навчальний посібник для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / авт. кол. О. Пометун, М. Борецька, І. Ігнатова, І. Костюк, А. Мазак, О. Слепухіна. Київ, 2001. С. 3.

² Пометун О., Ігнатова І., Костюк І. та ін. Ми — громадяни України: методичний посібник з громадянської освіти для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. Пометун. Львів.: НВФ «Українські технології», 2002. С. 5.

³ Там само.

інтелектуального розвитку. Опановуючи другий розділ, старшокласники ознайомлювалися з основними поняттями: громадянське суспільство; права людини й громадянина в історичному контексті, із надбаннями світової демократичної традиції. У процесі опрацювання третього, четвертого та п'ятого розділів в учнів складалося розуміння основних політичних, соціальних, економічних, соціокультурних рис сучасного демократичного громадянського суспільства в Україні. У шостому розділі висвітлювалися проблеми взаємовідносин між представниками різних народів і національностей, які живуть у нашій державі¹.

У посібнику використовувалися піктограми, різні рубрики («Подумайте і дайте відповідь», «Зверніть увагу», «Виконайте та обміркуйте» тощо). Всю необхідну інформацію для їх виконання учні могли знайти в тексті посібника. Для успішної роботи автори радили школярам вести зошит. Оскільки уроки передбачалося проводити у швидкому темпі, то старшокласники мали записувати все, що здавалося їм важливим, новим, не надто зрозумілим тощо. Зокрема, учням пропонували записувати відповіді на запитання, варіанти рішень, плани дій. Вони уявляли себе учасником ситуації, або людиною, до якої зверталися за порадою і треба було продумати й описати, як себе поводити та діяти.

У посібнику містилося багато вправ, що передбачали участь старшокласників у переговорах, виборах, парламентських обговореннях, виступи в ролі депутатів, виборців, представників органів державної влади. Тож школярі готувалися до цих ролей спочатку на уроці, а потім і поза школою.

У змісті посібника містився окремий урок «На шляху до успішного спілкування». Він був дуже важливим для подальшої роботи над курсом і планувався другим після вступного. На цьому уроці школярі ознайомлювалися не лише з теоретичним матеріалом із психологічної науки, а й з практичними порадами, що мали сприяти успішному спілкуванню. Зокрема, автори наголошували, що «для успішного спілкування необхідно враховувати декілька моментів: повноцінне спілкування залежить від обох сторін, що спілкуються; для повноцінного спілкування ми маємо об'єднати обидві «мови» —

¹ Пометун О., Ігнатова І., Костюк І. та ін. Ми — громадяни України: методичний посібник з громадянської освіти для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. Пометун. Львів.: НВФ «Українські технології», 2002. С. 5.

мову слів і мову тіла, обличчя; важливим у спілкуванні є як говорити, так і слухати»¹.

Вони звертали увагу учнів на основні правила активного слухання: «сідайте обличчям до того, з ким говорите, встановіть контакт очима ...»². Водночас було наголошено, «чого бажано уникати під час активного слухання: перебивати; демонструвати позою, або вразом обличчя, що ви не готові зараз слухати; давати поради; змінювати тему розмови або переводити розмову на себе; підганяти того, хто говорить»³.

Слабким місцем посібника для учнів «Ми — громадяни України» була відсутність ілюстративного матеріалу.

Автори навчально-методичного комплексу курсу «Ми — громадяни України» наголошували на деяких його особливостях: по-перше, кожен урок передбачав різні види пізнавальної, розумової та навчальної активності учнів. Адже зміст програми й посібника для учнів не містили надмірного обсягу матеріалу, вможливаючи застосування різноманітних методів, і передусім — 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 впродовж певного терміну. Воно мало поширюватися за межі занять з курсу, оскільки шкільне життя є складником освіти дитини й охоплює взаємовідносини між учнями й учителями, колективом школи тощо. Діти навчаються свободі, що їм надається, і правилам, що їх обмежують. Вони переймаються надіями, які покладають на них дорослі. Тож, щоб навчити демократії, треба було використовувати всі ці можливості, ефективно поєднуючи шкільну та позашкільну діяльність.

По-четверте, утвердження курсу громадянської освіти в Україні потребувало відповідної підготовки вчителів, які мали опанувати ме-

¹ Ми — громадяни України: Навчальний посібник для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / авт. кол.: О. Пометун, М. Борецька, І. Ігнатова, І. Костюк, А. Мазак, О. Слепухіна. Київ, 2001. С. 15.

² Там само. С. 3.

³ Ми — громадяни України: Навчальний посібник для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / авт. кол.: О. Пометун, М. Борецька, І. Ігнатова, І. Костюк, А. Мазак, О. Слепухіна. Київ, 2001. С. 3.

тодику стимулювання конструктивно–критичного мислення, активні методи та технології навчання, які в подальшому перетворювалися на важливий засіб здобуття громадянської освіти¹.

У перше десятиліття незалежності України значні зрушення сталися в 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»². Тож у перші роки незалежності України правознавці не змогли запропонувати нічого нового в методології шкільної правової освіти. Лише в 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 р.) за редакцією М. Настюка³. Послугувалися вчителі й планами–конспектами уроків для вчителів та учнів «Основи держави і права України» за редакцією І. Коляди та навчальною книгою для абітурієнтів «Основи держави і права України» за редакцією І. Усенка.

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 в 9 класі. На думку дослідника Б. Андрусишина, цей курс не містив послідовного систематизованого викладу першооснов юриспруденції, а охоплював лише ту інформацію, яка була необхідною школярам⁴.

¹ Пометун О., Ігнатова І., Костюк І. та ін. Ми — громадяни України: методичний посібник з громадянської освіти для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. Пометун. Львів: НВФ «Українські технології», 2002. С. 6.

² Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті: формування і трансформація: [монографія]. Житомир: Полісся, 2014. С. 292.

³ Правознавство / за ред. М. Настюка. Львів: Світ, 1994. 272 с.

⁴ Андрусишин Б. І. Становлення та розвиток шкільної правової освіти в Україні. *Юстиніан. Юридичний журнал*. 2007. № 4. С. 3–15. URL: <http://www/justinian.com/ua/article/php?id=2635>.

Відповідно до нового курсу розробляли й шкільні підручники. Один із них — «Основи правознавства», підготовлений авторським колективом з 11 осіб на чолі з І. Усенко (2000 р.). У вступі («Слово до читачів») І. Усенко писав: «Шановний юний колего! Ви тримаєте в руках підручник з нової для Вас дисципліни — «Основ правознавства». Протягом року Ви будете опановувати ази юридичної грамоти, що, сподіваємося, принесе Вам не лише інтелектуальну насолоду, а й певну практичну користь ...»¹. Але відчуття «інтелектуальної насолоди» від роботи з книгою затьмарювалося необізнаністю автора переднього слова з дидактикою, методикою навчання школярів, поняттями, якими оперує педагогічна наука та здобутками вітчизняного підручникотворення. Зокрема, «дисципліни» існують у вищих навчальних закладах, а в школі — предмети. У вступі до підручника має бути пояснення, як користуватися та працювати учням з пропонованою книгою, які види завдань містяться в ній, і як вони диференційовані. У передньому слові підручника авторам необхідно ознайомити школярів із його навігацією: як учням орієнтуватися в навчальному матеріалі та діяти під час виконання завдань, опрацювання таблиць, ілюстрацій тощо. Усього цього в згаданому підручнику нема, попри те, що наприкінці кожного параграфу школярам пропонують «Запитання і завдання». Окремі з них позначені зірочкою (*), яка означає завдання підвищеної складності. Але інформацію про диференційовані завдання викладено не у вступі, а в підстрочному посиланні наприкінці першого параграфа². Цікаво що такою ж зірочкою позначено й коментар до деяких схем у тексті підручника, однак тут ця позначка вже не пов'язувалася із змістовою диференціацією й це вносить плутанину в користування підручником, отримання інформації та самостійну роботу з нею. Не пояснювалося у вступі, і як працювати з рубриками підручника, зокрема й такою, як «Цікаво знати». Натомість у передньому слові описано, що текст відповідає чинній навчальній програмі, поділяється на чотири розділи й пояснено, про що йдеться в кожному з них, хоча про це учні можуть довідатися із змісту книги. Отже, вступ у підручнику був ритуальним і не орієнтував учнів на ефективну роботу з навчальною книгою.

У структуруванні тексту автори нерідко порушували логіку викладення навчального матеріалу. Наприклад, у § 1 «Суспільно-іс-

¹ Основи правознавства: пробний підручник для 9 кл. середньої загальноосвітньої школи. / за ред. І.Б. Усенка. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. С. 3.

² Там само. С. 9.

торична цінність держави і права» йшлося про державу і право як закономірний результат розвитку цивілізації, про роль держави і права як неодмінних атрибутів політичної влади — але поняття та визначення держави в цьому параграфі відсутні. Їх наведено лише в наступному § 2 «Держава» в такому формулюванні: «Держава — це універсальна політична форма організації суспільства, що характеризується суверенною владою, політичним і публічним характером, реалізацією своїх повноважень на певній території через діяльність спеціально створених органів та організацій, наданням своїм рішенням обов'язкової правової форми, встановленням податків з метою ефективного функціонування механізму влади та реалізації загально соціальних повноважень»¹. Тож визначення було громіздким і складним для запам'ятовування школярами. Автори не враховували вікових особливостей підлітків.

Кожен параграф починався епіграфом, який би мав представляти його основну ідею, але нерідко, це робилося заради антуражності, екстравагантності, а інколи, навіть, йшло в розріз із змістом викладеного навчального матеріалу. Зокрема, у § 2 «Держава» епіграфом були слова Артура Шопенгауера: «Держава є вершиною і дивом, найліпшим взірцем, останнім словом людського егоїзму»². І це попри те, що в тексті параграфа йшлося про державу як універсальну політичну форму організації суспільства, про роль держави в реалізації загальносуспільних інтересів тощо. Вартий подиву й епіграф: «Правосуддя має здійснитися, хоч би загинув світ» до § 1 «Суспільно-історична цінність держави і права» тощо.

Були антуражними в підручнику й біографічні довідки видатних вітчизняних правознавців ілюстровані їх портретами: М. Балудянського, Б. Кістяківського, К. Левицького, В. Корецького, І. Даниловича, М. Слабченко та інших. Цікаво, що серед них автори розмістили українських державних діячів (М. Грушевський, М. Скрипник та ін.) і навіть письменників та поетів: Т. Шевченка, І. Франка та інших. Зокрема, Т. Шевченко фігурував у підручнику правознавства як «... автор багатьох прогресивних теоретичних суджень про суть і форму держави, право і закони, право і соціальну справедливість, правосуддя і законність, а також історичних оцінок найважливіших

¹ Основи правознавства: пробний підручник для 9 кл. середньої загальноосвітньої школи. / за ред. І.Б. Усенка. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. С. 13.

² Там само. С. 10.

етапів розвитку української державності»¹. Такі сюжети були відлунням радянських часів, за яких для посилення значущості певної галузі знання до неї приписували політичних та державних діячів (К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна та ін.), народних моральних авторитетів, серед яких були літератори й філософи (Т. Шевченко, Г. Сковорода, І. Франко та ін.).

Розміщення таких персоналій у згаданому підручнику з правознавства було штучним навіть щодо до тих осіб, які здійснили значний внесок у розвиток української юриспруденції, оскільки біографічні довідки не були пов'язані з текстом книги й не фігурували в його змісті.

Підручник значною мірою ґрунтувався на методології радянської правової освіти. Автори висвітлювали «Роль держави у реалізації загальносуспільних і класових інтересів», «Роль права у реалізації загальносуспільних і класових інтересів», «Держава і право як продукти класового суспільства», «Найголовніші риси держави і права різних соціально–економічних формацій» тощо. Міститься в підручнику й чимало цитат К. Маркса. Наприклад, § 6 «Виникнення та історичний розвиток держави і права» починався епіграфом К. Маркса: «Право ніколи не може бути вищим, ніж економічний лад і зумовлений ним культурний розвиток суспільства»². У рубриці «Цікаво знати» до § 1 «Суспільно–історична цінність держави і права» серед висловлювань мислителів та юристів про суспільство, державу, право, справедливість розміщено цитату К. Маркса: «Суспільство базується не на законі. Це фантазія юристів. Навпаки, закон має будуватися на суспільстві, він має бути виразом його загальних інтересів і потреб, що виникають з даного матеріального способу виробництва, на протигагу сваволі окремого індивіда»³.

У підручнику розміщено чимало ілюстрацій, фотодокументів та схем, але автори не поставили до них жодного запитання, що звукувало можливості самостійної роботи учнів із навчальною книгою.

Зміст підручника було викладено сухою канцелярською мовою й орієнтовано на читання основного тексту, механічне запам'ятовування та переказ.

¹ Основи правознавства: пробний підручник для 9 кл. середньої загальноосвітньої школи. / за ред. І. Б. Усенка. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. С. 220.

² Там само. С. 64.

³ Там само. С. 8.

Ситуація стала змінюватися на краще лише наприкінці 90-х років, коли в Україні «почалася розробка і впровадження нової моделі правової освіти на основі курсу «Практичне право». Ученими та педагогами-практиками було розроблено і запроваджено експериментальний курс під такою ж назвою, який почали вивчати з 1998 р. у 8 класі як факультатив чи курс за вибором»¹. За твердженням науковців «Практичне право» готувало учнів до вивчення систематичного курсу правознавства в 9 класі та змістовно орієнтувало школярів на формування вмінь і навичок правомірної поведінки. Зміст курсу було спрямовано на подолання в учнів правового нігілізму, прищеплення інтересу до права, забезпечення практичного розуміння права, розуміння таких принципів і цінностей, як права людини, демократія, правова держава, ринкова економіка та інших, які є основою правової системи України². У 2001 р. під керівництвом О. Пометун було створено навчальний посібник «Практичне право» для учнів 8–9 класів, який швидко дістав широкої популярності в школах України³. У ньому було вдало поєднано предмет «Основи правознавства» з реальністю життя українського суспільства. Школярі мали можливість не лише вивчити основні правові норми, а й сформулювати навички конкретних дій (через тренінгові форми занять), як поводитися в складних ситуаціях. У посібнику вміщено практичні поради дітям, їхнім батькам та вчителям, запропоновано зразки юридичних документів (заяви, звернення, скарги), телефони та адреси різних організацій, за допомогою яких людина може захистити свої права. У подальші роки посібник кілька разів перевидавався та поповнювався новими матеріалами.

Доповненням шкільного предмету «Основи правознавства», що вивчався в 9 класі став курс «Права людини», який рекомендували для впровадження правової освіти в 10–11 класах загальноосвітніх шкіл та поглибленого вивчення в ліцеях і гімназіях гуманітарного (насамперед юридичного) профілю. Зміст цього курсу був спрямований на поглиблення знань старшокласників про основні права людини та громадянина.

¹ Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті: формування і трансформація: [монографія]. Житомир: Полісся, 2014. С. 310.

² Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX столітті: формування і трансформація: [монографія]. Житомир: Полісся, 2014. С. 310.

³ Пометун О. І., Ремех Т. О., Гейко І. М. Практичне право: навчальний посібник для 8(9) класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2001. 168 с.

матимете можливість сформувати своє ставлення до держави як інституту захисту прав і свобод людини, до прав людини як її власних можливостей»¹.

У вступі автори чітко визначили, що учні зможуть, опрацювавши цю книгу: «... давати характеристику явищам і процесам, дотичним до людських прав і свобод; опрацьовувати документи, самостійно здобути, відбирати та оцінювати інформацію про права і свободи людини, користуючись доступними джерелами — додатковою літературою, засобами масової інформації, Інтернетом тощо; визначати і пояснювати причини та наслідки подій, явищ і процесів, виявляти тенденції розвитку суспільства; аналізувати і порівнювати позиції і погляди; оцінювати події та явища; доводити свою думку та аргументувати; визначати свою позицію, висловлювати власну думку, відстоювати особисте ставлення до прав і свобод людини та проблем щодо їх реалізації та захисту» тощо².

Окрім того, у передньому слові викладено навігацію користування посібником. Було пояснено зміст піктограм («питання для обговорення, дискусії, дебатування»; «мовою документів»; «люди які все змінили» тощо). Також пояснювалося, що після назви теми вміщено план, за яким її викладено й перелік основних понять і термінів, використаних у ній. Було наголошено, що вивчення теми слід починати саме з них (виділені жирним шрифтом) і їх бажано засвоїти, тобто вміти пояснювати й оперувати ними. Автори звертали увагу старшокласників і на те, що основний текст розділено на пункти, назви яких подано у формі запитань. Це допомагало учням слідкувати за логікою викладення й принагідно вступати в діалог з авторами щодо оцінювання того, або іншого явища чи процесу. Автори наголошували, що основний текст теми користувачі опрацьовуватимуть за допомогою критичного читання, і це сприятиме формуванню навичок ефективного засвоєння навчальної інформації. Зверталася увага учнів і на те, що наприкінці кожної теми подано завдання для самоперевірки засвоєння матеріалу (заповнення таблиць, складання юридичних документів, розв'язання правових ситуацій тощо). Вони були спрямовані на те, аби школярі

¹ Пометун О.І., Ремех Т.О., Гейко І.М. Практичне право: навчальний посібник для 8(9) класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2001. С. 3–4.

² Пометун О.І., Ремех Т.О., Гейко І.М. Практичне право: навчальний посібник для 8(9) класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2001. С. 4.

успішно опановували матеріал, мали змогу оцінити, наскільки вони засвоїли навчальну інформацію. Запитання та завдання були диференційованими за рівнями складності, що відповідало принципам особистісно орієнтованого навчання, й містилися наприкінці кожної теми та кожного розділу.

Зміст посібника складався із шести розділів: 1) «Права людини від витоків до сьогодення»; 2) «Міжнародні документи і Конституція України про права і свободи людини»; 3) «Механізм захисту прав людини»; 4) «Громадянські (особисті) права людини»; 5) «Політичні права і свободи»; 6) «Економічні, соціальні та культурні права».

Матеріал кожного уроку був орієнтований на те, щоб учитель міг створювати в класі такий мікроклімат, у якому старшокласники заохочувалися би до вільного висловлення власної думки, коли учень і вчитель працювали б в класі як партнери. Тож згаданий посібник був спрямований на ефективне засвоєння старшокласниками предмета «Права людини» та подолання стереотипів радянської авторитарної педагогіки. Автори орієнтували вивчення прав людини на позитив, на успішність законослухняної особистості та прогрес правової держави. Більшість тем у посібнику розпочиналися з ілюстрованої філософської казки, написаної авторами на тему прав людини. Цей жанр було використано для того, аби нагадати учням, що добро зазвичай перемагає, а також, щоб у доступній підліткам формі допомогти зрозуміти сутність прав людини. Прочитавши казку, учні мали ще й виконати завдання до неї.

Тож, на відміну від інших, це була навчальна книга нового покоління, у якій реалізовувалися досягнення сучасного вітчизняного та зарубіжного підручникотворення. Тут було застосовано новітні технології, зокрема критичного читання, кооперативного навчання, опрацювання дискусійних питань тощо. Здобуті знання, сформовані вміння та навички, отримані старшокласниками в процесі роботи над курсом «Права людини» ставали їм у нагоді й у майбутньому дорослому житті.

Загалом у формуванні змісту шкільної правової освіти, представленої відповідними підручниками та посібниками, проглядалося два підходи: державоцентричний та людиноцентричний. Перший передбачав розбудову «правової освіти з позицій нормативістського праворозуміння (основи теорії й історії держави і права, основи конституційного права). Другий — з позицій природного права (курси

«Права людини», «Практичне право», де в центрі уваги людина та інтереси і права людини, а не держави»¹.

Отже, на зламі останніх століть зміст шкільних підручників із суспільствознавчих предметів зазнав суттєвих зрушень, обумовлених зміною освітньої парадигми. Школа зосереджувалася на особистісно орієнтованому навчанні, що сприяло підготовці її випускників до конкурентоздатності в умовах утвердження ринкових відносин.

Ознакою зрушень у змісті навчальних книг стали диференційні процеси. Домінувала зовнішня диференціація, яка виявлялась у позитивному висвітленні історичних подій і явищ, що в радянські часи мали виключно негативну оцінку. У підручниках з'явилися теми, яких не було в радянській історіографії (історія церкви, голодомор тощо), водночас здійснювалося корегування старих тем, у яких посилювався українознавчий аспект (Київську Русь тепер тлумачили як Україну–Русь). Внутрішня диференціація виявлялась у наданні більш вагомого статусу певним історичним подіям (Національно–визвольні змагання 1917–1921 рр. набули статусу Української революції), у ранжуванні історичних персоналій, контроверсійності підходів до класифікації форм державного устрою тощо.

На виховання власної гідності людини в українському демократичному суспільстві було спрямовано курс правознавства, який зазнав чи не найбільшої трансформації. Диференціація змісту правознавства прослідковувалася в перенесенні традиційного (для радянської доби) акцентування на правових основах держави, але вже незалежної України. Продовженням цього процесу стало розроблення та впровадження нової моделі правової освіти на основі курсу «Практичне право», що урівноважувало диференціацію державоцентризму й людиноцентризму, властиву й для предмету історія.

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

Зміст сьогоденних підручників теж потребує вдосконалення в узгодженні державотворчої домінанти з особистісно орієтова-

¹ Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті: формування і трансформація: [монографія]. Житомир: Полісся, 2014. 380 с. С. 311.

ною парадигмою навчання, і тут у нагоді стане досвід розбудови національного підручникотворення перших десятиліть незалежної України.

Соціально–економічні й політичні зміни, що розгорнулися на початку 90–х років ХХ ст. в Україні, актуалізували реформування шкільної суспільствознавчої освіти. У нових умовах вона стала орієнтуватися на досягнення європейського та світового простору. Ці зрушення супроводжувалися зміною освітньої парадигми, оновленням педагогічної теорії та практики з домінуванням орієнтації на практичну реалізацію індивідуалізації та диференціації навчання. В Україні з'явилися нові типи освітніх закладів (гімназії, ліцеї, колегіуми), у яких зусилля учнів зосереджували на поглибленому вивченні певних предметів, які були потрібні школярам для подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Відповідно, постало питання про нові підручники, які 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 лише 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»¹. Водночас жорстка регламентація й деталізація змісту шкільної історичної освіти, що містилася в 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»². У такій ситуації визначення авторської позиції в навчальній літературі, що виходила

¹ Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2009. С. 123.

² Яким має бути зміст сучасної історичної освіти в Україні: проблеми взаємодії академічної й дидактичної історії. *Матеріали Круглого столу. Історія України*. 2010. № 29 (669), серпень. С. 14.

під грифом МОН України, обмежувалось, а саме авторство певною мірою нівелювалося. Значно більше можливостей для реалізації своєї інтелектуальної творчості та фахової компетентності, автори мали під час розроблення 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 розробленні «добротних текстів, вивіренних фактах і правильних висновках», які учням треба було прочитати та запам'ятати. Основну увагу приділяли формуванню нового змісту шкільних суспільствознавчих курсів. Саме з таких позицій у 1991 році науковці Інституту історії НАН України М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносов, В. Сарбей опублікували «Історію України: [пробний навчальний посібник для 10–11 класу середньої школи]». Наступного року М. Коваль, С. Кульчицький, Ю. Курносов видали «Історію України. Матеріали до підручника 10–11 класу середньої школи»¹. Методичний апарат у цих книгах мав ритуальний характер. Наприкінці кожного параграфу автори пропонували учням від двох до семи запитань і завдань, пов'язаних із викладеним текстом. Вони не були диференційовані за рівнями складності. Підсумкових (за розділами) запитань і завдань учням не пропонували. У навчальній книзі не містилося ніяких документів, ілюстрацій, таблиць, схем, діаграм, історичних карт. Тут був лише суцільний авторський текст, що нагадував курс лекцій.

Та вже через пару років ситуація почала змінюватися на краще. У 1994 р. за рекомендації Міністерства освіти України, вийшов з друку пробний підручник для 9 класу середньої школи авторства В. Сарбея. Він відрізнявся від попередніх чітким структуруванням розділів на параграфи, які були розраховані на конкретні уроки. У кожному параграфі містився план уроку. Наприкінці параграфів учням пропонували запитання та завдання, пов'язані із викладеним матеріалом. Заслуговує на увагу той факт, що серед завдань були й такі, які були пов'язані з історичними картами (передбачалася самостійна робота з атласами), або з літературними творами, фрагменти з яких було використано в тексті. У кожному параграфі, після викладу основного матеріалу, вміщено фрагменти з документів, роз-

¹ Коваль М. В., Кульчицький С. В., Курносов Ю. О. Історія України. Матеріали до підручника 10–11 кл. середньої школи. Київ: Райдуга, 1992. 512 с.

раховані на організацію самостійної роботи учнів. Причому до тих документів додавали запитання та завдання. Окрім основного тексту, автор використовував і додатковий, у якому пояснював терміни, поняття, або пропонував біографічні довідки про історичних діячів. Зокрема, у параграфі 12 «Переселенські рухи українців» у підстрочному посиланні є коротке повідомлення про Валерія Врублевського — діяча польського визвольного руху та Міжнародного товариства робітників. Там же можна побачити й визначення поняття «еміграція», «українська діаспора», «акр» тощо. Такі ж пояснювальні матеріали містяться й у решті параграфів підручника.

Методичним здобутком можна вважати й використання в тексті піктограм — спеціальних позначок, що орієнтували дев'ятикласників на відповідні види роботи. Наприклад: піктограма, яку розміщено перед запитаннями, над якими треба було поміркувати після опрацювання відповідного тексту; піктограма, що позначає джерела (документи, свідчення або спогади учасників подій, думки істориків тощо) та завдання до них.

Спостерігається в підручнику В. Сарбея й спроба здійснювати внутрішню диференціацію в навчанні історії засобами методичного апарату. Зокрема, у запропонованій наприкінці підручника хронологічній таблиці, автор пояснює користувачам, що в ній представлено «дати, які повинні обов'язково запам'ятати учні в процесі вивчення історії України, відзначені підкресленням. Всі інші дати — це матеріал для орієнтації вчителя і для закріплення знань учнів, зокрема тих, які мають поглиблений інтерес до історії України»¹.

У решті елементів методичного апарату цей підручник майже не вирізнявся від попередніх, хіба що єдиною таблицею «Співвідношення міського і сільського населення губерній Наддніпрянської України за даними перепису 1897 р.»². У підручнику В. Сарбея так само, як і в інших, були відсутні ілюстрації, схеми, історичні карти. Не відпрацьовано належним чином у книзі й навігаційний апарат. Наприклад, у тексті після параграфу 12 замість подальшої нумерації ще двічі повторюється § 12 (замість § 13, § 14). Тобто зміст підручника не відповідав заголовкам зазначених параграфів. Дещо дивним у підручнику був вступ, підписаний відповідальним

¹ Сарбей В. Г. Історія України (XIX — початок XX ст.): [пробний підручник для 9 класу середньої школи]. Київ: Генеза, 1994. С. 216.

² Там само. С. 107.

редактором Ф. Шевченком і автором книги В. Сарбеем. Складається враження, що згадані авторитетні історики усвідомлювали необхідність вступу до навчальної книги, але погано уявляли його структуру, особливо методичний складник. Цей текст рясніє пафосними конструкціями про «українське національне відродження», «прилучення України до світового історичного процесу», і водночас він куций у змістовому та інформаційному навантаженні. Звертаючись до «дорогих співвітчизників молодого незалежної Української Держави», автори некоректно використовують термін «Українська Держава», оскільки саме таку офіційну назву мала наша держава за часів П. Скоропадського, а не на початку 90-х років ХХ ст. Некоректно називати Австро-Угорщину наприкінці ХІХ — початку ХХ ст. «Австро-Угорською імперією», бо насправді вона називалася Австро-Угорською монархією. Неправильно в підручнику вжито й назву Першої світової війни. Від вступу й до передостаннього параграфу ця війна фігурує в тексті з малої літери. Методичні настанови у вступі зведено до слів: «цей підручник стане вам не тільки підмогою в оволодінні історичними знаннями, а й добрим порадином у повсякденних справах»¹.

Та з часом методичний складник шкільних підручників історії посилювався навіть попри те, що їх традиційно продовжували писати академічні вчені історики, які були професійно віддалені від методики. У 1995 р. школярі й вчителі України отримали друге видання посібника «Історія України для 7–8 кл.» авторства Г. Сергієнка, В. Смоля (перше вийшло 1993 р.)². У передмові, окрім пафосних слів про те, що «Україна належить до великих держав Європи..., Україна стала самостійною державою і повноправним членом світової співдружності цивілізованих країн» і т.п., значна увага зверталася на методичний апарат навчальної книги. Автори наголошували, що текст посібника «складається з розділів, параграфів і “ліхтариків”» (пунктів). Найважливіші події, імена, географічні назви, дати в тексті виділено курсивом або жирним шрифтом, і їх варто запам’ятовувати. До параграфів додано запитання та завдання, які допомагають учням засвоювати зміст викладених в тексті подій.

¹ Сарбей В.Г. Історія України (ХІХ — початок ХХ ст.): [пробний підручник для 9 класу середньої школи]. Київ: Генеза, 1994. С. 3.

² Сергієнко Г.Я., Смолій В.А. Історія України (з найдавніших часів до кінця ХVІІ ст.): навчальний посібник для 7–8 кл. середньої школи. Київ: Освіта, 1995. 254 с.

умовами і багатствами залишилися невідомими Геродоту? Назвіть помилку в його здогадах»¹.

На форзацах посібника Г. Сергієнка, В. Смолія було вміщено хронологічну таблицю, а наприкінці книги автори пропонували учням список літератури для позакласного читання, структурований за наявними вісьмома розділами. Усе це збільшувало можливості вчителя в розширенні методичних підходів у розгортанні перспектив диференційованого навчання.

Проте це був посібник написаний фахівцями з історії, але аматорами в методиці її навчання.

Шкільним підручником нового покоління стала навчальна книга, підготовлена методистами І. Колядою, К. Крилач, С. Юренко «Історія України» для 6–7 класів (1998). Вона була розрахована на учнів середніх шкіл з поглибленим вивченням історії. На відміну від попередніх, аналізованих нами, шкільних початкових книг з історії (де різною мірою виявлялася лише внутрішня рівнева диференціація), у цьому підручнику закладено ідею зовнішньої диференціації, оскільки здійснювалася орієнтація на школярів, об'єднаних у спеціальні класи, які вивчали історію поглиблено.

Оригінальність цієї книги була помітною з перших її сторінок. У вступі (він має назву «Будьмо знайомі!») на противагу традиціям вітчизняного підручникотворення, де зміст «підручника з історії має статус абсолютного "... єдино правильного" знання, усталеної концепції»², автори ставлять учням риторичне запитання: «Що таке історія?». І дають таке пояснення: «Одні бачать історію як діяння видатних осіб — царів, полководців, мислителів, винахідників. Це вони воюють, видають закони, а народ — то лише виконавець їхньої волі, від нього нічого не залежить. Інші говорять, що історія — це розвиток знарядь праці і форм володіння ними. Ще інші трактують історію як постійну боротьбу Добра і Зла. І все залежить від того, яку позицію займе кожна людина. Ми повернемося до цієї розмови наприкінці навчального року, коли ви ... здобудете певний багаж знань з історії, щоб мати й свою думку»³. Виходить, що автори не

¹ Сергієнко Г.Я., Смолій В.А. Історія України (з найдавніших часів до кінця XVII ст.): навчальний посібник для 7–8 кл. середньої школи. Київ: Освіта, 1995. С. 27.

² Смирнов И. Как (не) следует преподавать историю. Научно-просветительский журнал «Скепсис». URL: http://sceptsis.ru/library/id_81.html.

³ Коляда І. А., Крилач К. І., Юренко С. П. Історія України: підручник для 6–7 класів. Київ: Генеза, 1998. С. 5.

добре відомий освітянам як науковець Інституту педагогіки НАПН України, теоретик сучасного підручникотворення та методист, який водночас працював учителем у київських школах, де здійснював апробацію своїх підручників.

У 2005 р. вийшов з друку підручник для 5 класу В. Власова, О. Данилевської «Вступ до історії України». Враховуючи вікові особливості п'ятикласників, автори поєднали в цій книзі традиційний науково-популярний виклад з художньо-образним. Підручник містить чимало історичних оповідань у жанрі дитячої літератури, що були покликані донести певну історичну інформацію й викликати в школярів емоційне ставлення до прочитаного. У передньому слові автори наголошували, що підручник побудовано в такий спосіб, аби п'ятикласники «мали змогу не тільки довідатися про минулі часи на теренах України, а й відчутти себе дослідниками минувшини»¹. З урахуванням цього й було побудовано методичний апарат підручника. Автори давали учням можливість працювати на кожному уроці з «джерелами — уривками з давніх книг, спогадів, свідченнями очевидців, фотографіями»². Такий матеріал сприяв розгортанню диференційованого навчання з урахуванням різних інтересів та рівня підготовки дітей до самостійної роботи. У текстах, позначених піктограмою «Попрацюйте з історичними джерелами», школярам пропонували не лише самі джерела, а й завдання до них.

Творчо підходили автори й до опрацювання хронології. Датам та подіям присвячували окремі завдання з відповідною піктограмою. У вступі було зазначено, що «ці завдання дуже схожі на математичні задачі: щоб їх розв'язати, учням, як справжнім знавцям минулого, треба було обчислювати, скільки років минуло від певної події до сьогодення, скільки років розділяють якісь події»³.

У методичному апараті значна увага приділялась роботі з історичною картою. Такі завдання теж позначалися певною піктограмою.

Про історичні цікавинки, загадки й таємниці учні могли довідатися з текстів, ідентифікованих піктограмою «Допитливим», що теж дає підстави стверджувати про диференційований підхід до структурування навчального матеріалу підручника. Окрім цього, рубрика

¹ Власов В. С., Данилевська О. М. Вступ до історії України: підручник для 5 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2007. С. 5.

² Там само.

³ Там само.

мала на меті «оживити» минулі події, сповнити їх почуттями та настроями людей–учасників описаних подій.

Новиною в методичному апараті підручників тих часів стала рубрика «Жива історія». Вона була в кожному уроці згаданої книги та передбачала роботу над історичними оповіданнями. Тут містилися настановчі запитання диференційовані за рівнями складності, тексти–пояснення до оповідання, власне оповідання, ілюстрації та різнорівневі завдання.

Наприкінці параграфів автори пропонували учням перевірити, як вони засвоїли матеріал тем уроків. Ці завдання містилися під позначкою «Перевірте, про що дізналися й чого навчилися». Наприклад, § 12 «Виникнення українського козацтва та Запорізької Січі» завершено запитаннями та завданнями різних рівнів складності: 1. Чим зумовлене виникнення козацтва? Хто такі козаки? Що таке Січ? Коли й де виникла перша Запорізька Січ? Доведіть, що цей історичний термін має кілька значень. Чому Запорізьку Січ називають козацькою республікою?»¹.

Продовженням розбудови методичного апарату підручника з історії для 5 класу авторства В. Власова став підручник «Історія стародавнього світу» (6 клас), виданий у співавторстві з О. Бандровським у 2006 р. У вступі до цієї навчальної книги теж значну увагу приділено методичним порадам, як працювати з підручником. Зокрема, кожен урок було запропоновано розпочинати обговоренням визначної, промовистої історичної пам'ятки, де втілено проблему, яка нерідко була спроектована в сучасність. Звертали увагу й на те, що окрім історичних відомостей, поданих в основному тексті, необхідну інформацію містять і документи, опрацюванню яких присвячено рубрику «Попрацюйте з історичним джерелом». Тобто документи та вступ до підручника становили додатковий текст у методичному апараті цієї навчальної книги.

Запропоновано учням і «не оминати увагою ілюстративні матеріали, оскільки вони теж є важливими історичними джерелами»². Представлені в підручнику ілюстрації супроводжували підписи та відповідні пояснення про зображення. Цей текст був пояснюваль-

¹ Власов В. С., Данилевська О. М. Вступ до історії України: підручник для 5 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2007. 200 с.

² Бандровський О. Г., Власов В. С. Історія стародавнього світу: підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2006. С. 6.

ним у підручнику. Тож текст згаданої навчальної книги диференційовано на основний (авторський), додатковий (документи, вступ) і пояснювальний.

Автори звертали увагу учнів на те, що в підручнику ілюстрації часто супроводжувались завданнями, проблемними запитаннями, які мали на меті створити цілісну картину минулих епох. Важливо, що ці завдання й запитання були різних рівнів складності. Такий підхід спостерігався й у формуванні вмінь оперувати історичним часом. Відповідні завдання містилися під рубрикою «Працюйте з датами та подіями». Тут учням пропонували пізнавальні задачі, що потребували не лише історичних знань та відповідних вмінь, а й кмітливості.

Співвідносити історичний час та простір учням, які навчалися за цим підручником, допомагали історичні карти. Вони були спеціально розроблені та адаптовані до тексту підручника. Автори пропонували учням багато (різнорівневих за складністю) завдань до вміщених у підручнику 14 карт.

Даючи настанови учням, як працювати з підручником, автори радили їм звертати увагу на тлумачення нових слів та термінів, розміщених на полях сторінок навчальної книги. Шестикласники мали вміння пояснювати ці слова й терміни та вживати їх під час відповіді й розповіді.

Аби учні могли оцінити, наскільки вони успішно засвоїли матеріал, їм пропонували запитання, які супроводжували текст кожного уроку. Запитання з рубрики «Перевірте себе» були підсумковими. Вони мали допомогти школярам оцінити свої історичні знання й уміння. Запитання були диференційовані за рівнями складності. Спочатку йшли прості запитання, а потім складні. Останні були спрямовані на те, аби «навчати думати, тобто порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки. Крім того, відповіді на них потребуватимуть уміння аргументувати, обстоювати свою позицію»¹.

Згаданий підручник відрізнявся від інших зручною для користувачів навігацією. Кожен розділ підручника (а їх у книзі 5) мав на полях кожної сторінки своє маркування. Наприклад усі сторінки 1 розділу «Найдавніші часи історії людства» маркувалися на полях зображенням кам'яного ручного рубила на зеленому тлі. Сторінки 2 розділу «Історія Давнього Сходу» були позначені зображенням

¹ Бандровський О. Г., Власов В. С. Історія стародавнього світу: підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2006. С. 6.

золотої маски Тутанхамона на синьому тлі. Інші розділи мали свою зображувальну та кольорову ідентифікацію, що давала змогу бачити структурування підручника на розділи навіть не відкриваючи його, бо достатньо було подивитися лише на боковий зріз книги, на якому було видно кольори відповідного маркування.

Навчальною книгою нового покоління (в контексті розбудови методичного апарату) став підручник В. Власова «Історія України» для 8 класу (2007 р.). Тут були представлені всі методичні здобутки автора, які містилися в підручниках попередніх видань. Майже половину тексту вступу автор присвятив рекомендаціям «Як працювати з підручником»¹. Матеріал кожного параграфу було поділено на пункти з назвами—ліхтариками та пізнавальні рубрики. Після назви уроку вміщено основні питання для опрацювання, сформульовано завдання, яких учні мали досягти протягом уроку. Останні були різнорівневими за складністю й спрямовувалися на диференційовані підходи до навчання школярів історії. Перевагою підручників В. Власова, порівняно з іншими, була й прекрасна поліграфія. Зрештою, якщо описувати підручники В. Власова одним реченням, то це підручники, за якими хочеться вчитися та працювати.

Вагомий внесок у розбудову методичного апарату підручників шкільного курсу історії здійснювали на той час й інші автори. Зокрема, у 2006 р. Я. Бердичевський, Т. Ладиченко видали навчальний посібник для 10 класу «Всесвітня історія». Автори, орієнтуючись на нову редакцію (2001 року) програми з історії, вдало зібрали воедино цікавий фактичний матеріал та документи (у тому числі й фотодокументи). У посібнику вміщено й чимало біографічних довідок про видатних діячів світової історії новітнього періоду (1914–1939 рр.), таблиць, діаграм, історичних карт. Широко в тексті використовувались піктограми, що позначали запитання та завдання, роботу з документами, запитання до документу, необхідність запам'ятовування певних дат тощо. Відмінністю цієї книги від попередніх було те, що її методичний апарат розроблявся з урахуванням 12–бальної шкали оцінювання знань школярів. Наприкінці кожного параграфу автори пропонували учням запитання та завдання, диференційовані за складністю на 4 групи: 1) початковий рівень навчальних досягнень; 2) середній рівень навчальних

¹ Власов В. С. Історія України: 8 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2008. С. 4.

досягнень; 3) достатній рівень навчальних досягнень; 4) високий рівень навчальних досягнень¹.

Якщо в I групі переважали репродуктивні запитання, а завдання були спрямовані на відтворення тексту посібника, то в IV групі запитання та завдання передбачали аналіз засвоєного матеріалу, порівняння різних поглядів тощо.

Окрім історії, складниками шкільної суспільствознавчої освіти досліджуваного періоду, були й інші навчальні предмети. Зокрема правознавство, що спрямовувалося на ознайомлення учнів із нормативно-правовою базою, яка почала оновлюватися вже в перші роки незалежності України. У 1995 р. в школах України запровадили курс «Основи правознавства», який старшокласники вивчали в 9 класі. Курс було забезпечено відповідною програмою й посібниками та підручниками. Однією з таких навчальних книг тих часів був підручник «Основи правознавства» за редакцією І. Усенка, що вийшов друком у 1997 р. і в подальшому перевидавався кілька разів². Підручник складався із чотирьох розділів, у межах яких містилися параграфи, які поділялися на так звані «ліхтарики», структуровані за планом уроку. Наприкінці окремих «ліхтариків» автори пропонували учням рубрику «Цікаво знати», у якій вміщувалася додаткова інформація до питань, що висвітлювалися в тексті. Наприклад, у «ліхтарику» із назвою «Поняття системи права» представлено розлоге тлумачення щодо цієї дефініції, окрім того, виділено її типові риси та розміщено інші подробиці про висвітлене поняття. Звісно, що весь цей матеріал мали засвоїти всі учні. А для тих, хто прагнув набути базових юридичних знань, у нагоді ставала згадана вище рубрика (вона містилася наприкінці «ліхтарика»). Зокрема, у ній йшлося про те, що «в історії людства для позначення нормативних актів і нормативних договорів різної юридичної сили вживалися такі поняття: азиси, булли, декрети, договори, едикти, закони, кодекси, конвенції, конституції, лауди, ординації, ордонанси, пакти, положення, правди, статті, статути, трактати, угоди, універсали, яси ін.»³. Тож автори намагалися здійснювати рівневу диференціацію навчального матеріалу, викладеного в підручнику.

¹ Бердичевський Я. М., Ладиченко Т. В. Всесвітня історія: навчальний посібник для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Запоріжжя: Прем'єр, 2006. 496 с.

² Усенко І. Б. та ін. Основи правознавства: підручник для 9 кл. середньої загальноосвітньої школи. / за ред. І. Б. Усенка. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. 416 с.

³ Там само. С. 44.

Позитивної оцінки в розробленні методичного апарату підручника заслуговують «Запитання і завдання», розміщені наприкінці кожного параграфа. За рівнем складності вони були диференційовані й орієнтовані на школярів з різною підготовкою та потребами в засвоєнні базових юридичних знань. Завдання «підвищеної складності» було позначено зірочкою (*)¹.

У підручнику як основний домінував авторський текст, що перетворювало навчальну книгу на курс лекцій із викладенням сухою академічною мовою. Додатковий текст у цьому підручнику спостерігався рідко (лише 11 із 416 сторінок). Здебільшого це були фрагменти із кодексів, декларацій, законів. Візуальний ряд був представлений двома схемами, чорно-білими фото видатних правознавців, державних діячів та деяких подій із політичної історії України. Слабким місцем методичного супроводу згаданих ілюстрацій стало те, що автори не пропонували до них учням ніяких запитань та завдань.

У 1997 р. вийшов з друку підручник «Основи правознавства» для 9 класу загальноосвітньої школи авторства О. Наровлянського. За оцінкою експертів це був один із кращих підручників, поданих на конкурс, організований Міністерством освіти України та Міжнародним фондом «Відродження» в межах програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». Автор цієї навчальної книги працював учителем і мав досвід методичної роботи у викладанні суспільствознавчих предметів.

У вступі значну увагу було приділено рекомендаціям і настановам учням, як працювати із підручником. Зокрема, автор радив «... щоб добре зрозуміти закони і використовувати їх, аналізуйте свій життєвий досвід, ситуації, з якими Вам доводиться стикатися, з погляду тих законів, які вивчатимете. Так само на уроках Ви аналізуватимете різні ситуації, відомі з книжок, кінофільмів, газет. Без такого аналізу і спроб застосувати знання в повсякденному житті, у реальних ситуаціях неможливо по-справжньому вивчити і зрозуміти законодавство нашої країни»².

Підручник О. Наровлянського був орієнтований на роботу з учнями, які мали різний рівень мотивації до вивчення правознавства. Тим, хто прагнув отримати більш глибокі знання, автор радив

¹ Усенко І. Б. та ін. Основи правознавства: підручник для 9 кл. середньої загальноосвітньої школи. /за ред. І. Б. Усенка. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. С. 9.

² Наровлянський О. Д. Основи правознавства: підручник для 9 кл. загальноосвітньої школи. Київ: Магістр-С, 1998. С. 3–4.

звертатися до спеціальної юридичної літератури, довідників, періодичної преси. Для допитливих наприкінці книги було вміщено список рекомендованої літератури.

Текст підручника структуровано за чотирма розділами, кожен з яких поділявся на параграфи, які були темою уроку. Наприкінці кожного параграфа (він розділений на пункти з відповідною нумерацією й назвами) учням пропонували запитання та завдання, спрямовані на узагальнення набутих ними знань на уроці. Запитання та завдання були диференційовані за рівнями складності. Найбільш складні з них позначалися зірочкою (*), і автор наголошував: «... вказівки щодо їх виконання дасть Вам учитель. Щоб навести правильну відповідь на них, треба не тільки пригадати матеріал підручника, а й проаналізувати різноманітні факти, висловити власну думку»¹. Зокрема, наприкінці §2 «Ознаки і функції держави» учням пропонували 15 запитань і завдань, серед яких 6 були підвищеної складності. Наприклад, завдання 14 позначене зірочкою сформульовано так: «Проаналізуйте сучасний стан нашої країни з точки зору відповідності вимогам демократичного суспільства. Спробуйте запропонувати шляхи і заходи, що забезпечать вдосконалення демократії в Україні»².

У методичному апараті підручника використано різні шрифти та позначки, що диференціюють текст за ступенями значущості викладеної інформації. Найважливіший матеріал — визначення, поняття, дати, основні правові норми — виділено жирним шрифтом. Курсивом виділено терміни, на які слід звернути увагу, а також слова й словосполучення, що допоможуть зрозуміти походження тієї чи іншої назви, терміна, поняття. Дрібним шрифтом подано пояснювальний матеріал, який не обов'язковий для вивчення.

На пошук основних правових понять, явищ спрямовувалися так звані «закладинки». Вони позначалися відповідними словами («Влада», «Суверенітет», «Взаємодія права і моралі» тощо), надрукованими жирним шрифтом на тлі смужечки сірого кольору, що розміщувалась на деяких сторінках тексту підручника.

Жирною точкою (•) на полях у тексті маркувалися підсумки, що розміщувалися наприкінці параграфа, у них зверталася увага учнів на найважливіше у вивченому матеріалі.

¹ Наровлянський О. Д. Основи правознавства: підручник для 9 кл. загальноосвітньої школи. Київ: Магістр-S, 1998. С. 5.

² Там само. С. 21.

Містилися в тексті й піктограми. Наприклад, піктограмою–ромбом із знаком оклику позначено в тексті те, що учням слід запам'ятати, або звернути особливу увагу. Піктограмою–ромбом із знаком запитання виділено в тексті запитання, на які учням необхідно було давати відповідь. Більшість із запитань, розміщених під такою піктограмою, потребували знань, набутих дев'ятикласниками не лише з навчального курсу права, а й відомих їм з літератури, історії. Іноді учням треба було проаналізувати власний життєвий досвід. Подекуди в підручнику пропонували завдання перед текстом параграфа чи пункту. Завдяки такому методичному прийому автор намагався мотивувати учнів до зацікавленого читання тексту підручника, що сприяло активізації їх пізнавальної діяльності.

Як додатковий текст у методичному апараті підручника було представлено: показчик нормативних актів, предметний показчик, термінологічний словник. У разі потреби знайти певний нормативний акт чи згадати зміст поняття користувачі могли звернутися до довідкового апарату й визначити, у якому параграфі йдеться про них.

Візуальний ряд у методичному апараті підручника був представлений лише таблицями та схемами. Відсутність у навчальній книзі ілюстративного матеріалу стало в ній слабким місцем. Окрім того, у тексті траплялися неправильні назви державних документів доби Української Центральної Ради (зокрема універсалів), а також назви «Української держави», яку очолював П. Скоропадський (правильно має бути — Українська Держава), слово «гетьманат» треба писати з малої, а не з великої літери. Допущено помилки в назві Української Соціалістичної Радянської Республіки, утвореної в 1919 р. (автор називає її Українська Радянська Соціалістична Республіка), є в тексті й інші неточності. Проте підручник О. Наровлянського став помітною віхою в розбудові шкільного курсу правознавства, особливо з огляду на слабкий методичний апарат навчальних книг інших авторів на зламі ХХ–ХХІ ст., серед яких переважали викладачі вишів та науковці академічних установ. Створені ними підручники були складні для сприйняття школярами. Зміст цього навчального курсу «недостатньо засвоювався більшістю учнів». Зважаючи на це, наприкінці 90-х років виникла ідея створення пропедевтичного курсу правознавства, що збіглася в часі з поширенням на теренах України багатьох міжнародних програм правової та громадянської освіти молоді. У результаті зусиль українських і зарубіжних педагогів з 2000 року в школах

України був запроваджений пропедевтичний елективний курс із правознавства «Практичне право» у 8 класі¹. Педагоги розглядали його як підготовчий для засвоєння теоретичного курсу «Основи правознавства» в 9 класі. Цей процес свідчив про активізацію пошуку шляхів диференціації в навчанні правознавства в школі. «Практичне право» запроваджувалося з метою набуття школярами необхідних для них знань про право та закони в Україні, які вони зможуть використувати в повсякденному житті. За твердженням дослідниці А. Старєвої важливою особливістю курсу «Практичне право» було те, що він наповнювався переважно інформацією, орієнтованою на життєві потреби учнів 14–15 років, нормами права, які стосувалися неповнолітніх. Цей курс давав змогу учням вийти за межі урочної діяльності й включитися в громадянське життя, використовуючи набуті знання. Зрештою, «Практичне право» містило профорієнтаційний компонент для забезпечення можливості свідомого вибору учнями правового профілю навчання в старшій школі². У відповідності до програми курсу в 2002 р. вийшов з друку посібник «Практичне право» (8 кл.) авторства О. Пометун, Т. Ремех, І. Гейко, текст якого згодом корегувався, доповнювався та перевидавався кілька разів. Автори посібника (серед них були фахівці з методики навчання правознавства, вчителі) у вступному слові наголошували, що вивчаючи цей курс, учні зможуть опанувати нові знання та розвинути багато корисних умінь та навичок, які знадобляться їм не лише сьогодні, а й у майбутньому дорослому житті³. Значна увага приділялася в посібнику методичному апарату. Автори давали поради учням, як працювати з їхньою книгою. У тексті містилося багато піктограм. Наприклад: «Поміркуємо разом...» — так було позначено завдання для виконання на уроці; «Наші поради» — це практичні поради, які могли бути використані учнями в повсякденному житті за умов потрапляння їх у подібну ситуацію; «Мовою документів» — витяги з міжнародних документів, Конституції, законів і підзаконних актів України. Містилися в тексті й інші піктограми. Кожен розділ починався рубрикою «Після вивчення

¹ Ремех Т. О. Методичні засади навчання правознавства в процесі до профільної підготовки школярів: дис. канд. пед. наук: 13.00. 02. Київ, 2011. С. 173.

² Старєва А. М. Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2013. С. 216–217.

³ Пометун О. І., Ремех Т. О., Гейко І. М. Практичне право: навчальний посібник: 8 кл. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2002. С. 3.

цього розділу ви зможете», і далі йшлося про очікувані результати від опрацювання розділу. Наприклад «Пояснювати: якими повинні бути правила поведінки; які є види правил суспільного життя ... Набути навичок участі в: роботі малої групи; мозковому штурмі; складанні та дотриманні правил колективного життя ... Сформувати власне ставлення: до ролі правил у суспільному житті та необхідності дотримання правил і законів¹. Слабким місцем посібника була відсутність ілюстративного матеріалу.

Новою спробою вдосконалити шкільну правову освіту в Україні стало викладання з 1997 р. у 10–11 класах курсу «Права людини». Цей навчальний предмет пропонували учням за вибором, він мав на меті задовольнити потреби тих старшокласників, які прагнули поглиблено вивчати правознавство. Здебільшого, навчальний курс «Права людини» вивчали в спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях. Відповідно, були розроблені програми, у яких було враховано спеціалізацію певних навчальних закладів, та видано до них підручники, які стали виявом диференціації в змісті шкільної правознавчої освіти. Але вагомих здобутків у розбудові методики цих предметів підручники перших років ще не мали, оскільки створювали переважно викладачі університетів та науковці академічних установ, які були віддаленими від реального шкільного життя. Показовим у цьому плані став підручник «Права людини», що вийшов з друку в 1997 р. авторства Т. Андрусяка, Б. Буроменського, П. Рабіновича, І. Усенка та інших². Фактично це був академічний виклад теоретичних положень (підкріплених цитатами юристів стародавнього Риму, видатних філософів, письменників, громадських та політичних діячів), що перемежались невеличкими фрагментами з різних документів про права людини. Текст підручника складався із 8 розділів, у межах яких містилися теми, які поділялися на пункти, у яких домінував авторський текст. Терміни, які учні мали запам'ятати було взято в рамочку й надруковано жирним шрифтом. Наприкінці кожної теми учням пропонували «Контрольні запитання». Проте, за твердженням дослідниці Т. Ремех, така навчальна література «... попри окремі позитивні характеристики, мала цілу низку недоліків, зокрема

¹ Пометун О.І., Ремех Т.О., Гейко І.М. Практичне право: навчальний посібник: 8 кл. / за ред. О.І. Пометун. Київ: А.С.К., 2002. С. 5.

² Андрусяк Т., Буроменський М. та ін. Права людини: підручник для 10–11 класів ліцеїв та гімназій. Київ: Право, 1997. 225 с.

зміст заняття». Ця піктограма означала, що тут розміщено інструкцію щодо способу, який учні можуть обрати для засвоєння матеріалу. Якщо запропонований спосіб діяльності їм невідомий, то додаткові інструкції можна знайти наприкінці посібника. Інша піктограма, на якій зображено квадратик із знаком запитання маркувала «Питання для обговорення, дискусії та дебатування». Вона позначала ту частину заняття, що містила перелік запитань і завдань, над якими слід поміркувати після опрацювання відповідного тексту. Була у тексті піктограма «Мовою документів», якою маркували фрагменти документів з прав людини. А ще у тексті використовувалась піктограма «Люди, які все змінили», яка означала, що в тій частині тексту подано інформацію про життя та діяльність видатних діячів правозахисного руху.

Відповідно до програми курсу текст посібника структуровано на розділи та теми. Після назви теми учням пропонували план викладу, а також перелік основних понять і термінів, які було використано. Автори радили учням засвоїти виділені жирним шрифтом поняття та терміни, тобто вміти пояснювати та оперувати ними.

Більшість тем у посібнику розпочиналися з ілюстрованої казки, пов'язаної з правами людини. Цей жанр використовувався аби нагадати учням, що добро зазвичай перемагає, а також допомогти зрозуміти сутність поняття «права людини». До запропонованої казки додавали завдання, які обов'язково треба було виконати.

Основний текст у посібнику розділено на пункти, назви яких подано у формі запитань. Такий підхід давав змогу учням слідкувати за логікою викладення і принагідно вступати в діалог з авторами щодо оцінювання того або іншого явища чи процесу.

У методичному апараті посібника передбачалося, що основний текст теми опрацьовуватиметься за допомогою технологій критичного читання. Такий підхід давав можливість сформулювати в учнів навички ефективного засвоєння навчальної інформації.

В основний авторський текст посібника було вміщено фрагменти міжнародних документів і внутрішньодержавного законодавства з прав людини. Окрім того, частина документів містилася в додатках, розміщених наприкінці посібника. Автори радили учням звертатися до них для уточнення та розширення знань у галузі прав людини.

Наприкінці кожної теми подано диференційовані за рівнями складності завдання для самоперевірки засвоєння матеріалу (заповнення

таблиць, складання юридичних документів, розв'язання правових ситуацій тощо). Вони були спрямовані на те, аби допомогти учням в опануванні матеріалом, дати їм змогу оцінити, наскільки вони за своїли навчальну інформацію. Уміння обговорювати суперечливі питання, дискутувати та дебатувати на важливі теми щодо людських прав, співпрацювати з іншими людьми, висловлювати й аргументувати власну думку мали перспективу знадобитися учням не лише під час навчання в школі, а й у дорослому житті.

Новим етапом удосконалення шкільної правознавчої освіти стало запровадження в 2009 р. в 9-му класі обов'язкового предмета «Правознавство. Практичний курс». Метою цього курсу було забезпечення умов для формування елементів правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки учнів¹. До написання нових підручників долучилися науковці та вчителі, які мали значний досвід методичної роботи та викладали правознавство в школі. Того ж 2009 р. з'явилася низка підручників з правознавства для учнів 9-х класів, розроблених на високому науково-методичному рівні. Вони містили в собі кращі здобутки підручників з правознавства попередніх часів і позитивний досвід курсу «Практичне право». Серед них: В. Сутковий, Т. Філіпенко «Правознавство (практичний курс)»; О. Наровлянський «Правознавство (практичний курс)»; О. Пометун, Т. Ремех «Правознавство. Практичний курс». Спільним для тих підручників було те, що вони поєднали теоретичні проблеми розбудови правової науки в Україні з життєвими потребами її громадян. Виразною рисою нових підручників стало приділення їх авторами значно більшої уваги методичному апарату навчальної книги. Наприклад, у підручнику В. Суткового, Т. Філіпенко «Правознавство (практичний курс)» половина вступу складалася з настанов, як працювати з підручником². У тексті цієї книги було чимало піктограм: «Проблемне питання», «Наші очікування», «Норма закону», «Перевірте себе» тощо. Підручник був орієнтований на диференційоване навчання та врахування індивідуальних потреб учнів. Зокрема, внутрішня (або рівнева) диференціація виявлялася в тім, що в тексті містилася рубрика «Для допитливих», у якій автори пропонували

¹ Старєва А. М. Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2013. С. 217.

² Сутковий В. Л., Філіпенко Т. М. Правознавство (практичний курс): підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів Київ: Генеза, 2009. 216 с.

учням додаткову інформацію про історію юридичних понять та інші цікаві подробиці. Диференційований підхід автори використовували, й пропонуючи учням домашнє завдання. Зірочками (*) було позначено завдання підвищеної складності. Виконувати їх можна було за бажанням учня.

У підручнику О. Наровлянського було наголошено: «Для того щоб виконати нелегкі завдання навчального курсу необхідно навчитися працювати на уроках. Майже на кожному уроці ви будете аналізувати різноманітні життєві ситуації, намагатися знайти рішення за допомогою «мозкового штурму», дискусії та інших форм роботи»¹. У вступі до книги автор пояснював учням, як ефективно працювати в умовах використання таких форм роботи, як «мозковий штурм», дискусія, робота в парах або малих групах.

Даючи настанови, автор радив учням на уроках правознавства висловлювати власну думку, не залежно від того, чи збігається вона з поглядами інших і з тим, що подано в підручнику. Він доводив, що власна думка — найважливіше уміння, яке учні мають виробити на уроках.

У підручнику О. Наровлянського, уже майже традиційно на той час, пропонували учням диференційовані запитання та завдання з урахуванням різного рівня складності (найскладніші з них були позначені зірочкою *).

Виразною рисою підручника О. Пометун, Т. Ремех «Правоознавство. Практичний курс» було викладення та структурування навчального матеріалу таким чином, щоб дати учням простір для аналізу, порівняння різних поглядів, позицій, підходів, альтернативних джерел інформації, для синтезу власної позиції, оцінювання життєвих ситуацій, а також результатів власного навчання².

У підручнику, відповідно до віку учнів представлено різноманітні документальні та візуальні джерела, що відображали повсякденне життя пересічної людини. Автори пропонували учням багато цікавих і творчих завдань, які треба було виконувати індивідуально, оскільки вони потребували серйозних міркувань. Були серед них і такі, що були пов'язані із проведенням учнями досліджень і спо-

¹ Наровлянський О. Д. Правоознавство (практичний курс): підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Грамота, 2009. С. 6.

² Пометун О. І., Ремех Т. О. Правоознавство. Практичний курс: підручник для 9 кл. Київ: Літера ЛТД, 2009. С. 8.

стережень за власними звичками, поведінкою, стосунками з іншими. Застосування запитань для розв'язання різноманітних дидактичних завдань підручника потребувало їх класифікації. Автори розробили її та запропонували учням, що сприяло розвиткові мислення й інших пізнавальних здібностей учнів. Методичний апарат підручника було спрямовано на системне формування в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу й оцінювання, застосування яких забезпечувалося поставленням відповідних запитань.

Із 2010 року в українській школі почали вивчати правознавство в 10 класі. Метою курсу стало «формування системного уявлення в учнів про державу та право як основні засоби впорядкування суспільних відносин і вміння використовувати їх у практичному житті»¹. Практична потреба в навчально-методичному забезпеченні оновленого шкільного предмета актуалізувала розроблення відповідних підручників. Навчальні книги проектували з урахуванням тогочасних досягнень шкільного підручникотворення та набутого досвіду попередніх років. Особливість цього курсу полягала в тім, що він був побудований за ознаками зовнішньої диференціації, тобто десятикласники могли вивчати правознавство за підручниками академічного рівня, або рівня стандарту, що відрізнялися кількістю навчальних годин та окремими темами уроків. У 2010 р. вийшов з друку підручник О. Святокум «Правознавство. 10 клас. Академічний рівень». Він мав добре розроблений методичний апарат, що містив фрагменти нормативно-правових джерел, погляди видатних науковців, довідкову інформацію, а також різноманітні завдання та запитання, спрямовані на внутрішню диференціацію навчального матеріалу, запропонованого учням. Роль і місце методичного апарату в цьому підручнику проглядалася вже із вступу, у якому з чотирьох сторінок тексту — три відведено на методичні поради та настанови, як працювати з підручником. Серед завдань підвищеної складності було чимало таких: «Доповніть схему», «Подайте у вигляді схеми», «Порівняйте поняття», «Проаналізуйте ситуацію з правої точки зору», «Заповніть таблицю», «Проведіть міні-дослідження»². Щодо останнього, то автор наголошувала, що такі завдання є різ-

¹ Старева А. М. Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2013. С. 220.

² Святокум О. Є. Правознавство. 10 клас. Академічний рівень: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2010. С. 6–7.

новидом проектної діяльності, і працювати над темою дослідження (проектом) учні можуть самостійно, або об'єднатися в групу з одно-класниками. Автор радила розбити цю роботу на етапи. На першому етапі діяльності учням пропонували скласти план дослідження, розподілити обов'язки (якщо дослідження здійснюватиметься групою). Другий етап міг бути пошуковим (збирання інформації). Третій етап — аналітичний (аналіз та систематизація отриманої інформації); четвертий — підсумковий (підготовка звітів); п'ятий — презентаційний. Враховуючи, що робота над проектом потребувала чимало часу, автор підручника рекомендувала учням порадитися з учителем та «вибрати тему дослідження на початку вивчення розділу і презентувати результати роботи під час підсумково-загальнюючого уроку»¹.

Підручник з правознавства для десятикласників, підготовлений у відповідності до чинної в 2010 р. навчальної програми рівня стандарту та одночасно рівня академічного, видали того ж року С. Гавриш, В. Сутковий, Т. Філіпенко². Методичний апарат цього підручника значною мірою повторював напрацювання навчальної книги «Правознавство (практичний курс) для 9 класу авторства В. Суткового, Т. Філіпенко, що вже був аналізований нами раніше.

У 2005 р. до переліку суспільствознавчих шкільних предметів додався курс «Етика», що вивчали учні 5–6 класів. У п'ятому класі викладання проводилося переважно за двома основними підручниками: О. Данилевська, О. Пометун «Етика 5 клас»³ та В. Фесенко, О. Фесенко, Т. Бакіна «Етика 5 клас»⁴. У шостому класі за підручниками: О. Данилевська, О. Пометун «Етика 6 клас»⁵ та А. Мовчун, Л. Хоружа «Етика 6 клас»⁶.

¹ Святокум О.Є. Правознавство. 10 клас. Академічний рівень: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2010. С. 7.

² Гавриш С., Сутковий В., Філіпенко Т. Правознавство: підручник для 10 кл. загальноосвітніх навчальних закладів: рівень стандарту, академічний рівень. Київ: Генеза, 2010. 416 с.

³ Данилевська О.М., Пометун О.І. Етика: підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2005 г. 192 с.

⁴ Фесенко В.І., Фесенко О.В., Бакіна Т.С. Етика: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Навчальна книга, 2005 г. 239 с.

⁵ Данилевська О.М., Пометун О.І. Етика: підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2006 г. 192 с.

⁶ Мовчун А.І., Хоружа Л.Л. Етика: підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Навчальна книга, 2006. 240 с.

На думку дослідниці О. Журби: «Підручники авторів О. Данилевської, О. Пометун відрізнялися від інших багатим та сучасним методичним апаратом. Вже на перших сторінках цих підручників учні ознайомлювалися з умовними позначками — піктограмами. Що зустрічалися в тексті параграфів: “Обговорюємо разом”, “Поміркуйте”, “Поради авторів та інших дорослих”, “Пізнай себе”, “У світі добрих думок”, “Перевірте і оцініть себе”.

У кожному параграфі після назви теми розташовувався план викладання матеріалу, вказувалися очікувані результати (“Після уроку ви зможете ...”) та поняття які треба вміти застосовувати. Ці елементи є новими для сучасних українських підручників і допомагають учням зрозуміти зміст їхньої діяльності, тобто те, чого вони повинні досягти в результаті уроку»¹.

У згаданих підручниках усі параграфи містили цікаву повторювальну частину, якою розпочинався текст. Вона була представлена малюнком, що відображав основну проблему уроку: у п'ятому класі це пригоди Олесі й Богдана, які обговорюють певні події свого життя. До малюнку учням запропоновано відповідні запитання та завдання. У підручнику для шостого класу параграфи починалися ілюстрацією (репродукція картини або фотографії) із запитаннями, що відображали основну проблему, якій присвячено урок. Завдяки цій частині методичного апарату вчитель міг розширювати можливості здійснювати мотивацію навчальної діяльності учнів. Наприкінці кожного параграфа було запропоновано завдання та запитання, за якими учні могли перевірити, чи досягли вони очікуваних від уроку результатів. Усі параграфи завершувалися домашнім завданням, що часто передбачало творчу діяльність різного рівня складності.

Підручник «Етика» для 5 класу авторів В. Фесенко, О. Фесенко, Т. Бакіної теж приваблював користувачів методичним апаратом. У тексті містилися рубрики, використовувалося чимало піктограм, було вдало дібрано ілюстративний матеріал. Проте, на думку дослідників, «деякі параграфи цього підручника не мали чіткої структури, що ускладнювало організацію пізнавальної діяльності учнів. Підручник переобтяжений художніми текстами та декоративним ілюстративним матеріалом, відсутні матеріали для уроків узагаль-

¹ Журба О. В. Організація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання етики: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. С. 98.

нення, а запропоновані завдання для проведення уроків тематичного оцінювання складені без урахування навчальних досягнень учнів»¹.

Привертав увагу своїм методичним апаратом і підручник «Етика» для 6 класу авторів А. Мовчун, Л. Хоружа. У підручнику були такі рубрики: «Прочитайте та обміркуйте», «Розв'яжіть ситуацію», «Дискусія», «Завдання для самоперевірки» тощо. Цікавою методичною знахідкою авторів стала рубрика «Самодослідження», яка мотивувала учнів перевіряти засвоєний матеріал на власних почуттях та оцінювати особисті якості. Школярі отримували поради, як проводити такі самодослідження, що допомагало їм заглиблюватися у власний внутрішній світ, вчитися оцінювати свої вчинки. Автори успішно поєднали виклад теоретичного матеріалу з використанням варіантів проблемних ситуацій. Слабким місцем у підручнику була «відсутність матеріалів для уроків узагальнення, натомість запропоновані чотири варіанти завдань для проведення тематичного оцінювання знань, складені без урахування рівнів навчальних досягнень учнів»².

Отже, на зламі ХХ–ХХІ ст. зміна освітньої парадигми в Україні супроводжувалася оновленням педагогічної теорії та практики, що активізувало розбудову шкільного підручникотворення, зокрема суспільствознавчої галузі. Адже успішність навчання значною мірою залежала від удосконалення не лише змісту шкільних суспільствознавчих курсів, а й підходів до організації навчання цих предметів, у 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 розроблення підручників для учнів загальноосвітньої школи та учнів класів з поглибленим вивченням суспільствознавства. Друга — мала на меті формування однорідних груп у межах класу. Відповідно, у методичному апараті, автори підручників виокремлювали запитання та завдання з різним рівнем складності, вміщували додаткові матеріали, спрямовані на індивідуалізацію навчання. Такий підхід сприяв підвищенню якості шкільної суспільствознавчої освіти.

¹ Журба О. В. Організація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання етики: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. С. 100.

² Там само. С. 102.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Дічек Наталія Петрівна
Антонець Наталія Борисівна
Гупан Нестор Миколайович
Загородня Алла Анатоліївна
Куліш Тетяна Іванівна
Шевченко Світлана Миколаївна

**ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ
В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ
НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ
(історико-аналітичний аспект)**

монографія

Обкладинка, верстка, дизайн:
К. Ю. Ладоня, Ю. В. Штефан

Підписано до друку 24.06.2019 р. Формат 60х90 1/16.
Гарнітура Liberation. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 22,75. Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481–38–85
books-xl@ukr.net
4813885@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
та розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009.