

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

КУШНІРУК СВІТЛАНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 37.02: 001.4] (477)(091) «192/199»(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВОГО
АПАРАТУ ДИДАКТИКИ У ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУЦІ УКРАЇНИ (20–90-ті рр. ХХ ст.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____С.А. Кушнірук

Науковий консультант: **Падалка Олег Семенович,**

член-кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Кушнірук С.А. Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. XX ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2019.

Мета дослідження полягає у цілісному системному й комплексному теоретико-методологічному аналізуванні й узагальненні процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, обумовленого особливостями складу, структури та змісту системоутворювальних поняттєво-термінологічних груп у контексті суспільно-політичних, науково-педагогічних і лексикологічних детермінант.

Дисертаційні положення, що найбільшою мірою розкривають новизну дослідження полягають в тому, що:

- *вперше* здійснено цілісне комплексне історико-педагогічне дослідження розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20 – 90-ті рр. XX ст.), а саме:

- *введено у науковий обіг і конкретизовано поняття* «категорійно-поняттєвий апарат педагогіки», «категорійно-поняттєвий апарат дидактики», «дидактична поняттєво-термінологічна група», «дидактичне поняттєво-термінологічне поле» та інші;

- *охарактеризовано джерельну базу* дослідження та історіографію з обраної проблеми за проблемно-тематичним, хронологічним, персоніфікованим критеріями, що уможливило узагальнити результати науково-практичних досліджень, які відображають соціально-економічні та політичні зміни як в Україні, так і за кордоном;

- *з'ясовано методологічні основи* формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики як цілісного соціально-історичного феномену, що втілює основні риси історії розвитку педагогічної науки у досліджений період

(підходи, принципи, методи);

– *досліджено* сутність, походження, введення в науковий обіг системоутворювальних складових категорійно-поняттєвого апарату дидактики визначених поняттєво-термінологічних груп («процес навчання», «зміст освіти», «методи навчання», «форми навчання») у вітчизняній педагогічній думці IX – поч. XX ст.;

– *здійснено періодизацію* сучасних методологічних позицій щодо розвитку категорійно-поняттєвого апарату в педагогічній науці України відповідно до суспільно-політичних, соціокультурних, економічних, педагогічних, лексикографічних детермінант, охарактеризовано своєрідність трьох періодів (донаукового християнського, наукового теоретико-практичного у межах філософії та педагогіки, теоретичного розвитку дидактики) та дев'яти етапів. У межах аналізованого періоду виокремлено етапи: I-ий етап (20-ті – поч. 30-их рр. XX ст.) – реформаційний; II-й етап – (30 – 50-ті рр. XX ст.) – ідеологічний; III-й етап – (60 – 70-ті рр. XX ст.) – кібернетичний; IV-й етап – (80-ті рр.) – новаторський; V-й етап (90-ті рр. XX ст.) – інноваційний;

– *створено* сучасну предметно-тематичну класифікацію категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; авторську хронологічну таблицю, в якій висвітлені основні документи та події, що вплинули на його розвиток; таблиці, у яких структуровано відображено виникнення, функціонування та розвиток поняттєво-термінологічних груп впродовж століть історії та результати лексико-термінологічного аналізу;

– *застосовано міждисциплінарний підхід* для дослідження історичного процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у контексті суспільно-політичних, соціально-педагогічних і лексикологічних детермінант, сконструйовано алгоритм опису змін у формуванні поняттєво-термінологічної системи дидактики у XX ст.;

– *розкрито й охарактеризовано* виокремлені етапи розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; залежність формування нової педагогічної термінології від зміни значення традиційних термінів у

контексті визначених детермінант; обґрунтовано сутність основних понять на кожному етапі розвитку; виявлено джерела, що сприяють його збагаченню; проаналізовано структуру і зміст визначених поняттєво-термінологічних груп;

– *сформульовано й обґрунтовано чинники*, що мають вплив на тенденції розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики загалом і в конкретних поняттєво-термінологічних групах у 20 – 90-ті рр. XX ст. (ідеологія держави у різні періоди її становлення, національний характер освіти, принципи організації освіти та її зміст, системи навчання, навчально-методична забезпеченість навчальною літературою, початкове навчання рідною мовою);

– *визначено* внесок українських науковців XX ст. у формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики;

– *поглиблено й розширено* уявлення про тенденції розвитку вітчизняної дидактичної науки у XX ст., що дає підстави для обґрунтування перспективних напрямків її подальшого розвитку;

– *конкретизовано* низку термінів та понять: «об’єкт дидактики», «предмет дидактики», «дидактичне поняття», «категорія», «дидактична теорія», «процес навчання», «принципи навчання», «закономірності навчання», «методи навчання», «організаційні форми навчання» та інші.

Вперше залучено до теоретичного аналізу невідомі та маловідомі архівні джерела, документи, що сприяють забезпеченню достовірності результатів дослідження.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти хронологічно, аналітично й історично систематизованого фактографічного матеріалу та теоретичних положень, що слугують джерельною базою для підготовки навчально-методичної літератури, створення навчальних програм з «Педагогіки», «Теорії та історії педагогіки», «Історії педагогіки», «Педагогічного менеджменту», «Педагогіки вищої школи», «Освіти дорослих», «Професійної педагогіки», «Педагогіки менеджменту» та нормативних, варіативних і факультативних спецкурсів («Педагогічні технології й інновації»,

«Педагогічна персоналістика» та ін.), а також основою для науково-дослідної роботи бакалаврів, магістрантів, докторантів, викладачів закладів вищої освіти та вчителів; підготовлено і впроваджено: *монографію* «Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII – XX ст.). Частина 1. (XVII ст. – поч. 60-их рр. XX ст.)»; *навчальний посібник* «Педагогіка»; *термінологічний словник* «Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів» (у співавторстві з Л. Вовк, В. Гончаровим, О. Падалкою); *практикуми*: «Робочий зошит з педагогіки», «Практичні завдання з педагогіки (для студентів факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації)»; *методичний посібник* «Педагогічна практика студентів» (у співавторстві із З. Слєпкань); *навчально-методичний посібник* «Проблемний урок біології в 11-му класі. Розділ Генетика» (у співавторстві з Н. Боровик і К. Кушнірук).

У вступі обґрунтовано актуальність обраного напрямку дослідження; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання, відображено концептуальні, методологічні та теоретичні основи розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в Україні (20 – 90-ті рр. XX ст.); визначено методи дослідження, його наукову новизну та практичне значення; надано відомості про публікації й апробацію матеріалів дисертації, її структуру та обсяг.

У першому розділі «Теоретичні засади дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики» на основі вивчення філософської, наукознавчої, лексикологічної, психолого-педагогічної літератури проаналізовано категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики, визначено основні поняття, досліджено історіографію обраної проблеми.

У другому розділі «Методологічні основи категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у дискурсі історико-педагогічної об'єктивності» визначено методологічні основи дослідження; запропоновано авторську періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; проаналізовано становлення і розвиток дидактичної термінології у IX ст. – поч. XX ст.

У третьому розділі «Категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики на етапі становлення національно-освітніх ідеалів і радянської педагогіки (1917–1929 рр.)» відображено плинність процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату у перехідний період (доба УНР (ЦР), Гетьманату, Директорії), становлення нової (радянської) освітньої парадигми (1919–1929 рр.).

У четвертому розділі «Розвиток поняттєво-термінологічних груп вітчизняної дидактики 30–70-ті рр. ХХ ст.» з'ясовано, що у 30–50-ті рр. шкільна освіта в Україні розвивалася в умовах суцільної ідеологізації шкільного життя, уніфікації системи народної освіти з поступовою русифікацією українських навчальних закладів; відзначено вплив у 60–70-ті рр. науково-технічної революції на розвиток теорії освіти та навчання.

У п'ятому розділі «Дидактична термінологія в умовах демократичних перетворень та європейського вектора розвитку освіти в Україні у 80 – 90-их роках ХХ ст.» проаналізовано виокремлені поняттєво-термінологічні групи в умовах послаблення політики тоталітаризму й авторитаризму та утвердження демократичних перетворень, нової стратегії освіти й особистісно орієнтованої парадигми навчання.

Ключові слова: розвиток, категорія, поняття, апарат, педагогічна наука, дидактика, термін, освіта, навчання, метод, форма.

ABSTRACT

Kushniruk S.A. Development of the categorical and conceptual apparatus of didactics in the pedagogical science of Ukraine (1920s – 1990s of the XXth century). – The qualification research work on the rights of a manuscript.

The dissertation on obtaining a scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.

The purpose of the research is to provide a holistic systematic and complex theoretical and methodological analysis and to summarize a process of development of the categorical and conceptual apparatus of national didactics, determined by the peculiarities of the form, structure and content of system-formed notional and terminological groups in the context of social and political, scientific and pedagogical, lexicological determinants.

These are dissertation positions revealing the novelty of the research:

- *for the first time*, a holistic historical and pedagogical study of the process of developing the categorical and conceptual apparatus of didactics in the pedagogical science of Ukraine (1920s – 1990s of the XXth century) is carried out, namely:

- *it is introduced into the academic communication and it is specified the notions of «categorical and conceptual apparatus of pedagogy», «didactic notional and terminological group», «didactic conceptual and terminological field» and others;*

- *it is characterized the source base of the research and historiography on the pointed problem according to the problematic and thematic, chronological, personalized criteria, which make it possible to summarize the results of scientific and practical researches reflecting social and economic, political changes both in Ukraine and abroad;*

- *it is clarified the methodological bases of forming the categorical and conceptual apparatus of national didactics as complete social and historical phenomenon, embodying the main features of the history of the pedagogical science development during the studied period (approaches, principles, methods);*

- *it is investigated the essence, origin, introduction the system-formed components of the categorical and conceptual apparatus of didactics into the academic*

communication, the defined notional and terminological groups («learning process», «content of education», «teaching methods», «forms of teaching») in the national pedagogical thought of the IXth –the early XXth century;

– *it is made the periodization* of modern methodological positions about the development of categorical and conceptual apparatus in pedagogical science of Ukraine in accordance with social and political, cultural and economical, pedagogical and lexicological determinants, it is characterized the peculiarities of three periods (a pre-scientific Christian, a scientific theoretical and practical period in the framework of philosophy and pedagogy, a theoretical development of didactics) and nine stages. Within the analyzed period, the following stages are distinguished as: the 1st stage (1920s – early 1930s) – reformational; the 2nd stage - (1930s –1950s of the XXth century) – ideological; the 3rd stage - (1960s – 1970s of the XX century) – cybernetic; the 4th stage - (1980s) – groundbreaking; the 5th stage (1990s) – innovative.

– *it is created* the modern subject and thematic classification of the categorical and conceptual apparatus of national didactics; the author's chronological table, which highlights the main documents and events influenced upon its development; the tables where the emergence, functioning and development of the notional and terminological groups over the centuries of the history and results of the lexical and terminological analysis are structured and presented;

– *it is applied an interdisciplinary approach* to study a historical process of developing the categorical and conceptual apparatus of the native didactics in the context of social and political, social and pedagogical and lexicological determinants; an algorithm of describing changes in the formation of notional and terminological systems of didactics in the XXth century is constructed.

– *it is revealed and characterized* the pointed out stages of development the categorical and conceptual apparatus of the national didactics; the dependence of forming a new pedagogical terminology on the change in the meaning of traditional terms in the context of the defined determinants; the essence of the basic notions at each stage of the development is substantiated; the sources which contribute to its enrichment are identified; the structure and the content of the defined notional and

terminological groups are analyzed;

– *it is formulated and substantiated* the factors influencing on the tendencies of the development of the categorical and conceptual apparatus of national didactics in general and in the certain notional and terminological groups in the 1920s – 1990s of the XX century (ideology of the state in different periods of its development, a national character of education, principles of the education organization and its content, systems of education, educational and methodological provision with educational literature, initial education in the mother tongue);

– *it is determined* the contribution of Ukrainian scientists of the XXth century in the formation of categorical and conceptual apparatus of the didactics;

– *it is deepened and expanded* the idea about the development tendencies of tendencies of national didactic science in the XXth century, that gives grounds for substantiating some perspective directions of its further development;

– *it is specified* a number of terms and notions as following «object of didactics», «subject of didactics», «didactic notion», «category», «didactic theory», «learning process», «learning principles», «learning pattern», «teaching method», «organizational forms of teaching» and others.

For the first time, unknown and little-known archival sources, documents, which help to ensure the reliability of the research results, *are involved* in the theoretical analysis.

The practical significance of the research is to implement chronologically, analytically and historically systematic factual material and theoretical positions, into the educational process of higher educational institutions, which serve as source base for preparation of educational and methodical literature, the creation of educational programs in «Pedagogy», «Theory and History of Pedagogy», «Pedagogical Management», «Pedagogy of Higher Educational Institution», «Adult Education», «Professional Pedagogy», «Pedagogy of Management» and regulatory, variational and elective courses («Teaching technology and innovation», «Teacher personality and others»), and also it serves as basis for the scientific and research work of bachelor, master, doctoral students, teachers and lecturers of higher educational institutions; a

monograph «The formation and development of the categorical and conceptual apparatus of national didactics (XVII - XX centuries) is prepared and implemented. Part 1. (the XVIIth century - early 1960s of the XXth century)»; *educational manual* «Pedagogy»; *terminological dictionary* «Ukrainian-Russian dictionary of educational and pedagogical notions and terms» (co-authored with L. Vovk, V. Goncharov, O. Padalka); *workshops*: «Workbook on Pedagogy», «Practical Tasks on Pedagogy (for students of Retraining and Advanced Training Faculty)»; *methodic manual* «Pedagogical Practice of Students» (co-authored with Z. Slepkan); *tutorial and methodic manual* «Problematic Biology Lesson in the 11th grade. Genetics Section» (co-authored with N. Borovyk and K. Kushniruk).

The introduction substantiates the actuality of the chosen research direction; the object, subject, purpose and tasks are defined; the conceptual, methodological and theoretical foundations of the development of the categorical and conceptual apparatus of the national didactics in Ukraine (1920s – 1990s of the XXth century) are presented; methods of the research, its scientific novelty and practical significance are defined; the information about publications and approbation of the dissertation materials, its structure and volume are provided.

In Section One «Theoretical bases of researching the categorical and conceptual apparatus of the national didactics», on the basis of the study of philosophical, scientific, lexicological, psychological and pedagogical literature, the categorical and conceptual apparatus of the national didactics are analyzed, the historiography of the selected problem is investigated.

In Section Two «Methodological bases of the categorical and conceptual apparatus of the national didactics in the discourse of historical and pedagogical objectivity», the methodological bases of the research are defined; the author's periodization of the development of the categorical and conceptual apparatus of the national didactics is proposed; the formation and development of the didactic terminology in the the IXth –the early XXth century are analyzed.

In Section Three «Categorical and conceptual apparatus of the national didactics at the stage of forming national educational ideals and Soviet pedagogy (1917-1929)», the

fluidity of the process of developing the categorical and conceptual apparatus in the transitional period (the time of UNR (CR), Hetmanate, Directorate), the formation of a new (Soviet) educational paradigm (1919-1929) are reflected.

In Section Four «Development of notional and terminological groups of the national didactics of 1930s –1970s of the XXth century», it is found out, that in the 1930s –1950s the school education in Ukraine was developing under the conditions of continuous ideologization of school life, unification of the national education system with the gradual Russification of Ukrainian educational institutions; it is defined that in the 1960s –1970s there was an influence of the scientific and technological revolution upon the development of the theory of education and learning / teaching.

In Section Five «Didactic terminology under the conditions of democratic transformations and the European vector of educational development in Ukraine in the 1980s –1990s of the XXth century», the pointed out the notional and terminological groups under the conditions of weakening the politics of totalitarianism and authoritarianism and the statement of democratic transformations, a new educational strategy and an individual oriented paradigm of learning are analyzed.

Keywords: development, category, notion, apparatus, pedagogical science, didactics, term, education, teaching, learning, method, form.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Кушнірук, С.А. (2018). *Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII – XX ст.). Частина 1. (XVII – поч. 60-х рр. XX ст.)*. О.С. Падалка (Наук. ред.). Київ: НПУ.

2. Кушнірук, С.А. (2018). *Методи дослідження поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики*. Topical issues of education: Collective monograph. (с. 36-52). Lisbon, Portugal: Pegasus Publishing.

3. Кушнірук, С.А. (2018). *Розвиток форм навчання у вітчизняній педагогічній науці 20-х – 30-х рр. XX ст.* Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph. Volume 2. (с. 209–231). Riga : Izdevniecida «Baltija Publishing».

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Кушнірук, С.А. (2001). Групова навчальна діяльність у США. *Наукові записки*, XXXVIII, 72–79.

5. Кушнірук, С.А. (2003). Дидактичні умови ефективності організації групової навчальної діяльності школярів. А.Й. Капська (Ред.). *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць*. (Том XIX). (с. 182– 89). Київ: Логос.

6. Кушнірук, С.А. (2001). Теоретико-методичні засади формування малих навчальних груп старшокласників. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том XXIX). (с. 93– 00) Київ: Логос.

7. Кушнірук, С.А. (2002). Розвиток пізнавальної активності студентів на семінарських заняттях з педагогіки. *Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том XLVII). (с. 129 – 133). Київ: НПУ.

8. Кушнірук, С.А. (2002). Дидактична гра: теоретико-методологічний аспект. *Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том I (50)). (с. 112–119). Київ: НПУ.

9. Кушнірук, С.А. (2002). Використання ігрових методів навчання на семінарських заняттях з педагогіки. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том XXXV). (с. 103–109). Київ: Логос.

10. Кушнірук, С.А. (2008). Методологічні засади підвищення якості науково-педагогічних досліджень у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 11. (с.138–148). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

11. Кушнірук, С.А. (2009). Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 18. (с. 137–145.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

12. Кушнірук, С.А. (2011). Конкурентоспроможність майбутніх учителів як показник якості вузівської підготовки). *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*. (Вип. 5). (с. 150–155). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

13. Кушнірук, С.А. (2011). Конкурентоспроможність майбутніх учителів як критерій їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 27. (с.133 – 139). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

14. Кушнірук, С.А. (2018). Закономірності навчання: структурно-змістовий аналіз поняття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. (Вип. 37 (4). Том I (23)): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». (Друге видання). (с. 168–180). Київ: Гнозис.

15. Вишківська, В.Б., Кушнірук, С.А. (2018). До проблеми формування професійної компетентності вчителя Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 64. (с. 4 –48). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

*Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
що належать до міжнародних наукометричних баз даних*

16. Кушнірук, С.А. (2017). Тенденції формування категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики у IX–поч. XVII ст. *European humanities studies: State and Societi. Poland-Ukraine*, Вип.4 (III), 191–204 (зарубіжне видання Польщі, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Index Copernicus International, Biblioteka Narodowa, Polska Bibliografia Naukowa, Centrum NUKAT*).

17. Kushniruk, S.A. (2018). Classification of Principles of Education and Teaching Learning Process in Ukrainian Didactics in XXth – the beginning of the XXI st Century: Atttempt of Retro Analysis. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada), (January/February), Vol. 7, No. 1, 97–107 (зарубіжне видання Канади, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Library of Congress, USA, Library and Archives Canada, Google Scholar, Arxiv.org, WorldCat.org, Academia.edu, The National Research Council (Italy)*).

18. Kushniruk, S.A. (2018). Formal-logical analysis of the conceptual and-terminological system of Ukrainian didactics. *Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2018, 338–344 (зарубіжне видання США, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Thomson Reuters, Science Index*).

19. Kushniruk, S.A. (2018). Educational-Methodical Literature as a Resource for the Establishnment and Development of the Conceptual and Terminological System in Ukrainian Didactics (theEnd of the XVIth century – Beginning of the XXIst Century). *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). (May/June). Vol. 7. No. 3, 168 – 181 (зарубіжне видання Канади, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Library of Congress, USA, Library and Archives Canada, Google Scholar, Arxiv.org, WorldCat.org, Academia.edu, The National Research Council (Italy)*).

20. Кушнірук, С.А. (2018). Структурно-змістовий аналіз феномена «педагогічна теорія» (як теоретичного концепту дослідження). *European Humanities Studies: State and Society*, Poland, II, 14 –160 (зарубіжне видання

Польщі, що внесено до міжнародних баз: *Index Copernicus International, Biblioteka Narodowa, Polska Bibliografia Naukowa, Centrum NUKAT*).

21. Kushniruk, S.A. (2016). Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine (the 20th – beginning of the 21st century). *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles*. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 302–305 (зарубіжне видання Англії, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Thomson Reuters, Science Index*). URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11690>

22. Kushniruk, S.A. (2016). Teaching group activities as an effective form in future competitive teachers training. *Actual problems of globalization: Collection of scientific articles*. Midas S.A., Thessaloniki, Greece, 220–223 (зарубіжне видання Греції, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Thomson Reuters, Science Index*). URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11305>.

23. Kushniruk, S.A. (2016). Formation of readiness for research activity of students in the process of general-pedagogical preparation. *Science and practice: Collection of scientific articles*. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 262–267 (зарубіжне видання Австралії, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Thomson Reuters, Science Index*). <http://elibrary.ru/item.asp?id=28413122>

24. Кушнірук, С.А. (2017). Роль братських шкіл України у становленні і розвитку категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики (кін. XVI – поч. XVII ст.). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. (Вип. 21. Кн. 3. Том II (76)). (с. 303–313). Київ: Гнозис (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS, Index Copernicus (ICV 2018: 64.47), Ulrich`s Periodicals Directory*).

25. Кушнірук, С.А. (2018). Становлення та розвиток поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики у XVII – поч. XX ст. *Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка*. (Випуск 2 (37), Частина 2.). (с. 237–246).

Глухів (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), Index Copernicus (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 64.48)).

26. Кушнірук, С.А. (2018). Алгоритм формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. *Молодь і ринок*, 6 (161), червень 2018, 107–113 (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); ERIH PLUS; Index Copernicus (ICV 2017: 56.98; ICV 2018: 80.20)).

27. Кушнірук, С.А. (2018). Поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» в генезі її становлення та розвитку (XVII – 20-ті рр. XX ст.). *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*, Випуск LXXXII, Том 3, 27–34 (фахове видання України, що внесено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus).

28. Кушнірук, С.А. (2018). Об'єкт і предмет дидактики у дискурсі сучасної соціокультурної ситуації. *Молодь і ринок*, 12 (167), грудень 2018, 94–100 (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS, Index Copernicus (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 80.20)).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

29. Кушнірук, С.А. (2002). Структурування шкільної освіти: Західно-Європейський регіон. *Вісник*. Вип. 2. (с.18–191). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

30. Кушнірук, С.А. (2008). Теоретико-методологічні підходи до організації наукової роботи студентів у системі педагогічної підготовки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Вип. 17 (21). (с. 263–274). Харків : НТУ «ХПІ».

31. Кушнірук С.А., Федоренко М.І. (2010). Вивчення ставлення студентів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова до впровадження Болонського процесу. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. Випуск 3 (11). (с. 171–176). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

32. Кушнірук, С.А. (2010). Теоретичні засади підвищення якості освіти у педагогічному ВНЗ. *Наукова сесія присвячена 175-річчю Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Книга 1.* (с. 269–282). Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.

33. Кушнірук, С.А. (2018). Лексико-функціональний аналіз поняттєво-термінологічних груп вітчизняної дидактики (XVII –XVIII ст.). *Альманах науки*, 5/2 (14), 21–27.

34. Кушнірук, С.А. (2018). Визначення та класифікація принципів навчання у навчально-методичній педагогічній літературі. *Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки.* (с. 49–78). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

35. Кушнірук, С.А. (2000). Нетрадиційний семінар з педагогіки (Гайд-парк). *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ імені М.П. Драгоманова 18–19 жовтня 2000 р.* Вип. 2. (с. 242–245). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

36. Кушнірук, С.А. (2005). Теоретико-методологічні основи науково-педагогічних досліджень. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали Міжнародної наукової конференції, 19 квітня 2005 р.* (с. 3 – 6). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

37. Кушнірук, С.А. (2005). Структурування освіти з акцентацією на умови її ефективності (на прикладі країн Західної Європи). *Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти): Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 170-річному ювілею університету.* (с.98–103). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

38. Кушнірук, С.А. (2006). Формування понятійного апарату науково-педагогічного дослідження. *Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації. Матеріали науково-практичної конференції. Секція IV.*

Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах Європейського освітнього та інтеграційного процесу. (с. 179– 93). Київ: «МП Леся».

39. Кушнірук, С.А. (2008). Деякі особливості моделювання прикладних науково-педагогічних досліджень. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали Звітно-наукової конференції викладачів за 2007, 5–6 лютого 2008 року.* (с. 69– 71). Київ: 2008.

40. Кушнірук, С.А. (2009). Використання нетрадиційних форм і методів навчання студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали Звітно-наукової конференції викладачів університету за 2008 рік, 5–6 лютого 2009 року.* (с. 115–117). Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.

41. Кушнірук, С.А., Сєдих, Т. (2010). Болонський процес перспективи і реалії. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Болонський процес очима студентів», Київ, 2 березня, 2010 р.* (с. 208–211). Київ: Вид-во Європ. ун-ту.

42. Кушнірук, С.А. (2012). Сучасні наукові підходи до характеристики науково-дослідної діяльності студентів у педагогічному університеті. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9–10 лютого 2012 року. Частина 1.* (с. 221–223). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

43. Кушнірук, С.А., Боровик, Н.М., Кушнірук, К.І. (2012). Вплив спадковості на формування особистості. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9–10 лютого 2012 року. Частина 1.* (с. 218–219). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

44. Кушнірук, С.А. (2015). Підготовка майбутнього вчителя до визначення та впровадження передового педагогічного досвіду (на матеріалах України, Грузії, Білорусії та Росії). *Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та*

історії педагогіки. Серія «До 180-річчя університету». (с. 66– 83). Київ: В-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

45. Кушнірук, С.А. (2011). Формування типологічних груп – першооснова організації групової навчальної діяльності учнів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітної наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9–10 лютого 2011 року*. (с. 169–171). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

46. Кушнірук, С.А. (2012). Особливості організації групової навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогіки. Актуальні питання педагогічних і психологічних наук в ХХІ столітті: *Збірник тез наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 23–24 листопада 2012)*. (с. 50–53). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2012.

47. Кушнірук, С.А. (2017). Становлення та розвиток вітчизняної дидактичної термінології у IX– середині XVI ст. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. 24–25 листопада 2017 р., м. Дніпро*. Частина I. (с. 216–218). Дніпро: СПД «Охотнік».

48. Кушнірук, С.А. (2017). До проблеми розвитку категорійно-поняттєвого апарату педагогіки у спадщині українських просвітителів ХІХ ст. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. Наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2017 р.)*. (с. 41–46). Івано-Франківськ: НАІР, 2017.

49. Кушнірук, С.А. (2017). Термінологія вітчизняної дидактики у дискурсі назв навчальних закладів (XIV–XVIII ст.). *Освіта і наука: філософські, історичні та соціальні засади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедр філософії та історичних, соціальних і правових дисциплін Харківського національного аграрного університету імені В.В. Докучаєва, 28 листопада 2017 р.* (с. 114–16). Харків : ХНАУ.

50. Кушнірук, С.А. (2018). Алгоритм опису змін у формуванні понятійно-термінологічної системи вітчизняної дидактики IX–XXI ст. *Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно- педагогічного та технологічного*

напрямків: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26–31 березня 2018 року). (с. 43–46). Бердянськ: БДПУ.

51. Кушнірук, С.А. (2018). Структура педагогічної теорії. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 травня 2018 р. Глухів.* (с. 50–51). Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації
а) навчальні та навчально-методичні видання

52. Кушнірук, С.А., Слєпкань, З.І. (2006). *Педагогічна практика студентів.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

53. Кушнірук, С.А. (2008). *Педагогічна система.* Кремень В.Г. (Ред.). *Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України.* (с. 649–650). Київ: Юрінформ Інтер.

54. Кушнірук, С.А. (2011). *Педагогіка.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

55. Кушнірук, С.А. (2012). *Робочий зошит з педагогіки.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

56. Кушнірук, С.А. (2012). *Практичні завдання з педагогіки (для студентів інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації).* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

57. Кушнірук, С.А. (2012). *Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів.* (с. 117–135, 276–296). Вовк, Л., Гончаров, В., Падалка, О. (Ред.). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. (у співавт.) (1,5 др. ар).

58. Кушнірук, С.А., Боровик, Н.М., Кушнірук, К.І. (2013). *Проблемний урок біології в 11-му класі. Розділ Генетика.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

б) наукові публікації

59. Кушнірук, С.А. (2016). Організація науково-орієнтованого освітнього середовища студентів у педагогічному університеті. *Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace.* (с. 126–128). Sladkovicovo, Slovak Republic.

60. Кушнірук, С.А. (2017). Нормативно-правові засади формування ІКТ-компетентості майбутнього вчителя в умовах нової освітньої парадигми.

Інформаційні технології в економіці, менеджменті і бізнесі. Проблеми науки, практики та освіти: Матеріали XXIII Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 29 листопада 2017 р. І.І. Тимошенко та ін. (Редкол.). (с. 247–249). Київ: Вид-во Європейського університету.

61. Кушнірук, С.А. (2017). Подготовка учителя в научно-ориентированной образовательной среде педагогических вузов Украины. *Материалы XI Международной научно-методической конференции «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие».* 23–24 ноября 2017 года. (с. 234 – 238). Гомель.

62. Кушнірук, С.А. (2017). Інформаційно-цифрова компетентність – ключова компетентність конкурентоспроможного майбутнього вчителя. *Міжнародний науковий вісник. За матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Університети інноваційного типу в контексті світових тенденцій розвитку вищої освіти (Ужгород, 18 жовтня 2017 року). Спецвипуск 1–2 (14–15).* (с. 112–116). Ужгород.

63. Кушнірук, С. А. (2018). Педагогічні умови формування готовності майбутніх конкурентоспроможних учителів до науково-дослідницької діяльності. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна», 5– 6 березня 2018 р.* (с. 123– 125). Полтава: Тов «АСМІ».

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	24
ВСТУП	25
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ	
1.1. Категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики як структурно-змістовий концепт педагогічної теорії.....	43
1.2. Формально-логічний аналіз поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики	62
1.3. Історіографія проблеми дослідження	75
<i>Висновки до першого розділу</i>	104
 РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КАТЕГОРІЙНО- ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ У ДИСКУРСІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБ'ЄКТИВНОСТІ	
2.1. Методологічні підходи до дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у науковому нормативі філософії освіти	107
2.2. Принципи дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в умовах соціокультурного розвитку країни та особистої зорієнтованості.....	121
2.3. Методи дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики	131
2.4. Становлення та розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики IX – початку XX ст.	146
<i>Висновки до другого розділу</i>	174
 РОЗДІЛ III. КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВИЙ АПАРАТ ДИДАКТИКИ У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО- ОСВІТНІХ ІДЕАЛІВ І РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ (1917 – 1929 рр.)	
3.1. Генеза і поступальність продуктивних змін мети освіти й навчання як детермінанти їх змісту в 1917– 1921 рр.	177
3.1.1. Освітнє законодавство під час Української національно- демократичної революції (1917–1921 рр.) та його вплив на розвиток дидактичної поняттєво-термінологічної системи	177
3.1.2. Проблема мети освіти й навчання в директивному законодавстві та практиках освіти (1921 – 1929 рр.)	191
3.2. Трансформація методів старої школи й адаптація методів навчання в новій професійно-трудовай українській школі 20-их років XX століття.....	211
3.3. Розвиток організаційних форм навчання за умов запровадження комплексних програм у 20-их рр. минулого століття	236
<i>Висновки до третього розділу</i>	256

РОЗДІЛ IV. РОЗВИТОК ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ ГРУП ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ (30–70-ті рр. XX ст.)

4.1. Розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в умовах деструктуризації реформування системи освіти, становлення і розвитку кабінетного навчання (1930–1970-ті рр.)...	259
4.2. Розвиток поняттєво-термінологічної групи категорії «Процес навчання та його істотні характеристики» у 30–70-ті рр. XX ст.....	270
4.3. Основні зміни в поняттєво-термінологічному полі «Методи навчання» у 30–70-их рр. XX ст.	288
4.4. Організаційні форми навчання (урочні, позаурочні, допоміжні) в теорії та практиці української школи 30–70-их рр. XX ст.....	319
<i>Висновки до четвертого розділу</i>	339

РОЗДІЛ V. ДИДАКТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВЕКТОРА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 80–90-х роках XX ст.

5.1. Науково-практичні основи адаптації поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти» в умовах демократичних змін та європейського вектора освіти (80–90-ті рр. XX ст.).....	342
5.2. Розширення та оновлення поняттєво-термінологічної групи «Процес навчання» у 80–90-ті роки XX століття в умовах нового нормативно-правового законодавства	363
5.3. Розвиток поняттєво-термінологічної групи «Методи навчання» у 80–90-ті рр. XX ст.	389
5.4. Категорійно-поняттєвий аналіз поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у вітчизняній дидактиці 80–90-их рр. XX ст.	
5.4.1. Розвиток поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у вітчизняній дидактиці 80-их рр. XX ст.....	399
5.4.2. Організаційні форми навчання (урочні, позаурочні, допоміжні) у загальноосвітніх школах незалежної України (90-ті рр. XX ст.).....	408
<i>Висновки до п'ятого розділу</i>	417
ВИСНОВКИ	421
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	429
ДОДАТКИ	568

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- УНР** – Українська Народна Республіка
ЦР – Центральна Рада
СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік
УСРР – Українська Соціалістична Радянська Республіка
УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка
РРФСР – Російська Радянська Федеративна Соціалістична Республіка
ЦК ВКП(б) – Центральний комітет Всесоюзної Комуністичної партії (більшовиків)
ЦК КПРС – Центральний комітет Комуністичної партії Радянського Союзу
КПРС – Комуністична партія Радянського Союзу
НКО (Наркомос) – Народний комісаріат освіти
ДНМК – Державний навчально-методичний комітет
УНДІП – Український науково-дослідний інститут педагогіки
РНК СРСР – Рада народних комісарів Союзу Радянських Соціалістичних Республік
Наркомпрос РРФСР – Народний комісаріат просвіти Російської Радянської Федеративної Соціалістичної Республіки
АПН РРФСР – Академія педагогічних наук Російської Радянської Федеративної Соціалістичної Республіки
АПН СРСР – Академія педагогічних наук Союзу Радянських Соціалістичних Республік
АН УРСР – Академія наук Української Радянської Соціалістичної Республіки
НДІ педагогіки УРСР – Науково-дослідний інститут педагогіки Української Радянської Соціалістичної Республіки
ФЗС – фабрично-заводські семирічки
ШСМ – школи сільської молоді
ЗВО – заклади вищої освіти
СЗЗ – середні загальноосвітні заклади
ЗОШ – загально-освітні школи
ЦДАВОВУ – Центральний державний архів вищих органів влади й управління в Україні

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Розбудова і розвиток Української держави, визначення пріоритетів гуманітарної політики та людиноцентризм як структуротвірна основа освіти, європейська зорієнтованість її вектора, потребують особливого ставлення до науки, зокрема педагогічної, яка наповнює суспільство культурологічно-гуманістичним змістом.

Якісна модернізація усіх ланок освіти України є одним із пріоритетних державних завдань, тому імплементація новітнього освітнього законодавства (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція «Нова Українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018) та ін.) спрямована на збереження та упорядкування прогресивних освітніх традицій і потребує перегляду стереотипних уявлень про категорійно-поняттєвий апарат дидактики, оновлення методологічних основ його формування, пошуку концепцій, що уможливають нові підходи до опису її поняттєво-термінологічної системи.

Дидактиці як науці, що обслуговує процес навчання, і виконує функції діагностики й проектування перспектив його розвитку, властива багатовекторність, яка відбувається у двох напрямках: розширення її термінологічного поля відповідно до сучасної соціокультурної ситуації та підвищення наукового статусу, що залежить від удосконалення й поглиблення тлумачення категорійно-поняттєвого апарату в умовах нової освітньої парадигми як органічної складової системи безперервної освіти. Тому актуальність дослідження зумовлена: докорінними змінами у системі освіти, що охоплюють усі сфери дидактики – від методології до конкретних технологій та методів навчання; необхідністю оновлення структури та змісту категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, що має важливе значення в умовах формування нової поняттєво-термінологічної системи педагогічної науки; об'єктивною потребою у конкретизації, систематизації й упорядкуванні поняттєво-термінологічної системи дидактики та залученні наукової інформації інших суміжних суспільно-

гуманітарних дисциплін для пізнання педагогічних явищ; пошуком нових шляхів для розв'язання смисложиттєвих, національних, культурних і соціальних проблем; концептуалізацією дослідження особливостей становлення дидактичної теорії у різні періоди її розвитку як однієї з найважливіших умов здійснення сучасних дослідницьких пошуків у царині історії розвитку поняттєво-термінологічного апарату вітчизняної педагогічної науки і практики; потребою в конкретизації змісту окремих дидактичних категорій та понять з огляду на різноманітність тлумачень одного й того ж терміну та ін.

Важливим джерелом поповнення та відображення поняттєво-термінологічної складової вітчизняної дидактики в різні періоди її розвитку є педагогічна *навчально-методична література*, програмна документація та підручники. У періоди становлення та розвитку категорійного апарату педагогіки та дидактики на особливу увагу заслуговують наукові праці зарубіжних (І. Гербарта, А. Дістервега, Д. Дьюї, Я. Коменського, І. Песталоцці тощо) та вітчизняних учених (О. Духновича, С. Збандуто, О. Кондратюка, Б. Манжоса, В. Онищука, М. Олесницького, Г. Попова, М. Савіна, Л. Соколова, К. Ушинського, С. Чавдарова та інших учених).

Щодо періоду 90-их рр. XX ст. – поч. XXI ст., то вважаємо доцільним виокремити науковий доробок філософів (В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремінь та ін.), педагогів (О. Вишневський, В. Галузинський, М. Євтух, В. Лозова, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, О. Падалка, М. Пантюк, І. Підласий, О. Савченко, І. Смолюк, О. Шпак), психологів (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Чепелєва), дослідників педагогіки й дидактики вищої школи (Н. Дем'яненко, А. Кузьмінський, О. Мороз, Н. Протасова, Н. Рідей, Л. Сущенко, О. Шевнюк, В. Ягупов та ін.), спеціальних педагогів та дидактик (М. Корець, О. Рудницька, Г. Падалка, Т. Пантюк, М. Пентиліук, М. Шеремет тощо).

Серед нечисленних історико-педагогічних праць, що розкривають окремі аспекти формування поняттєво-термінологічної системи дидактики в Україні, вартий уваги науковий доробок О. Адаменко, Л. Атлантової, Л. Березівської,

В. Бондаря, Л. Ваховського, В. Вихрущ, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Гупан, Н. Ничкало, В. Майбороди, Л. Онищук, О. Сокол, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та інших.

Історико-соціальну генезу поняттєво-термінологічної системи дидактики як складової педагогічної науки розкрито в наукових працях І. Кантора, Б. Комаровського, Н. Коршунової, В. Краєвського, І. Кічєвої, В. Ледньова, Б. Лихачова, Н. Никандрова, В. Полонського, В. Сластьоніна, З. Равкіна, Є. Шиянова, Г. Штинової.

Окремі проблеми дидактики висвітлено у дослідженнях українських науковців: А. Алексюка, Г. Балла, Н. Бібік, О. Боданської, С. Бондар, Я. Бурлаки, В. Буряка, М. Гриньової, К. Делікатного, В. Євдокимова, А. Зільберштейна, В. Ільченка, О. Киричука, Б. Коротяєва, С. Логачевської, Ю. Мальованого, Л. Момот, В. Однолька, В. Онищука, В. Паламарчук, С. Подмазіна, В. Помагайби, В. Пунського, В. Римаренка, Н. Розенберга, Н. Скрипченко, О. Скрипченка, В. Тюріної, І. Федоренка, А. Фурмана, В. Шморгуна, В. Шаталова, С. Чавдарова, О. Ярошенко.

Незважаючи на значну кількість здійснених історико-педагогічних та інших досліджень, вітчизняна дидактична наука як цілісне, системне утворення, спеціальна галузь людського пізнання та поняттєво-термінологічна система наукових знань ще не стала об'єктом спеціального вивчення.

Актуальність наукового осмислення шляхів формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.) конкретизується виявленими суперечностями, що об'єктивно спостерігаються в сучасній педагогічній теорії та практиці, зокрема між: історичним розвитком дидактики як науки разом з її методологічною основою та незначною кількістю ґрунтовних досліджень, у яких висвітлені проблеми тлумачення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики з урахуванням історичного аспекту; складним історичним розвитком термінологічного поля дидактики та недостатньою розробленістю й обґрунтованістю підходів та критеріїв до її періодизації; наявністю теоретико-методологічних досліджень у галузі теорії освіти й

навчання, шкільних методик і водночас недостатнім рівнем узагальнення та систематизації проблем становлення і розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; новими науковими фактами, що потребують теоретичного узагальнення (поняттями і термінами), які свідчать про розширення наукового поля дидактики, та недостатністю вивчення своєрідності змін і тенденцій розвитку дидактичної терміносистеми в історичній ретроспективі, що ускладнює їх концептуальну характеристику; вимогами суспільства до висококваліфікованих і конкурентоспроможних майбутніх учителів з високим рівнем науково-педагогічної компетентності й обмеженими можливостями традиційних підручників з педагогіки та дидактики як основних носіїв змісту навчання; розширенням та оновленням змісту поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики й недостатнім висвітленням термінологічних інновацій на сторінках наукової педагогічної літератури та в освітній практиці закладів вищої освіти.

Наявність й загострення цих суперечностей окреслює проблему теоретичного, методологічного та методичного аналізу процесу формування й розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в минулому, сучасному та майбутньому.

Отже, актуальність, теоретична і практична значимість проблеми, недостатня її розробленість і необхідність створення відповідних умов для її розв'язання зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20 – 90-ті рр. XX ст.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та історії педагогіки і є складовою наукового напрямку НПУ імені М.П. Драгоманова «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів» (протокол № 5 від 22 грудня 2002 року).

Тема дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 25 грудня 2014 року) та

погоджена в раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки й психології в Україні (протокол № 7 від 29 листопада 2016 року).

Мета дослідження полягає у цілісному системному й комплексному теоретико-методологічному аналізуванні й узагальненні процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, обумовленого особливостями складу, структури та змісту системоутворювальних поняттєво-термінологічних груп у контексті суспільно-політичних, науково-педагогічних і лексикологічних детермінант.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретико-ретроспективний та семантичний види аналізу наукової проблеми дослідження, сформулювати основні поняття.

2. Проаналізувати історіографію проблеми розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у 20 – 90-ті рр. ХХ ст.

3. Обґрунтувати методологічні основи (підходи, методи, принципи) дослідження.

4. Розробити періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики у 20– 90-ті рр. ХХ ст.

5. З'ясувати тенденції становлення і розвитку концептуальних підходів до тлумачення категорійно-поняттєвого апарату дидактики у вітчизняній педагогічній думці ІХ – поч. ХХ ст. у контексті визначених детермінант.

6. Охарактеризувати визначені поняттєво-термінологічні групи основних категорій дидактики упродовж аналізованого періоду та визначити внесок провідних українських учених-педагогів у їх розвиток.

7. Визначити продуктивні ідеї та можливості творчого використання раціональних ідей історико-педагогічного досвіду в умовах оновлення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики.

Об'єкт дослідження – поняттєво-термінологічна система вітчизняної дидактики як теорії освіти та навчання.

Предмет дослідження – розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (категорії «освіта», «процес навчання», «зміст освіти»,

«методи навчання», «форми навчання») у 20–90-их рр. ХХ ст. у педагогічній науці України.

Концепція дослідження.

Часовий проміжок, що досліджується, охоплює увесь період перебування України у складі колишнього СРСР, коли її науковий простір був складовою наукового простору союзної держави. А це, в свою чергу, обумовлювало напрями формування наукових шкіл, що продукували дидактичні знання й збагачували не лише радянську, але й світову педагогіку. При цьому було очевидним, що терміни, які номінують нові поняття, не можуть бути позначені наявними термінологічними засобами.

Тому, взявши до уваги, що процес оновлення теорії дидактики в історико-педагогічній ретроспективі є концептуально значущим для розвитку загальної педагогіки та водночас мало дослідженим, вважаємо правомірним у якості об'єкта дослідження обрати поняттєво-термінологічну систему вітчизняної дидактики.

На основі цього визначено три взаємопов'язані концепти дослідження, що сприяють досягненню його мети.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію загальнонаукових, конкретно-наукових, інструментально-технологічних методологічних підходів, принципів (спеціальних і науково-педагогічних), а також методів наукового пошуку, на основі яких було створено технологію дослідження категорійно-поняттєвого апарату дидактики в Україні у 20–90-ті рр. ХХ ст. Це дає можливість відобразити цілісно й системно історико-педагогічну реконструкцію генези категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в цей період, виявити витоки його становлення та розвитку у вітчизняній дидактичній думці.

Теоретичний концепт уможливорює обґрунтування категорійно-поняттєвого апарату дидактики як узагальненого й абстрагованого відображення явищ та процесів педагогічної діяльності, що відповідає загальноприйнятій структурі педагогічної науки. Основна одиниця її – дидактична теорія з усією сукупністю

структурних компонентів та логічно впорядкованою системою знань високого ступеня узагальненості. Вона охоплює терміни й поняття дидактичної науки, що відображають сутнісні об'єктивні й закономірні властивості та зв'язки педагогічної дійсності, що дає змогу простежити закономірності функціонування й особливості розвитку онтологічно однорідних явищ, подій та фактів, які фіксуються у цій дійсності; пояснювати, перетворювати і прогнозувати явища й процеси у конкретній предметній галузі наукового пізнання.

Керуючись логікою та основними категоріями, поняттями й термінами дидактики, створено предметно-тематичну класифікацію дидактичних термінів, об'єднаних у поняттєво-термінологічні групи. *Поняттєво-термінологічна група* є відображенням логіко-лексикологічних особливостей понять і термінів відповідно до внутрішньогрупової ієрархії видо-родових зв'язків поняттєво-термінологічного поля, визначення системоутворювального, основного поняття (категорії) або похідних понять, що утворюють термінологічне поле. Системоутворювальні тематичні групи предметно-тематичної класифікації категорійно-поняттєвого апарату дидактики репрезентовано *поняттєво-термінологічними полями*, утвореними термінами – членами однієї групи: поняттєво-термінологічна група «процес навчання та його істотні характеристики»; поняттєво-термінологічна група «зміст освіти»; поняттєво-термінологічна група «методи навчання»; поняттєво-термінологічна група «організаційні форми навчання».

Історико-технологічний концепт передбачає створення алгоритмів опису змін у формуванні поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики у різні історичні періоди на основі суспільно-політичних, економічних, соціокультурних, педагогічних та лексикологічних детермінант, дослідження й аналіз категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики відповідно до сформованих поняттєво-термінологічних полів, відображених у навчально-методичній літературі, науково-педагогічних здобутках українських учених.

Методологічну основу дослідження становлять:

➤ положення філософії наукового пізнання про єдність загального і часткового, логічного й історичного; наукові праці з філософії та філософії освіти

(В. Андрущенко, І. Блауберг, А. Ішмуратов, П. Йолон, Б. Кедров, В. Келле, В. Копнін, В. Кремень, Т. Кун, В. Лекторський, Б. Парахонський, А. Піскоппель, М. Попович, В. Рижко, А. Цофнас, В. Швирьов, Б. Юдін та ін.); наукознавчі роботи щодо визначення сутності й особливостей розвитку такого складного явища, як наука (В. Візгін, Г. Добров, Г. Дюментон, С. Кара-Мурза, С. Кримський, Г. Лахтін, Є. Мамчур, М. Мирський, С. Мікулінський, О. Огурцов, В. Онопрієнко, Б. Старостін, Н. Танатар, Н. Теппер, С. Хайтун, Дж. Холтон, В. Швирьов, В. Філатов, М. Ярошевський та ін.); наукові роботи, що уможливили опис методологічних підходів, принципів та формування методики дослідження (О. Адаменко, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, С. Бобришов, Н. Ботитко, М. Вайдорф-Сисоєва, Л. Ваховський, Б. Гершунський, Ю. Гільбух, Н. Гупан, В. Давидов, А. Дахін, Н. Дічек, М. Дробноход, В. Єрофєєва, В. Загвязинський, У. Кокрен, О. Кошкіна, В. Курило, Р. Лівшіц, П. Образцов, Г. Орендарчук, Е. Панасенко, П. Підкасистий, Н. Побірченко, В. Полонський, Л. Сідон, З. Равкін, М. Розов, Т. Самодурова, М. Скаткін, В. Слободчиков, Ю. Сурмін, О. Титова, А. Уйомов, Є. Хриков, В. Ядов та інші);

➤ концептуальні положення дослідження обумовлені метою та визначеними у ньому завданнями та складаються із системи *загальнонаукових* (парадигмальний, системний, структурний, функціональний, формаційний, цивілізаційний, соціокультурний), *конкретно-наукових* (історичний, історіографічний, культурологічний, історико-педагогічний, територіальний) та *інструментально-технологічних* (проблемно-хронологічний, наративний, герменевтичний, феноменологічний та критеріально-комплексний) підходів;

➤ принципи *науково-педагогічної методології* (об'єктивності, суттєвого аналізу, генетичний, єдності логічного й історичного, концептуальної єдності), так і *спеціальні* (історизму, предметно-тематичної систематизації, предметно-тематичної класифікації, періодизації розвитку визначених категорій дидактики, різнобічності).

Теоретичну основу дисертації становлять наукові положення щодо особливостей дослідження педагогічної науки як сукупності основоположних

педагогічних теорій (М. Богуславський, Г. Корнетов, Б. Коротяєв, О. Савченко, та ін.); системні дослідження поняттєвого апарату педагогічної науки; систематизація педагогічних понять з урахуванням історичної послідовності їх виникнення (Н. Вершиніна, В. Гінецінський, І. Журавльов, І. Кантор, І. Карапетян, А. Найн, Д. Пащенко та ін.); лексикографічні дослідження педагогічної науки (Т. Бевз, Л. Веклинець, О. Горбач, Д. Гринчишин, О. Зелінська, І. Ковалик, П. Ковалів, І. Разумейко, Г. Холодний, П. Цимбалістий та ін.); історії розвитку української педагогіки (А. Бойко, А. Бондар, М. Грищенко, Н. Гупан, М. Даденков, О. Дзеверін, Г. Жураківський, В. Кравець, М. Левківський, С. Литвинов, Д. Луцик, О. Любар, О. Мельничук, О. Микитюк, В. Онопрієнко, І. Прокопенко, Ю. Руденко, І. Сіра, М. Стельмахович, Д. Федоренко та ін.); розвитку освіти й педагогічної науки в Україні (В. Биков, А. Вихрущ, Н. Калініченко, В. Курило, Н. Дем'яненко, О. Лавріненко, А. Сбруєва, М. Рисіна, О. Попова, С. Сисоєва, І. Соколова та інші); дослідження компетентнісного підходу в сучасній освіті (О. Биковська, О. Дубасенюк, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Пошетун).

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань, досягнення мети були застосовані такі методи дослідження:

➤ *загальнонаукові* – різні види аналізу (системний, системно-структурний, історико-генетичний, логіко-історичний, структурно-функціональний та термінологічний), синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація, інтерпретація, моделювання для окреслення концептуальних основ формування категорійного апарату вітчизняної дидактики, виділення *поняттєво-термінологічних полів з тематичними групами, що об'єднували певну поняттєво-термінологічну систему*;

➤ *порівняльно-історичні методи* (логіко-історичний, логіко-лінгвістичний, історико-генетичний (ретроспективний), історико-теоретичний, порівняльно-історичний (діахронний та синхронний аспекти), історико-типологічний, науково-методологічний, прикладний методи, метод формування поняттєво-термінологічної системи, хронологічний), за допомогою яких дослідили вплив

системи освіти, методології науки та інформаційних технологій на розвиток змісту категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; усі ці методи уможливили з'ясувати своєрідність розвитку змісту категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у різні історичні періоди, враховуючи сукупність чинників й загальні тенденції розвитку;

➤ *методи одержання й обробки наукової інформації* (пошуково-бібліографічний, монографічний, основного масиву, вибіркового, наукометричний аналіз, контент-аналіз, метод аналітичного групування, компонентний аналіз, математичні методи), що уможливили дослідження змісту наукової інформації відповідно до обраних проблем дидактики й надати тлумачення основних понять і категорій на основі родо-видових відносин, класифікувати й систематизувати літературні джерела для визначення опорної джерельної бази; здійснити інтерпретацію й узагальнення опрацьованих матеріалів, та як наслідок – сформулювати висновки й визначити шляхи подальшого розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики в Україні.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 20–90-их рр. ХХ ст. Нижня межа – 20-ті роки ХХ ст. – зумовлена впровадженням освітніх реформ в епохи визвольних змагань українського народу та утвердження нової системи освіти (зокрема створення у Києві Товариства шкільної освіти (1917), Міністерства освіти, проведення Першого та Другого Всеукраїнських учительських з'їздів, ухвалення «Кодексу законів про освіту»). Верхньою межею обрано 90-ті р. ХХ ст., коли починається період докорінних змін у житті українського суспільства, відбувається становлення нових тенденцій розвитку вітчизняної дидактики у контексті реформування системи освіти в Україні та її інтеграція до світового освітнього простору (Закони «Про освіту», концепції загальної середньої освіти та інші).

Територіальні межі дослідження охоплюють українські землі, що на початку ХХ століття належали до складу Російської імперії, а згодом – Радянської України. У дисертації не відображено, як формувався категорійно-поняттєвий апарат педагогічної науки на західноукраїнських землях до 1939 року, оскільки ці

території були підпорядковані урядам Австро-Угорщини, Чехословаччини, Румунії, Польщі, а мікро- і макросистеми освіти кожної країни визначалися національними особливостями та станом розвитку освіти цих країн. Саме тому вони мають аналізуватися у межах окремих досліджень.

Джерельна база дослідження – законодавчі документи в галузі освіти (закони, накази, директиви, постанови, укази, циркуляри тощо) опубліковані у «Бюлетені НКО УСРР» (1922–1934), «Збірниках наказів НКО УРСР» (1936–1939), «Збірниках наказів та розпоряджень НКО УРСР» (1939–1961), збірниках наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР, інформаційних збірниках Міністерства народної освіти УРСР (1962–1988), інформаційних збірниках Міністерства освіти і науки України (1991–1999) на офіційному веб-порталі Верховної Ради України та ін. У дослідженні використано документи ЦДАВОВУ, ф. 166 – Міністерство освіти УРСР, Міністерство народної освіти України, Міністерство освіти України; ф. 2201 – Міністерство освіти Української держави, м. Київ (1918 – 1919), ф. 2581 – Генеральне секретарство освіти Української Центральної Ради, м. Київ (1917–1918), ф. 2582 – Відділ освіти при Директорії Української Народної Республіки, м. Вінниця (1918– 1921); матеріали фондів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, а також педагогічні та лексичні словники, великі й малі енциклопедії; підручники й навчальні посібники; словники з різних галузей знань (філософії, психології, української мови і т. ін.); історико-педагогічні дослідження із загальних питань розвитку освіти й педагогічної науки, а також різноманітних аспектів розвитку дидактики в Україні, у яких здійснений аналіз здобутків видатних педагогів та педагогів-новаторів; дисертації з історії педагогіки та дидактики (окремих методик); монографії, що відображають історію формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики та окремих методик; статті у міжнародних та всеукраїнських фахових виданнях («Вільна українська школа» (1917–1920), «Вісник Генерального Секретаріату УНР» (1917), «Вісти з Української Центральної Ради» (1917), «Шлях освіти» (1922–1930, 1997–1999), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Радянська школа» (1945–1991), «Рідна

школа» (1991–1999) та інші), матеріали міжнародних і всеукраїнських наукових та науково-практичних конференцій.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено цілісне комплексне історико-педагогічне дослідження розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. ХХ ст.), а саме:

- *введено у науковий обіг і конкретизовано поняття* «категорійно-поняттєвий апарат педагогіки», «категорійно-поняттєвий апарат дидактики», «дидактична поняттєво-термінологічна група», «дидактичне поняттєво-термінологічне поле» та інші;

- *охарактеризовано джерельну базу* дослідження та історіографію з обраної проблеми за проблемно-тематичним, хронологічним, персоніфікованим критеріями, що уможливило узагальнити результати науково-практичних досліджень, які відображають соціально-економічні та політичні зміни як в Україні, так і за кордоном;

- *з'ясовано методологічні основи* формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики як цілісного соціально-історичного феномену, що втілює основні риси історії розвитку педагогічної науки у досліджений період (підходи, принципи, методи);

- *досліджено сутність, походження, введення в науковий обіг* системоутворювальних складових категорійно-поняттєвого апарату дидактики визначених поняттєво-термінологічних груп («процес навчання», «зміст освіти», «методи навчання», «форми навчання») у вітчизняній педагогічній думці ІХ – поч. ХХ ст.;

- *здійснено періодизацію* сучасних методологічних позицій щодо розвитку категорійно-поняттєвого апарату в педагогічній науці України відповідно до суспільно-політичних, соціокультурних, економічних, педагогічних, лексикографічних детермінант, охарактеризовано своєрідність трьох періодів (донаукового християнського, наукового теоретико-практичного у межах філософії та педагогіки, теоретичного розвитку дидактики) та дев'яти етапів. У

межах аналізованого періоду виокремлено етапи: I-ий етап (20-ті – поч. 30-их рр. XX ст.) – реформаційний; II-й етап – (30 – 50-ті рр. XX ст.) – ідеологічний; III-й етап – (60 – 70-ті рр. XX ст.) – кібернетичний; IV-й етап – (80-ті рр.) – новаторський; V-й етап (90-ті рр. XX ст.) – інноваційний;

- *створено* сучасну предметно-тематичну класифікацію категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; авторську хронологічну таблицю, в якій висвітлені основні документи та події, що вплинули на його розвиток; таблиці, у яких структуровано відображено виникнення, функціонування та розвиток поняттєво-термінологічних груп упродовж століть історії та результати лексико-термінологічного аналізу;

- *застосовано міждисциплінарний підхід* для дослідження історичного процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у контексті суспільно-політичних, соціально-педагогічних і лексикологічних детермінант, сконструйовано алгоритм опису змін у формуванні поняттєво-термінологічної системи дидактики у XX ст.;

- *розкрито й охарактеризовано* виокремлені етапи розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; залежність формування нової педагогічної термінології від зміни значення традиційних термінів у контексті визначених детермінант; обґрунтовано сутність основних понять на кожному етапі розвитку; виявлено джерела, що сприяють його збагаченню; проаналізовано структуру і зміст визначених поняттєво-термінологічних груп;

- *сформульовано й обґрунтовано чинники*, що мають вплив на тенденції розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики загалом і в конкретних поняттєво-термінологічних групах у 20 – 90-ті рр. XX ст. (ідеологія держави у різні періоди її становлення, національний характер освіти, принципи організації освіти та її зміст, системи навчання, навчально-методична забезпеченість навчальною літературою, початкове навчання рідною мовою);

- *визначено* внесок українських науковців XX ст. у формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики;

– *поглиблено й розширено* уявлення про тенденції розвитку вітчизняної дидактичної науки у XX ст., що дає підстави для обґрунтування перспективних напрямків її подальшого розвитку;

– *конкретизовано* низку термінів та понять: «об’єкт дидактики», «предмет дидактики», «дидактичне поняття», «категорія», «дидактична теорія», «процес навчання», «принципи навчання», «закономірності навчання», «методи навчання», «організаційні форми навчання» та інші.

Вперше залучено до теоретичного аналізу невідомі та маловідомі архівні джерела, документи, що сприяють забезпеченню достовірності результатів дослідження.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти хронологічно, аналітично й історично систематизованого фактографічного матеріалу та теоретичних положень, що слугують джерельною базою для підготовки навчально-методичної літератури, створення навчальних програм з «Педагогіки», «Теорії та історії педагогіки», «Історії педагогіки», «Педагогічного менеджменту», «Педагогіки вищої школи», «Освіти дорослих», «Професійної педагогіки», «Педагогіки менеджменту» та нормативних, варіативних і факультативних спецкурсів («Педагогічні технології й інновації», «Педагогічна персоналістика» та ін.), а також основою для науково-дослідної роботи бакалаврів, магістрантів, докторантів, викладачів закладів вищої освіти та вчителів; підготовлено і впроваджено: *монографію* «Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII – XX ст.). Частина 1. (XVII ст. – поч. 60-их рр. XX ст.)»; *навчальний посібник* «Педагогіка»; *термінологічний словник* «Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів» (у співавторстві з Л. Вовк, В. Гончаровим, О. Падалкою); *практикуми*: «Робочий зошит з педагогіки», «Практичні завдання з педагогіки (для студентів факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації)»; *методичний посібник* «Педагогічна практика студентів» (у співавторстві із З. Слєпкань); *навчально-методичний посібник*

«Проблемний урок біології в 11-му класі. Розділ Генетика» (у співавторстві з Н. Боровик і К. Кушнірук).

Матеріали дисертації можуть бути використані в освітньому процесі закладів вищої освіти, закладів загальної середньої освіти, у післядипломній освіті для вдосконалення змісту педагогічних дисциплін, створення нормативних і варіативних курсів; для написання навчальних програм, підручників, методичних посібників з історії педагогіки, філософії освіти, теорії навчання й виховання, методик навчання нормативних дисциплін, хрестоматій та антологій; бакалаврам, магістрантам, докторантам, викладачам та вчителям вони сприятимуть у виконанні науково-дослідних завдань.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (акт № 23 від 01.07. 2019 р.), Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (акт № 356 від 22.04. 2019 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт № 01-12-56 від 28.03. 2019 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (акт № 14/1 від 18.03.2019 р.).

Особистий внесок здобувача. У колективних монографіях здобувачем підготовлено: [2] – розділ «Методи дослідження поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики», [3] – розділ «Розвиток форм навчання у вітчизняній педагогічній науці 20-их – 30-их рр. ХХ ст.»; у фаховій науковій публікації: [19] – проаналізовано складові й тенденції розвитку професійної компетентності вчителя Нової української школи; у публікаціях апробаційного характеру: [31] – створено методику дослідження та обґрунтовано результати, [41] – сформульовано наукові положення та узагальнено результати, [43] – сформульовано проблему дослідження та обґрунтовано результати; у енциклопедії освіти: підготовлено статтю «Педагогічна система»; у методичному посібнику: [52] – педагогічна складова теоретико-методологічної та методичної частин; у словнику педагогічних понять і термінів: [57] – розділи «Методологія науково-педагогічної діяльності», «Процес навчання», «Організаційні форми

навчання»; у науково-методичному посібнику: [58] – сформульовано теоретичні та практичні основи конструювання проблемних уроків у сучасній школі (види, методи, організаційні форми навчання).

Апробація результатів дослідження була здійснена й оприлюднена на науково-практичних конференціях, семінарах, педагогічних читаннях. Серед них – міжнародні: «Розбудова держави: духовність, екологія, економіка» (Київ, 2000), «Науково-теоретична конференція до 80-ої річниці НПУ імені М.П. Драгоманова» (Київ, 2000), «Наукова конференція, присвячена 170-річному ювілею НПУ імені М.П. Драгоманова» (Київ, 2005), I, II Міжнародна конференція «Болонський процес очима студентів» (Київ, 2007, 2008), «Науково-методичні засади управління якістю освіти в педагогічних вищих навчальних закладах» (Київ, 2008), «Проблеми й перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти» (Харків – Алушта, 2008), «Науково-методичні засади управління якістю освіти в університетах» (Київ, 2009), «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві» (Київ, 2010), «Науково-методичні засади управління якістю освіти в університетах» (Київ, 2011), «Актуальні питання педагогічних і психологічних наук у ХХІ столітті» (Одеса, 2012), «Науково-практична конференція до 180-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова» (Київ, 2015), «Актуальные проблемы глобализации», (Thessaloniki, Greece, 2016), «Перспективные направления научных исследований» (United Kingdom, 2016), «Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи» (Сладковічево, Словачка Республіка, 2016), «Наука и практика» (Melbourne, Australia, 2016 года), XI Міжнародна «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие» (Гомель, 2017), «Університети інноваційного типу в контексті світових тенденцій розвитку вищої освіти (Ужгород, 2017 року), XXIII Міжнародна «Інформаційні технології в економіці, менеджменті й бізнесі. Проблеми науки, практики та освіти» (Київ, 2017), «Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи» (Коломия, 2017), XII Міжнародна «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2017),

«Science and education: trends and prospects» (Taunton, United States of America, 2018), «Формальна та неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтава, 2018), «Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation» (Харків, 2018), «Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти» (Глухів, 2018); *всеукраїнські*: «Розбудова держави: духовність, екологія, економіка» (2007, 2008), I, II, III Морозівські читання (м. Київ, 2010, 2012, 2014), «Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції» (Київ, 2011), «Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій» (Дніпро, 2017), «Освіта і наука: філософські, історичні та соціальні засади» (Харків, 2017), II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно-педагогічного та технологічного напрямків» (Бердянськ, 2018); *загальноуніверситетські*: щорічних звітно-наукових конференцій викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (1998 – 2018); *семінари*: презентація спільного україно-фінського проекту «Вивчення, популяризація й використання досвіду європейських країн з екології та гендерної політики на прикладі Фінляндії» (Київ, 2010), районний семінар учителів біології Дарницького РНМЦ «Проблемний урок біології в 11 класі. Розділ Генетика» (Київ, 2014), районний семінар вчителів хімії Дарницького РНМЦ «Формування основ Е-платформи як освітнього ландшафту гімназійного навчання та виховання» (Київ, 2017), круглий стіл з працівниками ЗНЗ № 104 ім. Ольжича «Мультипрофільне навчання в ЗНЗ України» (Київ, 2017); на науково-методичних семінарах кафедри теорії та історії педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кандидатська дисертація на тему «Навчання у складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки була захищена 1999 року в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 63 публікаціях, зокрема у 3 монографіях (1 – одноосібній), 7 навчальних посібниках та збірниках

навчально-методичних матеріалів, 25 статтях у вітчизняних та зарубіжних фахових виданнях (24 – одноосібних), 7 статтях у інших наукових виданнях (5 – одноосібних), 23 – статтях та тезах у збірниках матеріалів наукових конференцій, семінарів, педагогічних читань (20 – одноосібних).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації українською й англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (1728 найменувань, з них – 132 архівні джерела), 25 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 711 сторінок, серед них 408 сторінок основного тексту. Дисертація містить 94 таблиці та 5 рисунків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ

На основі вивчення філософської, наукознавчої, лексикологічної, психолого-педагогічної літератури проаналізовано категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики, визначено основні поняття, досліджено історіографію обраної проблеми.

1.1. Категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики як структурно-змістовий концепт педагогічної теорії

Оновлення всіх ланок системи освіти України й імплементація новітнього освітнього законодавства потребують переосмислення стереотипних уявлень про категорійний апарат педагогіки, осучаснення методологічних основ його формування, пошуку нових концепцій, аби по-новому здійснити опис поняттєво-термінологічної системи педагогічної науки в цілому та дидактики зокрема. Для увиразнення структури категорійно-поняттєвого апарату дидактики в конкретний історичний період необхідно здійснити аналіз основних педагогічних термінів, а саме: педагогічна теорія, наукова теорія, поняття, терміни, поняттєво-термінологічне поле, поняттєво-термінологічна група (підгрупа), категорійно-поняттєвий апарат дидактики, об'єкт і предмет дидактики, поняттєво-термінологічна система дидактики.

Основні положення науки щодо сутності й особливостей розвитку такого складного явища, яким є дидактика, відображено в наукових роботах В. Андрущенка (2011) Г. Доброва (1989), В. Кізіма (1998), В. Кременя (2010), С. Кримського (1974), Т. Куна (2003), М. Мирського (1980), В. Онопрієнка (1988), Б. Парахонського (1983), Т. Пікашова (1986), М. Поповича (1966, 1983), С. Хайтуна (1983, 1989), Дж. Холтона (1981), В. Філатова (1987), Б. Юдіна та ін. Особливості педагогічної науки як сукупності основних педагогічних теорій дослідили М. Богуславський (1991, 1992, 1999), Л. Ваховський (2002), Л. Вовк

(2012), С. Гончаренко (1997, 2010), Г. Корнетов (1991), Б. Коротяєв (1986), В. Курило (2000), М. Ржецький (1985), О. Савченко (1999), О. Сухомлинська (2003). До питань спеціального наукового аналізу педагогічної теорії як форми педагогічних знань зверталися зарубіжні дослідники Б. Бім-Бад, С. Бобришов (2006), Г. Воробйов (1984), Б. Гершунський (1992, 1998), В. Ільїн, С. Занько, В. Краєвський (1996), А. Кочетов, М. Махмутов (1988), Н. Нікандров (1984), А. Новіков, Д. Новіков (2007), В. Пряннікова, З. Равкін (1994), Ю. Тюніков (1988), Г. Філонов (1997), Н. Юсуфбекова (1991) та інші вчені.

Отже, здійснімо структурно-змістовий аналіз феномену «педагогічна теорія», з'ясовуючи філософську, лексикографічну та педагогічну сутність понять *«теорія»*, *«наукова теорія»*.

У філософії «теорія» (грецьке *theoria* - розгляд, дослідження) у *широкому сенсі* потрактовується як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення і пояснення будь-яких явищ; особлива сфера діяльності людини та її результати, що охоплює сукупність ідей, поглядів, концепцій, учень, уявлень про об'єктивну дійсність, протистоїть практиці як предметно-чуттєвій діяльності й водночас перебуває з нею в органічній єдності («Філософський словник», 1986, с. 688–689). У *вужькому* значенні – найвища форма організації наукових знань, що дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв'язки у певній галузі дійсності – об'єкта цієї теорії («Философский энциклопедический словарь», 1983); найадекватніша, найдосконаліша форма наукового відображення дійсності; система понять, висловлювань тощо, зведених до єдиного об'єднуючого начала («Філософський словник», 1986, с. 689).

Таким чином, у сучасному науковому просторі термін **«теорія»** інтерпретується як: а) форма достовірного наукового знання про дійсність; це – система понять, тверджень, доказів, вона з'ясовує закономірності та зв'язки у суспільстві, виникає внаслідок практично-пізнавальної діяльності, відображаючи собою мисленнєві процеси дійсності; б) система знань високого ступеня узагальнення, що орієнтуються на пояснення тих чи інших сторін дійсності, необхідних для практичних дій; в) може бути вихідним пунктом наукових досліджень або їх результатом.

Теорії можуть класифікуватися за різними ознаками: фундаментальні й прикладні; змістові та формалізовані; як сформовані наукові системи (знання отримуються у ході досліджень і публікуються – у збірниках, монографіях, дисертаціях, статтях); теорії як складні дидактичні системи (знання, упорядковані та викладені в підручниках, посібниках та лекційних курсах) (Коротяєв, 1986, с. 7).

У науковій літературі доведено: будь-яка теорія складається із сукупності структурних компонентів. У «Философском энциклопедическом словаре», 1983) зазначено, що за будовою **теорія** є внутрішньо диференційованою, цілісною системою знань, яку характеризують логічна взаємозалежність компонентів, обумовленість змісту теорії визначеною сукупністю тверджень і понять – основного фундаменту теорії – відповідно до логіко-методологічних принципів та правил. Тому кожен теорію утворюють такі *структурні компоненти*: ідеї, вихідні положення (зв'язний матеріал); поняття (описовий матеріал); закони, закономірності (пояснювальний матеріал); принципи, правила, рекомендації та інші приписи (Коротяєв, 1986, с. 9).

На думку С. Гончаренка, теорія розвивається у сфері науки, а опанування людиною відбувається у процесі навчання. При цьому навчання покликане не лише надати їй систему знань, але й сформувати у неї здатність до мислення та теоретичного узагальнення, основу якого становлять: доказовість, вміння доводити істинність чи хибність певного теоретичного положення, віднаходити причини й обґрунтовувати закономірності явищ, розкривати їх суть (Гончаренко, 1997). Саме тому, **наукову теорію** як систему утворюють категорії, аксіоми, постулати, принципи, поняття, судження, висновки, закони. З'ясуємо ж, як сучасні дослідники тлумачать зміст **педагогічної теорії** з точки зору формальної логіки (див. табл. 1.1).

Таким чином, «**педагогічну теорію**» ми потрактуємо як логічно впорядковану систему знань високого ступеня узагальнення. До неї належать терміни і поняття науки, що відображають закономірні властивості й зв'язки у певній галузі педагогічної дійсності, уможлиблюють обґрунтування та прогнозування явищ та процесів у конкретній предметній галузі наукового пізнання.

Зміст поняття «педагогічна теорія»

Рік вида дання	Автор визначення	Тлумачення терміна «педагогічна теорія»
1	2	3
1984	Г. Воробйов	<i>Форма достовірного знання про певну сукупність об'єктів, що являє собою систему взаємопов'язаних тверджень і доказів, а також містить методи пояснення та передбачення явищ предметної галузі педагогіки</i>
1984	Н. Нікандров, Г. Воробйов	<i>Система наукових понять, що цілісно охоплює педагогічний процес у його сутнісному вираженні</i>
1985	М. Ржецький	<i>Сукупність понять і суджень у певній предметній галузі, об'єднаних в єдину достовірну систему знань за допомогою певних логічних принципів</i>
1986	Б. Коротяєв	<i>Система знань, що описує й пояснює суворо визначене коло педагогічних явищ і передбачає керування ними</i>
1988	М. Махмутов, С. Занько, Ю. Тюніков	<i>Система висловлювань, що виконує функцію опису, пояснення та прогнозування педагогічної дійсності</i>
1991	Н. Юсуфбекова	<i>Гіпотетико-дедуктивна система принципів і понять, що відображає педагогічну дійсність, її розвиток. При цьому, відтворені в ній факти педагогічної дійсності мають несуперечливе пояснення</i>
1992	З. Малькова, Н. Нікандров, Б. Гершунський, В. Шубинський	<i>Система знань, орієнтована на цілісне, випереджальне та фундаментальне положення основних суперечностей, що виникають у практиці формування людини як особистості та мають значний соціальний резонанс; можливість переходу наявних педагогічних систем у якісно новий стан щодо змісту виховання й освіти, організації й управління ними</i>
1992	В. Ільїн	<i>Розвинена теоретична система, що відображає явище як єдине ціле, пов'язує «фрагменти» дійсності в єдину систему. Будь-яка педагогічна теорія, відображаючи процес формування якостей особистості (знань, умінь, відповідальності, переконань тощо), повинна відображати дві функції педагогічного процесу: функцію розвитку того чи іншого компонента чи якості особистості та функцію розвитку цими ж засобами особистості в цілому</i>
1994	В. Пряннікова, З. Равкін	<i>Система ідей, висновків про закономірності й сутність педагогічного процесу, принципи його організації та методи здійснення, створення на основі певних теоретико-методологічних положень й узагальнення сучасного передового досвіду виховання та навчання, зокрема й власного, експериментально перевіреного</i>
1996	А. Кочетов	<i>Комплекс, система поглядів, уявлень, ідей, положень, що співвідносяться один з одним і спрямовані на тлумачення того чи іншого явища. Підстави теорії – терміни й поняття науки, що у вигляді характеристики її складових компонентів, відображають зв'язки між ними</i>

Закінчення табл. 1.1		
1	2	3
1996	В. Краєвський	<i>Система знань високого ступеня узагальненості, орієнтованих на пояснення тих чи інших сторін дійсності й таких, що є основою для практичних дій</i>
1997	Г. Філонов	<i>Найрозвиненіша форма системно організованого наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки у певній сфері діяльності, відносини й особистісно-передову взаємодію в соціумі</i>
1998	Б. Гершунський	<i>Логічно впорядкована система знань про сутнісні об'єктивні й закономірні властивості та зв'язки педагогічних об'єктів, що виконує функції опису, пояснення, передбачення та перетворення відповідних сторін педагогічної дійсності</i>
2007	С. Бобришов	<i>Евристична система наукових знань високого ступеня зрілості, що розкривають закономірні й суттєві, загальні й необхідні, внутрішні й зовнішні зв'язки в структурі досліджуваної галузі педагогічної дійсності</i>

Саме тому, з точки зору формалізованої поняттєво-термінологічної системи внутрішньогрупова ієрархія зв'язків у науковій термінології (наприклад, дидактики) визначається *поняттєво-термінологічними полями*, утвореними термінами однієї групи.

Поняттєво-термінологічне поле терміна інтерпретуємо як сукупність спеціальних для певної сфери термінів, необхідних для поняттєвої ідентифікації цього поняття, або понять, для ідентифікації яких потрібен цей термін, а також для характеристики відносин між терміном і поняттям, вираженим цим терміном.

Усередині *поняттєво-термінологічного поля* можуть бути наявними різні типи логічних зв'язків: родо-видові, видо-видові, причинно-наслідкові, цілого або часткового, тотожності, протилежності, ступеня, функції, послідовності. Увиразнення меж та структури поняттєво-термінологічних полів допоможе встановити не лише системні зв'язки всередині групи, але й поміж групами, максимально охопити наявні об'єкти з урахуванням їх розвитку, а також для характеристики структури як наукової, так і конкретно-педагогічної теорії.

Як і решта наук, педагогіка має поняттєво-термінологічну систему, що широко послуговується філософськими поняттями (вони є її методологічною основою), а також утворює розгалужену мережу власних понять, категорій та термінів.

Проблема формування й аналізу понять, що утворюють категорійно-

поняттєвий апарат науки, має тривалу історію, яка прослідковується й нині.

Філософська інтерпретація терміна «**категорія**» охоплює різні підходи, тлумачення й оцінки. У науковому пізнанні вперше застосував цей термін Аристотель, який тлумачив категорії як відображення й найвище узагальнення об'єктивної реальності. Аристотель виокремив десять *категорій*: сутність (субстанція), кількість, якість, відношення, місце, час, положення, стан, дія та підпадання дії.

Категорії – це найбільш загальні поняття науки, що характеризують універсальні зв'язки буття й мислення (Артюх, 1967, с. 30). Вони належать до фундаментальних понять для цієї науки взагалі, відображають загальні закономірності досліджуваного нею предмета й стосуються всіх її теорій. Категорії – своєрідний показник прогресу наукового знання. За їх повнотою можна визначити розвиток науки в цілому, за темпом формування – інтенсивність руху наукової думки.

У «Філософському словнику» (1986) за ред. В. Шинкарука «*поняття*» тлумачиться як: а) спосіб розуміння й абстрактного уявлення результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів; б) форма мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень та властивостей об'єктів у вигляді думки про їх загальні та спеціальні ознаки (с. 506).

В «Українському педагогічному словнику» (1997) С. Гончаренко також дотримується філософської інтерпретації категорії «поняття» і тлумачить її як «одну з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» (с. 264).

У «Логічному словнику-довіднику» (Н. Кондаков, 1975) «*поняття*» потрактовується «як цілісна сукупність суджень, тобто думок, у яких що-небудь стверджується про відмінні ознаки досліджуваного об'єкта, ядром якої є судження про найбільш загальні й водночас істотні ознаки цього об'єкта» (с. 456).

Порівняння структур **понять і категорій**, їх функцій у процесі пізнання уможлиблює встановлення низки показників, що відрізняють ці два явища одне від одного. На думку В. Безрукової, *критеріями категорій* можуть бути: властивість об'єднувати подібні поняття у єдиний змістовий блок; властивість у вихідній або зміненій граматичній формі належати до складу інших поняттєвих блоків; відповідність характерові сучасної наукової мови; властивість самостійно існувати в чистому вигляді відсторонено абстракції; стійкість та висока частота застосування; поліфункціональність (Безрукова, 1983, с. 26).

Серед основних характеристик **поняття** – *обсяг та зміст*.

Ознаки, що охоплюють те чи інше поняття, становлять його *зміст* («Філософський словник», 1986, с. 507). Предмети ж, яким властиві ознаки, відображені в змісті поняття, утворюють його обсяг. До *обсягу* поняття належать не лише реальні, в даний момент наявні предмети, але й усі ті, що будь-коли мали ознаки, що розкривають зміст поняття.

Словесним вираженням поняття, котре належить двом системам одночасно (логіко-поняттєвій певної галузі й лексичній системі літературної мови), є **термін**. Дослідники Р. Будагов і О. Потебня (Будагов, 1971 та ін.) зазначають, що значення *слова* та *поняття* співвідносні, але не тотожні.

Термін у різних науках виконує неоднакові функції, але вони взаємопов'язані (Лейчик, 2007). Як будь-яка лексична одиниця, *термін* втілює *номінативну* (назва загальних понять, категорій, ознак понять, операцій у різних спеціальних сферах людських знань та діяльності), *комунікативну* (засіб передавання спеціального знання у просторі й часі); *прагматичну* (зв'язок мовного знака з учасниками комунікації, конкретними умовами та сферою спілкування, що залежить від настановлення, обраного продуцентом мови задля впливу на реципієнта) функції.

Спеціальними функціями *терміна* є: а) *евристична* (відкриття нового наукового знання); б) *когнітивна* (результат процесу пізнання сутності предметів та явищ об'єктивної дійсності й внутрішнього життя людини, вербалізація спеціального концепту) (Лейчик, 2007, с. 63–71).

Є. Кошкіна виокремлює такі ознаки **терміна**: відображення наукового поняття, що потребує точного визначення; функціонування як члена певної термінології або терміносистеми; однозначність; мотивованість застосування (Кошкіна, 2010).

Як було зазначено, одна з основних ознак наукового терміна – його функціонування у термінології. У науковій літературі немає єдиного однозначного підходу до тлумачення поняття «термінологія». У своєму науковому дослідженні ми дотримуємося підходу В. Даниленка, який потрактовує його як сукупність термінів однієї галузі знання (однієї науки або наукового напрямку), що відображає відповідну сукупність понять. Саме тому, «*термінологія*» тлумачиться як основна, центральна, найбільш інформативна частина лексичної системи мови науки (Даниленко, 1977, с. 15– 20).

У *мовній лексиці* науки вважаємо доцільним виокремити три складові:

- *нетермінологічну лексику* (самостійні та службові слова), що застосовується для встановлення зв'язків між поняттями, виражає їх відношення, розкриває зміст понять, результати експерименту, здійснює опис матеріалів тощо;

- *загальнонаукова лексика* (спеціальні слова наукової сфери спілкування в цілому, що тлумачать спеціальні поняття, становлять їх зміст, співвідносні з об'єктами, явищами, процесами, властивостями у різних галузях досліджень. Ця складова, характеризується постійною тенденцією до збагачення внаслідок сучасних процесів інтеграції та диференціації наук і їх термінології);

- *власне термінологічна лексика* (спеціальні слова конкретних терміносистем), що відображає *категорійний апарат*, систему понять конкретних наук, наукових напрямів, наукових шкіл (Даниленко, 1977, с. 17–19).

При цьому найефективнішим засобом упорядкування сукупності термінів В. Полонський вважає структурно-логічні категорії науки. Відповідно все розмаїття педагогічних понять і термінів має бути класифікованим за структурою родовидових відносин, виокремлення власне педагогічних і суміжних понять, належність до певної галузі або розділу педагогіки, а «весь масив термінології є складовою поняттєво-термінологічної системи» (Полонский, 1999).

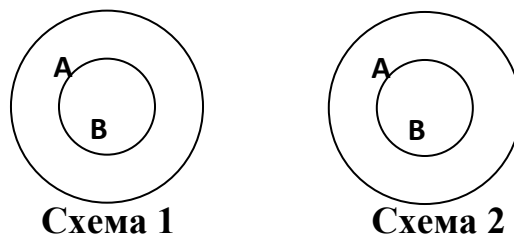
Уперше розкрити основні принципи створення поняттєвої системи педагогіки (аспектну чистоту й предметну визначеність її термінології) зробив спробу І. Кантор у монографії **«Понятійно-термінологічна система педагогіки»** (1980). Вчений виокремлює й аналізує такі особливості цієї поняттєво-термінологічної системи: адекватність її структури структурі науки; безпосередність відображення педагогічних явищ у системі понять; переважання змістового чинника у відображенні педагогічної дійсності над формально-логічним; наявність у педагогіці спеціалізованих педагогічних понять, що містять в собі основний зміст теорії.

Водночас наявні класифікації дидактичних понять і термінів (А. Белкін, В. Кутєє, С. Єрьоміна, Б. Комаровський та ін.) недостатньо відображають сучасний стан розвитку дидактики як галузі педагогічного знання, що має широке практичне застосування.

Дослідження наявних у філософії й термінології підходів до здійснення поділу понять і термінів на групи засвідчило, що для класифікації термінів характерні різноплановість і мінливість. Основою для поділу можуть слугувати різні ознаки: класи предметів, що вони позначають, зв'язки з іншими науковими галузями, змістові ознаки, наукова значимість і ступінь зрілості, предметно-тематична належність та ін. (Т. Канедлак, В. Лейчик, Д. Лотте (Кушнірук, 2018; Лейчик, 2007))

Отже, у нашому дослідженні *поняттєво-термінологічна група* є відображенням логіко-лексикологічних особливостей понять і термінів відповідно до внутрішньогрупової ієрархії видо-родових зв'язків поняттєво-термінологічного поля, визначення стрижневого компонента – категорії (системоутворювального, основного поняття) та похідних понять, що утворюють термінологічне поле.

За допомогою кругових схем або діаграм Ейлера, можна схематично зобразити ієрархічні зв'язки у системі «поняття – терміни – терміносистема – поняттєво-термінологічне поле – поняттєво-термінологічна група – категорії – категорійно-поняттєвий апарат» (рисунок 1).



На схемі 1: А – поняття, В – термін; на схемі 2: А – поняттєво-термінологічна група, В – поняттєво-термінологічне поле.

Здійснений нами аналіз дає підстави тлумачити **поняттєво-термінологічне поле терміна** як сукупність спеціальних для даної сфери понять, необхідних для поняттєвої ідентифікації цього терміна; понять, для ідентифікації яких потрібен цей термін, а також відносин між ними й поняттям, вираженим цим терміном (Кошкина, 2010). Окреслення меж та структури **поняттєво-термінологічних полів** уможливить встановити не лише системні зв'язки всередині групи, але й між групами, максимально охопити наявні об'єкти з урахуванням педагогічних теорій їх розвитку.

Саме тому, *педагогічне поняття* інтерпретуємо як одну з форм педагогічного мислення, в якій відображені загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної педагогічної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності педагогічних ознак (родо-видових, видо-видових, причинно-наслідкових тощо).

Обґрунтуємо правомірність та доцільність застосування у нашому дослідженні терміна «категорійно-поняттєвий апарат» дидактики.

У науковому педагогічному просторі наявні різні його варіанти: «категоріальний апарат» (С. Гончаренко, 1997), «поняттєво-термінологічний апарат» (В. Гинецинский, 1992), «поняттєвий апарат» (В. Безрукова, 1983; М. Галагузова, Г. Штинова, 1997) тощо.

Ми поділяємо думку С. Гончаренка, який послуговується терміном «**категоріальний апарат педагогіки**» й тлумачить його як «систему понять, у яких відображено предмет педагогіки, її знання про педагогічну дійсність»

(Гончаренко, 1997, с. 157). Додамо, що усталені поняття, міцно сформовані у певній науці, й такі, що посідають в ній провідне місце, закріплюють категорії.

Категорії, по суті, – це і є поняття. Але це не просто наступна за складністю їх сходинка, а новий рівень. Ми вважаємо, що їх природа та механізм утворення також дещо інші. *Вони народжуються внаслідок певних взаємин таких явищ, як слово й термін.* Родове поняття, відображене у слові, поглиблюється від знову й знову новіткритих ознак, «обростає» термінологією та поступово збільшує свій обсяг настільки, що перетворюється на **категорію**. Такі явища відбуваються не з усіма поняттями: це залежить від рівня розвитку науки, її методів, місця поняття у системі пізнання, наукових інтересів дослідника й потреби суспільства у продукуванні нових категорій.

Беручи до уваги наукові позиції С. Гончаренка та М. Полонського й основні теоретичні концепти методології дослідження, робоче тлумачення **поняття «категорійно-поняттєвий апарат педагогіки»** у нашому дослідженні сформулюємо так: це система пов'язаних родо-видовими відносинами структурно-логічних категорій, педагогічних понять і термінів, в яких утілюється предмет педагогіки у всій сукупності *поняттєво-термінологічних полів* з урахуванням педагогічних теорій їх розвитку. А **категорійно-поняттєвий апарат дидактики** ми визначаємо як систему структурно-логічних категорій, дидактичних понять і термінів, пов'язаних родо-видовими зв'язками, у яких відображається предмет дидактики в усій сукупності *поняттєво-термінологічних полів* з урахуванням розвитку дидактичних теорій.

Дослідження проблем, пов'язаних з визначенням об'єктно-предметної складової педагогіки та дидактики, здійснювали науковці, які тлумачили ці категорії у контексті аналізу теоретичних складових дидактики. Так, основоположними для здійснення нашого дослідження стали наукові праці вітчизняних (А. Алексюка, В. Бондаря, І. Малафійк, Н. Мойсеюк, А. Зайченка, С. Збандуто, В. Онищука, О. Савченко, М. Фіцули, В. Ягупова та ін.) й зарубіжних (Н. Вершиніної, Т. Ковальнової, В. Краєвського, І. Підкасистого, І. Підласого та ін.) педагогів й дидактів. У них надається характеристика об'єкта і

предмета педагогіки, аналізується її поняттєво-категорійний апарат, здійснені спроби окреслити об'єкт і предмет дидактики (до того ж однозначної позиції учених щодо тлумачення поняття ми не спостерігаємо).

Нині ж розвиток вітчизняної педагогічної науки відбувається в умовах нової соціокультурної ситуації, тому й закономірно, що сучасне тлумачення об'єкта і предмета дидактики як основного розділу педагогіки, що вивчає теорію освіти і навчання, потребує суттєвого поглиблення.

Термін «дидактика» – грецького походження. Грецьке дієслово «*didaskein*» означає навчати, пояснювати, доводити, а також – навчатися. Вперше уведений в науковий обіг у XVII ст. В. Ратке та Я. Коменським, він був сприйнятий у більшості європейських країн, спочатку означаючи мистецтво навчання, тобто практичну діяльність, а потім поступово уособлював науку про викладання-учіння. Сучасна дидактика – складова загальної педагогіки, що вивчає процес навчання на найвищому рівні узагальнення – теоретичному. Це педагогічна теорія, що науково обґрунтовує зміст освіти, з'ясовує закономірності, які діють у процесі навчання, розкриває принципи навчання, визначає зміст, методи й організаційні форми навчального процесу (Мойсеюк, 2001, с. 158–159). Поряд із поняттям «дидактика», що відоме як *загальна дидактика*, з'являється термін «*конкретна (часткова) дидактика*», або «*методика навчання*», що означає, в більшості випадків, дидактику якого-небудь предмета шкільного курсу.

Сучасна дидактика є теоретична та нормативно-прикладною наукою, яка розкриває сутність та рушійні сили навчання у взаємозв'язку його освітніх, виховних і розвивальних функцій (Савченко, 1999, с. 3–5). Як гуманітарна наука вона описує наявні системи навчання, вивчає особливості навчального процесу, аби його вдосконалювати, формує і розвиває нові ідеї, що мають вплив на плинність педагогічного процесу. Як *теоретична* – здійснює дослідження реального педагогічний процес, встановлює певні факти, зв'язки, залежності, закономірності, прогнозує наслідки навчальної діяльності, моделює експеримент. Як *нормативно-прикладна наука* для шкільної практики відповідно до теорії – формулює висновки та рекомендації, що є підставою для визначення змісту,

добору методів навчання, організації керування навчальною діяльністю учнів (с. 3–5).

Як і кожна наука, дидактика оперує поняттями різного ступеня узагальнення й значимості – категоріями, навколо яких формується вся її поняттєва система. «Категорії пов'язані між собою так, що кожна з них може бути осмислена лише як складова усієї системи категорій» (Малафійк, 2005, с. 13).

Поняттєво-термінологічна система дидактики складається із загальнопедагогічних («освіта», «знання» та ін.), психологічних («розумовий розвиток», «учіння», «інтерес», «мотив», «активність») та власне дидактичних категорій («навчання», «викладання», «види навчання», «зміст навчання», «методи навчання», «принципи навчання», «форми організації навчання», «урок», «контроль» тощо). Зауважимо, що запропонована класифікація є досить умовною. Так, на думку І. Підласого, до основних категорій дидактики належать: викладання, учіння, навчання, освіта, знання, уміння і навички, а також мета, зміст, способи організації, види, форми, методи, засоби, результати (продукти) навчання, дидактичні системи і технології навчання (Підласый, 1999).

Основні поняття дидактики: процес навчання, зміст освіти, знання, уміння й навички, методи навчання, форми організації навчання, учіння, наuczіння, викладання, навчальна діяльність, навчальний предмет, урок, освітні технології та ін.; а до загальнонаукових налужать: закономірності, система, функція, структура та інші (Онищук, (ред.), 1987; Малафійк, 2005; Пидкасистый, (ред.), 1998).

Зауважимо, зважаючи на викладене вище, вважаємо доцільним зазначити, що багатозначність, складність і багатоаспектність категорійно-поняттєвого апарату дидактики обумовлюють різноманітність тлумачення одного й того ж поняття, а також об'єкта й предмета дидактики.

Отже, з'ясуємо особливості інтерпретації об'єкта дидактики. У науковій літературі об'єкт науки потрактовується як сфера дійсності, сукупність реальних явищ та процесів, на вивчення й обґрунтування яких спрямована ця сфера наукових знань. Об'єкт науки, зазвичай, репрезентує широку сферу дійсності, що, внаслідок своєї складності й багатоаспектності, припускає і навіть передбачає

«співучасть» в своєму обґрунтуванні найрізноманітніших наук (Вершинина, 2008).

Відповідно до обраної логіки розкриття суті поняття об'єкт дидактики як основного розділу педагогіки становлять процеси цілеспрямованої діяльності суспільства, що полягають у навчанні та вихованні людської індивідуальності, розвиток якої обумовлюють явища дійсності, що є об'єктом педагогіки (Кушнірук, 2011, с. 15). Хоча більшість учених вважають об'єкт дидактики лише у процесі навчання. При цьому Н. Мойсеюк потрактовує його як особливий вид діяльності, спрямований на передавання учителем новим поколінням соціального досвіду, його засвоєння, творче відтворення. В. Ягупов наголошує на всеохоплюваності цього процесу, а І. Малафійк пише про «систему навчання» (див. табл.1.2).

Згідно з теорією про ознаки об'єкта педагогічної науки, яку в 1922 році обстоював видатний педагог А. Макаренко, об'єкт у педагогічній науці – це зовсім не дитина, як прийнято було вважати, а педагогічний факт або явище. А точніше – цілісна система явищ сфери освіти й навчання, що спрямована на всебічний розвиток особистості. Вважаємо таку позицію і сьогодні науково правомірною (Кушнірук, 2011).

Категорії «освіта» і «навчання» ми тлумачимо таким чином: освіта – це процес опанування індивідом історичного досвіду людства і результат досягнення ним певного освітнього рівня й усвідомлення культурних надбань суспільства; навчання – процес взаємодії вчителя та учнів, внаслідок якого відбувається засвоєння індивідом соціального досвіду людства та всебічний розвиток вихованців.

Тому «освіта», на нашу думку є родовим поняттям, а «навчання» – видовим, крім того поняття «освіта» - це найбільш загальне поняття, що, з одного боку, «вводить об'єкт педагогіки в загальний соціальний контекст, а, з іншого, – відкриває можливість для його тлумачення у конкретних поняттях» (Пидкасистый, (ред.), 1998, с. 7). Саме тому об'єктом дидактики є процес навчання.

Проаналізуємо тепер особливості розрізнення об'єкта і предмета дидактики.

У філософії *«предметом»* вважають сферу уваги вчених до певної галузі знань, тобто те, що певна наука вивчає, і дослідження яких питань здійснює.

В найзагальнішому вигляді **предмет науки** – модель дослідженого **об'єкта**, створена науковим мисленням, що детермінується, з одного боку, об'єктом науки, а, з іншого, – **умовами дослідження**: науковими та практичними цілями, знаннями та методами. Він відображає своєрідність відповідної науки. Як і будь-яка інша наука, педагогіка має власний предмет (Бондар, 2005).

У «Педагогіці» за ред. І. Підкасистого «об'єкт» інтерпретується як галузь дійсності, яку вивчає ця наука, а предмет – як спосіб виокремлення об'єкта з позицій цієї науки. І зауважується, що визначення предмета науки залежить від її теоретичного статусу (Підкасистый, (ред.), 1998, с. 5–6).

Дидактика, як відомо, є основним розділом педагогіки. Тому ми вважаємо правомірним стверджувати, що тлумачення предмета дидактики залежить від предмета педагогіки. Здійснений нами порівняльний аналіз різних підходів учених до його визначення, дав нам підстави трактувати **предмет педагогіки у вузькому та широкому значенні**. У вузькому значенні – це освіта як цілісний педагогічний процес, що відбувається в таких соціальних інститутах як сім'я, освітні та культурно-виховні заклади (Кушнірук, 2011, с. 14–15);

Зазначимо, що проблеми освіти вивчають й інші науки (філософія та соціологія освіти, педагогічна та вікова психологія), але педагогіка – це єдина спеціальна наука про освіту в системі інших гуманітарних наук, що досліджує всю сукупність педагогічних явищ, які впливають на всі сторони освітньої діяльності, всю сукупність взаємозв'язків та відносин. Це єдина «наукова дисципліна, що тлумачить освіту в єдності всіх її складових, і для якої вона є її власним об'єктом вивчення» (Підкасистый, (ред.), 1998, с. 9).

У широкому значенні – це закономірності, принципи організації процесу виховання, навчання, освіти. Вони передбачають формування цілей, добір змісту та методів, форм і засобів залучення індивіда для оволодіння соціальним досвідом людства, його культурними надбаннями; відтак – створення оптимальних умов у

різних видах діяльності та спілкування особистості, аби уможливити аналіз результативності цього процесу (позитивні зміни у поведінці, формуванні та розвитку), а також за необхідності здійснювати його коригування (Кушнірук, 2011, с. 15).

Виконані нами аналітичні розвідки сучасного стану розвитку категорійного апарату педагогіки дають нам підстави твердити, що наразі відбувається оновлення та розширення предмета педагогіки. Це пов'язано зі зміною соціокультурної ситуації в країні, що, в свою чергу, *детермінує* зміни розуміння своєрідності педагогічної дійсності й обумовлює певні тенденції розвитку педагогічної науки.

У таблиці 1.2 відображено основні підходи вчених щодо тлумачення предмета дидактики з 1965 до 2005 рр.

Таблиця 1.2

Основні підходи до визначення об'єкта і предмета дидактики у вітчизняній навчально-методичній літературі (1965 – 2005)

Назва роботи, рік, автор	Тлумачення понять «Дидактика», «Предмет дидактики» і «Об'єкт дидактики»
1	2
С. Збандуто, «Педагогіка», 1965	« <i>Дидактика</i> – складова педагогіки, що віднаходить шляхи до розв'язання проблем у теорії освіти та навчання. Освіта й навчання в тій чи іншій формі завжди зумовлені метою виховання, конкретно-історичними умовами розвитку суспільства. Саме тому питання, що становлять <i>предмет дидактики</i> , вирішуються в тісному зв'язку з виховними завданнями, що постають перед школою в ту чи іншу епоху» (с.123)
А. Алексюк, В. Чепелев, «Педагогіка», 1986	« <i>Об'єктом й предметом дидактики є «педагогічні явища і факти навчального процесу в їх конкретно-історичному розвитку, а мета – створенні найбільш ефективної та науково обґрунтованої системи навчання»</i> (с. 110–112)
За ред. В. Онищука, «Дидактика современной школы», 1987	« <i>Предметом дослідження дидактики як науки є процес навчання, ...його сутність, основу якого становлять два взаємопов'язані види діяльності: педагогічна діяльність учителя та навчально-пізнавальна діяльність учнів, – що регламентується методологічними основами, добором змісту, методами, організаційними формами і засобами цієї діяльності»</i> (с. 6)
Н. Мойсеюк, «Педагогіка», 2001	« <i>Об'єктом дидактики є навчання як особливий вид діяльності, спрямований на передачу новим поколінням соціального досвіду, його засвоєння, творче відтворення»</i> (с. 158–160)
В. Ягупов, «Педагогіка», 2002	« <i>Об'єктом загальної дидактики як педагогічної науки є навчання у всьому його обсязі. Предмет дидактики – це: навчання як засіб освіти та виховання;</i>

Закінчення табл. 1.2	
1	2
	закономірності та принципи навчання, його цілі, наукові основи його змісту; взаємодія викладання й учіння в їх єдності; не лише суто процеси викладання й учіння, але й умови, необхідні для їх здійснення (зміст, організація, засоби тощо), а також різні порівняно стійкі результати дотримання цих умов»
М. Фіцула, «Педагогіка», 2002	« <i>предметом дидактики є:</i> а) визначення мети і завдань навчання, без чого неможливо здійснюватим повноцінне навчання; б) окреслення змісту освіти відповідно до вимог суспільства; в) виявлення закономірностей процесу навчання на основі його аналізу, спеціальної пошуково-експериментальної роботи; г) обґрунтування принципів і правил навчання на основі сформованих його закономірностей; ґ) вироблення організаційних форм, методів і прийомів навчання; д) забезпечення навчально-матеріальної бази, засобів навчання»
І. Зайченко, «Педагогіка», 2003	<i>Дидактика</i> – це наука про навчання та освіту, її мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати. « <i>Предметом дидактики є</i> а) процеси освіти і навчання, що нерозривно пов'язані з вихованням і є його органічною складовою; б) в сучасний період її розвитку є процеси освіти і навчання, охоплені в цілому, тобто зміст освіти, що втілюється у навчальних планах, підручниках, методи й засоби навчання, організаційні форми навчання, виховна спрямованість навчального процесу, а також умови, що сприяють активній творчій діяльності учнів і їх розумовому розвитку» (с. 87)
В. Бондар, «Дидактика», 2005	<i>Предметом дидактики є</i> зміст освіти, форми й методи його засвоєння, закономірності й принципи організації процесу навчання тощо
І. Малафійк, «Дидактика», 2005	« <i>Об'єктом дидактики є</i> система навчання. Процес навчання відбувається згідно з об'єктивними законами і закономірностями, отже, <i>предметом дидактики є</i> закони й закономірності функціонування системи навчання, тобто закони і закономірності формування змісту й своєрідність процесу навчання» (с. 21)

Відображені у таблиці 1.2 тлумачення «предмета дидактики» уможливлють зробити висновок, що в різні періоди розвитку педагогіки учені відносили до «предмета»: «освіту та навчання в тій чи іншій формі, які зумовлені метою виховання» (60-ті роки XX ст.), «педагогічні явища і факти *навчального процесу* в їх конкретно-історичному розвитку», «*процес навчання*» (80-ті роки XX ст.), «навчання як засіб освіти й виховання», «формулювання змісту освіти відповідно до вимог суспільства», «зміст освіти, форми й методи його засвоєння» (поч. XXI ст.).

Дещо інакше тлумачить це поняття В. Краєвський. Предмет дидактики вчений вбачає у зв'язку викладання (діяльність учителя) та учіння (пізнавальної діяльності учня), їх взаємовплив і взаємодію. Ч. Купісевич потрактовує його як «умови, що забезпечують плинність протікання процесу викладання – учіння» (Пидкасистый, 1998, с.103).

Аналізуючи наведені вище визначення, В. Краєвський зауважує, що охоплення предметом дидактики цілей, змісту, закономірностей і принципів навчання призводить до певного його ототожнення з об'єктом. Все перераховане – це об'єктивна сфера, в якій дидактика виокремлює свій предмет. Цілі навчання випливають з вимог суспільства до освіти. В інтерпретації цілей освіти й навчання беруть участь різні науки, не лише педагогіка. Тому вчений переконаний, що предметом дидактики є взаємодія та взаємовплив процесів викладання і навчання (Пидкасистый, 1998, с.103 –109).

Оскільки основу кожної взаємодії становить конкретний зміст освіти, відповідні методи і форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, вважаємо доцільним тлумачити предмет дидактики як зміст, форми і методи взаємодії викладання і учіння на різних етапах навчального процесу. Ми цілком поділяємо таку позицію вченого щодо інтерпретації предмета дидактики.

Таким чином, *предметом дидактики* з огляду на сучасний стан її розвитку є процеси освіти і навчання, охоплені в цілому й відображені у змісті освіти (навчальні плани, підручники), формах і методах його засвоєння, а також умови, що сприяють активній творчій діяльності учнів та їхньому розумовому розвитку.

Для тлумачення основних складових категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики ми послуговувалися різними *видами аналізу* наукової і навчально-методичної літератури з філософії освіти, історії педагогіки, педагогіки та дидактики (формально-логічний, структурно-функціональний, історико-генетичний, логіко-історичний і термінологічний), що сприяло нам у процесі створення ***алгоритму опису змін у поняттєво-термінологічній системі вітчизняної дидактики в різні історичні періоди.*** У загальному вигляді його застосування передбачає здійснення таких кроків:

1. Визначення тенденцій розвитку поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики в означений період:

- *суспільно-політичних* (зміна або забезпечення функціонування суспільної системи, політичних режимів на основі провідних ідеологій);

- *економічних* (особливості торгівельних відносин України з іншими країнами (Візантією, Росією, Францією, Пруссією, Польщею та ін.) у різні періоди її розвитку;

- *соціокультурних* (культурні зв'язки з іншими народами, суспільні перетворення, трансформація матеріальних і духовних цінностей тощо);

- *науково-педагогічних* (зміна освітніх парадигм, втілених у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан шкільної освіти, розвиток громадської думки та педагогічної науки тощо);

- *лексикологічних* (генеза розвитку основних педагогічних і дидактичних лексем (категорій, понять і термінів), лексикографічне опрацювання педагогічних текстів на предмет діагностування лексичних інновацій тощо).

2. Аналіз поняттєво-термінологічного апарату дидактики у контексті визначених методологічних основ (*загальнонаукових* (парадигмальний, системний, структурний, функціональний, формаційний, цивілізаційний, соціокультурний), *конкретно-наукових* (історичний, історіографічний, культурологічний, історико-педагогічний, територіальний) та *інструментально-технологічних* (проблемно-хронологічний, наративний, герменевтичний, феноменологічний та критеріально-комплексний) системного, історіографічного, історико-педагогічного, проблемно-хронологічного, герменевтичного, критеріально-комплексного та інших підходів).

Зазначені підходи уможливили дослідити генезу розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики на: *морфологічному* (з яких компонентів складаються аналізовані поняттєво-термінологічні підсистеми, як вони побудовані; визначення предметно-тематичного поля); *структурному* (у які зв'язки й відношення вступають складові педагогічних явищ, визначені на рівні понять і термінів); *функціональному* (які функції виконують визначені поняття й

категорії в цілому) та *генетичному* (історія становлення, перспективи розвитку категорійно-поняттєвої системи педагогіки) рівнях.

3. Визначення системоутворювальних категорій, основних і похідних понять усіх поняттєво-термінологічних груп (підгруп) дидактики. Подальша систематизація дидактичної термінології на основі класифікації й аналітичного групування; визначення *предметно-тематичних груп*, що об'єднуються у певні *поняттєво-термінологічні системи та підсистеми* й утворюють ієрархічну структуру сучасної педагогічної науки.

4. Визначення стійких та умовних понять і термінів, тобто вибір основного тлумачення визначених категорій, понять і термінів на основі абстрактно-теоретичного та науково-емпіричного *рівнів поняттєвого відображення педагогічної дійсності* (Комаровский, 1969; Кушнірук, 2011).

5. Характеристика нових понять і термінів.

Отже, структурно-змістовий аналіз педагогічних термінів із дискрипторним описом кожного терміна уможливорює контроль за динамікою теоретичного заглиблення наукової думки в реальні процеси, що відображаються у трансформації педагогічних понять; сприяє формуванню педагогічного тезаурусу і здійснити необхідну змістову та лексичну селекцію змісту педагогічної теорії.

1.2. Формально-логічний аналіз поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики

Проаналізуємо дидактику з точки зору формалізованої поняттєво-термінологічної системи, коли внутрішньогрупова ієрархія зв'язків визначається *поняттєво-термінологічними полями*, утвореними термінами – членами однієї групи.

Поняттєво-термінологічне поле терміна – «сукупність спеціальних для цієї галузі науки понять, необхідних для понятійної ідентифікації конкретного терміна та понять, для ідентифікації яких потрібен цей термін, а також для з'ясування

статусу відносин між ним і поняттям, вираженим цим терміном» (Шелов, 2008, с. 214; Кошкина, 2016, с.85–88).

Зауважимо, що всередині *поняттєво-термінологічного* поля можуть виникати різні типи логічних зв'язків: родо-видові, видо-видові, причинно-наслідкові, цілого й часткового, тотожності, протилежності, ступеня, функції, послідовності. Окреслення меж і структури **поняттєво-термінологічних полів** уможливить встановити системні зв'язки не лише всередині групи, але між групами, а також максимально охопити наявні об'єкти з урахуванням їх розвитку.

Аби з'ясувати основні складові категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, здійснено формально-логічний та структурно-функціональний види аналізу навчально-методичної й наукової літератури з педагогіки та дидактики. Адже саме ці джерела змістовно відображають об'єктивний стан розбудованості поняттєво-термінологічної системи дидактики у різні періоди її розвитку (таблиця 1.3, 1.4), уможлиблюють визначити основні (стабільні) й новітні поняття і терміни дидактики як галузі педагогічного знання (Безрукова, 1983).

Вибіркова сукупність джерел становить 36 найменувань з 1857 року й донині (у таблиці 1.3 відображено лише частину аналізованих джерел). Проаналізуємо основні поняття.

Логічний аналіз – з'ясування й увиразнення логічної форми (будови, структури) міркувань за допомогою засобів формальної логіки; стосується як окремих думок (логічних висновків, доказів, висновків тощо), їх складових (понять, термінів і пропозицій), так і окремих галузей знань. За допомогою саме цього виду аналізу доцільно здійснювати структурування формальних систем конкретних галузей пізнання («Философская энциклопедия», 1960–1970).

Як зазначає В. Безрукова (1983), *формально-логічний аналіз* дає можливість досліднику охарактеризувати поняттєву систему педагогіки (зокрема, теорії виховання чи дидактики). Суть його полягає у з'ясуванні зовнішніх щодо змісту ознак і властивостей дослідженого об'єкта.

Статичні цифрові показники відображають не лише окремі властивості термінів-понять, але й усю систему в цілому. Частота й порядок використання

термінів у науковій та особливо навчально-методичній літературі не є довільними: вони відтворюють структуру поняттєво-категорійного апарату в конкретний історичний період розвитку педагогічної теорії, зв'язки між його складовими (поняттєво-термінологічними полями) тощо (Кушнірук, 2018).

Метод структурно-функціонального аналізу. Функціональний аналіз структури системи як сукупності зв'язків між її частинами ґрунтується на з'ясуванні значення окремого компонента для певним чином структурованого цілого.

Застосування структурно-функціонального аналізу уможливило:

- а) розкласти досліджений об'єкт на певні складові (дидактична система, підсистеми – теорія навчання, теорія методів навчання), визначити співвідношення між ними, правила об'єднання їх в групи;
- б) дослідити сутність усіх компонентів поняттєво-термінологічного апарату дидактики й охарактеризувати тенденції його розвитку (суспільно-політичні, соціокультурні, економічні, науково-педагогічні, лексикографічні тощо);
- в) простежити генезу розвитку основних компонентів категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики.

У таблицях 1.3 та і 1.4 (результати формально-логічного аналізу текстів) відображено найбільш загальні зведені показники: 1) загальний обсяг тексту аналізованого джерела; 2) загальний обсяг дослідженого об'єкта (розділ «Дидактика»); 3) відсоткова частка дослідженого об'єкта в загальному обсязі тексту; 4) кількість структурних складових дослідженого об'єкта щодо цілого; 5) відсоткова частка структурних складових досліджених підсистем щодо суми структурних компонентів загального об'єкта.

Проаналізуємо отримані в таблицях 1.3 і 1.4 результати.

Так, найбільший обсяг розділу «Дидактика» щодо загального обсягу підручника або навчального посібника виявлено у таких роботах: «Педагогіка» (за ред. С. Чавдарова, 1940) – 45,27 %; «Теоретичні основи виховання і навчання» (автори В. Лозова, Г. Троцько, 2002) – 43,75 %; «Педагогіка» (автор С. Кушнірук,

2011) – 40,47 %; «Педагогіка» (автор В. Ягупов, 2002) – 40,36 %; «Педагогіка» (за ред. О. Кондратюка, 1976) – 39,68 % і та інших.

У «Педагогіці» (за ред. С. Чавдарова (1940)) зміст «Дидактики» розкрито у розділі 5, який охоплює такі теми: 1) «Радянська дидактика та її принципи»; 2) «Психологічні основи навчального процесу»; 3) «Зміст освіти і навчання в школі»; 4) «Підручники»; 5) «Методи»; 6) «Перевірка і оцінка знань учнів»; 7) «Перевірні іспити»; 8) «Організація навчальної роботи в школі (класно-урочна система)». Зауважимо, що нині в «Дидактиці» психологічні основи навчального процесу (тема 2) аналізуються при висвітленні сутності процесу навчання, а тема «Перевірні іспити» – органічна складова теми «Перевірка і оцінка знань учнів» тощо («Педагогіка», 1940).

В. Лозова і Г. Троцько у посібнику «Теоретичні основи виховання і навчання» (2002) пропонують для опанування лише два розділи («Предмет педагогіки і питання теорії виховання», «Дидактика»). Відповідно розділ «Дидактика» становить 50 % від загального обсягу тексту.

У навчальному посібнику С. Кушнірук («Педагогіка», 2011) розділ «Дидактика» містить дванадцять тем, що становить 40,47 % від загального обсягу тексту. Зміст цього розділу розширено за рахунок введення нових тем: «Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці» (тема 7), «Дидактичні основи дистанційної освіти» (тема 9), «Технології дистанційного навчання» (тема 11), «Педагогічна технологія» (тема 12).

Найменшим за обсягом (7,75 %) серед аналізованих нами джерел є розділ «Дидактика» у навчальному посібнику О. Падалки, А. Нісімчука, І. Смолюка й О. Шпака «Педагогічні технології» (1995). Хоча, на нашу думку, й сім запропонованих тем (лекція 3. «Дидактика. Процес навчання і його структура», лекція 4. «Закономірності навчання», лекція 5. «Принципи навчання», лекція 6. «Зміст освіти в національній школі України», лекція 7. «Загальні методи навчання», лекція 8. «Форми організації навчання в школі», лекція 9. «Педагогічний процес, аспекти його інтенсифікації та оптимізації») компактно розкривають суть основних проблем дидактики. Інші тридцять тем відображають

найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки: сутність й особливості впровадження педагогічних технологій, основні аспекти виховання, проблеми економічної освіти й виховання молоді, особливості формування якостей вчителя, оволодіння ним педагогічною майстерністю, тощо.

У «Педагогіці» С. Максимюк (2005) розділ «Дидактика» становить лише 18,14 % від загального обсягу та міститься у частині 1 – «Загальні основи педагогіки. Дидактика». Крім того, зміст посібника розширено матеріалами з історії педагогіки.

Результати здійснених нами формально-логічного та структурно-функціонального видів аналізу дають підстави констатувати, що підручники та посібники з педагогіки є носіями розвитку категорійно-поняттєвого апарату як дидактики, так і педагогіки загалом у певний історичний період. Так, у підручнику О. Духновича (1857) основні категорії дидактики тлумачилися паралельно з категоріями виховання, що відповідало тенденціям розвитку поняттєво-термінологічної системи педагогіки у той час.

Таблиця 1.3

**Результати формально-логічного аналізу
поняттєво-термінологічної системи педагогіки,
розділ «Дидактика» (1857–2011 рр.)**

Автор	Рік видання	Загальна кількість сторінок	Обсяг розділу «Дидактика»	% частка від загального обсягу джерела
1	2	3	4	5
За ред. С. Чавдарова	1940	592	268	45,27 %
В. Лозова, Г. Троцько	2002	400	175	43,75 %
С. Кушнірук	2011	472	191	40,47 %
В. Ягупов	2002	560	226	40,36 %
За ред. О. Кондратюка	1976	378	150	39,68 %
О. Духнович	1857	91	31	34,07 %
Н. Мойсеюк	2001	608	207	34,05 %
І. Зайченко	2003	528	170	32,2 %
За ред. М. Ярмаченка	1986	546	165	30,22 %
А. Кузьминський, В. Омеляненко	2003	418	116	27,75 %
М. Савін	1980	315	84	26,67 %
С. Збандуто	1965	650	170	26,15 %

Закінчення табл. 1.3				
1	2	3	4	5
М. Олесницький	1885-1887	335+300	166	26,14 %
М. Фіцула	2000	544	142	26,1 %
Н. Волкова	2001	576	137	23,78 %
О. Вишневський	2008	566	128	22,61 %
В. Галузинський, М. Євтух	1995	237	53	22,36 %
С. Максимюк	2005	667	121	18,14 %
О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак	1995	258	20	7,75 %

Концептуально по-новому охарактеризовано основні напрями розвитку дидактики в підручнику С. Чавдарова (1940), в якому вчений обґрунтовує завдання освіти й навчання у школі, тлумачить поняття «загальна освіта» і «політехнічна освіта», конкретизує різні методи навчання (розповідь-лекція, бесіда, робота з підручником, виконання вправ, ілюстрації та демонстрації у навчанні, лабораторні заняття, екскурсії) тощо. Вважаємо доцільним наголосити, що відповідно до освітніх тенденцій 30–40-их рр. XX ст. у підручнику розділ дидактики був доповнений питаннями, що відображали психологічні основи процесу навчання, зокрема, вимоги щодо методів навчання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей і т.ін.

У 70-их рр. XX ст. зміст дидактики був розширений за рахунок тем «Програмоване навчання та засоби його реалізації», у 80-их – «Закономірності навчання» тощо (Кондратюк (ред.), 1976; Ярмаченко (ред.), 1986).

Навчальні посібники та підручники II половини XX ст. – початку XXI ст. переважно висвітлюють такі теми «Технології навчання», «Дистанційна освіта» та ін., що відображає сучасні тенденції розвитку педагогічної науки в контексті загальноцивілізаційного технічного прогресу (Кушнірук, 2011 та ін.).

Так, найбільший обсяг розділу «Дидактика» стосовно до загального обсягу підручника або навчального посібника спостерігається у роботах: «Педагогіка» (за ред. С. Чавдарова, 1940) – 45,27 %; «Теоретичні основи виховання та навчання» (автори В. Лозова, Г. Троцько, 2002) – 43,75 %; «Педагогіка» (автор

С. Кушнірук, 2011) – 40,47 %; «Педагогіка» (автор В. Ягупов, 2002) – 40,36 %; «Педагогіка» (за ред. О. Кондратюка, 1976) – 39,68 % і та інших.

Таблиця 1.4

**Результати структурно-функціонального аналізу
поняттєво-термінологічної системи педагогіки,
розділ «Дидактика» (1857 – 2011)**

Автор	Рік видання	Назва роботи	Кількість тем з дидактики/ Загальна кількість тем	%
М. Олесницький	1885-1887	Курс педагогіки Вип. 1,2	Част. 2 7/17	Част.2 41,18%
Н. Мойсеюк	2001	Педагогіка	13/23	56,52%
В. Лозова, Г. Троцько	2002	Теоретичні основи виховання та навчання	7/14	50%
В. Ягупов	2002	Педагогіка	8/22	36,36%
І. Зайченко	2003	Педагогіка	10/28	35,71%
За ред. О. Кондратюка	1976	Педагогіка	8/23	34,78%
О. Духнович	1857	Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских	4/12	33,33%
О. Вишневський	2008	Теоретичні основи сучасної української педагогіки	10/30	33,33%
С. Збандуто	1965	Педагогіка	6/20	30%
Н. Волкова	2001	Педагогіка	12/40	30%
С. Кушнірук	2011	Педагогіка	12/40	30%
В. Галузинський, А. Євтух	1995	Педагогіка: теорія та історія	4/14	28,57%
А. Кузьминський, В. Омеляненко	2003	Педагогіка	7/25	28%
М. Фіцула	2000	Педагогіка	7/26	26,92%
М. Савін	1980	Педагогіка	6/23	26,09%
За ред. М. Ярмаченко	1986	Педагогіка	7/27	25,93%
За ред. С. Чавдарова	1940	Педагогіка	8/37	21,62%
С. Максимюк	2005	Педагогіка	6/31	19,35%
О. Падалка та ін.	1995	Педагогічні технології	7/37	18,92%

Таблиця 1.5

**Перелік навчальних посібників та підручників з дидактики (1925–2015),
щодо поняттєво-термінологічної системи яких був здійснений
структурно-функціональний аналіз**

	Автор	Рік видання	Назва роботи	Загальна кількість сторінок
1.	С. Русова	1925	Дидактика	191
2.	Б. Манжос	1930	Основы советской дидактики	332
3.	За ред. В. Онищука	1987	Дидактика сучасної школи	351
4.	О. Савченко	1999	Дидактика початкової школи	368
5.	І. Малафійк	2005	Дидактика	398
6.	В. Бондар	2005	Дидактика	264
7.	М. Пантюк, Т. Пантюк	2010	Дидактика. Конспект лекцій та опорні схеми	
8.	В. Чайка	2011	Основы дидактики	240
9.	В. Вихрущ	2015	Теорія початкового навчання з основами психодидактики	608

У 1857 р. О. Духновичем написано й опубліковано перший на теренах Західної України посібник з педагогіки *«Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских»*, який вважається першим українським підручником з теорії та практики навчання й виховання молоді. Підручник складався з передмови, вступу, дванадцяти глав (глава 1 «Про педагогіку взагалі»; глава 2 «Властивості і посади учителя»; глава 3 «Про правила загальних настанов»; глава 4 «Про будову школи і про учіння»; глава 5 «Про шкільний порядок»; глава 6 «Про вправи»; глава 7 «Про порядок, що спостерігається в церкві»; глава 8 «Про хворих дітей»; глава 9 «Про заохочення й покарання»; глава 10 «Про екзамени та свята»; глава 11 «Про навчальні предмети»; глава 12 «Заключення. Звернення до вчителя»; «Звернення до батьків») та додатків. Загальний обсяг підручника – 91 сторінка (Духнович, 1857).

Загалом у змісті підручника, попри його недосконалу структуру, можна знайти розділи сучасної педагогіки: так, «Загальні основи педагогіки» (сюди ж ми зараховуємо тему «Вчитель») розкрито в гл. 1, 2, 12; «Дидактику» – гл. 3, 6, 10 і 11; «Теорію виховання» – у гл. 6, 7, 8 та 9; «Управління педагогічними системами

(школознавство) – (навчальний заклад, його структура, режим) – у гл. 4 і 5 (Духнович, 1857).

Відкриття 5 листопада 1850 р. на підставі рішення Міністерства народної освіти в університетах України кафедр «педагогії» «для теоретичної та практичної підготовки студентів до вчительського звання» (Курилова, 1991, с. 84) обумовило й появу нових програм професійної підготовки, а відповідно і нових (за структурою та змістом) підручників.

Так, наприкінці ХІХ ст. підручники й навчальні посібники з педагогіки почали складатися переважно з двох частин (теорія виховання і теорія навчання). Крім того, в частині 2 було виокремлено також 2 частини – загальну дидактику й окремі методики. В «Курсі педагогіки» М. Олесницького (1885–1887) до «Загальної дидактики», що складалася з двох частин: «Внутрішня організація навчання» (5 тем) та «Допоміжні засоби навчання» (2 теми), було введено сім тем: «Матеріали навчання та типи загальноосвітніх закладів»; «Методи навчання»; «Форми чи прийоми навчання»; «Дух навчання» (тон, манера, техніка навчання, вимоги до особистості вчителя); «Принципи навчання»; «Навчальний план»; «Шкільна дисципліна».

Друга «Спеціальна частина навчання» – методика викладання, що розкривала методичні особливості навчання грамоти, мови, арифметики, Закону Божого, географії, історії, природничих наук, іноземних мов, співів та малювання.

Концептуально по-новому було охарактеризовано й основні напрями розвитку дидактики в підручнику С. Чавдарова (1940), в якому вчений обґрунтував завдання освіти й навчання у школі, проаналізував і здійснив тлумачення понять «загальна освіта», «політехнічна освіта», конкретизував різні методи навчання (розповідь-лекція, бесіда, робота з підручником, виконання вправ, ілюстрації й демонстрації у навчанні, лабораторні заняття, екскурсії) тощо. Вважаємо доцільним наголосити, що відповідно до освітніх тенденцій 30 – 40-их рр. ХХ ст. розділ дидактики був доповнений питаннями, що відображали психологічні основи навчального процесу, зокрема, вимоги щодо використання

методів навчання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей тощо).

У 70-их рр. ХХ ст. зміст дидактики розширився за рахунок тем розділу «Програмоване навчання і засоби його реалізації», у 80-их – «Закономірності навчання» тощо (Кондратюк (ред.), 1976; Ярмаченко (ред.), 1986).

Навчальний посібник «Педагогіка» С. Збандуто (1965) складався з 4 частин, які, по суті, відображали назви сучасних розділів педагогіки: зокрема розділ «Дидактика» представлено 6 темами: «Наукові основи дидактики»; «Зміст освіти на першому і другому етапах навчання»; «Процес навчання»; «Форми організації навчання»; «Методи навчання»; «Перевірка й оцінка знань, умінь та навичок учнів у процесі навчання».

Підручник «Педагогіка» за редакцією М. Ярмаченка (1986) загалом повторював структуру посібника С. Збандуто. Розділ «Дидактика» охоплював сім тем, написаних різними авторами: «Предмет і основні категорії дидактики» (А. Алексюк); «Зміст освіти в школі» (С. Гончаренко, В. Чепелєв); «Процес навчання» (А. Алексюк, В.Чепелєв); «Закономірності, принципи і правила навчання» (А. Алексюк, В.Помагайба); «Загальні методи навчання» (А. Алексюк, В. Помагайба); «Форми організації навчання» (А. Алексюк, В. Онищук, В. Помагайба); «Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів» (В. Онищук).

1987 року опубліковано перший вітчизняний посібник «Дидактика современной школы» за редакцією В. Онищука, в якому науковці Б. Кобзар, Г. Кумарін, В. Онищук, В. Римаренко, Ю. Кусий, В. Максименко, В.Ф. Паламарчук, Л. Момот, В.І. Паламарчук, М. Розенберг, Р. Скульський, Л. Тимчишин і Л. Чашко на підґрунті теоретико-експериментальних досліджень та передового педагогічного досвіду, запропонували моделі навчального процесу, що спонукали вчителів шкіл та викладачів ЗВО творчо ставитися до роботи. На основі системного, проблемного й оптимізаційного підходів до навчання було розкрито функції навчання. Мета, мотиви та зміст освіти відображалися у системі засобів, методів і форм.

Методи навчання характеризувалися в контексті системно-структурного підходу (метод – це варіативна сукупність прийомів), а класифікація методів здійснюється відповідно до мети заняття.

Суттєві новації в розвитку дидактики того періоду відображав виклад форм навчання. Вони потрактовувалися як цілісна система, визначальною ланкою якої є урок, пов'язаний із іншими формами занять: семінарами, практиками, факультативами, домашньою навчальною роботою, екскурсіями тощо.

У посібнику розкривалася суть чималої кількості дидактичних проблем, проте час висував нові освітні проблеми, їх необхідно було вирішувати: проектування змісту освіти, формулювання закономірностей навчання, конструювання єдиної системи принципів та методів навчання тощо. Вважаємо доцільним зазначити, що всі ці проблеми (а після 1991 р. додалися й інші) стали предметом наукових пошуків не лише українських, але й зарубіжних дидактів упродовж тривалого часу.

1999 року О. Савченко опубліковано підручник «Дидактика початкової школи», у якому основні категорії навчання (мета, зміст, принципи, методи, форми та дидактичні засоби) були висвітлені на підвалинах сучасної гуманістичної педагогіки й теорії розвивального навчання. Основна мета підручника – розкрити досягнення сучасної дидактики початкової школи й окреслили шляхи їх впровадження у навчанні молодших школярів – була втілена у структурі його зміст (див. Додаток Б, табл. Б.1.).

У 2005 р. побачив світ посібник В. Бондаря «Дидактика», який за структурою та змістом (див. додаток Б, табл. Б.1.) суттєво відрізнявся від попередніх. Так, дидактичні явища і процеси вчений обґрунтовує з позицій методології системного підходу, узагальнення інваріантності різного рівня їх ознак, що уможливило перетворення дидактики із теоретичної, інформаційно-повідомлювальної навчальної дисципліни в теоретико-прикладну. Крім того, у підручнику здійснено впорядкування поняттєво-термінологічного апарату, охарактеризовано категорії дидактики, надано авторське тлумачення основних і похідних термінів та понять. Заслужують на увагу модель загальних методів

навчання (параграф 6) та дидактична матриця уроку як полігональна структура (параграф 7, 12).

В той же час І. Малафіїк у посібнику «Дидактика» (2005) намагається відійти від описового розкриття змісту теорії та практики навчання й употужнити науковість вивчення дидактики як самостійної педагогічної дисципліни («Цілі навчання як системотвірний елемент дидактичної системи», «Поділ цілей навчання на групи, їх класифікація», «Нетрадиційні уроки», «Теоретичні засади окремих навчальних технологій») тощо.

В. Чайка в навчальному посібнику «Дидактика» (2011) розкрив загальні основи дидактики, а також обґрунтував передумови підвищення ефективності навчання, проаналізував найпродуктивніші методи і засоби, технології та прийоми його організації.

Зауважимо, що у більшості навчальних посібників та підручників з педагогіки і дидактики II половини XX ст. – початку XXI ст. висвітлюються такі теми, як «Технології навчання» і «Дистанційна освіта» тощо, що відображають тенденції розвитку педагогічної науки в контексті загальноцивілізаційного технічного поступу (Кушнірук, 2011).

Застосування сформованої нами методики дослідження (розділ 2) уможливило проаналізувати структуру й зміст підручників та навчальних посібників з педагогіки й дидактики, виокремити і проаналізувати категорійно-поняттєвий апарат, відповідно до нього сформувані *тематичні групи* поняттєво-термінологічних полів, що відображають *поняттєво-термінологічну систему* вітчизняної дидактики.

Наведемо основні *тематичні групи* поняттєво-термінологічних полів: 1) «Процес навчання та його істотні характеристики» (підгрупи: «*Методологія процесу навчання*», «*Формування певних якостей учнів у процесі навчання*» та *ін.*); 2) «Зміст освіти»; 3) «Методи навчання»; 4) «Організаційні форми навчання» (підгрупи: «*Форми організації навчання*», «*Позаурочні форми організації навчання в школі, допоміжні форми навчання*», «*Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці*»).

Перша тематична група дидактичних понять і термінів репрезентовано лексичними засобами, що відображають *методологічні основи дидактики* як галузі педагогічних знань й уможлиблюють охарактеризувати основні категорії дидактики загалом («освіта», «дидактика», «навчання»), а також поняття й терміни, що їх розкривають («функції дидактики», «дидактична система», «дидактична теорія», «дидактична концепція», «теорія навчання», «процес навчання», «компоненти навчання», «функції навчання» тощо).

Другу тематичну групу *поняттєво-термінологічної системи* вітчизняної дидактики відображає сутнісна характеристика змісту освіти, *представлена* назвами навчальних дисциплін, принципами та вимогами до змісту освіти, нормативно-правовими засадами («зміст освіти», «знання», «вміння», «навички», «компетентність», «принципи побудови змісту освіти», «навчальний предмет», «державний освітній стандарт», «навчальний план», «навчальна програма», «підручник» та ін.).

Третю тематичну групу *поняттєво-термінологічної системи* дидактики представлено *категорією* «методи навчання», яку розкриває низка лексичних засобів відповідно до загальних характеристик способів організації діяльності педагога й учнів («метод навчання», «прийом», «засіб», «бесіда», «розповідь», «наочність», «спостереження», «демонстрація», «ілюстрація», «вправи» та ін.).

Четверту тематичну групу *поняттєво-термінологічної системи* дидактики представлено *категорією* «організаційні форми навчання». Це – поняття й терміни, що означають зовнішні ознаки організації процесу навчання в конкретних умовах («форма навчання», «організаційна форма навчання», «урок», «екскурсія», «факультатив», «практикум», «семінарське заняття», «групова навчальна діяльність», «індивідуальна робота», «мала навчальна група» та ін.).

Напрями досліджень, які суттєво вплинули на розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики представлено у Додатку Д.2; проблемно-тематична бібліографію дослідження виокремлених поняттєво-термінологічних груп витлумачена у дисертаційних, монографічних та

колективних наукових працях й фахових виданнях України наведена у Додатках Г та Г.

Таким чином, формально-логічний аналіз вітчизняної навчально-методичної та наукової літератури 1857–2015 рр. уможливив структурування категорійно-поняттєвого апарату дидактики й відповідно до нього сформувані *тематичні групи* поняттєво-термінологічних полів, що відображають *поняттєво-термінологічну систему* вітчизняної дидактики дослідженого періоду, та стати підґрунтям для проведення історіографічного аналізу.

1.3. ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Якість педагогічного дослідження, як правило, залежить від його джерельної бази, покликаної забезпечити оптимальне охоплення найбільш істотних фактів у всій їх конкретності. Це можливо лише за умови відповідного добору джерел, певної цілеспрямованості їх аналізу, ґрунтового й аргументовного обґрунтування методології та методики роботи з ними (Гупан, 2001).

Термін «історіографія» походить від двох давньогрецьких слів: «пізіогіа», що означає «розповідь про минуле, про пізнане» та «£гаго» – «пишу» (Гупан, 2001).

Аналіз історико-педагогічної та наукової літератури уможливив визначити основні тлумачення терміна «історіографія»: 1) буквально означає «письмова розповідь про минуле» (Гупан, 2001); 2) сукупність наукових праць з окремих історичних проблем або питань (Сахаров, 1978).

У нашому дослідженні висвітлюється питання становлення та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. Відповідно й предметом його є становлення та розвиток категорій та понять вітчизняної дидактики як сукупності знань про поняттєво-термінологічну систему не лише дидактики, а й усієї педагогічної науки.

Аби якісно здійснити історіографічний аналіз понять і термінів й охарактеризувати особливості їх виникнення, розвитку та функціонування у вітчизняній дидактиці необхідно було визначити пріоритетні підходи до

класифікації та систематизації історико-педагогічної, методологічної й навчально-методичної літератури. У науковому обігу набула поширення класифікація історико-педагогічних джерел Н. Гупана (дисертація «Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)» (2001) здійснена за:

– **методологією дослідження освітніх явищ і процесів минулого** (*історичні праці, що відображали «педагогічні феномени з точки зору розвитку загальнокультурних процесів (наявність та кількість закладів освіти в різних регіонах, кількісний та якісний склад тих, хто навчає та навчається, матеріально-технічна база для навчання тощо)»; історико-педагогічні праці, в яких провідними для дослідження процесу навчання (виховання) є мета й завдання, зміст і форми, методи та способи викладання та учіння тощо;*

– **за змістом:** *наукові дослідження (монографії, наукові статті, дисертації); популяризаторські праці (публіцистика, науково-популярні видання), навчальні (посібники, підручники); довідкова література (енциклопедії, бібліографічні покажчики, словники тощо); хрестоматійні видання (збірки документів, видання творів тощо);*

- **за хронологічними межами** (*історичні та сучасні (автентичні) праці* тобто праці, написані сучасниками досліджених явищ та процесів (Гупан, 2001, с. 33).

Відповідно до предмета дослідження виникла необхідність класифікувати аналізовані джерела ще й за допомогою такого засобу їх групування, як систематизація. Якщо класифікацію ми застосовували для добору та розкриття внутрішнього зв'язку між різними типами джерел, то систематизацію – для надання усіх джерелам певної системи залежно від основної мети дослідження – відтворення цілісної картини розвитку науки в її закономірних взаємозв'язках, послідовності й суперечностях. Така мета обумовила необхідність систематизувати джерела за кількома групами (напрямами):

Перша група. Роботи, аналіз яких уможливив розробити методологію дослідження.

Друга група. Дидактичні джерела: педагогічні словники й енциклопедії, великі та малі енциклопедії, лексичні словники; підручники і навчальні

посібники; словники з різних галузей знань (філософії, психології, української мови тощо).

Третя група. Законодавчі акти, нормативні документи (постанови, укази, закони, директиви тощо), історико-педагогічні джерела та стародруки, що зберігаються в архівах.

Четверта група. Історико-педагогічні дослідження із загальних питань розвитку освіти й педагогічної науки, різних аспектів розвитку дидактики в Україні, а також ті, в яких здійснено ґрунтовний аналіз наукового доробку видатних педагогів.

П'ята група. Дисертації з історії педагогіки та дидактики (окремих методик).

Шоста група. Монографії, що відображають історію формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики й окремих методик.

Сьома група. Статті у міжнародних і всеукраїнських фахових виданнях, матеріали міжнародних, всеукраїнських наукових і науково-практичних конференцій.

Проаналізуємо їх.

Перша група – це наукові праці вчених, аналіз яких дав нам змогу розробити методологію дослідження:

1. *Праці з філософії та філософії освіти.* У контексті проблематики нашого дослідження серед цієї групи ми звернули увагу на такі праці: «О философском анализе языка науки» (М. Попович, 1966); «Логические основы науки» (П. Копнін, 1968); «Становление и сущность системного подхода» (І. Блауберг, Е. Юдін, 1973); «Субъект, объект познания» (В. Лекторський, 1980); «Научное исследование как объект социологического исследования» (Б. Юдін, 1983); «Пути формирования нового знания в современной науке» (С. Кримський, Б. Парахонський, М. Попович та ін., 1983); «Классификация наук: Прогноз К. Маркса о науке будущего» (Б. Кедров, 1985); «Разрешение проблемы теоретического знания» (Т. Пікашова, 1986); «О взаимоотношении теории и истории науки: точка зрения гносеолога» (В. Філатов, 1987); «Язык культуры и генезис знания» (Б. Парахонський, 1988); «Наука как компонент социальной

системы» (В. Келле, 1988); «Научное познание как деятельность» (В. Швирьов, 1989); «Аналітика науковості» (А. Ішмуратов, 1997); «Научная концепция: структура, генезис» (А. Піскопель, 1999); «Структура» (П. Йолон, 2002); «Структура научных революций» (Т. Кун, 2003); «Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум» (В. Кремень, 2010); «Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття» (В. Андрущенко, 2011); «Філософські діалоги» (упор. М. Попович, Г. Коваadlo, 2014).

У монографії С. Кримського *«Научное знание и принципы его трансформации»* (1974) досліджені, зокрема, малорозроблені питання теорії знання, його специфічні риси, практичне втілення у текстах певних семантичних схем, типологія знання, його стилі й проблеми евристики; висвітлюються проблеми макрологіки аналізу структур знання та їх відмінність від елементарних форм думки, а також процедури інтерпретації наукових теорій та евристичні принципи переходу від однієї теоретичної системи до іншої. Експеримент здійснюється у «контексті» проблем науково-технічної революції й ідеологічної боротьби в сучасному природознавстві.

У колективній науковій роботі «Збірка "Філософські діалоги – 8"» (упор. М. Попович, Г. Коваadlo, 2014), запропоновано шляхи розв'язання основних проблем сучасного наукового знання, а саме: репрезентації знань та здійснення логіко-методологічного аналізу мови науки.

2. *Наукознавчі праці*, у яких здійснюється тлумачення сутності й визначення особливостей напрямів розвитку такого складного феномену як науки. Найбільш вагомими для нас стали такі праці: «Трехаспектность науки и проблема научной школы» (М. Ярошевський, 1973); «Научное знание и принципы его трансформации» (С. Кримський, 1974); «Научный текст и его интерпретация» (В. Візгін, 1982); «О взаимоотношении теории и истории науки: точка зрения гносеолога» (В. Филатов, 1987); «Наука о науке: начала науковедения» (Г. Добров, 1989); «Сети научных коммуникаций и организация фундаментальных исследований» (Г. Дюментон, 1987); «Междисциплинарные

исследования и дисциплинарная организация науки» (М. Мирский, 1980); «Научное познание и мир человека» (В. Филатов, 1989); «Наукометрия: состояние и перспективы» (С. Хайтун, 1983); «Проблемы количественного анализа науки» (С. Хайтун, 1989); «Тематический анализ науки» (Дж. Холтон, 1981) тощо.

Вважаємо доцільним окремо виділити наукову працю *«Параметры развития науки»* (Б. Старостин, 1980), у якій автор здійснив *розмежування етапів розвитку науки*: найдавніша (догрецька), архаїчна наука; греко-еліністична, антична; римсько-середньовічна (латиномовна); наука Відродження; наука Просвітництва; класична наука; сучасна наука.

3. *Наукові роботи, які дозволили описати методологічні підходи та принципи й розробити методику дослідження.* У контексті проблематики нашого дослідження серед цієї групи ми звернули увагу на такі праці: «Методы выборочного исследования» (У. Кокрен, 1976); «Системный подход и общая теория систем» (А. Уемов, 1978); Б. Гершунський «Философия образования для XXI века», 1998); В. Ядов «Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности» (1999); А. Дахін «Педагогическое моделирование» (2005); М. Вайдорф-Сисоева «Технология исполнения и оформления научно-исследовательской работы» (2006); С. Бобришов «Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания» (2006); Ю. Сурмін «Майстерня вченого» (2006); Г. Орендарчук «Логіка» (2008); В. Полонський, Л. Сідон, Г. Самбунова «Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в сфере образования» (2008); І. Волощук «Педагогічне дослідження» (2009); О. Адаменко «Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні» (2009); С. Гончаренко «Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям» (2010); О. Тітова «Терминологический анализ как метод и задача исследования» (2010); Р. Лівшиц «К проблеме классификации методов психолого-педагогических исследований» (2013); Е. Панасенко «Експеримент у науково-педагогічних дослідженнях в Україні (1943–1991 рр.)» (2014); О. Кошкіна «Развитие

терминологии отечественной дидактики» (2016), Ю. Скиба «Класифікація методів педагогічних досліджень» (2016) тощо.

4. *Наукові праці, у яких розкрита методологія історико-наукового та історико-педагогічного знання.* На особливу увагу заслуговують такі праці: М. Ярошевський «Трехаспектность науки и проблема научной школы» (1973); А. Сахаров «Историография истории СССР. Досоветский период» (1978); Д. Раскін «Классификация историко-педагогических источников» (1989); З. Равкін «Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований» (1993); Н. Гупан «Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні» (2000); Н. Юдін «Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической науки» (2001); О. Сухомлинська «Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем» (2003); Л. Вовк «Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки» (2012).

5. *Наукові праці, у яких висвітлені проблеми методології педагогіки та історії педагогіки* О. Антонової, М. Басова, М. Богуславського, Я. Бурлаки, Л. Ваховського, С. Гончаренка, В. Даниленка, Е. Дніпрова, В. Журавльова, І. Кантора, Б. Комаровського, Г. Корнетова, Ф. Корольова, Б. Коротяєва, Є. Кошкіної, В. Лейчика, Е. Моносзона, З. Равкіна, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, Є. Хрикова, Н. Юдіної, О. Яської та інших учених.

6. *Філософські та психолого-педагогічні концепції поняття як форми й результату відображення дійсності,* висвітлені у названих нижче наукових працях (С. Аллахвердян, І. Андрєєв «Основы теории познания» (1959); «Проблемы логики и методологии познания» (1972), А. Артюх «Категориальный синтез теорий» (1967), В. Безрукова «Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки» (1983); Р. Будагов «История слов в истории общества» (1971), Е. Войшвило «Понятие» (1967), С. Гончаренко «Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям» (2010); І. Чупахін «Вопросы теории понятий» (1961); «Методологические проблемы теории

понятия» (1973) та ін., Д. Горський «Вопросы абстракции и образования понятий» (1961); «Определение (Логико-методологические проблемы)» (1974), «Определения, их виды и правила» (1987), а також науковий доробок В. Готт, Ф. Землянського, О. Лурії, П. Пузікова, Л. Рєзнікова, сприяли нам при тлумаченні таких категорій, як «поняття» і «термін».

Так, Д. Горський дослідив особливості структури понять і процес їх утворення, а також функції понять у теорії пізнання (Горский, 1987; 1991); своєрідність понять соціальних наук з'ясували С. Аллахвердян «Природа социальных понятий» (1989) та Д. Горський «Проблемы общей методологии наук и диалектической логики» (1966). До проблеми мовного вираження понять зверталися П. Пузіков «Понятия и их определения» (1970) та Л. Рєзніков «Понятие и слово» (1958).

Методологічно вагомою для нашого дослідження є монографія О. Лурія «Язык и сознание» (1979). Тут у Лекції 4 «Развитие понятия и методы их исследования» та Лекції 5 «Семантические поля и их объективное изучение» всі психологічні аспекти навчання мови, виокремлення понять і категорій вчений аналізує системно, враховуючи сучасні лінгвістичні дані та своєрідність застосування різних методів (тлумачення поняття, порівняння й розрізнення, класифікації, формування штучних понять тощо).

Безцінною у контексті нашого дослідження є також робота М. Ярошевського, у якій вперше застосовано термін «категорійний апарат» (Ярошевский, 1973).

7. *Особливості дослідження педагогічної науки як сукупності основних педагогічних теорій* висвітлено у працях М. Богуславського, Г. Корнетова, Б. Коротяєва, В. Курила, М.Ржецького, О. Савченко та інших учених.

Зауважимо, що нами детально аналізувалися роботи, які дозволили сформулювати категорійний апарат дослідження (Г. Воробйов «Структура и функции педагогической теории» (1984); М. Ржецький «Система дидактических понятий» (1985); Б. Коротяев «Педагогика как совокупность педагогических теорий» (1986); М. Богуславський «История педагогики и современность» (1987); М. Махмутов,

С. Занько, Ю. Тюніков «К структуре взаимосвязи педагогической теории и практики» (1988); М. Богуславський, Г. Корнетов «Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях» (1991), «О педагогических парадигмах» (1992); З. Малькова, Н. Нікандров, Б. Гершунський, В. Шубінський «Развитие педагогической науки на современном этапе» (1992); В. Ільїн «О целостности теории формирования личности» (1992); В. Пряннікова, З. Равкін «История образования и педагогической мысли» (1994); А. Кочетов «Культура педагогического исследования» (1996); В. Краєвський «Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?» (1996); С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997); Г. Філонов «Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития» (1997); М. Богуславський «Структура сучасного історико-педагогічного знання» (1999); С. Бобришов «Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания» (2006); А. Новіков, Д. Новіков «Методология» (2007) та інші.

8. *Системні дослідження поняттєвого апарату педагогічної науки; систематизація педагогічних понять з урахуванням історичної послідовності їх появи.* Основні роботи цієї групи – «Педагогическая лексикография и лексикология» (І. Кантор, 1968); «Русская педагогическая терминология. Теория и история» (Б. Комаровський, 1969); «Педагогический процесс как целостная динамическая система» (Г. Легенький, 1979); «Педагогика как совокупность педагогических теорий» (Б. Коротяев, 1986); «Взаимосвязь педагогической науки и практики» та «Педагогика в системе наук о человеке» (В. Журавльов, 1984, 1990); «Знание как категория педагогики» (В. Гінецінський, 1989); колективна монографія за ред. Е. Дніпрова «Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики (1986); «Понятийно-терминологический аппарат педагогики» (В. Полонський, 1999); «Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России» (Е. Дніпров, 2014); «Генезис гуманістичних ідей у педагогіці» (Д. Пашенко, 2001); «Методика як наука» (С. Гончаренко, 2002); «Структура педагогики: Методология исследования» (Н. Вершинина, 2008); «Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования» (О. Кошкіна, 2010).

Охарактеризуємо деякі із зазначених наукових праць.

І. Кантор у *«Педагогічній лексикографії та лексикології» (1968)* проаналізував стан педагогічної лексикографії з позиції історико-педагогічного розвитку термінології в нашій та інших країнах, дійшов висновку про те, що на той час для педагогічної термінології загалом була властивою плутанина в тлумаченні понять і термінів, зокрема й основних категорій педагогіки – виховання, освіта, навчання.

Фундаментальною методологічною роботою, на нашу думку, є монографія *«Російська педагогічна термінологія»* (Б. Комаровський, 1969), у якій вперше ґрунтовно досліджено питання історії й теорії педагогічної термінології, здійснено змістовний аналіз джерел формування термінів, визначено історичні підходи до диференціації педагогічних термінів. Учений простежив також взаємозв'язок педагогічної термінології з суспільно-історичним процесом, розвитком культури й навчально-виховної практики; відобразив внесок видатних педагогів у розвиток понять науки.

Зазначимо й те, що Б. Комаровський обґрунтував предметно-тематичний підхід до класифікації термінів, що передбачає інтеграцію та диференціацію понять залежно від тематичного змісту. Науковець зауважував, що, «групуючись навколо будь-якого розділу (проблеми) педагогічної науки, терміни утворюють тематичні ряди (1969, с. 26). Тому в системі педагогіки він пропонував виокремити такі розділи: загальні основи педагогіки; теорія виховання; теорія освіти й навчання; організація народної освіти і управління шкільною справою; історія педагогіки (с. 26).

Дещо згодом, у 1976/1977 рр., В. Даниленко в докторській дисертації *«Лексика языка науки. Терминология»* та у монографії *«Русская терминология: опыт лингвистического описания»* за допомогою методів лінгвістики дослідив російську термінологію, акцентуючи увагу на таких питаннях: місце термінології в структурі сучасної російської мови; термінологія в граматичному сенсі; лексико-семантична характеристика термінології. Для нашого дослідження

цінною є можливість послуговуватися окремими методологічними прийомами вченого для лінгвістичного аналізу термінології вітчизняної дидактики.

У 1980 р. І. Кантор у монографії *«Понятійно-термінологічна система педагогіки»* обґрунтовує й розвиває логіко-методологічний підхід при описі педагогічних понять і термінів, закладаючи основи двох нових галузей педагогіки – педагогічної лексикографії та лексикології.

Згодом у 1986 р. Б. Коротяєв у посібнику *«Педагогика как совокупность педагогических теорий»* характеризує загальний стан розвитку педагогічної науки 80-их років ХХ ст., послуговуючись категорією «теорія». Тому й курс педагогіки науковець репрезентує як сукупність педагогічних теорій, упорядкованих на основі законів діалектичної та формальної логіки.

З огляду на предмет нашого дослідження найбільший інтерес викликає матеріал, наведений у розділі 3 «Теорія навчання», в якому накопичені дидактичні знання Б. Коротяєв розподіляє на дві системи – *змістову та формалізовану*.

Відповідно, на думку вченого, кожна фундаментальна педагогічна теорія (загальна теорія педагогіки, теорія виховання, теорія навчання, теорія управління школою) має чотири зрізи: *перший* дозволяє охарактеризувати педагогічну теорію як змістову систему, її ядро або найістотніші ознаки; у *другому емпіричному зрізі* зазначається певна сукупність педагогічних параметрів і фактів, осмислення яких дає змогу глибоко проникнути в сутність певної педагогічної теорії як формалізованої системи; у *третьому* надається стисла характеристика педагогічної теорії як формалізованої системи, її ядра, понять, закономірностей і принципів; у *четвертому, (прикінцевому зрізі)* розкривається практичне значення педагогічної теорії, осмислюється її прагматична функція (Коротяєв, 1986, с. 4–5)

Завдяки цьому Б. Коротяєву вдалося розкласти сучасну структуру навчального курсу «Дидактика» на дидактичні теорії та дослідити генезу розвитку її категорійно-поняттєвого апарату й змістово-структурні компоненти.

В. Гінецінський у праці *«Знание как категория педагогики»* (1989) виокремлює дві форми існування педагогічних знань: *імпліцитну та експліцитну*, а також два аспекти їх функціонування – *діахронічний (історичний) і*

синхронічний. В контексті ж нашого дослідження значний інтерес мають *Глави 2 «Специфіка дидактичної форми представлення знань» та Глава 4 «Історичні типи освіти»*. На прикладі аналізу компонентів системи знань, що відповідають різним предметним галузям, учений пропонує способи дидактично доцільної їх репрезентації та простежує історію зміни типів змісту освіти (с. 5) за виокремленими етапами (стадіями) (с. 96). Він детально проаналізував *10 історичних типів освіти* (магіко-ритуалістичний, калакогатійський, теологічний, гуманістичний, пансофістський, раціоналістичний, інтелектуалістичний, ергономістський, комплексний, культурологічний) (с. 84–137).

Збагатила методологічну основу нашого дослідження і наукова праця А. Новікова та Д. Новікова «Методология» (2007), у якій з позицій системного аналізу висвітлено основи методології як вчення про організацію діяльності (наукової, практичної, художньої, навчальної та ігрової).

Логіко-теоретичний аналіз термінів «об'єкт» і «предмет» науки та їх застосування в сучасній педагогіці здійснила Н. Вершиніна у монографії «*Структура педагогики: методология исследования*» (2008). Крім того, вона систематизувала теоретичні уявлення про дисципліну й на цій основі сформулювала дисциплінарний підхід до аналізу структури педагогіки й обґрунтувала структуру педагогіки, розкрила механізм розвитку конкретних педагогічних дисциплін та запропонувала періодизацію їх розвитку. Для нашого дослідження також важливі висвітлені у главі 3 «Використання дисциплінарного підходу до аналізу структури педагогіки» цієї монографії питання стосовно розвитку уявлень про «об'єкт» і «предмет» сучасної педагогіки, морфологію й структуру педагогіки.

У 2014 р. вийшла у світ наукова праця Є. Дніпрова «*Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России*», що містить такі розділи: «Радянська історіографія вітчизняної школи і педагогіки (1918–1977)», «Історіографія школи та педагогічної думки Київської Русі», «Актуальні проблеми вивчення історії школи й педагогіки Росії періоду імперіалізму та буржуазно-демократичних революцій», «Російська школа та педагогічна думка першої половини XIX століття», «Основні проблеми й тенденції розвитку

педагогічної історіографії наприкінці 1930-их – початку 1950-их років», «Становлення й розвиток вітчизняної історії педагогіки: основні етапи та тенденції» та інші. Зазначимо, що за хронологічним охопленням аналогічних праць немає в радянській та сучасній історико-педагогічній літературі. Але, як зауважує Н. Гупан, доробок Е. Дніпрова й розвідки інших працівників Науково-дослідного і інституту загальної педагогіки АПН СРСР висвітлювали переважно історіографію розвитку історико-педагогічних проблем Росії як дореволюційного, так і радянського періодів. Це стосується й двох найґрунтовніших історіографічних праць з історії педагогіки, опублікованих наприкінці 1980-их років у Москві: «Актуальні питання історіографії та джерелознавства історії школи та педагогіки» (1986), «Актуальні проблеми історіографії історії зарубіжної педагогіки» (1987) (Гупан, 2000).

9. *Лексикографічні дослідження педагогічної науки* здійснили Т. Бевз, Л. Веклинець, О. Горбач, Д. Гринчишин, О. Зелінська, І. Ковалик, П. Ковалів, І. Кочан, А. Крижанівська, Г. Мацюк, І. Огієнко, Т. Панько, Л. Полюга, М. Разумейко, Г. Холодний, П. Цимбалістий та інші вчені).

Проаналізуємо окремі серед них. Так, А. Крижанівська у праці «Склад і структура термінологічної лексики української мови» (Київ, 1984) як одну із проблем сучасного термінознавства виокремлює історію формування й становлення окремих термінологій стосовно українських мовознавчих аспектів. У підручнику Т. Панько, І. Кочан, Г. Мацюк «Українське термінознавство» викладено історію розвитку сакральної, суспільно-політичної, лінгвістичної, друкарської та музичної лексики (1994).

Крім того, у 1980 – 90 рр. ХХ ст. вийшли у світ колективні монографії «З історії української лексикології» (1980), «Українська історична та діалектна лексика» (ред. кол. Д. Гринчишин, Л. Полюга та ін.), в яких містяться лексико-семантичні групи словникового складу староукраїнської мови, що відображають витоки категорійно-поняттєвого апарату сучасної вітчизняної дидактики.

1983 року працівники Інституту мовознавства ім. О. Потебні опублікували монографію «Історія української мови. Лексика і фразеологія» (Київ, 1983), в якій

показано генезу лексичного складу української мови від найдавніших часів до сучасності.

У галузі історичної лексикології працювали лінгвісти й поза межами України. Так, П. Ковалів у Нью-Йорку оприлюднив працю «Лексичний фонд літературної мови Київського періоду X – XIV ст.» (1964); П. Цимбалістий у Лондоні – «Українські мовні елементи в російській мові (1680 – 1760 pp.)» (1991), у якій було не лише зібрано цікавий лексичний матеріал, але й аргументовано доведено значний вплив української мови на розвиток російської у XVII – XVIII ст. тощо.

Для нашого дослідження значимими були матеріали дисертаційних робіт Л. Веклинець «Структура й походження сучасної української психологічної термінології» (1997) та С. Гриценко «Лексичний вплив як чинник динаміки структури мови реципієнта (на матеріалі латинських запозичень українських пам'яток кінця XVI – XVII ст.)» (1999).

На прискіпливу нашу увагу заслуговують також дисертації, в яких здійснено тлумачення педагогічної лексики сучасної української мови. Насамперед це роботи: М. Разумейко «Педагогічна лексика української мови» (1995), де в першому розділі зроблено діахронний огляд розвитку педагогічної лексики від періоду Київської Русі до сьогочасся; Т. Бевз «Семантичні інновації, структурні моделі та функції педагогічної лексики» (1996); О. Зелінської «Педагогічна лексика української мови XVI – XVIII ст.» (2003), в якій вперше в українському мовознавстві на основі писемних пам'яток XVI – XVIII ст. зібрана й детально опрацьована педагогічна лексика таких поняттєво-термінологічних груп: «Назви закладів освіти в Україні у XVI – XVII ст.», «Назви осіб за видом діяльності у педагогічному процесі», «Лексика на позначення понять, пов'язаних із навчально-виховним процесом»; В. Авраменко «Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець XIX – початок 1930-их pp.. XX ст.)», де *уперше* відтворена історія розвитку шкільної навчальної термінолексики у контексті освіти останньої чверті XIX століття – початку 30-их років XX століття; прокоментовано з науково-

педагогічної точки зору найважливіші тенденції, що можуть стати складовою сучасної термінології дидактики в аспекті реформування освіти (Авраменко, 2003; Зелінська, 2003).

З огляду на хронологічні межі нашого дослідження, зверталися ми й до наукових робіт більш раннього періоду, в яких здійснено тлумачення педагогічної лексики: І. Огієнка «Історичний словник української граматичної термінології з передмовою про історію розвитку її» (1908), «Історія української граматичної термінології» (1908), «Нариси з історії української мови. Система українського правопису» (1927); Г. Холодного «До історії організації термінологічної справи в Україні» (1928).

Другу групу джерел становлять педагогічні словники та енциклопедії, великі й малі енциклопедії, лексичні словники; підручники і навчальні посібники; словники з різних галузей знань (філософії, психології, української мови тощо).

Наприклад, «Логический словарь-справочник» (Н. Кондаков, 1975), «Философский энциклопедический словарь» (укладачі Л. Ільйчев, П. Федосєєв, С. Ковальов, В. Панов, 1983), «Філософський словник», за ред. В. Шинкарука (1986, 2002), «Краткий словарь по логике», за ред. Д. Горського (1991) тощо.

Так, «Філософський енциклопедичний словник» (за ред. В. Шинкарука, 2002), містить 1700 статей, в яких з позицій сьогодення систематизовано філософські знання та відомості про творчість видатних філософів минулого й сучасності, охарактеризовано провідні напрями філософії, здійснено тлумачення її понять і категорій.

У ході виконання нашого дослідження ми послуговувалися також перекладними словниками й енциклопедіями: польським (В. Wołowik «Historia polskiej terminologii szkolnej» (1979), англійськими «World education encyclopedia», за ред. G. Th. Kuria та «The UNESCO. IBE. Education thesaurus» (1983) й російськими (див Додаток В, табл. В.1 – В.4) та іншими.

Лексичний аналіз поняттєво-термінологічної системи дидактики потребував також використання спеціальних словників та навчально-методичної літератури (див. додаток В.1, В.2) і творів інших жанрів, що містили педагогічну

термінологію (праці Я. Козельського (1768, 1988 та ін.), Г. Кониського (1846, 1991 та ін.); Ф. Прокоповича (1760, 1785, 1980 та ін.); Г. Сковороди («Беседа, нареченная двое... Беседа 1-я», 1983) тощо.

Крім того, досліджений період розвитку категорійно-поняттєвого апарату потребував порівняльного аналізу творчого доробку українських та радянських педагогів. Тому ми здійснили аналіз навчально-методичної літератури, що була рекомендована для всіх педагогічних закладів Радянського Союзу. Основними з таких джерел були наступні: «Педагогіка» А. Пінкевича (1929), «Педагогіка» Б. Есіпова (1938), «Педагогіка» за ред. П. Груздєва (1940); «Основи педагогіки» Н. Гончарова (1947), «Педагогіка» І. Каїрова (1948), «Педагогіка» І. Огороднікова (1950), «Педагогіка» за ред. Г. Щукіної (1966), «Педагогіка» Т. Ільїної (1984), «Педагогіка» за ред. Ю. Бабанського (1983, 1988), «Педагогіка» І. Харламова (1990), «Основи теоретичної педагогіки» В. Гінеціанського (1992), «Педагогіка» за ред. П. Підкасистого (1998), «Педагогіка» (кн. 1 та 2 І. Подласого (1999), «Педагогіка» (4-те видання) Б. Лихачова (1999), «Педагогіка» за ред. В. Сластьоніна (2000), «Педагогіка. Педагогічні теорії, системи, технології» (4-те видання) за ред. С. Смірнова (2000) тощо.

Проілюструємо основні етапи дослідження категорійно-поняттєвого апарату дидактики в ХХ столітті.

Перша спроба розкрити основи досліджень теорії та історії педагогічної термінології була здійснена в «Методичному словнику» проф. Е. Кагарова (1925), який містив лише 65 педагогічних термінів.

1926 року був опублікований «Словник педагогічних термінів» як додаток до українського перекладу «Хрестоматии современных педагогических течений» Я. Мамонтова. Крім того, окремі педагогічні терміни були витлумачені у «Філософському словнику» (Звінський, Черкаси, 1920).

«Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування» (1926–1927), розроблений Педагогічною психологічною секцією Соціально-економічного відділу Інституту української мови (упорядник П. Горещкий),

містив майже 4000 основних термінів. По-суті, це був російсько-український перекладний, а не тлумачний словник.

Окрему групу становили словниково-енциклопедичні роботи: за ред. А. Калашнікова (понад 2 тисячі термінів), 1927–1929 рр.; за ред. Б. Комаровського (більше 900 термінів), 1938 рр.; за ред. І. Каїрова (понад 3000 термінів), 1960; за ред. І. Каїрова й Ф. Петрова, 1964–1968 р.; Ф. Арват («Родинно-сімейна енциклопедія», 1966); Б. Комаровського, 1969 р.; І. Кантора, 1980 р.; Міжнародний «Тезаурус ЮНЕСКО», 1983 рр.; «Міжнародна педагогічна енциклопедія», 1988 р.

У 90-их роках ХХ століття у газузі педагогіки опубліковано важливі академічні праці – педагогічні словники, енциклопедії, зокрема й україномовні (С. Гончаренка (1997); за ред. М. Ярмаченка (2001); за ред. Л. Вовк, В. Гончарова, О. Падалки (2002-2012) та ін.)). 2008 року вийшла у світ «Енциклопедія освіти» (видання за редакцією академіка АПН України В. Кременя).

У 1927–1929 рр. опублікована перша радянська *«Педагогічна енциклопедія»* (за редакцією А. Калашнікова, у 3-ох томах), у якій було представлено тлумачення понад двох тисяч педагогічних термінів. Хоча це видання містить велику кількість педагогічних термінів першого десятиліття радянської влади, проте в ньому частково висвітлена й застаріла педагогічна термінологія. Незважаючи на прихильність укладачів енциклопедії до ідей прагматизму й теорії «вільного виховання», спостерігається недостатня термінологічна суворість тезауруса. Варто визнати, що то була лишень перша спроба наукової систематизації поняттєво-термінологічної системи вітчизняної педагогіки.

З 1931 року починається новий період розвитку поняттєво-термінологічної системи педагогіки, сприятливий для активних досліджень у цій галузі. В цей час була створена й побачила світ низка педагогічних словниково-енциклопедичних видань.

Так, у 1938 р. був виданий *«Дидактичний словник»* за редакцією Б. Комаровського, який містить тлумачення понад 900 термінів.

У 1964–1968 рр. вийшла у світ «Педагогічна енциклопедія» – науково-довідкове видання, що висвітлювало різноманітні аспекти науки, але меншою мірою торкалося питань термінології. Терміни ж і поняття, що ввійшли в словникові статті, інтерпретуються в узагальненому вигляді. Натомість більше уваги надається історико-педагогічній та школознавчій термінології й номенклатурі, значне місце належить персоналіям відомих учених-дидактів.

У цілому ж, узагальнення накопичених до цього періоду педагогічних понять у названих вище джерелах засвідчило те, що в галузі педагогіки спостерігається поворот від становлення поняттєво-термінологічної системи до її систематизації, поглиблення та вдосконалення. Відтоді у вітчизняній педагогіці питання термінології стало самостійною методологічною проблемою, а поняттєво-термінологічна система перетворилася в окремий об'єкт педагогічного дослідження.

Вважаємо доцільним зауважити і той факт, що 1982 року зроблено чергову спробу створити удосконалений академічний словник педагогічної термінології. Проте робота залишилася незавершеною, оскільки Міжнародний «Тезаурус ЮНЕСКО» (1983) не зміг подолати суперечності у тлумаченні понять і термінів. «Міжнародна педагогічна енциклопедія» також не відповідала тогочасним вимогам щодо упорядкування педагогічної термінології, що були схвалені у нашій країні (1988). Однією з причин цього була несформованість адекватного порівняльного педагогічного словника, у якому при тлумаченні цих термінів стало б можливим усунути не лише мовні, але й поняттєві бар'єри.

В ті часи не було такого лексикографічного джерела, яке могло б внести визначеність у термінологію та сприяло її загальному визначенню, що стимулювало створення словниково-довідкової літератури на основі термінологічних досліджень окремих педагогічних інститутів, яка мала б допомогти студентам, викладачам і науковцям засвоїти зміст основних педагогічних понять й застосовувати різні підходи до їх визначення.

У 90-ті роки XX століття ця непроста ситуація у педагогічній термінології ускладнюється ще й тим, що до наявних проблем додалися нові, зокрема: суттєво

розширилися терміносистеми усіх галузей знання та всієї наукової лексики. Тому, помітно підвищився інтерес учених до проблем упорядкування та вдосконалення термінології. А проголошення незалежності України закономірно посилює необхідність в українському педагогічному словнику.

В цей час С. Гончаренко здійснює копітку наукову діяльність щодо систематизації педагогічної термінології, її унормованості й збагачення. Упорядкований ним *«Український педагогічний словник»* (1997) вперше містив не лише педагогічні терміни та поняття, але й термінологію суміжних з педагогікою наук (психології, філософії, медицини, інформатики тощо). Проте у статтях про тлумачення термінів, що належать до інших галузей знання, висвітлюється переважно педагогічний зміст: це стосується і статей про вчених, письменників, діячів культури й інших осіб, які не були педагогами. Всього в словнику – майже 3000 статей (Ярмаченко, 2001, с. 6).

У *«Педагогічному словнику»* за ред. М. Ярмаченка, який побачив світ 2001 р., перевага надається українській історії педагогіки, розтлумачено основні поняття і категорії педагогічної теорії та практики, а в статтях, що стосувалися суспільних наук, медицини тощо, розкривався переважно їх педагогічний аспект. До створення словника долучилося 76 науковців, які підготували 2513 статей (11 статей написано двома авторами).

Обираючи ті чи інші терміни автори враховували, що поняття мали бути однозначними. Але за наявності стійких варіантів інтепретування одного терміна вони тлумачилися як самостійні, або як синоніми до основного. Крім того, добиралися терміни, які представляють поняття певного рівня абстракції.

До словника також було внесено: узагальнені назви типів навчальних закладів, назви течій і напрямів педагогічної думки й освіти (братські школи, суворівські школи, фребелізм); терміни, що належать до понять суміжних з педагогікою галузей; терміни з найрізноманітніших наук, галузей знань і практики народного господарства, що так чи інакше пов'язані з освітою, вихованням і навчанням (Ярмаченко, 2001, с. 8).

Таким чином, проаналізований нами словник сприяв систематизації й узагальненню здобутків педагогічної науки та практики впродовж тривалого періоду її розвитку.

2008 року виходить перша вітчизняна довідниково-аналітична праця – *«Енциклопедія освіти»* (головний редактор В. Кремень), у якій висвітлені: проблеми теорії, історії та практики української освіти, походження поняттєво-термінологічних основ педагогічної та психологічної наук; сучасні освітні парадигми та концепції, системи навчання та виховання у різних типах навчальних закладів. Члени редакційної колегії зазначали, що об'єднувальною методологічною позицією авторського колективу є визнання пріоритетності демократичних і гуманістичних засад розвитку освіти, аналіз освітнього процесу в контексті культурно-історичного поступу української науки, можливість потрактування проблем, понять, явищ з різних позицій (*«Енциклопедія освіти»*, 2008, с. 4). Для нашого дослідження важливим є той факт, що основним компонентом змісту енциклопедії є поняттєво-термінологічний апарат сучасної освіти, який формулюється відповідно до нових концептуальних підходів у розвитку освітянської галузі, фундаментальних напрямів, наукових положень, основних знань з педагогіки, інноваційних здобутків освітньої практики. Крім того, освітній поняттєво-термінологічний апарат відображає «соціально-економічні зміни у суспільстві, реалії переходу до інформаційного суспільства, світові процеси інтеграції та глобалізації» (*«Енциклопедія освіти»*, 2008, с. 5).

На сторінках енциклопедії висвітлена як класична загальновизнана педагогічна термінологія, так і введені в обіг науковий нові педагогічні терміни й поняття, що розкривають сучасні тенденції розвитку освіти.

До написання словника залучено майже 300 вчених, які підготували майже 1200 статей.

Важливим джерелом, у якому відображається поняттєво-термінологічна складова вітчизняної дидактики у різні періоди її розвитку, є педагогічна *навчально-методична література*, навчальна програмна документація та підручники (див. Додаток В, табл. В.5., В.6.).

Третю групу джерел утворюють законодавчі акти, нормативно-правові документи (постанови, укази, закони, директиви тощо), історико-педагогічні джерела, стародруки й архіви (див. Вступ дисертації); наукові розвідки С. Постернака «З історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр.» (1920), С. Русової «Єдина діяльна (трудова) школа» (1923), Я. Ряппо «Народна освіта на Україні за десять років революції» (1927) та ін. колективні праці, що висвітлювали основні документи про школу («Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984), «Основні документи про школу», упоряд. Є. Березняк, 1982 та ін.; «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР: (1917– 1967)» (А. Бондар, О. Дзевєрін, Б. Кобзар, 1967) тощо.

Реформування української школи регламентувалося документами, схваленими українськими та радянськими урядами впродовж 1917–2017 рр. (див. Додаток А, табл. А.1.- А.6.).

Джерельна база цієї групи дозволила проаналізувати освітню політику та освітнє законодавство часів Центральної Ради й Української Народної Республіки, Гетьманату й Директорії, 1918–1999 рр. і доби незалежності в контексті становлення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики під час активного реформування змісту шкільної освіти в Україні, створення нових навчальних планів для середніх загальноосвітніх закладів, укладання підручників та формування вимог до них.

Детальний аналіз та перелік нормативно-правового освітнього імперативу міститься у підрозділах 3.1, 3.2 та інших.

Четверту групу джерел становлять історико-педагогічні дослідження, присвячені загальним питанням розвитку освіти й педагогічної науки та різних аспектів розвитку дидактики в Україні, а також персоналіям видатних педагогів.

Доцільно зазначити, що впродовж ХХ ст. і на початку ХХІ ст. з'явилися друком наукові праці українських учених, де в межах тих чи інших історико-педагогічних парадигм досліджено шляхи розв'язання різноманітних проблем, що дають змогу прослідкувати становлення категорійно-поняттєвого апарату

вітчизняної дидактики у генезі розвитку визначених поняттєво-термінологічних груп.

У цих наукових працях порушуються питання:

– *історії розвитку української педагогіки* (О. Адаменко, Л. Артемова, Л. Березівська, А. Бойко, А. Бондар, Я. Бурлака, С. Гончаренко, М.Грищенко, Н. Гупан, М. Даденков, О. Дзеверін, Н. Дем'яненко, Г.Жураківський, В. Кравець, М. Левківський, С. Литвинов, Д. Луцик, О.Любар, О. Мельничук, О. Микитюк, В. Онопрієнко, В. Помагайба, І.Прокопенко, Ю. Руденко, І. Сіра, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Д. Федоренко, С. Чавдаров, В. Чепелева, М. Ярмаченко та ін.).

Найбільш значимими для нашого дослідження стали такі праці: Г. Жураківський «Нариси з історії педагогіки у зв'язку з історією класової боротьби: посібник для пед. ВНЗ. – Частина 1» (1926); М. Даденков «Історія педагогіки. Підручник для пед. вишів» (1947); О. Дзеверін «Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР» (1957); В. Помагайба «З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР» (1967); С. Литвинов «Педагогічна наука на Україні за 40 років радянської влади» (1958) та «Основні етапи розвитку педагогічної науки на Україні за 50 років радянської влади» (1969); «Антология педагогической мысли Украинской ССР» (Н. Калениченко, М. Фоменко, 1988); О. Любар, Д. Федоренко «Історія педагогічної думки і освіти в Україні» (1993, 1999); О. Мельничук «Історія педагогіки України» (1998); В. Онопрієнко «Історія української науки XIX – XX ст.» (1998); Д. Луцик, Т. Логвиненко «Літопис педагогічної думки в Україні» (2000); Н. Гупан «Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні» (2000); М. Левківський, О. Микитюк «Історія педагогіки» (2002); О. Сухомлинська, Л. Березівська «Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): хрестоматія» (2003); О. Адаменко «Українська педагогічна наука в другій половині XX століття» (2005); Л. Артемова «Історія педагогіки України» (2006);

- *дослідження педагогічної думки в Україні у другій половині XVII – XVIII ст.* (В. Біднов, Т. Голубєв, Е. Дніпров, Н. Калініченко, П. Каптерєв, Г. Корнетов,

О. Кошелева, В. Литвин, В. Нічик, Ю. Руденко, Я. Стратій, З. Хижняк, М. Ярмаченко тощо);

- *розвитку української національної школи* (Я. Ряппо «Система народної освіти на Україні: Соціальне виховання, проф. освіта й наука» (Ряппо, 1926); І. Крилов «Система освіти в Україні (1917–1930)» (Крилов, 1956); В. Майборода, С. Майборода «Національні школи України: історія, розвиток, уроки» (1992); С. Філоненко «Освітня політика українських урядів у 1917–1920 рр.» (1996); Г. Васькович «Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.)» (1996); М. Кукурудзяк, М. Собчинська «З історії національної школи і педагогічної думки в Українській Народній Республіці» (1997); Б. Ступарик «Національна школа: витoki, становлення» (1998); Л. Потапова «Розвиток національної школи в Україні (1917–1933 рр.)» (1998); С. Сірополко «Історія освіти в Україні» (1937, 2001); Н. Волков, А. Шевченко «Історія українського шкільництва та педагогіки» (2003) та інші).

- *розвитку освіти і педагогічної науки в Україні* (Л. Вовк «Історія освіти дорослих. Нариси» (1994); В. Кравець «Історія української школи і педагогіки» (1994); «Поступ до рідної школи: Історико-педагогічні нариси» (Сікорський, Герцюк та ін., 1998); Н. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)» (1999); М. Ярмаченко «Реформування освіти та педагогічної науки в Україні. Історія і сучасність» (2001); А. Сбруєва, М. Рисіна «Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах» (2000); В. Курило «Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті» (2000); О. Попова «Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в XX ст.» (2001); О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко «Історія української школи і педагогіки» (2003); «Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія» (за ред. В. Кременя, (2003); О. Сухомлинська «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» (2003); С. Сисоєва, І. Соколова «Нарис з історії розвитку педагогічної думки» (2003); Н. Калініченко «Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX–XX століття» (2007); О. Лавриненко «Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ» (2009);

Л. Вовк «Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки» (2012) тощо.

Історію розвитку української дидактики (методологічні та психологічні основи навчання, принципи, методи, форми та ін.) висвітлено у наукових працях А. Алексюка, М. Антонєць, З. Бакума, Л. Березівської, В. Бондаря, Я.Бурлаки, С. Гончаренка, С. Золотухіної, В. Курила, В. Лозової, В. Помагайби, О. Проннікова, О. Савченко, В. Чепелєва, М. Ярмаченка та інших учених.

Дослідження творчої спадщини видатних учених і педагогів в окремих наукових розвідках та діяльності наукових шкіл навчальних і науково-дослідних установ («Вища школа Української РСР за 50 років (1917–1967), Ч.1. (1917 – 1945), Ч.2. (1945–1967)») (відп. ред. В. Пітов, 1968); Ф. Паначин «Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние» (1975); «Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР (1926 – 1976)» (1976); В. Майборода «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)» (1992); М. Ярмаченко «Академія педагогічних наук України (П'ятиріччя становлення і розвитку)» (1997); В. Марочко, Хіллїг Гьотц. «Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941)» (2003); А. Бойко (ред.) «20 видатних українських педагогів. Персоналії в історії національної педагогіки» (2002); «Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002» (2002); М. Кузьменко «Науково-педагогічна інтелігенція УРСР 20–30-их років ХХ ст.: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень» (2004); Н. Сафонова «Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-их років ХХ століття та її втілення в сучасну шкільну практику» (2005); В. Мосіяшенко, О.Курок, Л. Задорожна «Історія педагогіки України в особах» (2005); «Українська педагогіка в персоналіях» (Сухомлинська, Антонєць, Березівська (2005); «Професори Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова: бібліографічний довідник 1944 – 2009 рр.» (за заг. ред. В. Андрущенко (2009); «З історії наукових студій викладачів НПУ імені М. П. Драгоманова (до 180-річчя Національного педагогічного університету імені

М. П. Драгоманова)» (за наук. ред. Л. Вовк, О. Падалки (2014); І. Регейло «Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – на початку XXI століття» (2014).

Зазначимо, що в жодній із наведених вище наукових праць розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики не є предметом спеціального дослідження, а становить лише контекст тих чи інших педагогічних процесів, освітніх явищ тощо.

П'ята група джерел – дисертації з історії педагогіки та дидактики (окремих методик).

Необхідність аналізу дисертацій у межах нашого дослідження обумовлена тим, що: 1) дисертаційна робота, особливо докторська, є значним внеском у розвиток наукового знання (без аналізу дисертацій неможливо уявити у всій повноті стан знань у певній галузі науки); 2) дисертація – наукова й одночасно кваліфікаційна робота, що відображає особливості побудови змісту, внутрішню структуру й логіку викладання емпіричного й евристичного матеріалу, тому обов'язковим є розширене обґрунтування актуальності обраної теми, визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань, методології й методів дослідження, його основних понять тощо (чого ми не можемо прочитати у статтях, матеріалах конференцій, а іноді й у монографіях); 3) для дисертації обов'язковим є детальний огляд наукових праць попередників та виокремлення у них тих положень, на які спирається автор у дисертації; це дає змогу простежити послідовність у розвитку тих чи інших науково-педагогічних ідей, концепцій, теорій; 4) обов'язковим для дисертанта є обґрунтування практичного значення своєї роботи. Зіставлення ж продекларованого значення з наявною педагогічною реальністю уможливило оцінити зв'язок педагогічної науки й практики (Москвичев, 2001, с. 144–154; Адаменко, 2006, с. 46–47).

Вважаємо доцільним зауважити, що проаналізовані в дисертації наукові праці на предмет висвітлення в них категорійно-поняттєвих новацій у різні періоди історії систематизувалися нами на основі трьох основних підходів: *проблемно-тематичного, хронологічного і персоніфікованого*.

Проблемно-тематичний підхід потребував систематизації дисертаційного масиву відповідно до сформованих поняттєво-термінологічних груп, щоб залежно від особливостей і тенденцій їх розвитку в кожному розділі аналізувалися основні публікації, в новизні й теоретичному значенні яких визначено оновлення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактичної науки.

На основі *хронологічного підходу* нами створена структура дослідження у межах періодизації, яку ми аргументуємо у наступному розділі.

Персоніфікований підхід дозволив проаналізувати процеси розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактичної науки, відображені у педагогічній спадщині українських педагогів, дидактів та методистів.

Отже, предметно-тематичні групи основного масиву дисертацій (авторефератів) з дидактики (окремих методик) 50–90-их рр. XX ст. були систематизовані відповідно до визначених термінологічних підгруп. Детальний перелік робіт відображено у Додатку Г.

Щодо тематики дисертаційних робіт, то доцільно зазначити, що в 50 – 60-их роках XX століття значна їх частина висвітлювала проблеми результативності процесу навчання (підвищення якості знань, їх свідоме засвоєння, формування наукових уявлень і понять, конструктивних навичок, самооцінки, самостійності, засвоєння арифметичних операцій, політехнічних понять тощо). В цих дослідженнях також були актуалізовані питання підвищення розумової активності, активізації навчальної діяльності учнів, застосування засобів та впровадження окремих методів навчання.

Не оминуло нашої уваги і те, що майже до завершення 70-их і на поч. 80-их років XX століття у вітчизняній дидактиці (так само, як і в зарубіжній) основна увага надавалася теоретичному аналізу вчительської праці (викладанню). Дидактичні дослідження спрямовувалися на пошук шляхів удосконалення процесів пояснення, опитування, повторення, організації закріплення знань тощо. Крім того, в полі зору наукових інтересів була проблема розвитку (активізації) навчально-пізнавальної діяльності.

У контексті нашого дослідження детально аналізувалися дисертаційні праці

О. Адаменко «Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ столітті (1950–2000 рр.)» (2006), Л. Атлантової «Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931)», А. Алексюка «Развитие теории методов обучения в советской педагогике (1917–1971 г.г.)» (1972), Л. Ваховського «Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва» (2002), В. Вихрущ «Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» (2001), П. Воловика «Проблемы применения методов теории вероятностей и математической статистики в педагогической теории и практике» (1977), Н. Гупана «Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні» (2000), І. Карапетяна «Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930)» (2000), І. Кічєєвої «Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы ХХ века» (2004), О. Рижова «Генезис педагогических терминов в России (ХІ – начало ХХІ вв.)» (2013), О. Кошкіної «Развитие терминологии отечественной дидактики» (2016) тощо, в яких відображено особливості розвитку поняттєво-термінологічної системи педагогіки та дидактики в різні періоди історії. Опрацьовувалися й дотичні до предмета нашого аналізу дисертації історико-педагогічного спрямування, де прослідковувався розвиток освіти й педагогічної думки в Україні у ХІ – ХХ ст., зокрема, процеси становлення та діяльності Києво-Могилянської академії як вищого навчального закладу європейського рівня (Т. Дороніна, 1995), педагогічної системи Луцької братської школи (С. Кваша, 1997), значення Львівської братської школи в розвої вітчизняної педагогічної думки (Б. Мітюров, 1954) та ін.). Не оминули ми, звісно, й дидактичні погляди просвітителів минулого (Г. Сковороди, О. Духновича, К. Ушинського, І. Галятовського, С. Русової та інших).

Аналізували ми й дисертаційні розвідки українських науковців (В. Волошиної, М. Головкової, Г. Головка, І. Грушкевича, В. Лаврів, О. Машталера, М. Рибаків), у полі зору яких були педагогічні системи окремих українських педагогів. Зокрема, висвітлювалися педагогічні погляди

М. Драгоманова (Л. Климчук, 1995); суспільно-педагогічні погляди О. Духновича (Н. Коваль, 1970); науково-педагогічна спадщина Іоанікія Галятовського (бл. 1620–1689 pp.) (Г. Панчук, 2004); освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової (1856 – 1940) (І. Пінчук, 1994); проблеми теорії та історії педагогіки в спадщині С. Чавдарова (А. Пронніков, 1983); К.Ушинський і педагогічна думка на Україні (М. Рибаків, 1981); філософія Г. Сковороди в контексті української філософської думки періоду бароко (О. Ткачук, 1999); діяльність М. Скрипника на чолі наркомату освіти Радянської України (1927– 1933 pp.) (В. Шарпатий, 1994).

Особливий інтерес становили для нас історико-педагогічні дослідження, в яких висвітлені проблеми розбудови освітньої галузі в Україні: розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект (Н. Гупан, 2001); розвиток освіти й педагогічної думки в Україні наприкінці XVIII – першої половини XIX ст. (М. Євтух, 1996), теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки IX – XIX ст. (С. Золотухіна, 1995); філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва (Л. Ваховський, 2002); основні тенденції розвитку школи й освіти в стародавній Русі (XI – перша половина XIII ст.) (С. Бабишин, 1985); розвиток школи й педагогічної думки в Україні та Білорусі в XVI – XVII ст. (Б. Мітюров, 1970); розвиток загальноосвітньої школи в Українській РСР (1917 – 1967 pp.) (М. Гриценко, 1969); проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX – початку XX ст. (І. Зайченко, 1996); українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918 – 1996 pp.) (В. Кремінь, 1997); становлення системи освіти та педагогічної думки східно-українського регіону в XX ст. (В. Курило, 2000); тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.) (О. Лавріненко, 2009); тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) (В. Луговий, 1995); становлення й розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992 pp.) (В. Майборода, 1993); педагогічна та науково-просвітницька діяльність громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття (Н. Побірченко, 2001); розвиток теорії та

практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки (1917–1941р.) (Ю. Руденко, 1996); розвиток шкільництва в Галичині (1772–1939 рр.) (Б. Ступарик, 1995); концепція пізнання в українській філософії (логіко-історичний аспект) (В. Шевченко, 1993); розвиток української педагогічної думки другої половини XVII – XVIII століть крізь призму вітчизняних досліджень (Т. Кочубей, 2013) та інших.

Особливо вагомою для нашого дослідження є докторська дисертація В. Вихрущ «Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX ст.)» (2001), у якій автор виявила і узагальнила основні тенденції розвитку теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики, визначила місце кожного з напрямів у становленні теорії навчання в період з другої половини XIX століття до початку XX століття.

Проте цілісної праці про розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в період 20 – 90-их рр. XX ст. не було, що й обумовило вибір теми дослідження.

Шоста група – монографії, що відображають історію формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики та окремих методик.

Предметно-тематичні групи основного масиву монографій та колективних наукових робіт з дидактики (окремих методик) у 50–90-их рр. XX ст. було систематизовано відповідно до визначених термінологічних підгруп. Детальний перелік робіт відображено у Додатку І та проаналізовано у розділах III – V.

Зазначимо, що аналіз опублікованих за вказаний період монографій уможливив ґрунтовно дослідити тематику, своєрідність та концептуальність репрезентації категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у педагогічній науці України.

Сьома група - статті у міжнародних і всеукраїнських фахових виданнях, матеріали міжнародних і всеукраїнських наукових та науково-практичних конференцій.

З-поміж Всеукраїнських фахових видань ми взяли до уваги:

1. Провідний часопис української педагогічної науки – «Рідна школа» (до 1991 року – «Радянська школа»), у 30-их рр. XX ст. – «Політехнічна школа», «Комуністична освіта» та ін.

2. Матеріали центральних науково-методичних часописів «Шлях освіти» (заснований у 1922 році у Харкові), «Освіта і управління» (видається з 1996 р.), вісника АПН України «Педагогіка і психологія» (видається з 1993 р.).

3. Фахові видання *Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова* (до 1993 р. Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького): збірник наукових праць «Наукові записки» (започаткований у 1939 р.), збірник наукових праць «Наука і сучасність» та «Науковий часопис Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи» (започаткований у 2004 р.).

4. Першоджерела різних років, наприклад, «Наукові записки Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР», інформаційний бюлетень «Академія педагогічних наук України», науково-методичний збірник Міністерства освіти України та Інституту системних досліджень освіти «Проблеми освіти».

Аналізуючи публікації у провідних науково-педагогічних часописах, ми враховували рекомендації О. Адаменко, Г. Дюментона та ін. про те, що: 1) оприлюднена стаття є засобом передавання наукових знань у часі й просторі; 2) завершальною фазою дослідження або якоїсь його частини; 3) дає змогу науковцям своєчасно запропонувати науковій спільноті результати дослідження й зробити доступною нову інформацію; 4) публікації в спеціалізованих наукових журналах не лише відображають сучасний стан відповідної науки, але й прискорюють її розвиток (Адаменко, 2006; Дюментон, 1987 та ін.).

У Додатку Г.1 відображено зведену проблемно-тематичну бібліографію дослідження поняттєво-термінологічних груп відчизняної дидактики у фахових виданнях України від 20-их до 90-их рр. XX ст. в *проблемно-тематичному, хронологічному та персоніфікованому вимірах*. Основні роботи ґрунтовно проаналізовано у розділах III–V дисертації.

Дослідження й аналіз зазначеної групи джерел уможливило докладніше простежити трансформацію структури та змісту категорійно-поняттєвого апарату

вітчизняної дидактики у тлумаченнях провідних науковців дослідженого періоду та з'ясувати, що в історико-педагогічній історіографії немає цілісної наукової праці про розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в період 20–90-их рр. ХХ ст. Тому було взято до уваги ті наукові джерела, що сприяли нам комплексно й системно проаналізувати всю множину чинників (процеси, події), що обумовили становлення і розвиток виокремлених дидактичних термінологічних полів.

Висновки до першого розділу

Освіта в сучасному цивілізованому світі зазнає глибоких внутрішніх трансформацій: видозмінюється не лише усталена століттями методологічна основа, змінюються в урядових інституціях країн світу ставлення до освіти людей, її ціннісні орієнтири, місце у світових інституціях. Історія освіти і педагогіки сприяє вченим у дослідженнях витоків проблем сучасної освіти і дидактики, світової та вітчизняної історії, методик навчання, компаративістики, педагогічного менеджменту, педагогічної акмеології, педагогічної аксіології, психології, філософії освіти, культорології тощо.

Студіювання історико-педагогічного процесу передбачає ретроспективу залучення молодих учених до духовних скарбів, що цікавили науковців у галузях сучасної освіти та навчання. Ретроспективний аналіз наукових праць засвідчує, що сучасна дидактика – це окрема галузь знань, що має свій науково-пошуковий простір, об'єкт і предмет дослідження, що зумовлюють особливості її методології.

На основі філософського, лексикографічного та педагогічного тлумачення суті понять *«теорія»*, *«наукова теорія»* було конкретизовано зміст понять *«педагогічна теорія»* та *«дидактична теорія»* й витлумачено останню як логічно впорядковану систему знань високого ступеня узагальненості, що охоплює наукові терміни й поняття, які відображають сутнісні об'єктивні й закономірні властивості та зв'язки педагогічної дійсності, уможлиблює простеження закономірності функціонування й особливості розвитку онтологічно однорідних явищ, подій та

фактів, що фіксуються в цій дійсності; пояснювати, перетворювати й прогнозувати явища та процеси в галузі дидактики.

Доведено, що з точки зору формалізованої поняттєво-термінологічної системи внутрішньогрупова ієрархія зв'язків у науковій термінології (педагогіки та дидактики) відображається у *поняттєво-термінологічних полях*, утворених термінами – членами однієї групи.

Поняттєво-термінологічним полем терміна сукупність спеціальних для певної галузі понять, необхідних для поняттєвої ідентифікації цього терміна, чи понять, для ідентифікації яких потрібен цей термін, а також для характеристики відносин між ними і поняттям, вираженим цим терміном.

З урахуванням того, що поняттєво-термінологічна система педагогіки широко послуговується філософськими поняттями (вони є її методологічною основою), а також утворює розгалужену мережу власних понять, категорій і термінів, було обґрунтовано термін «категорійно-поняттєвий апарат педагогіки (дидактики)» як систему структурно-логічних категорій, педагогічних понять і термінів, пов'язаних родо-видовими зв'язками, в яких відображається предмет педагогіки (дидактики) у всій сукупності *поняттєво-термінологічних полів* з урахуванням педагогічних теорій їх розвитку.

Формально-логічний аналіз вітчизняної навчально-методичної та наукової літератури 1857–2015 рр. уможливив структурувати категорійно-поняттєвий апарат дидактики та відповідно до цього сформувати *тематичні групи* поняттєво-термінологічних полів, що відображають *поняттєво-термінологічну систему* вітчизняної дидактики дослідженого періоду: «процес навчання та його істотні характеристики»; «зміст освіти»; «методи навчання»; «організаційні форми навчання».

Створено алгоритм опису змін у формуванні поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики у різні періоди її розвитку, що дало змогу глибоко та всебічно дослідити її категорійно-поняттєвий апарат на рівні *виокремлених тематичних груп* з відповідними *поняттєво-термінологічними полями*.

Здійснено аналіз історіографії обраної проблеми на основі семи груп джерел (методологічні праці, педагогічні словники, підручники та навчальні посібники, нормативні документи, історико-педагогічні дослідження, дисертації, монографії, статті), що у своїй сукупності уможливило простежити еволюцію основних дидактичних категорій упродовж дослідженого періоду, спостереження за динамікою інтересу науковців до тлумачення тих чи інших дидактичних категорій.

Історіографічний аналіз відбувався згідно з вимогами *проблемно-тематичного, хронологічного та персоніфікованого підходів*. *Проблемно-тематичний підхід* дав можливість для систематизації джерельної бази відповідно до сформованих поняттєво-термінологічних груп, визначення особливостей та тенденцій їх розвитку; *на основі хронологічного підходу та історико-генетичного аналізу* було здійснено загальну періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату у IX – XX ст. і виокремлено періоди у межах дослідженої епохи; *персоніфікований підхід* дозволив проаналізувати процеси розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактичної науки, відображені у педагогічній спадщині українських педагогів, дидактів та методистів.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Кушнірук, 2001f; Кушнірук, 2005b; Кушнірук, 2008a; Кушнірук, 2008b; Кушнірук, 2008c; Кушнірук, 2010; Кушнірук, 2011c; Кушнірук, 2012b; Кушнірук, 2012c; Кушнірук, 2012e; Кушнірук, 2015; Кушнірук, 2016; Кушнірук, 2017; Кушнірук, 2017b; Кушнірук, 2017c; Кушнірук, 2018; Кушнірук, 2018a; Кушнірук, 2018; Кушнірук, 2018g; Кушнірук, 2018j; Кушнірук, 2018k; Кушнірук, 2018l; Кушнірук, 2018m; Кушнірук, 2018n; Кушнірук, 2018o; Кушнірук, 2018p.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВОГО АПАРАТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ У ДИСКУРСІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБ'ЄКТИВНОСТІ

Визначено методологічні основи дослідження (підходи, принципи та методи); запропоновано авторську періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; проаналізовано становлення і розвиток дидактичної термінології у IX ст. – поч. XX ст., з'ясовано сутність, походження, введення в науковий обіг системоутворювальних складових (поняттєво-термінологічних груп) категорійно-поняттєвого апарату дидактики у досліджений період.

2.1. Методологічні підходи до дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у науковому нормативі філософії освіти

Методологічний апарат нашого історико-педагогічного дослідження, з огляду на особливості його предмета, потребує застосування таких методичних інструментів (підходів, принципів, методів), що уможливлюють: дослідити розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики того чи іншого періоду завдяки застосуванню певних підходів, принципів та методів наукового пошуку; визначити тенденції розвитку дидактичного знання та зафіксувати генезу окремих поняттєво-термінологічних груп; встановити тісний зв'язок між теорією й історією предмета дослідження і взаємозв'язок між рівнем розвитку педагогічного знання та педагогічної практики впродовж дослідженого періоду в поняттєво-термінологічному аспекті; визначити внесок українських дидактів у розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики; створити алгоритм формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної педагогіки та дидактики, що уможливить дослідження генези основних категорій дидактики за виокремленими категорійно-поняттєвими групами; обґрунтувати причинно-наслідкові й функціональні зв'язки, що сприяли розвиткові категорійно-

поняттєвого апарату дидактики в досліджених часових межах; максимально достовірно й науково аргументовано створити методику дослідження категорійно-поняттєвого апарату дидактики й обґрунтувати концептуальні засади дослідження.

У додатку Д, таблиця Д.1 відображено основні напрями наукових пошуків з проблем методології педагогіки та дидактики.

Сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими (О. Адаменко (2006), С. Бобришовим (2006, 2007), Л. Ваховським (2005), Н. Гупаном (2001), І. Ісаєвим (2000), Г. Корнетовим (1992 та ін.), В. Курилом (2000), В. Лутаєм, З. Равкіним (1993), Е. Панасенко (2014), В. Сластьоніним (2000), О. Сухомлинською (1999, 2003 та ін.), Є. Хриковим (1997), Є. Шияновим (2000) та іншими) **в якості методологічних основ** історико-педагогічних досліджень були визначені такі підходи: *цивілізаційний; парадигмально-цивілізаційний; парадигмальний; поліпарадигмальний; культурологічний; антропологічний; системний; фактологічний; герменевтичний* та інші.

Перелік підходів можна як продовжити, так і репрезентувати в інших варіаціях. Так, наприклад, Г. Корнетов, виходячи з антропологічного виміру історико-педагогічного процесу, зазначає, що «будь-який феномен педагогічного минулого (і теперішнього) в межах історико-педагогічного дослідження може (повинен) бути осмислений: *педагогічно*, тобто охоплювати педагогічне значення, втілене в суб'єктах, меті, змісті, формах, методах, засобах і наслідках освітньо-виховної діяльності й уявленнях про неї; *соціокультурно*, тобто, враховуючи суспільні умови, у яких ця діяльність відбувається, формуються та розвиваються уявлення; *антропологічно*, тобто беручи до уваги, як при цьому соціальна й професійна ролі людини, сама людина розуміється, як і які знання про неї в теорії та практиці освіти використовуються, які тілесні чи духовні якості та властивості людини цілеспрямовано розвиваються, які потреби та здібності формуються» (Корнетов, 2003, с. 212–213).

У розрізі проблеми дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики значимими для нас стали основні положення зазначених

нижче підходів, охоплених трьома рівнями: 1) *загальнонауковим* (парадигмальний, системний, структурний, функціональний, формаційний, цивілізаційний, соціокультурний); 2) *конкретно-науковим* (історичний, історіографічний, культурологічний, історико-педагогічний, територіальний); 3) *інструментально-технологічним* (проблемно-хронологічний, наративний, герменевтичний, феноменологічний та критеріально-комплексний).

Охарактеризуємо їх.

Парадигмальний підхід (парадигма (лат.) – образ або приклад, алгоритм, модель) в історико-педагогічних дослідженнях обґрунтовували О. Адаменко (2006), М. Богуславський (1992), Л. Ваховський (2005), Б. Гершунський (1998), Г. Корнетов (1992), О. Пометун, О. Сухомлинська (1999, 2003 та ін.) тощо. Основу в парадигмі становлять особливі онтогенетичні й гносеологічні ідеалізації та настанови, поширені в науковому колі.

Науково-педагогічні парадигми Т. Кун (2003) потрактовує як сукупність теоретичних положень, що формуються внаслідок конкурентної боротьби між різними, полярними підходами до вирішення педагогічних проблем (бінарними опозиціями) й уможливають сформулювати і впровадити на практиці цілісні освітнянські моделі.

І. Корнетов, зокрема, виокремлює *парадигмально-педагогічний підхід*, завдяки якому у процесі аналізу педагогічних типологій основних моделей освіти враховуються джерела й мета навчання, характер взаємодії вчителя та учнів. На думку вченого, це дає змогу типологічно охопити всі аспекти історичного різновиду способів організації освіти, а також їх історичну еволюцію (Корнетов, 2003, с. 211).

Застосування парадигмального підходу дозволило нам в основу періодизації розвитку основних дидактичних категорій упродовж ХХ століття покласти *науково-педагогічні чинники*, що відповідно до домінуючої парадигми уможливили в конкретних історичних умовах найбільш повно дослідити генезу основних педагогічних теорій як складових категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в означений період.

Системний підхід, як вихідний методологічний концепт дослідження

передбачає аналіз усіх явищ і процесів у їх взаємозв'язку, допомагає виявити всю сукупність зв'язків та відносин, наявних усередині системи між її підсистемами.

Він є однією з найбільш визнаних і відомих форм міждисциплінарного й загальнонаукового методологічного знання, пов'язаного з дослідженням, проектуванням і конструюванням об'єктів як систем.

І. Блауберг виділив наступні принципи дії системи: а) підхід до досліджуваної системи здійснюється як до цілого завдяки уявленню про середовище системи та її *елементи*; б) поняття системи конкретизується у понятті *зв'язку*; серед різних типів їх особливе місце належить *системотвірним зв'язкам*; в) стійкі зв'язки утворюють *структуру системи*, тобто забезпечують її впорядкованість; спрямованість цієї впорядкованості характеризує організацію системи; г) структура може характеризуватися як по горизонталі (зв'язки між однотипними компонентами системи), так і по вертикалі (вертикальна структура передбачає виокремлення різних рівнів системи та наявність їх ієрархії); ґ) зв'язки між різними рівнями здійснюються за допомогою управління (Блауберг, 1997, с. 319–320).

Поняття «система» походить від давньогр. σύστημα – «сполучення» і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що виокремлені із середовища, але взаємодіють з ним як ціле (Волкова, 2006, с. 15). Залежно від галузі знань термін «система» поглиблюється й увиразнюється. Так, у педагогічній науці більш доцільним буде застосування терміна «педагогічна система», у дидактиці – «дидактична система» тощо.

У науковому просторі *педагогічна система* тлумачиться як: 1) будь-яке об'єднання людей, в якому висуваються педагогічні цілі та вирішуються педагогічні завдання, а діяльність є водночас джерелом і засобом досягнення педагогічних цілей» (Турищева, 2006, с. 35); 2) соціально зумовлена спільнота учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які на основі співробітництва взаємодіють між собою та з навколишнім середовищем, спрямована на формування й розвиток особистості (Кушнірук, 2008b, с. 649 – 650).

Педагогічна система, як і будь-яка інша складна система, зауважує Н. Кузьміна, містить структурні та функціональні компоненти, на взаємодію між якими має вплив системоутворювальний фактор (2002, с. 10).

Структура кожної педагогічної системи (структурні компоненти) складається із взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: учнів (кого потрібно навчати); мети навчання (для чого навчати); змісту навчання (чого навчати); дидактичних процесів; учителів (чи технічних засобів навчання); організаційних форм навчання (Кушнірук, 2008b, с. 649 – 650).

Проте ці складники не можуть існувати самі по собі – вони органічно вплітаються у діяльність педагога, утворюючи *функціональні компоненти педагогічної системи*, втілені в аналізі, плануванні й організації навчальних занять та контролі за навчальними досягненнями учнів (Спирин, 1998).

Отже, початкове положення нашого дослідження полягає в тому, що розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики відбувається не ізольовано, а в *системі, компонентах і складниках* (категорії, поняття, терміни), *системотвірних зв'язках, їх взаємодії, він має структуру* (горизонтальну – поняттєво-термінологічні групи та вертикальну – підгрупи, підсистеми тощо).

Системний підхід дав також змогу виявити причини, джерела, чинники та умови виникнення, формування та розвитку поняттєво-термінологічної системи педагогічної науки (IX – XXI ст.) в теоретичному та практичному вимірах, визначити тенденції її розвитку, розкрити зв'язки між її становленням і соціокультурними, соціально-економічними та суспільно-політичними процесами, що відбулися у той чи інший період історії на теренах сучасної України.

У контексті *системного історико-педагогічного підходу* дослідження особливостей розвитку вітчизняної дидактичної думки у 20–90-ті рр. XX ст. потребує аналізу окремих її компонентів як складних і самостійних об'єктів, що певною мірою зберігають цю самостійність у різні етапи історії розвитку дидактики як основи педагогіки (наприклад, форми, методи навчання тощо).

Відповідно аналіз складної динамічної системи здійснюється у **предметній** (послідовна деталізація складного об'єкта, визначення компоненти системи (*поняттєво-термінологічних груп*) і встановлення зв'язків між компонентами (*категоріями, поняттями і термінами*) у системі, **функціональній** (дослідити зв'язки між компонентами у системі та їх вплив на функціонування системи в цілому) та **історичній** (дослідження генези системи та особливостей впливу зовнішніх чинників на видозміну у її цілісності) площинах.

Вважаємо доцільним зазначити, що аналіз усіх складових дидактичної системи (поняттєво-термінологічної зокрема) й усіх видів зв'язку між ними, охоплюючи внутрішні та загальносистемні зв'язки, дає підстави твердити про поступову підпорядкованість ним усієї системи, що й спричиняє відповідні перетворення в її структурі (Кузьміна, 2002 та ін.).

Відповідно до предмета нашого дослідження це передбачає: 1) здійснення аналізу кожної категорії та основних понять; 2) дослідження різних аспектів відносин між окремими поняттями й термінами у межах одного термінологічного поля; 3) визначення зв'язків між цими компонентами (категоріями, поняттями й термінами) у системі загалом і одночасно – в системі дії щодо неї зовнішніх чинників.

Зазначимо, що системоутворювальні ознаки – це певна структура системи, що відображає її рівневу ієрархію.

О. Кошкіна (2016, с. 91–92) виокремила такі групи системоутворювальних ознак:

1. *Перша група – загальносистемні ознаки:* а) *цілісності* (критеріями ознаки цілісності дидактичної термінології є охоплення дидактичними поняттями й термінами всіх компонентів спеціальної галузі педагогічного знання, а також відповідність суми частин цілому); б) *відносної стійкості* (у конкретний історичний період дидактичні поняття й терміни, їх обсяг і зміст наділені певною стабільністю); в) *відносної відкритості* (процес навчання – це відкрита система, що розвивається під впливом зовнішніх (потреби суспільства, держави,

особистості) та внутрішніх (якісні зміни внаслідок інтенсивної теоретичної й практичної діяльності, прогресу науки і техніки та ін.) чинників.

2. Другу групу становлять *логічні ознаки*, що проявляються в існуванні певної *структурованості дидактичної термінології*. Структура термінології вітчизняної дидактики характеризується ієрархічністю й виражається наявністю *родових і видових термінів* та встановленні між ними зв'язків підпорядкованості, чи суміжності.

3. Третя група системоутворювальних ознак – *логіко-лінгвістичні*: а) *мовно-змістовні зв'язки* між термінами (родо-видові відносини, відносини цілого й частин, причинно-наслідкові зв'язки та ін.), що сприяють утворенню термінів похідних і складних слів на основі початкових кореневих слів (навчання – навченість, класно-урочна система); б) *формально-мовні зв'язки* в дидактичній термінології.

Характерним способом прояву лінгвістичних зв'язків виступає використання родового терміна у видовому в якості його компонента (урок – урок-лекція).

Доповненням до системного слугує структурний підхід, який під час дослідження об'єктів уможливорює проникнення в їх структуру. Без нього неможливо, зокрема, з'ясувати сутність таких форм знання, як «концепція» й «теорія», бо лише аналізуючи їх структури, можливо було б зрозуміти зв'язки між ними.

Системний та структурний підходи тісно взаємопов'язані, а тому методологи досить часто послуговуються назвою – системно-структурний підхід (Готт, Семенюк, Урсул, 1984, с. 151). Розрізнення ж системного і структурного підходів є доцільним, коли, необхідно виявити за умови врахування глибинних внутрішніх взаємозв'язків, нетотожність методологічних акцентів у кожному з них.

У гносеологічному плані принцип структурності, що лежить в основі структурного підходу, зобов'язує вченого дослідити всі властивості, речі, процеси, відносини матеріальної й ідеальної природи як об'єкти, що мають структуру, й водночас як компоненти певного рівня структури єдиної системи. Найважливішими методологічними можливостями, а відповідно й завданнями структурного підходу в нашому дослідженні є: з'ясувати та розкрити поліструктурну природу реальних

об'єктів дійсності (що, безумовно, характерно для будь-яких соціальних та історичних феноменів, зокрема й педагогічних); застосовувати основні принципи логіки при побудові і моделюванні багатьох складних структур, в основі яких лежать різні системотвірні ознаки; з'ясувати співвідношення структури реального об'єкта або процесу та структури теоретичних знань про нього. Це принципове питання на етапі моделювання ідеалізації під час формування наукової теорії.

У нашому дослідженні застосування такого підходу дало змогу дослідити структуру категорійно-поняттєвого апарату в конкретний історичний період розвитку педагогічної теорії, визначити структурні компоненти дидактичних теорій, що відображали певні поняттєво-термінологічні групи, здійснити структурно-логічний та структурно-функціональний види аналізу поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики.

Крім того, ми вважали доцільним поєднати структурний підхід з **функціональним, що** уможливило детально проаналізувати структурно-функціональні зв'язки в усіх виокремлених поняттєво-термінологічних групах дидактики; з'ясувати їх сутність й особливості виникнення й розвитку в часі й просторі тощо.

Такий підхід визначає, що функціональна характеристика будь-якої частини системного об'єкта (компонента, підсистеми, у нашому дослідженні – *категорій, термінологічних полів*) в основі своїй визначається функціями системи як органічної єдності (*системи дидактики як складової педагогічної тощо*). Крім того, при дослідженні функцій будь-якої системи (*категорії*) завжди необхідно «входити» й до ширшої системи (*педагогічної*), оскільки вони як властивості її якісної природи, змісту та функцій істотно обумовлюються характером інформації, що надходить до дослідженої системи ззовні.

Відмінності у методологічних акцентах у *структурному та функціональному підходах* ґрунтуються на таких положеннях: структурний підхід орієнтує, головним чином, на аналіз послідовності й аспекти співіснування компонентів у системі, на їх упорядкованість, а підхід функціональний допомагає виявити динамічну організацію системи, що уможливлює оптимальне її функціонування та виконання функцій, спрямованих на збереження та розвиток системи (Готт, Семенюк, Урсул, 1984, с. 53).

Враховувалося також і те, що поліструктурність дослідженого об'єкта (*дидактичного категорійно-поняттєвого апарату*) органічно пов'язана з його поліфункціональністю.

Формаційний та цивілізаційний підходи дозволяють простежити обумовленість історико-педагогічного розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики відповідно до соціокультурних умов, передбачають дослідження внутрішньої логіки розвитку поняттєво-термінологічних полів дидактики з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм.

Соціокультурний підхід допоміг з'ясувати обставини розвитку освіти й дидактичних знань у різні історичні епохи у проекції парадигмального процесу суспільного розвитку (Побірченко, 2012; Пометун, 2004; Сущенко, 2013). Соціокультурний підхід у науковому контексті нашого дослідження являє собою симбіоз соціальної та культурної складових. Завдяки використанню його принципів та застосуванню методів під час створення *алгоритму опису змін у поняттєво-термінологічній системі вітчизняної дидактики (педагогіки) у різні періоди історії* був здійснений узагальнюючий аналіз тенденцій розвитку категорійно-поняттєвого апарату з урахуванням різних соціокультурних чинників (*суспільно-політичні, економічні, соціокультурні тощо*) Соціокультурні детермінанти в їх історичній, суспільній та культурній багатовимірності дали змогу наповнити педагогічну теорію й практику соціокультурним змістом, описати генезу розвитку вітчизняної освіти з урахуванням територіальних, геополітичних, національних і культурних особливостей.

Проаналізуємо методологічні підходи **другого рівня**.

Так, історичний підхід дозволяє виокремити найбільш істотні методологічні проблеми в історії педагогіки, а також спрогнозувати варіанти пошуку рішень. З. Равкін та В. Пряннікова зараховують до них такі: визначення та структурне увиразнення об'єкта й предмета історико-педагогічної науки, що відображають єдність основних функцій принципу історизму: евристичної, ідейно-виховної та прогностичної; неприпустимість в аналізі історико-педагогічного процесу політичної та наукової кон'юнктури, однозначності й однобічності суджень про минуле; дослідження усіх явищ і фактів суто в контексті конкретно-історичного часу (епохи, періоду); врахування

всіх детермінант, що впливають на історичний хід соціальних процесів, індивідуальної та масової свідомості тощо; аналіз у взаємозв'язку історії теорії педагогіки та історії практики виховання, історії формулювання педагогічних цілей і змісту педагогічної діяльності та історії їх впровадження; висвітлення історичної ролі видатних українських педагогів з точки зору їх внеску до всесвітньої скарбниці надбань теорії та практики педагогіки; врахування не лише безпосередніх, але й віддалених наслідків діяльності тих чи інших історичних особистостей для розвитку громадянського суспільства, розквіту науки та практики освіти й виховання; подолання тенденції до однобічності потрактування історико-педагогічного процесу (зокрема, коли події минулого розглядаються без їх впливу на сьогодення та майбуття); усунення відступів історико-педагогічного процесу від спадщини духовної культури людства; розкриття історико-педагогічного процесу на ґрунті поєднання загальнолюдських і національних цінностей, співвідношення світових досягнень з національними ідеалами країни або регіону; врахування значимості народної складової у педагогіці, представленій прогресивними народними традиціями та мовою (Пряникова, Равкин, 1994, с. 7-9; Кошкина, 2016, с. 73).

Застосування *історико-педагогічного підходу* в дослідженні процесів становлення, функціонування та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики обумовлено, перш за все, закономірною й об'єктивною залежністю розвиненості поняттєво-термінологічної системи педагогічної науки від поступу всього наукового знання. Будь-яка наука, зокрема й дидактика, в своїй генезі долає шлях розвитку від емпіричної стадії до теоретичної. Поняттєвий апарат дидактики може слугувати показником зміни якісного стану її розвитку.

Історико-педагогічний підхід передбачає вивчення поняттєво-термінологічної системи дидактики з позиції її *якісних* (змістових, структурних) та *кількісних* (стадії, етапи) змін, що мають просторові й тимчасові характеристики. Він втілений у нашій науковій діяльності з обов'язковим урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, на тлі яких зазнавали змін теорія та практика навчання.

Вся сукупність чинників, що впливають на функціонування і розвиток термінології вітчизняної дидактики, на думку О. Кошкіної (2016), репрезентована двома групами факторів: *екстернальними (зовнішніми) й інтернальними (внутрішніми)*.

Екстернальними чинниками дослідниця вважає: *розвиток практики навчання* (формування національної системи освіти й відповідної законодавчої основи) та *педагогічної діяльності* (становлення системи професійної педагогічної освіти й формування професійної педагогічної спільноти); збільшення кількості назв періодичних видань, навчальної, наукової та популярної педагогічної літератури; розширення міжнародних контактів завдяки навчанню за кордоном, запрошення іноземних фахівців й впровадження здобутків світового педагогічного досвіду в умовах розвитку вітчизняної дидактики.

Інтернальні ж чинники вказують на якісні зміни у змісті й обсязі дидактичних понять і термінів, охоплюють увесь процес розвитку педагогічної науки (осмислення сутності навчання як педагогічного явища, зміцнення зв'язків з іншими науковими галузями), а також дослідження вчених щодо систематизації педагогічної термінології: розробка словниково-енциклопедичної літератури з педагогіки, становлення педагогічного термінознавства як самостійного наукового напрямку (Кошкина, 2016, с. 67).

Історіографічний підхід може бути інтерпретований як «письмова розповідь про минуле». Застосування цього підходу передбачає ґрунтовне вивчення того, як формувався й розвивався категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики у 20–90-ті рр. ХХ ст., а також осмислення вченим переваг і недоліків у дослідженнях попередників. Пильна увага під час використання цього підходу акцентується на аналізуванні історико-педагогічних праць, навчально-методичної дидактичної та педагогічної літератури, назви і тематика яких пов'язані з проблемою нашого дослідження, виявленні нових понять і термінів, що розширюють зміст категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. Це дало змогу спостерігати структурні зміни в дидактиці, зафіксувати появу нових напрямів, розширити джерелознавчу базу, вивчити конкретні наукові праці з дидактики, що

мали значення для розвитку досліджених нами феноменів (поняттєво-термінологічних груп) у ХХ ст.

Аби історично відтворити генезу розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної педагогіки, ми застосували *територіальний підхід* як «засіб звуження масштабів історико-педагогічного пошуку та з метою глибшого проникнення у суть соціально-політичної, культурно-освітньої й історико-педагогічної дійсності. Вдалося це здійснити завдяки науково-діалектичному абстрагуванню від безмежної кількості фактів, явищ, процесів та історико-педагогічного матеріалу й зосередженню дослідницької уваги на такому державно-республіканському суб'єкті, як УРСР (Панасенко, 2014, с. 90).

Враховуючи географічні межі нашого дослідження, пояснимо, що ми дослідили розвиток категорійно-поняттєвого апарату на українських землях і територіях, які до утворення УСРР, належали до складу Російської імперії. У 1922–1991 рр. – це була територія УСРР, а згодом – УРСР, за винятком західноукраїнських земель. Саме на цій території була досліджена генеза виокремлених поняттєво-термінологічних груп, здійснювалося виявлення та розкриття змісту основних термінологічних полів, осмислювався внесок українських науковців у їх формування.

Проаналізуємо детальніше **методологічні підходи третього рівня.**

Проблемно-хронологічний підхід дав змогу розглянути розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у просторово-часовому вимірі, зокрема в 20 – 90-их рр. ХХ ст. Зважаючи на те, що проблема нашого дослідження нерозривно пов'язана з історичною долею України, то проблемний підхід слугував основою для виявлення й аналізу тих істотних у соціокультурних процесах явищ і подій, що безпосередньо вплинули на формування та розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики. Дотримання вимог проблемно-хронологічного підходу до аналізу загально- педагогічної, дидактичної та методичної літератури дало змогу одночасно відтворювати загальне, особливе й одиничне в розвитку дидактичної думки ХХ ст., зокрема, уможливило розкрити значення загальних соціокультурних, соціально-економічних і педагогічних детермінант (зміна

освітньої парадигми, що втілено у відповідних законодавчих і нормативно-правових документах, стан шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки та педагогіки як науки) у формуванні нових ідей та підходів у єдиному історико-педагогічному контексті. Настановами і принципами проблемно-хронологічного підходу ми послуговувалися при тлумаченні процесів, що мали вплив на розвиток поняттєво-термінологічного поля аналізованих категорій вітчизняної дидактики, наприклад, «Принципів навчання» відповідно до тенденцій та напрямів розвитку вітчизняної дидактики в просторово-часовому вимірі 20 – 90-их рр. ХХ ст.

Наративний підхід (наратив (від лат. *narrare* – мовний акт, розповідь) – поняття, що фіксує стиль письмового тексту, в якому свідомість і мова, буття і час, людина і світ тісно взаємопов’язані; ґрунтується на уявленні про те, що ми осмислюємо і будуємо життя на основі історій, які розповідаємо один одному і самим собі. Тому наратив уможливорює по-особливому описувати дійсність й осмислювати людиною власний досвід (Ваховський, 2007).

Суть положень цього підходу полягає у дотриманні ідеї про незалежність людської думки від духовного оточення суспільства, що розвивається у поєднанні філософії та релігії. Особливо актуальними це було впродовж IX – початку ХХ століття, адже до початку ХVІІ ст. педагогіка (і дидактика) розвивалася не як окрема наука, а як складова філософії, тому й категорійно-поняттєвий її апарат майже до закінчення ХІХ ст. чітко відтворював філософське трактування педагогічних термінів.

«За своєю суттю кожне історико-педагогічне дослідження є наративним, оскільки виокремлені факти, події та явища, описані у різного роду джерелах, у ньому набувають певної форми, об’єднуючись історико-педагогічною концепцією, що претендує на об’єктивність, але водночас не може не відображати суб’єктивного погляду автора», – зазначає Л. Єршова (2015, с. 131).

Як зазначають О. Адаменко та О. Сухомлинська, опис результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу й уможливорює зробити його більш аргументованим та об’єктивним, але потребує застосування різних

методологічних підходів і методів дослідження джерельної бази (Адаменко, 2006, с. 30 – 31; Сухомлинська, 2005).

Отже, провідна ідея наративу відповідно до предмета виконуваного дослідження полягає в тому, що здійснюваний нами аналіз має ґрунтуватися на застосуванні методології історії, дослідженні широкого кола історичних джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні твердження (Сухомлинська, 2005).

Найбільш ефективним для дослідження категорійно-поняттєвого апарату педагогіки є поєднання наративного та герменевтичного підходів, яке забезпечує глибинне висвітлення сутності текстів.

У процесі нашого дослідження герменевтичний підхід допоміг здійснити аналіз праць педагогів та дидактиків IX – XXI ст., витлумачити їх зміст з педагогічної точки зору. Зауважимо, що цей підхід потребує залучення до історико-педагогічного дослідження широкого кола суміжних теорій, що забезпечують всебічне охоплення розуміння «чужої реальності»: постійний рух від загального до конкретного й від конкретного до загального сприяє усвідомленню «розмаїття цілісності» та «єдності розмаїття» (Андрійчук, 2009).

Врахування принципів та методології *феноменологічного підходу* спрямувало нас на дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в науковому доробку українських учених як продукту їхньої індивідуальної свідомості й водночас, як результату практичного досвіду та суспільної свідомості. У контексті феноменологічного підходу виявлено різні аспекти становлення та розвитку основних дидактичних теорій як складових поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактичної думки. Отже, застосування у дослідженні феноменологічного підходу дає змогу визначити категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики «як багатовимірний і множинний феномен педагогічної науки та практики, що став закономірним продуктом її розвитку» (Панасенко, 2014).

Останнім часом у науковий обіг введено *критеріально-комплексний підхід* (В. Курило, 2000), що уможливорює простежити залежність розвитку дидактики

від накопичення емпіричних фактів, рівня розвитку категорійно-поняттєвого апарату, в основу якого покладена система (комплекс) критеріїв для оцінювання розвитку педагогічної думки. До них належать: критерій науковості освіти; критерій доступності освіти; критерій демократичності освіти; критерій зв'язку освіти з національною культурою; критерій рівня та характеру ідеологічної спрямованості освіти; критерій характеру зв'язку між освітою та релігією (Адаменко, 2006).

Отже, проаналізовані методологічні підходи утворюють основу для аналізу процесів становлення, функціонування та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у визначений період історії педагогіки, дають змогу системно й комплексно простежити особливості виникнення й утвердження дидактики як науки в гуманітарному науковому просторі.

2.2. Принципи дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в умовах соціокультурного розвитку країни та особистої зорієнтованості

Досліджуючи категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики, ми дотримувалися як **основних принципів науково-педагогічної методології** (об'єктивності, суттєвого аналізу, генетичного, єдності логічного й історичного, концептуальної єдності дослідження (В. Загвязинський, Р. Атаханов, 2005, с. 39–48), так і **спеціальних** (історизму, предметно-тематичної систематизації й класифікації, періодизації розвитку виокремлених категорій дидактики та різнобічності).

Принцип об'єктивності ґрунтується на всебічному врахуванні різних фактів, умов, що впливають на педагогічні явища (**категорії та поняття**), а також адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають змогу отримати істинні знання про об'єкт, уникнувши суб'єктивізму й однобічності в оцінці фактів. Водночас, принцип об'єктивності не заперечує суб'єктивності, оскільки здійснюється дослідження поняттєво-термінологічних груп вітчизняної

дидактики, на становлення, функціонування і розвиток яких мали вплив наукові праці вчених, що відображали індивідуальні світоглядні позиції та дослідницькі підходи (Адаменко, Хриков, 2003, с. 2–7).

Щодо застосування принципу об'єктивності наукова спільнота висуває такі основні вимоги: **доказовість** (обґрунтування передумов і висновків, дотримання логіки дослідження); **альтернативність** (уміння виокремлювати й оцінювати всі можливі варіанти вирішення проблем, враховувати точки зору інших учених, які досліджують подібні проблеми, та інші аспекти, що виникають у процесі дослідження).

На основі цього принципу створено алгоритми *опису змін у поняттєво-термінологічній системі вітчизняної педагогіки та дидактики у різні історичні періоди (підрозділ 1.1)*.

Принцип суттєвого аналізу – вимагає врахування невинних змін у розвитку окремих складників та компонентів педагогічної системи в цілому; з'ясування фактів, що визначають результати педагогічного процесу; встановлення ієрархії, взаємозв'язків основних та другорядних чинників педагогічних явищ; розкриття суперечностей, кількісної та якісної визначеності предмета дослідження.

У нашій роботі цей принцип проявився під час добору методів дослідження.

Висвітлення суті педагогічних явищ на основі аналізу їх походження, подальшого розвитку та виокремлення ключових моментів у заміні одного рівня їх функціонування якісно іншим забезпечує генетичний принцип.

Поєднання у дослідженні історії виникнення (генетичний аспект), теорії (структури, функцій, зв'язків) об'єкта (сучасний його стан) та перспектив його розвитку – вимога принципу єдності логічного й історичного. Зауважимо, що історичний аналіз можливий лише з позицій певної наукової концепції на основі уявлень про структуру та функції тих чи інших компонентів та відношень, а теоретичний аналіз неможливий без дослідження генези (походження, виникнення, становлення функціонування та тенденцій розвитку) об'єкта. Тому відмінності між історико-педагогічним і теоретико-педагогічним дослідженням –

лише в акцентуванні на той чи інший аспект єдиного дослідницького підходу.

Як приклад, можна навести докторську дисертацію А. Алексюка «Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917– 1971 гг.)» (1973), в якому автор об'єднує історію й теорію питання і тлумачить здійснене ним дослідження як *історико-логічне*. Саме тому він, маючи на меті висвітлити в роботі проблему формування (становлення та розвитку) основ теорії загальних методів навчання в радянській педагогіці, формулює її як *проблему історико-педагогічну*, оминаючи при цьому дослідження сучасного процесу функціонування теорії методів навчання в радянській педагогіці (с.17).

У нашій праці загалом переважає історико-педагогічний аналіз, хоча тлумачення категорій дидактики, що належали до виокремлених поняттєво-термінологічних груп (особливо їх розвиток у 70–90-х рр. XX ст.) потребувало застосування принципів та методів теоретичного аналізу. Водночас, подібний вид аналізу був застосований і щодо формування змісту термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» (20–30-их рр. XX століття).

Н. Сосницька (2008) зауважує, що «проникнення ідеї історизму в методологію науки найяскравіше виявилось в концепції еволюції наукового пізнання Т. Куна (1977). В основу цієї концепції покладено поняття парадигми – моделі світоглядної норми та форм пізнавальної діяльності («дисциплінарної матриці»), що сповідується науковим співтовариством у певну історичну епоху, та методології науково-дослідних програм І. Лакатоса, який тлумачив розвиток науки як зміну низки нерозривно пов'язаних теорій, що групуються навколо конвенційно визнаного ядра, позитивної евристики, яка спрямовує розгортання програми у перспективних напрямках, і негативної евристики, що вказує на об'єктивоване: 1) за простором функціонування – суб'єктне, парадигмальне і транссуб'єктне знання; 2) за історичною стадійністю – донаукове, наукове і методологічне; за видом відображення – фактологічне, понятійне та рефлексивне; 3) за логічною формою – факт, загальне уявлення (емпіричне поняття), емпіричний закон, думка (теоретичне поняття), модель, теоретичний закон,

теорія. Семантичний аспект функціонування знання найбільш наочно відтворює класичний трикутник Г. Фреге, який для різних рівнів пізнання – буденного, емпіричного й теоретичного – набуває різних модифікацій» (Сосницька, 2008 с. 41 – 41; Ляшенко, 1996).

Досліджувати процес розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у педагогічній науці неможливо без урахування настанов *принципу історизму*, який передбачає: обов'язкове виявлення й облік соціально-економічного, культурного, політичного контексту, в якому відбувається розвиток педагогічного знання, педагогічної практики та мови в конкретну історичну добу; аналіз педагогічної теорії та практики не як статичного, а як динамічного явища, що має певний життєвий цикл (виникнення, розвиток, видозміна, вдосконалення або згасання). Об'єктивна оцінка значимості дидактичних систем та ідей, а, отже, й рівня розвитку термінології дидактики відповідної історичної епохи, може бути здійснена при визначенні ступеня їх практичної й теоретичної новизни для того часу та впливу на вдосконалення педагогічного знання й педагогічної освітньої діяльності в наступні історичні періоди; дослідження історико-педагогічних об'єктів відповідно до рівня сформованості понять і термінів у конкретну історичну епоху (О. Кошкіна, 2016, с. 93).

Структура поняттєво-термінологічної системи має бути адекватною до структури науки. Тому вченими-методологами виокремлюється *принцип предметно-тематичної систематизації* (І. Кантор, 1968, 1980; Б. Комаровський, 1969).

Вагомим для нашого дослідження є також принцип розгляду педагогічної термінології як *лінгвістичної* (лексичні засоби класифікуються залежно від наукової значимості – постійні й умовні терміни; від характеру взаємозв'язків між термінами – корелятивні, синонімічні, антонімічні, полісемічні) та *предметно-тематичної системи* (утворення термінологічних педагогічних рядів) (Б. Комаровський, 1969).

Спираючись на логіку зв'язків між окремими компонентами системи педагогічної науки, Б. Комаровський запропонував предметно-тематичну класифікацію педагогічних термінів, що, групуючись навколо певної проблеми педагогічної науки, утворюють тематичний ряд (див. додаток Б.2)(Комаровський, 1969, с. 27–33).

Ми поділяємо думку Б. Комаровського про те, що педагогічна термінологія – це, перш за все, предметно-тематична система, тому в її систематизації необхідно враховувати не лише лінгвістичні міркування, але й *логіку та структуру системи педагогічної науки та предметно-тематичну спорідненість понять*. Що було застосовано нами під час формування поняттєво-термінологічних груп.

Комплексного підходу до дослідження педагогічних процесів і явищ потребує принцип всебічності. Найважливіші його вимоги такі: встановлення усіх взаємозв'язків дослідженого явища, облік впливу зовнішніх чинників, мінімалізування впливу випадкових факторів, що спотворюють картину дослідженої проблеми, а також застосування у ході дослідження різноманітних методів у різноманітних їх поєднаннях (Образцов, 2004, с. 18–19).

Принцип всебічності втілюється у дослідженні категорій та понять дидактики завдяки дотриманню низки правил (Зеленов, 2008, с. 240), а саме: орієнтує на з'ясування усіх відомих і невідомих сутнісних характеристик поняттєво-термінологічного апарату педагогічної науки й практики; встановлює рівень методологічного дослідження усіх відомих і описаних в науці об'єктів, властивостей, відносин. Комплексний підхід до висвітлення історичного процесу розвитку понять і термінів вітчизняної дидактики передбачає застосування досягнень філософії, логіки, мовознавства, термінознавства та інших наук. Він уможливорює не лише всебічно охарактеризувати *термінологію дидактики як методологічну складову педагогічного знання*, але й визначити своєрідність взаємодії педагогіки з іншими науками на термінологічному рівні.

Зауважимо й те, що принцип комплексності тісно пов'язаний з *принципом системності*, тому випереджає його застосування, оскільки всебічність

передбачає вивчення структурних компонентів, їх властивостей та відносин (Образцов, 2004; Зеленов, 2008).

Принцип історизму, основні вимоги якого обґрунтовано нами на матеріалі досліджень А. Ракітова (1982) й О. Сергєєва (1991), передбачає виявлення й об'єктивний опис історико-педагогічних фактів та явищ, необхідних при вирішенні конкретного історико-методологічного завдання.

Застосований нами **принцип періодизації** уможливив створення періодизації розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики на основі ретроспективного підходу. У процесі здійснення авторської періодизації були враховані такі *критерії*: а) хронологічний (століття, його перша або друга частина, десятиліття тощо); б) реформаційний – зміни у суспільно-політичному житті (дореформений, реформений, післяреформений, хрестоматійний період тощо); в) феноменологічний – динаміка розвитку основних дидактичних феноменів – категорій та понять – як складових теорій дидактики, відтворених у сутнісному перетворенні поняттєво-термінологічних полів за умови збереження ідентичності в розрізі визначеного соціокультурного простору.

Хронологічно зіставлено нижню межу дослідження із виникненням Київської Русі; появою первинної старослов'янської версії пам'ятки про життя Кирила, що констатує здійснення ним просвітництва на вітчизняних теренах (південь – Таврія, північ – Київ) для поширення «премудрості» (християнських ідей і грамотності) («Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам», 1958; Сірополко, 2001). А верхня – пов'язана з освітніми інноваціями незалежної України.

Історіографічний пошук засвідчив, що проблема періодизації історико-педагогічних процесів, стала предметом досліджень українських учених (А. Акусок (2009), Л. Березівська (2009), В. Борисенко (1996), В. Вихрущ (2000), А. Бондар (1967), М. Грищенко (1957), М. Гриценко (1967), О. Дзеверін (1967), В. Чепелєв (1967), Н. Гупан (2000), О. Пометун (1995), Я. Бурлака, Ю. Руденко (1992), О. Сухомлинська (2003) та інших).

Однак і нині в історико-педагогічній науці немає системної періодизації **розвитку понятійно-термінологічної системи вітчизняної дидактики у часі** від установа́ння радянської влади і до розпаду СРСР та проголошення незалежної України.

Висвітлена у наукових працях з історії педагогіки у 60–80-их рр. ХХ ст. періодизація розвитку школи та педагогічної науки в УРСР після 1917 року, як зазначає Н. Гупан (2000, с. 37–39), цілком відповідала більшовицькій ідеології історії УРСР й історії комуністичної партії України. У цих дослідженнях традиційно виокремлювали такі етапи: 1-й (1917–1920 рр.) – революційні перетворення в системі освіти та педагогічній думці після Жовтневої революції; 2-й (1921–1931 рр.) – розвиток школи та педагогіки в Українській РСР під час реконструкції народного господарства; 3-й (1931–1941 рр.) – освіта й педагогічна наука в Україні періоду розгорнутого будівництва соціалізму; 4-й (1945–1958 рр.) – розвиток освіти й педагогічної думки в період Великої Вітчизняної війни, відновлення і подальшого розвитку народного господарства; 5-й (1959–1985 рр.) – школа й педагогічна наука України періоду розвинутого соціалізму (М. Грищенко, 1957; А. Бондар, М. Грищенко, О. Дзеверін, В. Чепелєв, 1967; Н. Гупан, 2000 та інші).

1992 року Я. Бурлака та Ю. Руденко в статті «З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми» запропонували такі етапи розвитку української школи й історико-педагогічної науки: 1-й (1900–1917 рр.) – національне відродження; 2-й (1917–1920 рр.) – становлення української державності; 3-й (1920 – початок 30-их рр.) – відродження української школи та педагогіки; 4-й (30 – 40-ві рр.) – уніфікація й сталінізація шкільного життя; 5-й (50–80-ті рр.) – розвиток школи й педагогіки за умов тоталітаризму; 6-й (з початку 90-их рр.) – становлення національної освіти української школи в умовах незалежності (с. 7–13).

Запропонована нижче періодизація відображала своєрідність розвитку вітчизняної історії ХХ ст., обґрунтовану В. Борисенком у науковій праці «Курс української історії: з найдавніших часів до ХХ століття» (1996).

Н. Гупан обґрунтував періодизацію історико-педагогічної науки як окремої ланки загального процесу поступу національної гуманітарної науки. У його докторській дисертації (2000) виокремлено основні періоди в розвитку досліджень з історії школи, освіти, педагогічних персоналій та педагогічної думки в Україні: 1-ий (друга половина XIX ст. – 1916 рік) – становлення загальних основ вітчизняної історико-педагогічної науки; 2-ий (1917–20-ті роки XX ст.) – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; 3-ій (30-ті – перша половина 80-их років XX ст.) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на ґрунті марксистської методології; 4-ий (друга половина 80-их – перша половина 90-их років XX ст.) – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій та створення національної науки (Гупан, 2000, с. 39). При цьому вчений зазначав, що кожний з зазначених вище етапів має суттєві відмінності в характері підходів до історико-педагогічного дискурсу в загальному процесі нагромадження історико-педагогічних знань (Гупан, 2000).

Академік О. Сухомлинська на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів обґрунтувала періодизацію національної педагогічної думки в Україні з IX ст. й дотепер, виокремивши такі етапи: I період (IX–XVI ст.) – педагогічна думка Княжої доби; II (1569 – середина XVII ст.) – педагогіка в контексті слов'янського Відродження; III (друга половина XVII – XVIII ст.) – педагогічна думка і школа Козацької доби; IV (XIX ст. – 1905 р.) – становлення модерної педагогічної думки; V (1905–1920 рр.) – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; VI (1920–1991 рр.) – українська педагогічна думка за радянських часів (етапи: I (1920–1933 рр.) – етап експериментування й новаторства); II (1933–1958) – українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури»; III (1958–1985) – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток; IV (1985–1991) – становлення й розвиток сучасної української педагогічної думки у межах радянського дискурсу; VII (1991) – розвиток педагогіки і школи в незалежній, суверенній Українській державі (Сухомлинська, 2003, с. 65–66).

У дослідженні А. Акусок обґрунтовано періодизацію формування системи педагогічної освіти України відповідно до сучасної цивілізаційної парадигми історико-педагогічного процесу, що охоплює період від початкових спроб людства закріпити досвід виховання та навчання дітей у примітивному педагогічному мисленні (IX – XIII ст. (Київська Русь) до виокремлення педагогіки в окрему науку (XIX ст. – поч. XX ст.) (Акусок, 2009).

Заслуговує на увагу й запропонована російським дослідником О. Рижовим (2013) періодичність історичного розвитку педагогічної термінології, створена на основі комплексу чинників, що впливають на виникнення та функціонування педагогічних понять і термінів. *За типом провідного чинника* науковець виокремив чотири етапи: I (XI століття – середина XVII століття, провідний чинник – християнська система цінностей); II (середина XVII ст. – XVIII ст., провідні чинники – пріоритети державної політики у сфері освіти, розвиток розмовної та літературної мови); III (XIX ст. – 80-ті роки XX ст., провідний чинник – розвиток у Росії науково-педагогічної теорії); IV (90-ті роки XX ст. – по теперішній час, провідні чинники – інтеграційні процеси в освіті й ослаблення політичного й наукового контролю над структурою й змістом педагогічної термінології).

Але варто наголосити, що запропоновані ученими варіанти періодизації не розкривають особливостей розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. Тому їх докладний аналіз уможливив на основі суспільно-політичних, культурно-економічних, педагогічних і лексикологічних детермінант та історіографії у ході виконання дослідження сформулювати періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у IX – XX ст.: а) *донауковий християнський*: I-ий етап (IX – середина XVI ст.) – педагогічна думка Київської Русі; II-й етап (друга пол. XVI – поч. XVII ст.) – виникнення теоретичних концепцій виховання й освіти у межах філософії у контексті слов'янського Відродження, відповідно яких визначено пріоритетні тенденції (суспільно-політичні, культурно-економічні, педагогічні та лексикологічні) становлення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики; б) *науковий*

теоретико-практичний – розвиток дидактики в структурі педагогіки: I-ий етап (XVII ст. – перша пол. XIX ст.) період накопичення дидактичних термінів, утворення термінологічних рядів, оформлення поняттєво-термінологічної системи дидактики; II-й етап (друга пол. XIX – поч. XX ст.) – оформлення структурної цілісності дидактичної термінології; розвиток поняттєво-термінологічної групи «процес навчання» (пошуки й упровадження нових мети і структури освіти), розширення термінологічного поля методів та форм навчання; в) *теоретичний період розвитку дидактики або розвиток дидактики як науки* (поч. XX – XXI ст.): I-ий етап (20– поч. 30-х рр. XX ст.) – *реформаційний* – характеризується впливом зарубіжного досвіду, освітніх тенденцій та визвольних змагань українського народу на формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики і розширенням поняттєво-термінологічних груп «зміст освіти» і «процес навчання»; у цей час відбувається розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в умовах впровадження комплексних програм та принципів трудової школи, розширення й виокремлення поняттєво-термінологічних груп «методи навчання» і «форми навчання»; II-й етап – (30–50-ті рр. XX ст.) – *ідеологічний* – відбувається розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в умовах «російсько-радянської культури», становлення і функціонування кабінетної системи навчання, усталеності категорійних ознак у поняттях «навчання», «форми» і «методи» й оновлення термінології визначених поняттєво-термінологічних груп; III-й етап – (60-ті – 70-ті рр. XX ст.) – *кібернетичний* – характеризується впливом науково-технічної революції (НТР) на зміст усіх поняттєво-термінологічних груп; IV-й етап – (80-ті рр. XX ст.) – *новаторський* – відбувається розширення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, здійснюються пошуки у контексті демократизації шкільної освіти й усталеності структури категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, створення поняттєво-термінологічних підгруп «методологічні основи процесу навчання», «позаурочні форми навчання», «форми навчання учнів на уроці» тощо; V-й етап – (1990-ті рр. XX ст.) – *інноваційний* – відбувається подальший розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної

дидактики в умовах ослаблення політичного й наукового контролю за структурою та змістом педагогічної термінології та розширення й оновлення усіх поняттєво-термінологічних груп; здійснюється впровадження у педагогічну практику української школи освітніх інновацій.

Враховуючи географічні межі дослідження, ми дослідили розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики на українських теренах, що до утворення УРСР належали до складу Російської імперії. У 1922 – 1991 р. – це була територія УРСР, крім західноукраїнських земель, де генезу категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики ми не розглядали через те, що педагогіка та дидактика на землях там викладалися переважно у межах національних, властивих цим країнам системах освіти, і можуть бути предметом спеціального дослідження.

2.3. Методи дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики

У структурі методологічних основ будь-якого науково-педагогічного, теоретико-методичного чи історико-педагогічного дослідження неабияке значення мають методи наукового пошуку, що є інструментами для проникнення у сутність досліджених явищ та процесів, й уможливають вченому вирішити низку завдань: досконало проаналізувати предмет дослідження (*наукове значення*) і впровадити отримані результати в освітній процес (*практичне значення*).

Теоретичні положення в галузі методології та методів науково-педагогічного дослідження висвітлено у наукових працях Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, Н. Ботитка, Б. Гершунського, Ю. Гільбуха, С. Гончаренка, В. Давидова, М. Дробнохода, В. Єрофєєвої, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Курила, П. Образцова, П. Підкасистого, Т. Самодурової, М. Скаткіна, Ю. Скиби, В. Слободчикова, Є. Хрикова та інших учених (Кушнірук, 2011, 2018 та ін.).

Аналіз наукової літератури дає підстави твердити, що *методи дослідження* у сучасному науковому просторі тлумачаться як: 1) прийоми, процедури та операції емпіричного й теоретичного пізнання педагогічної дійсності (Гончаренко, 1997,

2010); 2) способи дослідження педагогічних явищ й отримання наукової інформації з метою встановлення закономірних зав'язків, відносин і створення наукових теорій (Кушнірук, 2011, с. 36); 3) способи вирішення конкретного наукового завдання, сукупність прийомів теоретичного і практичного досягнення (пізнання) дійсності (Волощук, 2009, с. 61).

У психолого-педагогічній науці накопичено значну кількість класифікацій методів дослідження (Бабанский, 1983; Гончаренко, 2010 та ін.), що відрізняються за принципами та ознаками (критеріями) групування.

Так, класифікація Ю. Бабанського створена на основі принципу розрізнення загального й часткового, а основною класифікаційною ознакою вважається науковий підхід. С. Гончаренко класифікував методи дослідження за такими *ознаками*: призначенням; рівнем проникнення у зміст предмета дослідження і науковістю (Гончаренко, 2010;) (Розширено класифікації методів дослідження представлено у монографії «Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII – XX ст.). Частина 1. (XVII ст. – поч. 60-их рр. XX ст.)» (Кушнірук, 2018j, с. 154–157).

На основі запропонованих класифікацій методів дослідження та врахування особливостей розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики у 20–90-ті рр. XX ст. у ході написання наукової праці ми послуговувалися сукупністю взаємопов'язаних методів дослідження (загальнонаукових, історико-педагогічних, порівняльно-історичних, лінгвістичних, соціологічних, отримання й опрацювання наукової інформації), що уможливило виявити сутнісні характеристики освітніх феноменів, педагогічних теорій та концепцій минулого, встановити закономірні зв'язки, витоки, тенденції та динаміку розвитку певних поняттєво-термінологічних полів, визначити наукові підходи щодо аналізу дидактичних категорій у межах дослідженого періоду. Усі методи дослідження ми умовно розподілили на три групи (див. Додаток Д, табл. Д.2). Охарактеризуємо першу групу методів дослідження поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики – **загальнонаукові методи**.

Метод аналізу (від грец. analysis – розкладання, розчленовування) – це метод наукового дослідження, уявне або практичне розкладання дослідженого предмета або явища на характерні для нього складові, виокремлення в ньому окремих сторін, дослідження кожної частини як єдиного цілого. *Метод аналізу* дозволив нам від загального уявлення про категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики перейти до з'ясування його сутності, ознак, структури, змісту поняттєво-термінологічних полів тощо.

Якісний аналіз потребує виконання таких операцій: а) *розчленування та диференціація змісту об'єкта* із застосуванням *методу класифікації його складових*. Для цього необхідно чітко усвідомлювати: чи є досліджена структурна одиниця, стан або зв'язок – найпростішою клітинкою об'єкта, що далі вже не розкладається; чи всі важливі характеристики, що визначають поведінку об'єктів дослідження, виокремлено, враховано та проаналізовано у дослідженні; наскільки значимі відмінності між виокремленими характеристиками, що покладені в основу їх класифікації («Методологические основы научного познания», 1972); б) *обґрунтування здійсненого поділу об'єкта на його складові*. При цьому доцільно враховувати рівень розчленування, ступінь елементарності виокремлених одиниць; в) *послідовне виокремлення характеристик та їх дослідження* (Сурмін, 2006, с.126).

У дисертації ми застосовували такі *різновиди аналізу*:

1. *Системний* аналіз уможливив з'ясувати будову дослідженого об'єкта, його структуру, виокремити істотне від несуттєвого, звести складне до простого, прокласифікувати предмети і явища; дослідити окремі елементи категорійно-поняттєвого апарату не лише дидактики, але й педагогіки як цілісного, системного утворення, розкрити взаємозв'язки між його складниками, виявити загальні й особливі риси категорій, понять і термінів, усвідомити генезу категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики.

2. *Системно-структурний* аналіз дав нам змогу не лише охарактеризувати структуру категорійно-поняттєвого апарату, але й встановити зв'язки між його складниками (поняттєво-термінологічними полями). У ході такого аналізу ми

намагалися у своїй уяві виокремити із цілого (категорійно-поняттєвий апарат) його частини (поняттєво-термінологічну систему або поле). При цьому обов'язковим було: виявити основні складники елементи, що належать до системи; визначити рівень їх розвитку; встановити зв'язок між складниками системи (дидактичної) й іншими системами (педагогічної, виховної, управлінської та ін.); з'ясувати функції системи в цілому, та її складників; визначити тенденції, що забезпечують усталеність системи та її розвиток; охарактеризувати причини та рушійні сили розвитку педагогічної системи тощо (Вайдорф-Сысоева, 2006, с. 20).

3. *Структурно-функціональний* аналіз системи дидактики як сукупності зв'язків між її частинами, допомагає з'ясувати вагомість окремого її складника (елемента) для певним чином структурованого цілого. Застосування структурно-функціонального аналізу уможливило: розкласти досліджений об'єкт на певні складові (дидактична система, підсистеми – теорія навчання, теорія методів навчання і т.ін.), визначити співвідношення між ними, правила їх об'єднання у групи; з'ясувати сутність усіх складників поняттєво-термінологічного апарату дидактики й виявити тенденції його розвитку (суспільно-політичні, соціокультурні, економічні, педагогічні, лексикографічні тощо); зафіксувати генезу розвитку основних елементів категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики.

4. *Історико-генетичний* як метод розкриття фактів, властивостей, функцій, процесів у їх змінності, тобто у процесі історичного розвитку. Завдяки цьому методу ми здійснили ретроспективний аналіз категорій та понять вітчизняної дидактики в досліджений період, охарактеризували чинники, що вплинули на їх розвиток.

5. *Логіко-історичний* метод застосовувався для поглиблення й увиразнення логічної форми (будови, структури) поняттєво-термінологічної системи дидактики за допомогою відповідних засобів логіки, що дало змогу розробити концепцію дослідження.

6. *Термінологічний* метод дозволив здійснити аналіз педагогічних явищ, закріплених у лексичному фонді педагогічної науки. Показниками

термінологічного закріплення результатів дослідження педагогічної дійсності є кількість та склад *провідних та периферійних понять*, сформованість наукових визначень кожного з них у формі дефініцій, внесення термінів в офіційні словники й енциклопедії.

Якість термінологічного аналізу й отримання значимих науково-теоретичних результатів передбачала виконання відповідних дослідницьких процедур й операцій у певній логічній послідовності, а саме:

1. *Добір термінів та понять для аналізу.* Було враховано, що деякі педагогічні явища позначаються складними поняттями, тобто такими, які містять кілька термінів. У цьому випадку треба необхідно застосовувати або «послідовний», або «ступінчатий» термінологічний аналіз. Перший передбачає послідовний аналіз кожного терміна, що міститься у понятті, другий – потребує формування поняттєвого ряду із понять, що поступово ускладнюються.

2. *На основі джерельної бази дослідження, яка має бути репрезентативною,* необхідно знайти варіанти визначень, трактувань й експлікацій понять, що аналізуються.

3. *Узагальнення зібраних визначень і тлумачень.*

О. Титова (2010) наголошує на неоднозначності застосовуваних дослідниками підходів та, зокрема, акцентує увагу на таких:

1. **Компілятивний.** Наводиться декілька формулювань різних учених, а потім шляхом запозичення конструюється власне поглиблене й увиразнене формулювання.

2. **Вибірковий.** Дослідник не зіставляє, не порівнює, а обирає лише той варіант трактування поняття, який співпадає з його позицією і, на його думку, є правильним.

3. **Статистичний.** Для отримання достовірного знання науковець здійснює контент-аналіз й виявляє визначення поняття (терміна), що найчастіше трапляється в науковій літературі. Проте може бути, що визначення понять, котрі найбільше використовуються, – помилкові.

4. Критичний. Дослідник критикує всі без винятку знайдені визначення понять і пропонує його власне трактування.

5. Аналітичний. Науковець здійснює відповідні логічні операції аналізу: пошук сутнісних ознак предмета; порівняння – встановлення подібності й відмінностей у формулюваннях стосовно сутнісних ознак; абстрагування – виокремлення провідних ознак предмета й абстрагування від другорядних; узагальнення.

Результатом такого аналізу, як зазначає О. Титова, стає не лише сама дефініція та її обґрунтування, але й характеристика авторських трактувань поняття, що аналізується, виявлення тенденцій до змін у визначенні терміна (Титова, 2010).

Термінологічний аналіз ми використовували, аналізуючи нормативні документи освітньої галузі дослідженого періоду й навчально-методичну літературу з педагогіки й дидактики та інших джерел. Завдяки термінологічному аналізу була можливість фіксувати доцільність і коректність використання наукових термінів, повноти їх добору, вичерпності, наукової опрацьованості, однозначності тлумачення, адаптованості залучених понять до проблем системи освіти (Полонский, Сидон, Самбунова, 2008, с. 34–41).

Вважаємо доцільним зазначити, що аналіз виконувався на всіх етапах наукового пошуку, проте інколи потребував також поєднання з іншими методами дослідження.

Найближчим до методу аналізу є метод *синтезу* (від грец. *synthesis* – з'єднання, поєднання, складання) – реальне чи мисленнєве об'єднання різних елементів, частин об'єкта у єдине ціле (систему). Його використання дозволило поглиблювати й увиразнювати наявні (застарілі) та створювати нові дидактичні й педагогічні поняття на основі єдності розумових процесів аналізу й синтезу.

Під час дослідження ми широко послуговувалися методом *порівняння*. Це дало змогу встановити подібність та відмінність між дослідженими об'єктами (категоріями й поняттями дидактики), а також дав можливість дійти синтезованого висновку. Розумовий процес порівняння здійснювався шляхом

зіставлення (виявлення подібності та відмінностей) категорій і понять вітчизняної й зарубіжної дидактики.

Метод *узагальнення* сприяв у визначенні тенденцій розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в досліджений період (суспільно-політичні, соціокультурні, економічні, педагогічні, лексикографічні тощо), виокремити істотне та неістотне, необхідне й випадкове, створити основу узагальнення історичних фактів. Крім того, метод узагальнення широко використовувався під час класифікації та систематизації поняттєво-термінологічної системи дидактики.

Серед цієї групи методів найважливішим для нашого дослідження був *метод класифікації*. Класифікація – це складна інтелектуальна діяльність, що дозволяє здійснити багаторівневий, послідовний поділ обсягу поняття на складові його види, де кожен член поділу має своє постійне, чітко визначене місце. Класифікація утворює складну розгорнуту систему поділу, де кожен член поділу знову поділяється на нові види, розгалужуючись на множину класів (Орендарчук, 2008).

Тому застосування цього методу дає змогу групувати елементи відповідно до визначених ознак за класами та підкласами. Провідне завдання – з'ясувати класифікаційну ознаку, яка «характеризувала б істотні ознаки явищ, що класифікуються, і щоб споріднені явища не випадали відповідно з класу або підкласу, а самі підкласи не повинні перетинатися між собою» (Сурмін, 2006, с.168).

Якісне використання *методу класифікації* передбачає дотримання певних правил: 1) класифікація – перший крок концептуального аналізу; 2) класифікація передбачає перебудову неперервного тексту на підставі узагальнених понять; 3) класифікація обов'язково має бути пов'язана з аналітичною інтуїцією дослідника; 4) основна мета класифікації – порівняння та узагальнення фрагментарних даних; 5) багаторазовий перегляд обраних для аналізу категорій сприяє більш адекватній номінації; 6) підсумкова концептуалізація має відповідати проблемі й меті дослідження (Ядов, 1999; Сурмін, 2006).

Класифікацію слід проводити у кілька етапів: 1) виділення поняття (роду), що відповідає сукупності об'єктів, або розчленування початкової сукупності на частини з метою виокремлення кількох таких понять із безлічі об'єктів, до яких безпосередньо можуть бути застосовані алгоритми класифікації; 2) апріорний аналіз цього поняття з метою розподілу сукупності на складові елементи з подальшим аналізом кожного об'єкта для визначення його типу («Типология и классификация в социологических исследованиях», 1982; Сурмін, 2006).

У ході нашого історико-педагогічного дослідження, аналізуючи поняттєво-термінологічну систему педагогіки, ми розподіляли предмети класу на види (групи), що зберігали характеристику всього предмета в основних ознаках, а за допомогою розчленування вдалося змодельовати структуру предмета і його складові.

Метод класифікації дозволив систематизувати (*метод систематизації*) категорійно-поняттєвий апарат не лише вітчизняної дидактики, але й усієї педагогіки, виявити особливості його розвитку, охарактеризувати зміни у тлумаченні термінів за тематичними групами.

За допомогою цього методу ми здійснили поділ дидактики на роди – поля (групи) або (поняттєво-термінологічні поля) та види – підполя (підгрупи) різного рівня. На початку дослідження дотримувалися ***предметно-тематичної класифікації педагогічних термінів***, що була створена Б. Комаровським (див. Додаток Б.2).

Наступним етапом наукового дослідження було використання одного із різновидів класифікації – *систематизації та методу аналітичного групування*. Систематизація передбачала розподіл об'єктів на основі їх подібності з певним зразком, а метод аналітичного групування дозволив визначити кількість ознак, за якими відбуватиметься групування. Зауважимо, що систематизація є продовженням класифікації й аналітичного групування, результатом застосування яких стало виокремлення *поняттєво-термінологічних полів з тематичними групами*, що об'єднували певну *поняттєво-термінологічну систему*, які

відображали сучасний стан розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (див. Розділ 1).

Застосування методу *інтерпретації* (від лат. *interpretation* – тлумачення, пояснення, роз'яснення сенсу, значення будь-чого) дозволило краще усвідомити зв'язки між педагогічними фактами, явищами, процесами; охарактеризувати періоди історії розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики.

За допомогою методу *моделювання* (від франц. *modele* – зразок, від лат. *modulus* – мірка), що означає умовний образ, зображення, схема, опис тощо будь-якого об'єкта чи системи об'єктів, ми створили статистичні, які характеризують досліджений об'єкт у певний момент часу, та динамічні (відображають етапи розвитку досліджуваного об'єкта) моделі розвитку основних компонентів поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики (Дахин, 2005).

Друга група репрезентована *порівняльно-історичними методами*, що уможливають дослідити й систематизувати термінологію: *логіко-історичний*, *логіко-лінгвістичний*, *історико-генетичний*, *історико-теоретичний*, *порівняльно-історичний*, *науково-методологічний*, *прикладний*, *формування поняттєво-термінологічної системи*, *хронологічний*, *періодизації*. Комплексне застосування усіх методів зазначеної групи допомагає здійснити впорядкування поняттєво-термінологічної системи відповідно до предмета нашого дослідження.

Логіко-історичний метод дав змогу виявити й описати поняттєво-термінологічний апарат дидактики у досліджений період, визначити подібність та відмінність властивостей і ознак понять та термінів дидактики виокремлених поняттєво-термінологічних полів, а також порівняти у конкретному часі й просторі, в контексті політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх та лексикографічних детермінант. Цей метод уможливив дослідити категорії дидактики у динаміці та з'ясувати пріоритетні тенденції їх розвитку.

Логіко-лінгвістичний метод – загальнонауковий метод (70–80-их років XX ст.), який дав змогу визначити ступінь відповідності поняттєво-термінологічної системи закономірностям і правилам формальної логіки. Зауважимо, що одним із найважливіших у формальній логіці є правило зворотного співвідношення обсягу

та змісту поняття: чим ширший обсяг поняття, тим менший його зміст і навпаки. Саме тому, на нашу думку, цей метод сприяє укладанню словників системного енциклопедичного типу.

Широко послуговувалися ми генетичним й ретроспективним різновидами *історико-генетичного методу*, що полягав у дослідженні соціокультурних, політичних, економічних, педагогічних, лексикографічних явищ та процесів у комплексі з аналізом їх походження, особливостей функціонування й розвитку. Цей метод відповідно до сучасних теоретичних і методологічних основ дав нам змогу: 1) узагальнити до рівня фундаментальних всю сукупність понять і категорій, їх властивостей та функцій, що мали суттєвий вплив на формування та розвиток поняттєво-термінологічної системи не лише дидактики, а й педагогіки загалом; 2) виявити й інтерпретувати динаміку в розвитку структурної організації педагогічної термінології в цілому, і зокрема категорій дидактики; 3) здійснити фіксацію історичних змін кількісних та якісних характеристик дидактичних понять і термінів та їх груп із урахуванням сучасного стану розвитку поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики.

Історико-теоретичний метод уперше був застосований у наукових працях Б. Комаровського (1969) й І. Кантора (1968, 1980), опублікованих наприкінці 60-их років XX століття. Він допоміг нам описати педагогічну термінологію в певний історичний період з урахуванням загальних принципів дослідження поняттєво-термінологічної системи, простежити шляхи об'єктивного історичного розвитку термінів та понять.

Інструментально значимим виявився для нас і *порівняльно-історичний метод*, основними складовими якого є діахронний та синхронний аспекти. *Діахронний аспект* у нашому дослідженні охоплював порівняння різних хронологічних джерел (наукових публікацій минулого й сучасності, освітнього законодавства, архівних матеріалів, сучасних історико-педагогічних досліджень) та дозволив з'ясувати причини термінологічних змін: час їх виникнення та шляхи подальшого розвитку. Отже, діахронічний метод дає можливість простежити, як формувалися, що характеризують категорійно-

поняттєвий апарат сучасної дидактики (багатозначність, синонімія, соціокультурна обумовленість тощо).

Синхронний аспект допоміг виявити своєрідність і доцільність застосування дидактичних понять і термінів у педагогічній та дидактичній літературі окремого історичного періоду й здійснити порівняння його змісту з подібними термінами, наявними у зарубіжній дидактиці.

Науково-методологічний метод (уперше застосований і набув поширення наприкінці 80-их рр. XX ст. у працях С. Батишева (1981)), дозволив описати розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики в епоху соціально-економічних і політичних змін у країні. Його застосування було доцільним з огляду на те, що система освіти завжди відображає ключові тенденції (суспільно-політичні, соціокультурні, економічні, педагогічні, лексикографічні тощо), які закономірно призводять до змін у поняттєво-термінологічних системах педагогіки та дидактики.

Прикладний метод (кінець XX – початок XXI ст.) дослідження та систематизації поняттєво-термінологічної системи дає змогу узагальнювати результати наукових розвідок прикладного характеру, викликані змінами соціально-економічного та політичного характеру в Україні й за кордоном (А. Лейбович, О. Олейникова, В. Байденко, В. Блінова). А впорядковувати й систематизувати елементи цієї поняттєво-термінологічної системи відповідно до сучасних умов розвитку педагогічної науки та «результатів розвитку» освітньої практики уможливорює **метод формування поняттєво-термінологічної системи.**

Застосування *хронологічного методу* дозволило нам вивчати розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в суворому, послідовному, хронологічному порядку, а використання ще й *методу періодизації* сприяло систематизації джерел дослідження відповідно до створеної періодизації історії розвитку *поняттєво-термінологічної системи* вітчизняної дидактики на основі визначених критеріїв.

Третю групу утворюють методи отримання та опрацювання наукової інформації. До неї належать: пошуково-бібліографічний, монографічний метод, метод основного масиву, вибірковий метод, наукометричний аналіз, контент-аналіз, термінологічний аналіз, метод аналітичного групування, компонентний аналіз, методи математичної статистики. У ході наукового пошуку ми поєднували суцільний та вибірковий аналіз дослідження джерел (Адаменко, 2009).

Проаналізуємо докладніше методи зазначеної групи.

Пошуково-бібліографічний метод дозволив проаналізувати наукову літературу (джерела дослідження) та архівні матеріали з теми дисертації (наприклад, фонди 166, 2501, 2581, 2582 ЦДАВОВУ тощо). *Монографічний метод* (суцільне дослідження) – охопити всі компоненти об’єкта без винятку. У такому разі вибірка ідентична генеральній сукупності. Зауважимо, що дослідження процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики упродовж 1917– 1920 рр. й аж до 1959 року здійснювалося за допомогою методу суцільного дослідження, оскільки вітчизняних наукових праць з дидактики було небагато.

Вибірковий метод дослідження, що полягав в опрацюванні певної частини джерельної бази, ми застосовували у комплексі з методом *основного масиву* для аналізу особливостей розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики у 1960–1999 роках. *Метод* основного масиву передбачав аналіз більшості об’єктів відповідно до виділених поняттєво-термінологічних полів (основного масиву), а поширення на основний масив («генеральну» сукупність) висновків, отриманих на підставі аналізу вибірки (*вибірковий метод*) (Адаменко, 2009; Панасенко, 2014).

Сутність вибіркового методу полягає у тому, що аналізується лише частина елементів, складників об’єкта дослідження («генеральної» сукупності), що називається вибірковою сукупністю, або вибіркою (в нашому випадку – поняттєво-термінологічні поля). Для формування вибірки ми застосовували методику, яка висвітлена в докторській дисертації Е. Панасенко, й адаптували до предмета нашого дослідження (Панасенко, 2014, с. 97 – 98).

Назвемо стадії формування вибірки:

1. Серійна (гніздова або кластерна) вибірка, одиницями добору для якої є не самі об'єкти, а групи. «Генеральна» сукупність наукових праць поділяється на однорідні частини (у нашому дослідженні – підручники й навчальні посібники з педагогіки та дидактики, статті у республіканських періодичних виданнях, монографії та збірники наукових праць, архівні джерела, освітні законодавчі акти, дисертації з дидактики й методики викладання шкільних дисциплін), а їх добір відбувається окремо для кожної частини. Групи формувалися випадково. Об'єкти всередині груп обстежувалися повністю.

2. Стратифікована вибірка застосовувалася у зв'язку з неоднорідністю досліджених об'єктів «генеральної» сукупності. «Генеральна» сукупність розподілялася на групи (страти). У кожній страті (наприклад, публікації в журналі «Шлях освіти», «Радянська школа» («Рідна школа») або дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук) добір здійснювався випадковим способом.

3. Квотна вибірка передбачала добір науково-педагогічних досліджень за певними ознаками, що відповідали виокремленим поняттєво-термінологічним полям.

4. Цільова вибірка застосовувалася для добору з «генеральної» сукупності лише джерел за певною ознакою, а саме наявністю теоретичної складової.

5. Проста випадкова вибірка – найбільш вичерпна й репрезентативна. Її особливість полягає в тому, що всі одиниці «генеральної» сукупності, тобто науково-педагогічні дослідження радянської доби, мали однакові можливості «потрапити» до вибіркової сукупності. З метою дотримання принципу випадковості нам був потрібен найбільш повний і докладний перелік усіх компонентів «генеральної» сукупності (науково-педагогічні джерела означеного періоду) (Панасенко, 2014).

Вибіркову сукупність (вибірку) ми створювали відповідно до визначених у процесі класифікації та систематизації *поняттєво-термінологічних полів*.

Отже, застосовуючи метод суцільного дослідження (для аналізу дидактичних та педагогічних джерел у 20–50-ті рр. ХХ ст.), методи основного масиву та вибіркового (дослідження в українських вчених в галузі дидактики у 60–90-ті рр. ХХ ст.), ми сформуваємо такі групи джерел дослідження: загальнофілософські, загальнонаукові, педагогічні й дидактичні, законодавчі та нормативно-правові акти в галузі освіти тощо.

Провідними кількісно-якісними методами дослідження, які дозволили об'єктивно проаналізувати джерельну базу, були обрані наукометричний аналіз, контент-аналіз, термінологічний аналіз, метод аналітичного групування, компонентний аналіз, методи математичної статистики.

Наукометричний аналіз як метод статистики дав нам змогу дослідити зміст наукової інформації відповідно до визначених проблем дидактики. А використання *контент-аналізу* (від англ. content – зміст, analysis – аналіз) – формалізований метод кількісно-якісного аналізу та оцінювання інформації, що міститься у текстах (книгах, монографіях, газетних або журнальних статтях, історичних документах, дисертаційних дослідженнях тощо) та інших текстових масивах з метою подальшої змістової інтерпретації виявлених числових закономірностей, уможливило репрезентувати отриману інформацію у кількісних показниках (Панасенко, 2014).

Пропонуємо *методику дослідження* категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики на основі здійсненого контент-аналізу змісту текстів обраних джерел.

На першому етапі контент-аналізу педагогічних текстів, відображених у вітчизняних наукових працях XVII – ХХ ст., ми визначили категорії для аналізу (тобто наскрізні компоненти, смислові одиниці) відповідно до змісту, цілей та завдань нашого дослідження.

Показники виокремлення категорій для аналізу були розподілені за: *тематикою* (встановлення частоти використання у текстах окремих понять, окремих тем, подій, розвиток їх в історичному плані); *стійкістю* (визначається найбільш усталеним складом понять і термінів, що повторюються в одному й

тому ж джерелі чи в усіх джерелах одразу); *сумісністю* (встановлення подібності та відмінності поняттєво-термінологічного складу джерел, ступінь розбіжності джерел за цим показником); *різноманітністю* (виявлення нових понять і термінів у кожному новому джерелі й визначення загальної кількості різноманітних термінів та їх «гнізд»); *загальною й середньою частотою* (частота обирається як середня за кожним джерелом, за типами джерел, так і середня в цілому); динамікою збільшення чи зменшення нових понять і термінів (утворення нової лексики); *термінологізацією*, тобто встановленням якісного складу понять і термінів, коли вся виділена їх сума розподіляється на чотири групи: суто термін дидактики; переважно термін; однаковою мірою термін і категорія; майже категорія (поняття) (Кошкина, 2016, с. 96–97).

Вибрані категорії аналізу (сміслові одиниці) відображали стан розвитку вітчизняної дидактичної теорії та практики, мали відповідні ознаки у тексті, володіли можливостями однозначної реєстрації ознак (Кошкина, 2016).

Крім того, при доборі категорій для аналізу ми дотримувалися таких рекомендацій: *категоріями для аналізу* стали основні поняття й терміни дидактики, що входили до визначених поняттєво-термінологічних груп (полів); одні й ті самі частини дослідженого тексту були предметом контент-аналізу при виокремленні категорій для груп категорійно-поняттєвого апарату дидактики.

На цьому етапі була нагальна потреба у застосуванні методів *аналізу, синтезу, класифікації, методу аналітичного групування, який відображав результати систематизації та виокремлення* поняттєво-термінологічних груп.

На *другому етапі* контент-аналізу здійснювали *компонентний аналіз*, що уможливило відповідно до законів логіки вирізнити основні поняття й категорії на основі родо-видових відносин.

Найпростішим прийомом, що сприяв упровадженню цього методу на практиці, був *категоріальний синтез*.

На третьому етапі ми провели *термінологічний аналіз*.

Завдання цього етапу: послуговуючись створеною класифікацією поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики, послідовно проаналізувати всі

тексти досліджених джерел (нормативно-правові документи й законодавчі акти, словники, енциклопедії, навчальні підручники й посібники, монографії, статті у фахових виданнях і дисертації), виявити у них виокремлені категорії для аналізу й зафіксувати тлумачення одиниць аналізу як поняття і терміни. Протокол контент-аналізу складався після дослідження всіх обраних для цього науково-педагогічних праць.

На четвертому етапі ми аналізували протоколи контент-аналізу, здійснювали процедуру підрахунку отриманих даних, яка у загальному вигляді подібна до стандартних прийомів класифікації за сформульованими критеріями та одиницями аналізу. Виконували інтенсивний (якісний) та екстенсивний (кількісний) види аналізу.

Висвітлені вище методи наукового дослідження становлять основу здійсненого нами історико-педагогічного пошуку, його концептуального апарату. Послуговуючись комплексом охарактеризованих методів дослідження, ми змогли глибоко й всебічно дослідити категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики в означений період.

2.4. Становлення та розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики IX – поч. XX ст.

На основі суспільно-політичних, культурно-економічних, педагогічних і лексикологічних детермінант та історіографії у ході дослідження виокремлено два періоди становлення та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики IX – поч. XX ст.: а) *донауковий християнський* (IX – XVII ст.): I-ий етап (IX – середина XVI ст.), II-й етап (друга пол. XVI – XVII ст.) – виникнення теоретичних концепцій виховання й освіти у межах філософії в контексті слов'янського і вітчизняного Відродження; б) *науковий теоретико-практичний – розвиток дидактики в структурі педагогіки* (XVIII – поч. XX ст.): I-ий етап (XVIII ст.) – розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики під впливом ідей епохи Відродження та Реформації, II-й етап (XIX – поч. XX ст.) –

зміст класичних і реальних знань набуває суспільної значимості, відбувається накопичення дидактичних термінів й утворюються термінологічні ряди, оформлюється структурна цілісність дидактичної термінології; розвивається поняттєво-термінологічна група «процес навчання» (пошуки й упровадження нових мети і структури освіти), розширюється термінологічне поле методів та форм навчання.

Провідними чинниками, що мали вплив на формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в усі часи були такі: суспільно-політичні та культурно-економічні, педагогічні та лексикологічні.

До основних суспільно-політичних та культурно-економічних чинників IX – поч. XVII ст., що вплинули на виникнення, функціонування і розвиток поняттєво-термінологічних груп, належать: 1) утвердження на теренах Київської Русі-України Християнства (988 р.) як державної релігії, що сприяло розширенню та зміцненню економічних, політичних і культурних зв'язків з Візантією й іншими країнами; 2) монголо-татарська навала, що у 1240 році зруйнувала Київ (світські споруди, книгозбірні, державний устрій (Любар, Стельмахович, Федоренко, 1999, с. 81) і призвела до того, що у XII– поч. XIII ст. Україна-Русь поступово втратила своє провідне значення у політичному й економічному житті Європи; 3) втрата української самостійності (всередині XIV ст.) (Любар, Стельмахович, Федоренко, 1999, с. 84).

Провідними педагогічними та лексикологічними детермінантами, що мали вплив на започаткування і розквіт категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у той час були:

1) побутова народна лексика, частина якої стала використовуватися у спеціальному педагогічному значенні; водночас з утвердженням християнства на педагогічну термінологію починає впливати церковнослов'янська лексика й запозичення *грецизмів*;

2) поява писемності (IX ст.); створення і поширення слов'янської азбуки – кирилиці, що полегшувало переклад книг слов'янською з грецької, сприяло

поширенню античної літератури, науки, педагогічних ідей та утвердженню *грецизмів* у поняттєво-термінологічній системі педагогіки та зокрема дидактики;

3) педагогізація усного й писемного мовлення Київської Русі. Граматично це було пов'язано з утворенням дієслівних іменників (наприклад, учіння від учити). Іноді нове поняття виражалося не одним словом, а цілою фразеологічною одиницею: *почитання книжне*. У літописних записах дидактичний процес у вузькому значенні позначався словами: *учіння книжнее, вчити книгам, вчити ремеслу, вчити співу, вчити письма тощо*. Замість слова «учні» говорили «*повчающиеся*». Термін *повчання* у Х–ХІІІ ст. позначав: а) особливий жанр літературних творів, вельми поширений також у Греції та на Сході; б) метод морального впливу (Комаровский, 1969). Термін «*старанність*» трапляється вже в Остромировому євангелії (ХІ ст.), «*книгам старанный*», але педагогічного значення він набув дещо пізніше. У ранніх літописах також можна знайти *грецькі терміни*: *грамота, лексикон* тощо. (Комаровский, 1969). Зауважимо, що термін «школа» вперше з'являється у грамоті, написаній у Луцьку 1388 р. (Любар, Стельмахович, Федоренко, 1999, с. 73). Важливим для усвідомлення проблематики нашого дослідження є і той факт, що найголовнішою літературною пам'яткою Галицько-Волинської держави був Галицько-Волинський літопис, який, на думку С. Сірополка, навіть з мистецького боку вивищувався серед тогочасного літописання, однак не міг досягти величі пам'яток староруської літератури IX – XII ст. (Сірополко, 2001, с. 49);

4) гостра боротьба між прихильниками застосування грецьких, латинських і слов'янських термінів, у результаті якої офіційною мовою стає старослов'янська, а навчання рідною українською мовою в школах не відбувається.

У цей період на території Київської Русі існували: а) *школи «книжного вчення»* (перша школа на Русі створена у 988 р. князем Володимиром для навчання дітей знаті). Окремо функціонували школи підвищеного типу, де викладали «сім вільних мистецтв» і здійснювали підготовку молоді до діяльності в різних сферах державного, культурного, церковного життя. Провідний метод навчання у таких школах – робота з книжкою; б) *школи «вчення грамоти»* (ХІ –

XII ст.). У цих школах також навчалися діти купців, заможних ремісників, лихварів; оплату за навчання здійснювали батьки. Найбільш поширеними формами навчання у них були індивідуальна та групова, а методами навчання – читання літеросполучним методом, письмо на дощечках, вкритих воском, потім по бересті. Основними навчальними книгами були «Часослов» і «Псалтир»; навчання здійснювалося старослов'янською мовою. Окрім названих, на території Київської Русі працювали ще й *монастирські та жіночі школи*.

Другий етап формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики супроводжується виникненням теоретичних концепцій виховання й освіти у межах філософії в контексті слов'янського Відродження.

Проаналізуємо основні суспільно-політичні, економічні та культурно-педагогічні події, що обумовили подальшу трансформацію категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики.

В другій половині XVI – початку XVII ст. значна частина українських земель перебувала у складі й під владою польсько-литовської держави – Речі Посполитої, тому цілком закономірно, що в цей час Україна була залучена до західноєвропейського культурного процесу: відбувається інтенсивне становлення ранньогуманістичних ідей у тісному зв'язку з реформаційними, активно формується історична самосвідомість українського народу, утверджується ідеал гуманістичного патріотизму. Зауважимо, що ухвалення в Любліні Унії (1569 р.) припинило існування литовсько-руської держави в історії України й утвердило створення нової федеративної єдності – Речі Посполитої, яка охоплювала шість воєводств (Руське (Галичина, Белзьке, Волинське, Київське, Подільське, Брацлавське, а з 1618 р. ще й Чернігівське). Ця подія, як відомо, дуже гостро торкалася питання мови та віри українців (Литвин, 2003; Любар, Стельмахович, Федоренко, 1999). З посиленням економічних і культурних зв'язків із країнами Західної Європи, розвитком міст і промисловості, невідкладними стають потреби міського населення в нових школах з реальною освітою (Комаровский, 1969).

На розвиток освіти й науки особливо на формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в Україні, як і в Західній Європі,

помітний вплив мало створення перших приватних друкарень. Т. Голубев у роботі «О начале книгопечатания в Кіеве» (1882) зазначав, що «в історії людства взагалі і кожного народу зокрема книгодрукування є одним із найважливіших рушіїв освіти» (с.181).

Так, у 1570 р. Іван Федоров заснував у Львові нову друкарню, де, окрім книг релігійного змісту, друкував і навчальну літературу для початкової школи («Буквар», «Часослов» (перша книга після «Букваря»), «Псалтир» і, нарешті, «Біблія»).

Аналіз архівних джерел другої половини XVI – початку XVII ст. (писемні пам'ятки, рукописи, акти, стародруки та інші документи) засвідчив, що педагогічна термінологія цього періоду мала в основному дидактичну і школознавчу спрямованість (Комаровский, 1969).

Упродовж аналізованого історичного періоду на українських землях існували різні типи шкіл, серед яких особливо вирізнялися: *уніатські школи* (створені на території України греко-уніатським орденом святого Василя Великого). Найвідомішими серед них були василіанські шестирічні в містах Барі, Дрогобичі, Умані, Каневі, Острозі, Львові тощо. Школи ж, у свою чергу, стали могутніми твердинями захисту української мови; *єзуїтські колегіуми* – навчальні заклади особливого типу, в яких світські дисципліни викладалися у поєднанні з богослов'ям (здійснювалася професійна підготовка єзуїта – пропагандиста католицизму, який засуджував православ'я та проповідував серед українства польську культуру); *різні типи протестантських шкіл*. В. Литвин в «Історії України» (2003) називає найвідоміші серед них: школа та семінарія в Дубецьку (Руське воєводство), Хмільнику (Брацлавське воєводство), Кисилині, Гощі й Берестечку (Волинське воєводство), Кам'янець-Подільську, Манівці та ін. (Литвин, 2003, с. 354).

Як зазначає польський науковець К. Bartnicka у монографії «Zarys historii wuchowania» (2001), у цих закладах вивчалися грецька, латинська, польська й церковнослов'янська мови, математика, діалектика, риторика, а в Манівецькій школі, крім того, вивчали філософію та богослів'я, що вказує на її більш високий

статус. Основною метою цих шкіл було виховання молодого покоління у релігійному дусі. Водночас такі школи сприяли поширенню освіти в Україні та поширювали серед широкого загалу українців західноєвропейські ідеї гуманізму та реформації, що позитивно вплинуло на розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики, оскільки критика і заперечення схоластики й догматизму в освіті слугували, виникненню нових методів, прийомів, видів та форм навчання.

Острозька школа (академія), заснована 1576 року князем Костянтином Острозьким (1624 року реорганізована у колегіум), поширювала освіту серед українського народу, впливала на розвиток навчально-виховної роботи братських шкіл, педагогічної думки й організацію національної школи в Україні.

Братські школи – заклади освіти, що мали реформаційну та гуманістичну спрямованість в ідеології та суспільно-політичній діяльності, захищали культурно-віросповідні традиції східних слов'ян і протиставлялися польським католицьким школам. Патріотичну мету освіти братства вбачали у відродженні слов'янської мови і православної віри.

Вони виникли й діяли у Львові (1586, після декрету короля Стефана Баторія 1585 р.), Віленську (1592), Мінську (1592), Дубнівську (1604), Замостівську (1606), Бресті (1615), Києві (1615), Луцьку (1624) та інших містах.

Як самобутні освітні заклади братські школи поєднували в собі східнослов'янські традиції навчання з формами західноєвропейської шкільної практики. Вік вихованців братських шкіл коливався у межах від 8–9 до 20–25 років. Поділ учнів на групи здійснювався відповідно до двох принципів: а) мовного – більш загального, що визначав школу як руську, слов'яно-грецьку або ж латинську (латино-польську); б) класного, що був узгоджений з рівнем опанування знаннями й володіння уміннями у кожній зі шкіл. Термін навчання в кожному з класів не був чітко визначений і в середньому становив два роки навчання в початковому класі, один рік – в кожному з граматичних класів і три роки – у класах поетики та риторики, якщо риторика поєднувалася з діалектикою. Функціонування тих чи інших класів не було постійним, а залежало як від наявності вчителів, так і від матеріальних можливостей того чи іншого братства

(Корнетов, 1989, с. 275).

У школах цього типу діяла класно-урочна система організації навчання (у шкільному статуті Успенського братства, параграф 9, зазначалося, що «у школі діти повинні *бути поділені по троє*: одні, які будуть *вчитися пізнавати й складати слова*; другі, які будуть *вчитися читати й вивчати багато речей напам'ять*; треті будуть *читаючи, вчитися переказувати, міркувати й розуміти*» («Порядок школьный», 1988, с. 68).

Розпорядок навчального дня був подібним до загальноприйнятого розкладу тогочасної західноєвропейської школи: вранці здійснювалися усна перевірка викладачем опанованого вчорашнього уроку та ознайомлення з письмовими домашніми завданнями. Після цього вчитель пояснював новий матеріал. У післяобідній час учні переписували пояснене вчителем з книги або з його записів й заучували напам'ять. Основними ж методами навчання були: пояснення, бесіда, диспут; широко практикувалися самостійна робота і повторення («Порядок школьный», 1988, с. 68–69).

Але термін «урок» в ті часи ще не застосовувався, хоча основні його ознаки почали впроваджуватися в навчально-виховний процес цих закладів: часовий відрізок, чітко визначений зміст навчання та розклад навчальних занять.

Саме вчителі братських шкіл склали відомі широкому загалу навчальні книжки з проблем навчання слов'янської мови. Так, «Граматика словенська» (1596) була написана Лаврентієм Зизанієм, а «Граматика словенская» (1613) – Мелетієм Смотрицьким, П. Беринда створив «Лексикон словенороський» («Грамматики славенския правильное синтагма. Потшаниємъ Многогрешного Мніха Мелетія Смотрицкаго», 1979).

У статутних документах братських шкіл були відображенні традиційні для українців демократичні принципи навчання, а саме такі: суспільний характер навчання і виховання, дотримання тісного зв'язку з родинами учнів при вирішенні освітніх завдань, запровадження самоврядування, самообслуговування та ін. (Литвин, 2003; Любар, Стельмахович, Федоренко, 1999).

Провідним принципом організації навчання у братських школах був

сучасний принцип *систематичності засвоєних знань, отриманих умінь і навичок*.

Зазначимо, що патріотичну мету освіти братства вбачали у відродженні слов'янської мови і православної віри.

Значний вплив на розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики мала Київська братська школа, що була заснована у 1615 р. Таким чином, на початку XVII ст. відбулося стратегічне переміщення центру братського руху із Західної до Центральної України. До школи вступали не лише діти «простого люду», але й представники вищих прошарків населення, які не прийняли католицизму (Литвин, 2003, с. 276).

Діяльність школи була організована *на демократичному ґрунті*, вичерпно регламентувалися права та обов'язки учнів, учителів, батьків, опікунів у навчанні і вихованні дітей, *що були відображені ще у статуті Успенського братства*. Кожної суботи між учителями та учнями відбувалися релігійно-етичні бесіди, які переважно мали полемічно-соціальний характер. У ході подібних заходів учні не лише опановували необхідні знання, але й отримували соціально необхідні уміння і навички (Сірополко, 2001, с. 66–70).

Очолювали Київську братську школу найосвіченіші особистості того часу: *І. Борецький* (1615–1618), *М. Смотрицький* (1619–1620), *К. Сакович* (1620–1624), *Х. Євлевич* (1625), що суттєво вплинуло на зміст, форми та методи навчально-виховного процесу у школі.

І. Борецький вважав, що саме від освіти залежить суспільний прогрес. У трактаті «О воспитании чад» (1609) він переконував у необхідності пробудження національної свідомості українців, обстоював їхні прагнення до визволення та історичні права на власну Вітчизну, Віру й Церкву (Борецький, 1988, с. 321, 324).

У найвизначнішому творі полемічної літератури XVII ст. «Треносі» (1610) його автор – ректор Київської братської школи *М. Смотрицький* – засуджував відступництво від батьківської віри, релігійні, соціальні й національні утиски з боку Речі Посполитої. Саме він вперше у своїх творах свідомо застосовує логіко-дедуктивні та логічні методи навчання, що їх створила та послуговувалася ними західноєвропейська схоластика. Крім того, він починає широко застосовувати

весь категорійно-поняттєвий апарат, що відтворював новації західноєвропейської філософії того періоду. М. Смотрицький в своїй педагогічній діяльності послуговувався такими категоріями: «форма», «властивість», «діяння», «екзистенція» тощо. Все це сприяло зближенню східних та західних термінологій, а також уможливлювало віднайти шляхи до розв'язання тих проблем, що раніше не були предметом аналізу вітчизняної філософії та педагогіки (Нічик, 1990, с. 288).

К. Сакович викладав у Київській братській школі латину й риторику, був автором підручників з філософії – «Аристотелівські проблеми або питання про природу людини» (1620) й «Трактат про душу» (1625), – побудованих у формі запитань та відповідей; вважав, що саме виховання, освіта, здобуті знання сприяють формуванню особистості, яка має свободу волі й здатна стати творцем самої себе.

Оскільки в Київській братській школі здійснювали освітню діяльність багато високоосвічених учителів (чимало з них навчалися в західноєвропейських колегіях та університетах), то й методів навчання, що ними вони послуговувалися у навчальному процесі, було набагато більше, ніж в інших братських школах. Так, широко практикувалися усна перевірка уроків та класні письмові вправи – *екзерциції і домашні – окупації*, форми диспуту – своєрідні змагання (*конкуренції*), коли помилки учня, який відповідав, виправляв інший, ставлячи йому водночас запитання з граматики. Під час диспутів клас поділявся на дві команди, що змагалися між собою в навчанні (Корнетов, 1989, с. 278).

Мали місце й елементи взаємонавчання. Наприклад, один учень запитував іншого грецькою мовою, а той мав відповідати слов'янською. По суті, то було сучасне групове опитування.

Поширеним був і такий *прийом навчання*, як «зразок», що мав не лише освітнє, але і виховне значення. Адже учні на основі отриманих зразків промов, у результаті ознайомлення з різновидами літературних жанрів (епопея, комедія, трагедія, елегія, сатира), мали підготувати власний виступ.

Для належного забезпечення освітнього процесу в Київській братській школі

викладачі широко застосовували такі форми роботи: читання лекцій, ведення бесід, що, зазвичай, мали катехізисний характер; робота з підручником; логічні методи навчання (порівняння, аналогії, протиставлення), що сприяло більш глибокому і ґрунтовному опануванню навчального матеріалу; різні *види письмових вправ* (домашні завдання; складання різноманітних таблиць); складання громіздких за формою і складних за змістом віршів, од, поем, історичних комедій; залучення старших учнів до роботи з молодшими та складання підручників (Корнетов, 1989).

Подальший розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у період XVII–XVIII ст. відбувався під впливом ідей епохи Відродження та Реформації, на яких суттєво позначилися суспільно-політичні, культурно-економічні, педагогічні та **лексикологічні** чинники. Як зазначає Ю. Руденко, «ця видатна історична епоха розвитку нашого народу збігається з Козацькою добою, коли українські національні системи освіти і виховання сягнули вершини свого розвитку і мали значний вплив на розвиток освіти і виховання ряду країн Європи, насамперед Східної» (Руденко, 2017, с. 33).

Серед основних політичних подій середини XVII ст., що визначали вектор розвитку України в цілому, й національної освіти зокрема, особливе місце належить переяславському договору між Б. Хмельницьким та московським урядом як двома рівноправними сторонами (1654 р.), який поклав початок агресії Москви до України, та Андрусівське перемир'я (1667 р.), за яким частина українських земель відійшла до Речі Посполитої.

Т. Кочубей у своєму докторському дослідженні (2013) доводить, що на розвиток культурно-освітніх процесів другої половини XVII ст. також впливали: загальне піднесення вагомості освіти в суспільстві; розширення загальної мережі шкіл, насамперед за рахунок виникнення їх нових типів: крім звичної народної школи (дяківки), створюються братські школи, козацькі та січові, полкові й паланкові та освітні навчальні заклади, Києво-Могилянський колегіум; становлення друкарень та бібліотек при монастирях як культурно-освітніх осередках, що сприяли поширенню педагогічних поглядів, зокрема тих, що

стосувалися важливості запровадження освіти, визначення її змісту, форм і методів здійснення; запровадження класно-урочної системи, формулювання правил внутрішнього розпорядку шкільного життя; посилення впливу гуманістичних ідей просвітників Західної Європи на становлення і розвиток педагогічної думки в Україні» (Кочубей, 2013, с. 398).

Крім того, як зауважує Ю. Руденко, у цей період посилюється український національно-визвольний козацький рух. «У суспільно-етнічному житті утверджений культ знань, освіти, розуму та патріотизму людини (...) Освіта надихала елітарну частину українського суспільства – вчених, державних службовців, козацьких провідників – на великі справи всеєвропейського значення. У Козацьку добу Україна перетворювалася на міцний форпост наполегливої і самовідданої боротьби за національну культуру, науку й освіту», – зазначає Ю. Руденко (2017, с. 33).

Розвитку освіти на території України сприяє педагогічна діяльність різних типів шкіл: братські, монастирські та церковно-парафіяльні, школи козацькі (дислокувалися на Гетьманщині) й січові (розташовані на Запоріжській Січі), школи музики і співу (1652) на Січі та Вища січова школа (1754 р.) (Любар, Стельмахович, Федоренко, 1999, с. 104).

Зазначимо, що початок розвитку освіти для всіх верств населення Русі-України поклали саме братські школи, в яких було запроваджено класно-урочну систему навчання (Митюров, 1968), що функціонує в шкільництві й нині. До того ж становлення та розвиток братських шкіл обумовили й виникнення педагогічних термінів, що часто густо запозичувалися з латинської, грецької або через польську з інших європейських мов.

Козацькі та січові школи характеризувалися тим, що в них поєднувалася неабияка фізична підготовка з навчанням, що *велося рідною мовою* та мало релігійну спрямованість.

Узагальнено вертикаль структури освіти на українських землях у першій половині XVII ст. відображена такими рівнями: елементарна освіта – середня освіта, січові та полкові школи – вища освіта (див. Додаток Е, табл. Е.1).

Визначною подією в розвитку вітчизняної освіти було створення у результаті об'єднання Київської братської та Лаврської шкіл Києво-Могилянської академії (Києво-братської колегії 1632 р.), якою опікувався Петро Могила. 1701 року цар Петро I за поданням Ф. Прокоповича своїм указом надав колегії офіційного статусу академії, що своїм внутрішнім розпорядком наслідувала структуру західноєвропейських гімназій академічного типу, «була демократичним, всестановим закладом» (Ступарик, 1998, с. 23), в якому навчалися діти шляхти, міщан, козацтва, бідняків тощо.

Вважаємо доцільним зазначити, що Києво-Могилянська академія сприяла розвитку педагогічної науки першої половини XVIII ст. в Україні, що відбувалася за двома напрямками. Перший напрям – *науково-освітній* – акцентував увагу на ідеях логіки й натурфілософії, що не були традиційними для поглядів учених попереднього періоду (основна увага представників цього напрямку зосереджена на осягненні природи та суспільства і способах їх раціонального пізнання). Другий напрям – *етико-антропософський* – пов'язаний із символічним та інтуїтивним способами сприйняття світу й акцентованістю на внутрішньому світі людини, її єднанні з Богом, піднесенні духовного потенціалу й активності окремої особистості (Кочебей, 2013).

За сприяння Києво-Могилянської академії були відкриті та функціонували колегіуми (середні навчальні заклади) у Чернігові (1700), Харкові (1726) і Переяславі (1730). Їх навчальні програми передбачали професійну підготовку державних службовців, учителів початкових шкіл, музикантів, які у першій половині XVIII ст. відігравали провідну роль у процесі просвітництва та культурного розвитку країни.

Зауважимо, що в нижчих класах навчання велося старослов'янською мовою, у середніх і старших – латинською мовою, що на той час була мовою міждержавних зв'язків та засобом дослідження праць античних вчених. Нею досконало володіли студенти та викладачі. Києво-Могилянська академія була культурним і освітнім центром країни до 80-их рр. XVIII ст. 1819 року Києво-

Могилянська академія реорганізовується в духовну семінарію (Кочубей, 2013; Левківський, 2004).

У Додатку Е, таблиця Е.3 висвітлено хронологію визначних подій політичного та соціально-економічного характеру, що відбувалися в Україні XVIII ст. Найважливішими серед них були: указ царя Петра I про заборону книгодрукування українською мовою та вилучення текстів, писаних українською мовою (1720); указ цариці Катерини II про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській академії (1753); указ Синоду російської церкви про вилучення у населення українських букварів (1769); запровадження «Статуту народних училищ у Російській імперії» (1786 р.); розпорядження Едукаційної комісії Польського сейму про закриття руських (українських) церковних шкіл й усунення з усіх інших шкіл руської мови (1789).

Водночас, у другій половині XVII–XVIII ст. дещо розширилася структура освіти в Україні за рахунок появи різних типів навчальних закладів (нових шкіл, училищ, колегіумів тощо) відповідно до кожного рівня освіти (див. Додаток Е, табл. Е.2).

Важливим у розрізі проблематики нашого дослідження є і той факт, що на початку XVIII століття в Україні починає перекладатися європейська навчально-методична література, у результаті чого відбувається розширення не лише педагогічної, школознавчої, але й дидактичної лексики.

Так, переклад «Великої дидактики» чеського педагога Я.А. Коменського (1592–1670) збагатив вітчизняну поняттєво-термінологічну систему педагогіки такими термінами «урок», «клас», «канікули», «навчання», «ступені навчального процесу», «концентрація викладання», «взаємозв'язок елементів у навчанні».

Завдяки перекладу педагогічних творів Дж. Локка до категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики введені такі терміни, як: «збудження цікавості», «інтелектуальна дисципліна», «критерії добору знань», «вибір методів навчання», «методи розумового виховання дітей», «освітня програма», «умови і методи навчання» тощо. (Комаровський, 1969; Кочубей, 2013).

Серед першоджерел цього періоду виокремимо такі основні наукові праці:

- І. Галятовський («Наука, або спосіб складання казань», «Небо Новое с новыми звездами ...», «Твір про філософію. Розділ про волю або про розумове прагнення», «Грехи розмаїтї» (1685) та інші;

- Я. Козельський («Арифметическія предложенія для употребленія обучающагося въ артиллерійскомъ и инженерномъ шляхетномъ кадетскомъ Корпусе благороднаго юношества: сочиненныя артиллеріи капитаномъ Яковомъ Козельскимъ» (1764), «Философические предложенія, сочиненныя надворным советником и правительствующего Сената секретарем Яковом Козельским в Санкт-Петербурге 1768 года» та ін. (1988);

- Невідомий автор «История русов или Малой Росии» (1846, 1991);

- Ф. Прокопович (праці, проповіді, повчальні та похвальні промови: «Духовний регламент» (1721), «Владимир», «Натурфілософія або Фізика», «Богословское учение о состоянии неповрежденного человека или о том, каков был Адам в раю» (1785), «Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи», «Первое учение отроком. В нем же буквы и слоги. Также краткое толкование законнаго десятословия, молитвы господни, символа веры и девяти блаженств» (1760), «Сокращенное христианское учение» (1765), «Статьи о философии и частях ее, из энциклопедии, переведенные надворным советником Яковом Козельским» (1770);

- Г. Сковорода («Беседа, нареченная двое... Беседа 1-я» (1983) та інші.

Основними навчальними книгами цього періоду були такі: «Грамматика или учение письмени книжного» (Київ, 1705), «Первое учение отрокам (в немъ же буквы и слоги)» (Чернігів, 1765), «Букварь или начальное учение хотящим учиться книг письмени словенским» (Чернігів, 1743), «Букварь, или начальное учение» (Київ, 1791), «Букварь языка словенска, сиречь начало учения...» (Москва, 1679) тощо, а також твори: «Ифіка ієрополїтіка» (Київ, 1712, с. 50), «Мир с Богом человеку» І. Гізеля, «Ключ розуміння» (збірка казань І. Галятовського, в якій міститься перший підручник з гомілетики «Наука, або спосіб складання казань») (1659) та «Небо нове» (1985).

Аналіз названих вище та деяких інших праць (наприклад, «Акти і документи

Київської академії») уможливив визначити термінологічне поле вітчизняної дидактики у другій половині XVII – XVIII ст.

У Додатку Ж, таблиця Ж.1 відображено поняттєво-термінологічні групи, що дало нам змогу простежити походження, й особливості введення, в науковий обіг та функціонування основних категорій та понять дидактики цього періоду.

Досліджуючи генезу розвитку педагогічних понять, ми встановили, що в другій половині XVII – XVIII ст. до категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики належали: назви осіб за видом діяльності в педагогічному процесі (особи, які здійснювали педагогічний процес; особи, які навчалися; особи, які керували навчальними закладами, здійснювали нагляд і контроль за педагогічним процесом); назви навчальних закладів; назви понять, пов'язаних з педагогічним процесом (дидактичні процеси та суміжні поняття, форми організації педагогічного процесу).

Крім того, здійснений нами лексикологічний аналіз наукової літератури уможливив з'ясувати, що основним шляхом розширення системи дидактичних понять XVII – XVIII ст. були запозичення. Серед найбільш уживаних у цей період в Україні запозичень були назви навчальних закладів: *гімназія, колегіум, академія, бурса* (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1
Походження дидактичних понять XVII–XVIII ст.

З латинської мови в українську	З грецької мови в українську	Опосередковано через польську (чи інші європейські мови) в українську	Слов'янське походження або запозичення в інші мови
«Школа», «академія»		«Семінарія» через польську мову з латинської; «префект» з польської мови; «директор», «інспектор», «цензор», «диспутація», «іспит» з латинської мови через польське посередництво	«Училище» «грамотник»
«Гімназія», «бурса», «колегіум», «ректор», «сеніор», «гімназіарх», «професор», «магістр», «ученик», «студент», «лекція»	Дидискалаія», «дидакал», «педагог», «дяк», «спудей», «публічний діалог», або «діалог»		«Спудей» – термін, запозичений з української в інші мови, «школяр», «школьник», «учень» слов'янське походження (Зелінська, 2002)

Педагогічна наука цього періоду послуговувалася термінами і поняттями, запозиченими, особливо активно використовувалися запозичення з *польської мови або через польське посередництво з інших мов, зокрема з чеської*. Прикладом цього можуть слугувати терміни *цвичити* (навички, що їх отримують учні у процесі навчання – навчився читати, навчився писати; навчання; виховання) («Історія української мови. Лексика і фразеологія», 1983, с. 303; Полюга, 1991, с. 127); *цвичення* (наука, навчання, виховання, вправність, виховний процес, керований педагогом) (Федонюк, 2000); *выцвичити, выцвичитися*. Ці педагогічні терміни продовжили своє функціонування і в XIX та XX ст. (Зелінська, 2002, с. 138–139).

Виконане нами дослідження засвідчило характерну особливість функціонування педагогічних термінів упродовж цього періоду – їх багатозначність та деяку трансформацію в науковому обігу.

Так, термін «*академія*» в другій половині XVII–XVIII ст. використовувався у значенні *школа, колегіум, училище*. Застосування поняття «училище» підтверджується установчими документами колегіумів, письмовими пам'ятками дидактичного змісту. Так, у книзі «Ифіка ієрополітка» (Київ, 1712) певні аспекти цієї проблеми висвітлені в окремому розділі й вказується на необхідність навчати дітей та юнацтво в училищі.

Зауважимо, що терміни *училище* і *школа* в українській мові у другій половині XVII – XVIII ст. використовувалися у двох значеннях: як навчальний заклад та його структурна одиниця, що охоплювала певну стадію навчання (у сучасному тлумаченні цим поняттям є термін *клас*).

Що ж стосується, понять «методи навчання» та «форми навчання», то до першої третини XX ст. у науковій та навчально-методичній літературі вони не розрізнялися. Саме тому в таблиці Ж.1 (Додаток Ж) поняттєво-термінологічна група об'єднує ці дві категорії, уможливорює простежити їх походження та введення в науковий обіг й особливості функціонування у другій половині XVII – XVIII ст.

Подальший розвиток педагогічної науки (наприкінці XVIII – на початку XIX ст.) відбувався в умовах, коли «політичне, економічне та культурне становище

українців на всіх українських землях (...) було дуже важким» (Ступарик, 1998, с. 30). У XIX ст. землі України належали до складу Російської імперії (крім Східної Галичини, Буковини, Закарпаття, що перебували під владою Австро-Угорської монархії), а тому всі реформи, які запровадив царський уряд Росії у галузі освіти, мали безпосереднє відношення до України.

Початок XIX ст., як зауважує Н. Дем'яненко, ознаменувався завершенням «незалежної політичної історії країни козацької доби, ... домінуванням в Україні кустарних промислів, мануфактури із застосуванням ручної техніки» тощо (Дем'яненко, 1998, с. 20).

На стан освіти в Україні в другій половині XIX ст. впливали панівні суспільно-економічні відносини, що сформувалися в умовах розпаду кріпосного права (реформа царя Олександра II від 19 лютого 1861 р.; Маніфест та Загальне положення про селян, звільнених від кріпосної залежності; земська реформа 1864 р. тощо (Єфименко, 1992; Глобуцький, 1979, с. 216–221; Дерев'янкін, 1975; Рибалко, 1991, с. 467), зміцнення і посилення зовнішньої торгівлі, збільшення обсягів вивезення продуктів сільського господарства, розвиток цукрової галузі та деревно-вугільної промисловості, розробка кам'яновугільних копалин на Донбасі та ін. (Дем'яненко, 1998, с. 22–23; Єфименко, 1992, с. 86). До названих умов С. Ступарик додає зародження капіталістичних відносин та виникнення нового класу – «буржуазії, яка почала відігравати активну роль у суспільно-культурному житті» (Ступарик, 1998, с. 31).

Охарактеризуємо деякі історичні факти, що суттєво позначилися на становленні та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики цього періоду.

Так, у 1802 р. у Російській імперії вперше було створено Міністерство народної освіти, яке розробило статут, який був схвалений урядом Олександра I у 1804 році. В. Вихрущ у докторському дослідженні «Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття)» (2000) наголошує, що Статут 1804 р. збагатив категорійно-поняттєвий апарат дидактики такими поняттями: *«терміни навчання»*, *«план навчання»*,

«початкові основи всіх наук», «початкові науки», «навчальні години», «вчитель наук», «відкриті іспити» (екзамени), «період вакації», «наповнення пам'яті», «успішність навчання», «спосіб учіння» (с. 77–78).

Відповідно до цього документа була також затверджена нова система народної освіти: церковно парафіяльна школа з терміном навчання один рік; повітове училище – 2 роки; гімназія – 4 роки; університет. Результатом цих реформ стало відкриття у Харкові першого в Україні університету (1805 р.). 1817 року в Одесі був заснований Рішельєвський ліцей, який у 1865 р. був реорганізований у Новоросійський університет. У 1834 р. було відкрито Київський університет тощо (Елькін та ін., 2009).

1828 року урядом Миколи I був схвалений *новий статут*, за яким типи шкіл залишалися такі самі, але були розподілені за *становими ознаками*: одні – для дітей нижчих станів (церковно парафіяльна школа чи повітове училище), інші – для дітей дворян (гімназія й університет) (Елькін та ін., 2009).

Аналізуючи нововведення в галузі науки й освіти початку і середини XIX ст., Н. Дем'яненко цілком обґрунтовано зауважила про те, що цей період позначився «чітким структуруванням усіх типів навчальних закладів країни (парафіяльних, повітових училищ, гімназій та університетів)» (Дем'яненко, 1998, с. 21–22). Розвиток системи навчальних закладів потребував фахової підготовки педагогічних кадрів. Тому 5 листопада 1850 р. на підставі рішення Міністерства народної освіти в університетах України були створені кафедри «педагогії» «для теоретичної і практичної підготовки студентів до вчительського звання» (Курилова, 1991, с. 84).

Доцільно зауважити, що вдосконалення законодавства в країні та структури системи освіти збагачували і термінологічне поле дидактики.

Так, окрім проаналізованих вище, інші нормативно-правові документи середини XIX століття («Статут 1864 року», «Устав гімназий и прогимназий Министерства народного просвещения») розширили дидактичну систему термінами: «навчальний курс», «поділ класів на паралельні відділи», «викладач», «класична гімназія», «реальна гімназія». Потім офіційні освітні документи

70–80-их рр. XIX ст. «закріпили нові терміни: «загальнодержавні програми», «закриті підготовчі класи», «навчальні репетиції (іспити)» (Вихрущ, 2000, с. 77) (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Категорійно-термінологічне поле розділу «Дидактика»
(XIX – початку XX століть)**

Нормативно-правовий документ	Категорія	Терміни
1	2	3
«Устав навчальних закладів, підвідомчих університетів» (1804)	Навчання	«предмети учіння», «план учіння», «початкові основи всіх наук», «першочергові науки», «навчальні години», «учитель наук», «учитель танців», «відкриті випробування (екзамени)», «час вакації», «наповнення пам'яті», «успішність занять», «спосіб учіння»
	Освіта	«приходські училища». <i>Навчальні предмети:</i> «російська граматики», «посади людини і громадянина», «граматика місцевої мови», «чистописання», «правописання», «правила складу», «загальна географія і початкові правила математичної географії», «початкові правила фізики і природничої історії», «начальні правила технології»
«Устав гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти» (1864)	Освіта	«вищі спеціальні училища», «класична гімназія», «реальна гімназія», «прогімназія», «навчальний курс», «позакласні заняття», «розподіл класів на паралельні відділення», «викладач», «вихователь», «почесний попечитель», «фізичний кабінет», «хімічна лабораторія» та інші

У другій половині XIX ст. в Україні значного розмаху набуває боротьба за українізацію школи й утвердження національної самобутності українців. Особлива роль у цьому процесі належала студентам та викладачам Харківського, Київського, Новоросійського університетів. У 1846–1847 рр. у Києві була організована таємна політична організація різночинної інтелігенції – *Кирило-Мефодіївське товариство*, членами якого були Т. Шевченко, М. Костомаров, П. Куліш, М. Гулак, В. Білозерський, М. Савич та ін. Мета товариства полягала у національному відродженні України, ліквідації кріпацтва, створенні всеслов'янської федеративної республіки.

Важливе місце у боротьбі за утвердження українського шкільництва мала діяльність представників гуртка «Руська трійця» на Галичині та О. Духновича на Закарпатті. Гурток «Руська трійця», у складі якого були М. Шашкевич, І. Вагилевич і Я. Головацький, об'єднував демократично налаштовану молодь у боротьбі за українську мову, культуру й сприяв видавництву та поширенню творів українською мовою (Елькін та ін., 2009).

У 50–60-их рр. XIX ст. зароджується і так званий громадсько-педагогічний рух, активними діячами якого були видатні педагоги та громадсько-політичні діячі: М. Пирогов, М. Костомаров, М. Драгоманов, К. Ушинський, В. Водовозов, Х. Алчевська, М. Корф, Т. Шевченко, П. Куліш та інші. Вони боролися за відкритість освіти, її відповідність запитам суспільства та особистості (Левківський, 2004).

В цей же час активно розвивається педагогічна преса, відкриваються недільні школи для дорослих та підлітків, створюються *жіночі гімназії і прогімназії* (1870). Загалом, як зазначає Л. Вовк у докторській дисертації «Генеza пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (др. пол XIX – 20-ті XX ст.)» (1996), цей період в історії освіти став ключовим, адже відкриття *університетів, ліцеїв, гімназій*, створення наукових товариств, публічних бібліотек, закладів «народної свідомої грамотності» розширило освітні можливості та зацікавленість багатьох верств суспільства освітою (с. 21).

Певними особливостями характеризувалося у цей час укладання навчально-методичної та дидактичної літератури, адже вітчизняні вчені-дидакти орієнтувалися на зарубіжних науковців, що відображено у списках рекомендованої літератури у посібниках за їхнім авторством. Так, наприклад, С. Гогоцький у роботі «Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования» (1879) рекомендує в оригіналі 16 зарубіжних видань Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Міллера, І. Канта тощо й 13 видань російською мовою (К. Ушинського, П. Юркевича та ін.) (с.14 –15).

М. Демков у посібнику «История русской педагогики» (1909, с. 273–285) надає систематизований перелік зарубіжних видань іноземними мовами: німецькою, французькою, англійською, італійською, шведською тощо.

Лише наприкінці ХІХ століття з'являються навчальні посібники з педагогіки авторства українських вчених. Вже нова методологія лягла в основу дидактичних праць І. Миколаєвського, С. Миропольського, І. Скворцова, М. Олесницького та колективу київських авторів С. Малишевського, В. Зайцева та В. Екземплярського та ін. (див. Додаток В, табл. В. 5), які системно відображали розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в означений період.

Обґрунтовані вченими теоретичні положення ставали основою для створення педагогічних навчальних курсів (*«Педагогіка»*, *«Загальна педагогіка»*, *«Наука про виховання»*, *«Педагогіка та дидактика»*, *«Дидактика»*, *«Дидактика й методика»*, *«Історія педагогіки»*, *«Історія виховання»* тощо), які викладали найкращі учені-педагоги того часу: І. Бартошевський, С. Гогоцький, М. Демков, О. Духнович, І. Камініченко, М. Лавровський, О. Ободовський, К. Ушинський та інші.

Так, закарпатським педагогом *Олександром Духновичем* (1803–1865) у 1857 р. було укладено перший на Західній Україні посібник з педагогіки «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских», який вважаємо першим українським підручником з теорії та практики навчання й виховання молоді (Духнович, 1857, с. 7). Підручник складається з передмови, вступу, дванадцяти глав, додатків, загальний обсяг підручника – 91 сторінка.

Зауважимо, що зміст «Народной педагогии» цілком відображає проблематику сучасної педагогіки. Так, розділ «Загальні основи педагогіки» (включно з темами «Сутність педагогічної діяльності», «Вчитель. Його роль у житті суспільства») розкрито у гл. 1, 2 і 12; розділ «Дидактика» – у гл. 3, 6, 10 і 11; «Теорія виховання» – у гл. 6, 7, 8 і 9; «Управління педагогічними системами. Школознавство» (розділ, який розкриває особливості/своєрідність роботи навчального закладу, особливості його структури тощо) – гл. 4 і 5 (Духнович, 1857). Проте чіткого поділу на розділи (теорія навчання, теорія виховання і т.д.)

ще не було.

На особливу увагу також заслуговують: 1) здійснений ученим *аналіз категорії «навчання»*: воно має бути чуттєвим, забезпечувати різнобічне сприйняття предметів; 2) *авторське тлумачення принципів дидактики*: а) «*наочності*», – який полегшує процес опанування учнями знань, уможливорює його доступність; б) «*доступності й посильності знань для учнів*»: учений закликав, щоб у процесі викладання вчителі враховували вікові та психологічні особливості дітей, рівень їх розумового розвитку і досвіду (Духнович, 1857, с. 28); в) «*свідомого засвоєння знань учнями*» (його застосування сприяє формуванню в учнів уміння своїми словами переказати вивчений матеріал й послуговуватися отриманими знаннями на практиці) (с. 28); г) «*активності учнів у процесі навчальної діяльності*». О. Духнович одним із перших звернув увагу на значимість активної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання; д) «*індивідуалізації та диференціації навчання*» й «*міцності засвоєння знань*» шляхом різних видів повторення тощо; 3) *поради щодо організації навчального процесу* (зокрема вчений рекомендував практикувати на уроці групову роботу учнів).

На основі напрацювань українських і зарубіжних педагогів XVII – початку XIX ст. К. Ушинський (1824–1870) створив оригінальну педагогічну теорію, що й нині має значний вплив на розвиток поняттєво-термінологічної системи педагогіки. Основні праці педагога представлено у Додатку В, табл. В.5. Учений наголошував на необхідності перебудови системи освіти на основі новітніх наукових досягнень. К. Ушинський зазначав, що необхідно «розрізняти педагогіку в широкому тлумаченні як суму знань, потрібних або корисних для педагога, і педагогіку у вузькому тлумаченні як зібрання виховних правил» (Кушнірук, 2018; Ушинський, 1949). Зауважимо, що педагогіку загалом ним було визначено як науку про виховання дітей.

Особливо значимим був внесок К. Ушинського у формування категорійно-поняттєвого апарату дидактики. Власне термін «дидактика» вчений трактував як науку про навчання, до складу якої належать: загальні основи дидактики,

психологічні основи навчання та питання загальної організації навчання (навчальний режим), методи навчання, прийоми викладання, методики (часткові дидактики). Описуючи методи та форми навчання (включно з видами навчання), К. Ушинський послуговується значною кількістю термінів: два основних *методи* – «синтетичний» і «аналітичний»; *прийоми* – «догматичний», «евристичний», «акроаматичний»; «вправи», «самостійна робота». Велику групу термінів зараховано вченим до тих, що становлять методичну основу навчання рідної мови: пояснення читання, звукова методика, звуковий спосіб навчання читання, складання, письмове розбирання, виправлення помилок, підготовчі вправи у письмовій формі, звукові вправи, приготування до читання, логічні вправи, заучування, диктовка, орфографічне письмо, ділові статті, розповіді (Лордкипанидзе, 1954; Ушинський, 1949).

К. Ушинським також були виокремлені основні принципи навчання (посильності та послідовності, наступності й систематичності, наочності та емоційності), охарактеризовано особливості процесу навчання; визначені основні шляхи й засоби розвивального навчання; обґрунтовано цілу низку методів навчання (логічного способу засвоєння знань – систематичний та аналітичний; практичний метод – вправи (усні, письмові, лабораторно-практичні; робота з книгою).

Вчений-педагог, будучи прихильником класно-урочної системи навчання, вперше здійснив спробу класифікації уроків, охарактеризувавши такі їх типи: змішаний урок, урок пояснення нового матеріалу, урок усних і практичних вправ, урок письмових вправ, урок оцінки знань.

Вагомий внесок у розбудову поняттєво-категорійного апарату дидактики становлять обґрунтування: К. Ушинським *методологічних основ навчального процесу, окреслення структури засвоєння знань учням*; дослідження проблеми розвитку логічного мислення учнів; запропоноване авторське тлумачення *принципів і правил навчання*, що вважаються «необхідними умовами навчання» (єдності навчання та виховання, своєчасності, поступливості, органічності, постійності, ясності, самодіяльності учня, неприйнятливості надмірної

напруженості й надмірної легкості, моральності, корисності, системи у навчанні, систематичності навчання, наочності, зв'язку природних предметів та явищ у навчанні, істинності слова, попередження забування, відновлення забутого, пасивного повторення, активного повторення та ін.). Зазначимо, що перераховані принципи і правила навчання застосовувалися у дидактичній науці й раніше, проте К. Ушинському вдалося більш глибоко обґрунтувати та розширити їх зміст (Лордкипанидзе, 1954 с. 210).

Значний внесок у розвиток педагогіки як науки та її категорій здійснив доктор філософії і стародавньої філології, ординарний професор С. Гогоцький (1813 – 1889 рр.). Він написав посібники (Додаток В, табл. В.5), а також створив велику кількість авторських навчальних дисциплін («Наука виховної освіти», «Дидактика і прикладна педагогіка», «Історія виховання») (Гогоцький, 1855; 1872). У «Філософському лексиконі» С. Гогоцький виокремив у педагогіці – «науці виховної освіти» – теоретичну («чисту») та практичну («прикладну») складові, наголошуючи на вагомості її значення та гуманістичному спрямуванні (Гогоцький, 1872, с. 15). Проте основний категорійно-поняттєвий апарат педагогіки («навчання», «дидактика», «освіта», «виховання», «школа», «методика навчання», «педагогіка» тощо) він не виокремлював із загальнофілософської термінології (Гогоцький, 1872, с. 74).

У «Курсі педагогіки» М. Олесницького (1885–1887) перша частина «Загальна дидактика», що складалася із двох розділів: «Внутрішня організація навчання» (5 тем) та «Допоміжні засоби навчання» (2 теми), охоплювала сім тем: а) матеріали для навчання і типи загальноосвітніх закладів; б) методи навчання; в) форми чи прийоми навчання; г) дух навчання (тон, манера, техніка навчання, вимоги до особистості вчителя); ґ) принципи навчання; д) навчальний план; е) шкільна дисципліна.

Друга частина «Спеціальна частина навчання» – методика викладання, розкривала методичні особливості грамоти, мови, арифметики, Закону Божого, географії, історії, природничих наук, історії, іноземних мов, співів та малювання.

У навчальному виданні М. Олесницький (1887, с.1) притримується думки, що дидактика – це частина педагогіки. Визначаючи її науковий статус, учений вказує, що навчання є частиною виховання, а відповідно, і «дидактика» як наука про навчання є складовою педагогіки. Тому педагогіка є родовим поняттям, а дидактика – конкретним уперше запропонованим (видовим).

М. Олесницький визначає й видо-родові залежності термінів «дидактика» й «методика». «Як дидактика належить до педагогіки, так методика належить до дидактики; якщо дидактика – частина педагогіки, то методика – частина дидактики. В дидактиці викладаються закони і правила навчання в цілому, до всіх предметів, а в методиці – закони і правила навчання до конкретних загальноосвітніх предметів» (Олесницький, 1887, с. 2).

1899 року опублікований підручник «Курс дидактики» К. Ельницького, створений відповідно до програми К. Ушинського «Програма по педагогике для специальных классов женских учебных заведений» (Вихрущ, 2000, с. 302).

Вважаємо доцільним зазначити, що наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. були створені проекти основоположних документів («Устав гимназий и прогимназий», «Устав реальных училищ», «Основные положения организации общеобразовательной школы», «Положение о мужских гимназиях и прогимназиях»), що визначили у подальшому зміни в системі шкільної освіти: було, зокрема, реорганізовано навчальні заклади з метою зближення класичної гімназії та реального училища й створено такі їх типи: єдину 8-річну загальноосвітню школу з фуркацією в старшому відділенні, єдину 7-річну реальну середню школу з біфуркацією у 5 класі, приватні навчальні заклади різних типів.

В цілому цей період ми потрактуємо як епоху проектування нової шкільної освіти, бо всі освітні документи так і не були затверджені урядом, і в них, на жаль, не прослідковувалися перспективи щодо створення української школи.

Не покращилися умови навчання і виховання у школі й на початку ХХ ст., коли після поразки революції 1905–1907 рр. в Україні було заборонено видання наукової та навчально-методичної літератури і читання публічних лекцій українською мовою. Проте, провідні вітчизняні вчені-освітяни (М. Демков,

О. Музиченко, О. Лотоцький, Т. Лубенець, С. Русова, Я. Чепіга, С. Черкасенко, В. Чарнолуський та інші), працюючи в законодавчому органі початку ХХ ст. – *Державній думі*, на сторінках преси намагалися впливати на офіційну освітню політику, відстоювати ідею реформування діючої системи шкільної освіти. Так, в *управлінні* мала відбутися децентралізація (розподіл функцій управління шкільною освітою між МНО й органами місцевого самоврядування, розширення компетенцій педагогічних рад). *Серед новачків, запроваджених у структурі та організації навчально-виховного процесу*, доцільно вказати на створення єдиного типу демократичної, національної школи; надання прав і свобод учням тощо.

Відбулися зміни й у *змісті освіти*: його формування почало здійснюватися на основі наукового та національного принципів, на ідеях зв'язку навчання з навколишнім середовищем, поєднанні принципів матеріальної і формальної освіти з урахуванням принципу наступності; відповідно були впроваджені активно-творчі, діяльні *методи навчання*; висувалися пропозиції щодо поліпшення матеріального і правового становища та професійного рівня *вчителя* (Березівська, 2009; Васькович, 1996).

У цілому ж громадські ініціативи 1904–1914 рр., як й ініціативи 1899–1904 рр., хоча і залишилися на папері, бо проектувалися у межах державної політики, зацікавленої в консервації тогочасного стану середньої освіти, проте стали основою і поштовхом для її подальшого реформування.

На особливу увагу в цей період заслуговує реформа шкільної освіти П. Ігнат'єва (1914–1916), яка пропонувала зміну шкільної освіти за такими стратегічними *напрямами*: в *галузі управління* – утвердження децентралізації та деполітизації; у *структурі* – запровадження загального обов'язкового й безоплатного початкового навчання; ініціювалося створення єдиної демократичної, позастанової, семирічної, двоступеневої школи з поліфуркацією на II ступені й водночас зі спеціальними додатковими класами для підготовки до професійної діяльності учнів, які не вступатимуть до ЗВО; пропонувалося функціонування різних типів державних та приватних навчальних закладів. Досить радикальні демократичні зміни передбачалося здійснити й у *змісті освіти*

і в організації навчально-виховного процесу. Так, зміст освіти спрямовувався на здобуття учнями загальної освіти, що передбачала б отримання учнями гуманітарних і природничих знань, була наближеною до реалій життя і ґрунтувалася б на науковому, національному, виховному і трудовому (діяльному) принципах з поєднанням класичної (формальної) та реальної (матеріальної) складових освіти. Метою освіти проголошувалася ідея всебічного і гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей (Березівська, 2009).

Однак, демократичний проект П. Ігнат'єва, який позитивно ставився до ідеї створення української школи, у цей період не був впровадженим у навчально-виховний процес ЗОШ передусім через консервативність уряду та державного суспільно-політичного ладу в країні, оскільки не відповідав державній освітній політиці ініціювання та гальмування реформ і контрреформ, тобто небажання внести зміни до діючої системи шкільної освіти.

Та все ж 1915–1916 рр. позначилися тим, що було розпочато здійснення реформи щодо поліпшення навчально-виховного процесу у середній школі (*циркулярні розпорядження Міністерства народної освіти* від 28 вересня 1915 р. і 19 січня 1916 р. («Труды Киевского педагогического съезда. 12–19 апреля 1916 г.», 1916, с. 2–3). У цьому ж напрямі була створена програма особливої організаційної освітянської наради (упродовж 18 лютого – 03 квітня 1916 р. відбулося 3 загальних засідання і 28 секційних), у якій взяли участь учителі та директори київських навчальних закладів (О. Астряб, В. Наumenко, О. Музиченко та ін.) та програма з'їзду («Труды Киевского педагогического съезда. 12–19 апреля 1916 г.», 1916, с. 23).

Результатом роботи з'їзду стало ухвалення загальної резолюції *«Принципи виховання й навчання в середній школі та її організація»*, де зазначалося, що виховання потрібне і можливе в тісній співпраці школи, сім'ї та суспільства; школа має прагнути до всебічного та гармонійного розвитку духовних і тілесних сил учня; виховання в школі повинне спиратися на християнську любов і мораль; школа має бути національною, зміцнювати в учнів природне почуття любові до всього рідного, «...школа має бути самодостатньою, тобто такою, що дає загальну

освіту і не ставить безпосередньою метою підготовку до вищих навчальних закладів, семирічною, двоступеневою (І – трикласна початкова, програми якої ідентичні трьом класам вищих початкових училищ; ІІ – чотирикласна всестанова вища), з біфуркацією з 13–14-річного віку (гуманітарна й реальна гілки) та поділом навчального року на семестри; мають бути розширені компетенції попечительських рад, створені при школах батьківські комітети та ін.» («Труды Киевского педагогического съезда. 12–19 апреля 1916 г.», 1916, с. 584–589; («Киевский учебный округ. Педагогический съезд 12–19 апреля 1916 г. в г. Киеве», 1916, с. 18–25).

Упродовж 1901–1914 рр. було схвалено ще ряд законодавчих документів (законопроектів, розпоряджень, постанов), якими регламентувалися впроваджувані на цьому часовому проміжку реформи шкільної освіти (див. Додаток 3, табл. 3.1).

Як засвідчує виконаний нами аналіз, наприкінці ХІХ й на початку ХХ ст. створювалася нова законодавча база освітньої галузі та проектувалася нова структура системи освіти. Не всі новації були успішно впроваджені у навчально-виховний процес ЗОШ, проте вони однозначно утверджували в розвитку вітчизняної освіти курс на модернізацію.

На основі аналізу названих вище законодавчих документів й вітчизняних навчальних посібників та підручників з «Педагогіки» (див. Додаток В, табл. В.5) нами було сформовано *термінологічні поля дидактичних понять* *во-термінологічних груп* вітчизняної педагогічної системи ХІХ – поч. ХХ ст. (див. Додаток 3, табл. 3.2).

Як засвідчує таблиця, у ХІХ – на початку ХХ ст. термінологічне поле виокремлених поняттєво-термінологічних груп, порівняно з ХVІІ – ХVІІІ ст., значно розширилося, що було пов'язано із впливом суспільно-економічних відносин, низкою шкільних реформ та практичним застосуванням досягнень зарубіжного педагогічного досвіду. У науковий обіг було введено термінологічні підгрупи, що й нині становлять основу вітчизняної дидактичної системи (зміст освіти, методи навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання тощо).

Висновки до другого розділу

Обрано методологічний інструментарій для дослідження, що уможливив на основі охарактеризованих підходів, принципів та методів наукового пошуку дослідити розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики в означену епоху; визначити внесок вітчизняних дидактів у розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики; створити алгоритм формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної педагогіки та дидактики, що сприяло нам у дослідженні генези основних категорій дидактики у виокремлених категорійно-поняттєвих групах тощо.

Конкретизовано концептуально важливі положення системного, структурно-функціонального, соціокультурного, історико-педагогічного, проблемно-хронологічного, наративного та феноменологічного підходів.

Основу дослідження категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики становлять як принципи *науково-педагогічної методології* (об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичного, єдності логічного й історичного, концептуальної єдності дослідження), так і *спеціальні* (історизму, предметно-тематичної систематизації та класифікації, періодизації розвитку виокремлених категорій дидактики, різнобічності). Були враховані також вимоги принципів предметно-тематичної систематизації, аналізу педагогічної термінології як *лінгвістичної й предметно-тематичної системи* (оскільки при систематизації педагогічних термінів необхідно враховувати не лише лінгвістичні міркування, але й *логіку та системність педагогічної науки, предметно-тематичну спорідненість понять*), всебічності (уможливив не тільки різнобічно охарактеризувати *термінологію дидактики як методологічну складову педагогічного знання*, але й визначити особливості взаємодії педагогіки з іншими науками на термінологічному рівні), *періодизації* (дав змогу створити періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики на основі ретроспективного підходу).

Відповідно до запропонованих класифікацій методів дослідження й врахування особливостей розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики у

20–90-ті рр. XX ст. було обрано й охарактеризовано систему методів дослідження, що уможливили з'ясувати сутнісні характеристики освітніх феноменів, педагогічних теорій та концепцій минулого, встановити закономірні зв'язки, витоки, тенденції й динаміку розвитку певних поняттєво-термінологічних полів, окреслити щодо дослідження наукові підходи категорій дидактики у межах обраного періоду.

Обґрунтовано, що висвітлена у розділі методологія становить основу історико-педагогічного пошуку, його концептуального апарату. Застосовуючи комплексно названі підходи, принципи, методи дослідження, ми змогли глибоко й всебічно дослідити категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики в означений період.

Здійснено періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату в педагогічній науці України відповідно до педагогічних суспільно-політичних, соціокультурних, економічних, лексикографічних детермінант, охарактеризовано своєрідність трьох періодів (донаукового християнського, наукового і теоретико-практичного у межах філософії та педагогіки, теоретичного розвитку дидактики) та дев'яти етапів. У межах аналізованого періоду виокремлено п'ять етапів (реформаційний, ідеологічний, кібернетичний, новаторський, інноваційний).

У розділі виокремлено комплекс чинників відповідно до визначених детермінант, що вплинули на процес становлення і розвитку термінології вітчизняної дидактики у IX–поч. XVI ст. З'ясовано, що переломним у її розвитку був період в історії України наприкінці XVI – на початку XVII ст., який характеризувався розвитком різних типів шкіл, інноваційною організацією навчання у нових навчальних закладах, створенням друкарень, розширенням дидактичної лексики сприяв активний переклад європейської навчально-методичної літератури тощо. Аргументовано доведено, що у XVIII – поч. XX ст. зміст класичних і реальних знань набуває суспільної значимості, відбувається накопичення дидактичних термінів й утворюються термінологічні ряди, оформлюється структурна цілісність дидактичної термінології; розвивається поняттєво-термінологічна група «процес навчання» (пошуки й упровадження

нових мети і структури освіти), розширюється термінологічне поле методів та форм навчання тощо.

Засвідчено виникнення, характерні особливості функціонування педагогічних термінів упродовж визначеного періоду: їх багатозначність і певну трансформацію в науковому обігу; наведено результати лексико-термінологічного аналізу виокремлених системоутворюючих поняттєво-термінологічних груп.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Кушнірук, 2005b; Кушнірук, 2006; Кушнірук, 2008a; Кушнірук, 2008b; Кушнірук, 2008c; Кушнірук, 2008d; Кушнірук, 20012d; Кушнірук, 2012e; Кушнірук, 2017a; Кушнірук, 20017d; Кушнірук, 20017e; Кушнірук, 20017f; Кушнірук, 20017g; Кушнірук, 2018a; Кушнірук, 2018b; Кушнірук, 2018e; Кушнірук, 2018f; Кушнірук, 2018h; Кушнірук, 2018j; Кушнірук, 2018k; Кушнірук, 2018n; Кушнірук, 2018o; Кушнірук, 2018p.

Розділ III. КАТЕГОРІЙНО-ПОНЯТТЄВИЙ АПАРАТ ДИДАКТИКИ У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ОСВІТНІХ ІДЕАЛІВ І РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ (1917 – 1929 рр.)

У розділі відображено плинність процесу розвитку категорійно-поняттєвого апарату у перехідний період (доба УНР (ЦР), Гетьманату, Директорії), становлення нової (радянської) освітньої парадигми (1919– 1929 рр.).

3.1. Генеза і поступальність продуктивних змін мети освіти й навчання як детермінанти їх змісту у 1917 - 1921 рр.

3.1.1. Освітнє законодавство Української національно-демократичної революції (1917–1921 рр.) та його вплив на розвиток дидактичної поняттєво-термінологічної системи

Очевидно, що національна система освіти може бути сформованою за умови створення національної державності. Перші спроби розбудувати її відбувалися у добу Центральної Ради й Української Народної Республіки (УНР), Гетьманату та Директорії. У цей час спостерігається чітка орієнтація на творче застосування тогочасних освітніх здобутків Західної Європи (Березівська, 2006, с. 356), (Дзвінчук, 2003, с. 13), (Грушевський, 1998, с. 80), (Полоцький, 1931, с. 65). Попри суттєві відмінності в освітній політиці, що характеризують діяльність Генерального Секретаріату Освіти на чолі з І. Стешенком (доба УНР), Міністерства освіти під керівництвом М. Василенка (доба Гетьманату), Міністерства освіти часів Директорії під орудою І. Огієнка, можемо виокремити певні спільні принципи, характерні для української освітньої політики доби визвольних змагань українського народу: проголошення світського характеру української системи освіти, загальність, обов'язковість і безоплатність початкового навчання, загальна доступність середньої та вищої ланок освіти.

Проаналізуємо більш детально освітню політику часів Центральної Ради й УНР, Гетьманату і Директорії у контексті становлення категорійно-поняттєвого

апарату вітчизняної дидактики.

У 1917–1918 рр. українськими урядами було ухвалено низку документів, важливих для становлення нової системи освіти (табл. 2.7 «*Освітнє законодавство доби Центральної Ради (березень 1917 – 29 квітня 1918 рр.)*», розділ 2, підрозділ 2.4). У *Загальній постанові Першого Всеукраїнського вчительського з'їзду* пропонувалося створити Всеукраїнську шкільну раду для організації шкільної освіти, запровадити початкову школу одного типу; визначалася стратегічна *мета реформування – створення національної системи освіти* («Постанови в справі організації освіти, винесені Всеукраїнським учительським з'їздом 05–06 квітня та передані ним дня 05 травня «Українській Центральній Раді», 1997, с. 2). На з'їзді було розроблено статут (програму й тактику) професійної учительської організації – Всеукраїнської учительської спілки, заснованої 30 травня 1917 р. на лекторських курсах. Спілка домагалася, щоб: в Україні було заведено загальне, безоплатне, обов'язкове, світське початкове навчання; кожний мав право відкривати на власні кошти приватні школи; усією справою народної освіти в Україні керував Український національний сейм незалежно від центрального уряду; в усіх національних школах для українського народу запроваджувалося навчання українською мовою, інші народи, що населяли терени України, мали право на школи зі своєю мовою; програми шкіл давали можливість переходити з нижчої школи до середньої і далі до вищої; вивчення закону Божого не було обов'язковим; усе навчання – од нижчого до вищого – згодом стало безкоштовним... («Статут Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти, ухвалений Установчими зборами спілки», 1917, с.13 – 15).

На з'їзді особливого значення надавалося справі професійної підготовки вчителів (Лавріненко, 1997, с. 217).

II-ий Всеукраїнський з'їзд учителів розробив положення нової школи (постанови «Організація нової школи», «Українізація школи», «Адміністрація школи», «Освіта вчителя», «Підручники та програми», «Вища школа», «Організація освіти»), відповідно до яких шкільна освіта мала ґрунтуватися на

принципах вільного переходу від *нижчої до середньої школи*, єдності, обов'язковості, безоплатності школи із забезпеченням учнів підручниками, одягом, харчуванням за рахунок держави. *Нормальна народна школа вважалася 7-річною*, але через економічні умови тимчасово обмежувалася 4-річним курсом. Було також затверджено рішення про повітових комісарів, які мали дбати про повну українізацію нижчих початкових шкіл («Резолюції II-го Всеукраїнського учительського з'їзду в Києві», 1917, с. 32–35).

Для втілення у системі освітніх закладів освіти України цілей державної освітньої політики та Другого Всеукраїнського педагогічного з'їзду видано циркуляри:

1. Циркуляри ГСО *«До земств і міст»* (12 жовтня 1917 р.), (спр. 12, арк. 3), *«До української людності»* (13 жовтня 1917 р.) (спр. 12, арк. 7) рекомендували запровадити у початковій школі навчання рідною українською мовою, вивчення історії та географії України із забезпеченням прав меншин; в неукраїнських школах – вивчення української мови та українознавства.

2. Циркуляр *«До директорів середніх шкіл, відомств та ін. вищих початкових, торгових та ін. шкіл України»* (12 жовтня 1917 р.) (спр. 712, арк. 1–1 зв.) проголошував запровадження в усіх закладах освіти такі предмети: українська мова й українознавство (література, географія та історія України).

У резолюціях цих з'їздів пропонувалися цілі та напрями реформування шкільної освіти: створення українського міністерства освіти; **запровадження навчання** українською мовою, **навчальних предметів** – історії й географії України, української та російської мов; забезпечення прав національних меншин; *створення відповідних підручників*; відкриття українських гімназій; організація при школах українських бібліотек; запровадження навчання українською мовою, дисциплін українознавства в учительських інститутах та семінаріях, професійних школах; підвищення заробітної платні вчителям тощо), а також демократичний принцип організації народної освіти (*«Постанови делегатського губерньського вчительського з'їзду в Полтаві 25–28 травня 1917 р.»*, спр. 17, арк. 82–83; *«Подільський губерніяльний з'їзд учительських делегатів, що відбувся 27–28*

травня 1917 р. у м. Вінниця», спр. 17, арк. 66; «Постанови Першого Всеукраїнського селянського з'їзду (Київ, 28 трав.–2 черв. 1917)», 1917, с. 3).

Всеукраїнські вчительські з'їзди не залишилися поза увагою відомих діячів освіти й науки того часу. Так, виступаючи на II Всеукраїнському учительському з'їзді, С. Русова наголошувала: «Рідна національна школа – це перша політична та соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги... Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності» (Ігнат'єв, 2000, с. 42–48).

Н.Ю. Мірза-Авекіянец, зазначала, що основне завдання нової української школи – це розвиток активності й творчості дитини. Досягти цього можна тільки організацією навчання на основі трудового принципу (Бондар, 1968, с. 23).

Відомий дослідник історії освіти в Україні, – емігрант І. Крилов писав: «Перший і другий учительські з'їзди були зборами українських робітників народної освіти, що сформували національно-ідеологічну основу української освіти, широко відкрили їй двері до життя, поклали перші підвалини організації освітньо-виховної справи в УНР, дали напрями майбутній системі освіти, окреслили обличчя майбутньої української школи» (Крилов, 1956, с.17).

На педагогічних з'їздах, як всеукраїнських, так і місцевих, а також у педагогічній пресі було висунуто ряд концептуальних положень щодо перебудови системи освіти на нових підвалинах (Додаток II, таблиця II.1). Як слушно зазначав М. Марчук: «... учительські з'їзди визначили основні напрями перетворень у системі освіти, підвалини, що лягли в основу офіційної концепції розбудови національної освіти в Україні» (Марчук, 2002, с. 7). Стисло ці засади можна охарактеризувати так: *вільна, єдина, демократична й доступна українська школа*.

Новою стадією в реформуванні шкільної освіти стала нарада щодо організації народної освіти в Україні (Київ, 15–20 грудня 1917), що відбулася під головуванням С. Сірополка. Впродовж п'яти днів заслухано 16 доповідей: «План управління освітою в Україні» (П. Холодний), «Національна школа» (С.Русова), «Управління справою освіти» (О. Музиченко), «Відділи з народної освіти при

земських і міських управах» (С. Сірополко) та інші. На нараді схвалено *План управління освітою в Україні (14 розділів)* та ряд постанов («*Постанова у справі організації керування національною школою*», «*Підвалини національної школи*», «*Інструктори*», «*Комісари*», «*Курси з українознавства*» тощо).

У звітних матеріалах (постанові та резолюції) цієї наради визначалися завдання для Генерального секретаріату освіти, а саме: створити нову школу, реорганізовувати стару, створити нові форми управління справами освіти, керуючись принципами демократизму, децентралізму та національно-персональної автономії, оголошеної III універсалом Української Центральної Ради» – втілення яких мало ідеологічно та функціонально змінити наявну систему освіти («*Нарада в справі організації народної освіти на Україні 15–20 грудня 1917 року*», спр. 10, арк. 48а–48б; («*Нарада в справі організації народної освіти в Україні 15–20 грудня 1917р*», 1918, с. 53–63).

В контексті схвалених на нараді рішень 05 грудня 1917 р. Центральна рада схвалила *Закон про передачу ГСО всіх шкіл і просвітницьких установ*, розташованих на теренах УНР, та встановлення педагогічного контролю за ними (затвердження навчальних планів та програм, контроль за їх виконанням); передачу всіх шкіл, де здійснювалося навчання дітей – представників неукраїнських національностей, у відомство генеральних секретарів відповідних національностей та догляд за ними з боку Шкільної ради при ГСО («Б. н.», 1917, с. 2; «*Витяг з протоколу засідань Центральної Ради від 05 грудня 1917 р.*», спр. 14, арк. 10). Одразу після схвалення Закону відділ середньої школи розіслав до гімназій різних типів та духовних шкіл циркуляр про запровадження в зазначених навчальних закладах українознавства й національних співів.

Утверджуючи ідеї українізації вітчизняної освіти, з'їзд комісарів освіти (11–14 липня 1918 р., м. Київ) постановив: 1. Вищі початкові школи мають бути українізовані (з необхідністю звірки навчальних програм початкових, середніх та вищих шкіл). 2. Всі вчителі українських шкіл повинні мати відповідну кваліфікацію. 3. Ухвалено вимагати від Міністерства освіти видати розпорядження про те, що в школах, які підлягають українізації, всі *вчителі*

обов'язково мають вивчити українську мову до осені 1919 р. 4. *Історія та географія Росії* як окремий предмет повинні бути скасовані. 5. Має бути здійснена українізація діловодства всіх державних шкіл (*«Протоколи з'їзду комісарів народної освіти в Україні (11–14 липня 1918 р.)»*, арк. 4–5зв.)

Таким чином, стратегічною метою переважної кількості ухвалених у добу *Центральної Ради (березень 1917 –квітень 1918 р.)* документів було формування національної системи освіти, й створення нової української школи.

Проаналізувавши хід реформ та основні законодавчі документи 1917–1918 рр., Л. Березівська (2009) запропонувала їх періодизацію з визначенням основних результатів у ході кожного з періодів. Проаналізуємо їх.

- I (03–07 березня – 25 червня 1917 р.) – підготовка реформи (розроблення організаційно-педагогічних підвалин реформи; схвалення ідеї створити Українську шкільну раду).

- II (25 червня 1917 р. – 11 січня 1918 р.) – формування законодавства та його впровадження (створення українського керівного освітнього органу ГСО та його підструктур: Генеральної шкільної ради й Ради міністра; розроблення комісіями ГСО перших законопроектів (план єдиної школи; про функції педагогічних рад; план управління освітою); поступове впровадження реформи освіти, серед найвагоміших здобутків якої: схвалення УНР Закону про передачу ГСО всіх шкіл на території УНР; запроваджено вивчення української мови та літератури, географії й історії України в навчальний процес усіх типів шкіл; розроблення навчальних програм з українознавчих предметів; скасування шкільних округів; розробка Циркуляра про національне виховання; здійснення часткової українізації початкової школи, підготовка шкільних підручників українською мовою та мовами національних меншин; відкриття 40 нових українських шкіл.

- III (11 січня – 29 квітня 1918 р.) – організаційно-практичний період (формування структури МНО, розроблення нових законопроектів (про статут шкільної ради, автономію середньої школи, скасування органів управління колишніми церковними школами, інструкцію комісарам народної освіти, надання разової допомоги всім учителям у розмірі двомісячного окладу, запровадження

загальної початкової освіти); впровадження реформи: схвалено Закон про скасування посад директорів та інспекторів народних шкіл і передачу управління освітою губерніальним та районним комісарам; видано обіжник про обов'язковість уведення посади вчителя української мови та літератури (Березівська, 2009, с. 161–162).

Ми поділяємо таке тлумачення науковцем генези становлення національної концепції шкільної освіти цього періоду. У контексті ж нашого дослідження вважаємо доцільним наголосити на структуротворчих та концептуальних змінах у вітчизняній освіті, що сприяли становленню та розвитку категорійно-поняттєвого апарату дидактики.

Отже, новітні принципи освіти утверджували єдину вільну трудову школу, створену на нових педагогічних підвалинах.

Мета освіти визначалася як створення «нової української школи» в контексті розбудови «національної системи освіти». Тому період 1917–1918 рр. вважаємо часом утвердження ідей українізації освіти, що обумовили необхідність перегляду наявного переліку предметів й створення та введення нових – українізованих (наприклад, українська мова, українознавство, географія України), програм та підручників для різних типів навчальних закладів. Зауважимо, що розроблялася й *нова структура освіти* (дошкільна, шкільна та позашкільна), й відповідно – *нова модель загальноосвітньої школи* (7-річна двоступенева (I – 3-річна початкова, II – 4-річна гімназія) національна, наближена до життя дитини, діяльна, творча, активна, єдина, обов'язкова, безоплатна з продовженням навчання у 4-річній колегії з поліфуркацією або в 4-річних професійних школах.

У цей час відбувається й оновлення форм і методів навчання (підрозділи 3.2, 3.3).

Як відомо, у подальший історичний поступ, пов'язаний з гетьманським переворотом П. Скоропадського, що змінив склад уряду. Проте реформаторські ідеї в галузі освіти продовжують впроваджуватися (основна з них – централізація управління освітою), а також ухвалювалися нові закони (див. Додаток А, табл. А.1).

Нововведення, в першу чергу, стосувалися: відновлення шкільних округів; відкриття українських загальноосвітніх шкіл; подальшої українізації школи; розроблення нових навчальних планів та програм, підручників; фахової підготовки вчителів з українознавчих предметів; підпорядкування усіх типів початкових шкіл МНОМ; збільшення видатків на розвиток школи (Березівська, 2009).

Однак у зазначений період в освітньому просторі відбувалися й певні негативні процеси, зокрема, «оновлення» системи *управління* освітніми закладами на основі централізації та реставрації імперської системи управління освітою (відновлення шкільних округів, ліквідація інституту комісарів, запровадження каральних санкцій проти вчительства, ігнорування громадської думки). Більшість розроблених Міністерством освіти в добу Центральної Ради законопроектів, якими мало б скористатися МНО, не були втіленими і через низку зовнішніх (залежність Української держави від австро-німецької військової адміністрації, проросійські орієнтації) та внутрішніх причин (авторитарні форми правління, неоднозначне ставлення вчительства до освітніх змін, недостатній рівень реформаторського досвіду та фінансового забезпечення) (Березівська, 2009).

Таким чином, перетворення в шкільній освіті відбувалися за домінування таких антидемократичних процесів, як: централізація та регламентація в умовах широкого впровадження ідей українізації, що характеризує освітній реформаторський рух Доби Гетьманату як суперечливий і неоднозначний.

Освітнє законодавство часів Директорії (13 листопада 1918 – 1919 рр., *міністри освіти*: Ю. Щириця, П. Холодний, І. Огієнко, А. Крушельницький за своїм ідеологічним спрямуванням продовжувало транслювати новації освітньої політики Центральної Ради (див. Додаток А, табл. А.1). Так, проголошення 01 січня 1919 р. державного статусу української мови автоматично передбачало запровадження навчання в школах українською мовою, а з дозволу Міністерства народної освіти в школах неукраїнської нації – мовою національних меншин («Закон «Про державну мову в Українській народній республіці», 1919, с. 4.; «Накази і обіжники по Міністерству народної освіти, розпорядження де-

партаменту нижчої освіти (17 грудня 1918 – 14 листопада 1919 р.)», спр. 27, арк. 21–21 зв.; *«Обіжник 01 липня 1919 р. до п.п. Директорів та Педагогічних Рад середніх шкіл всіх типів»,* 1919, с. 1.).

На 01 січня 1919 р. в УНР функціонувало 53 українські середні школи (*«Список середніх шкіл УНР на 01 січня 1919 р.»*, спр. 156, арк. 6), 1192 вищі початкові школи (державних було 1086, громадських – 106). Серед них на Волині функціонувало 128 шкіл, на Поділлі – 130, на Київщині – 173, на Полтавщині – 167, на Чернігівщині – 143, на Холмщині – 9, на Поліссі – 18, на Катеринославщині – 103, на Херсонщині – 81, на Таврії – 51, на Харківщині – 95 (*«УНР. Міністерство народної освіти, відділ вищої початкової школи (січень 1919)»* спр. 10, арк. 21 об.).

Проте рішення щодо вивчення української мови й українознавства у школах національних меншин було неоднозначним. Так, українська мова в школах національних меншин мала вивчатися обов'язково, а історія та географія України могли вивчатися мовою шкільного викладання. При цьому навчальні програми всіх шкіл національних меншин мали відповідати програмам єдиної школи (*«Протокол № 35 засідання Ради міністра народної освіти від 23 жовтня 1919 р.»*, спр. 13, арк. 59). Після доопрацювання й обговорення схвалено навчальні плани для всіх відділів (*«Протокол № 19 засідання Ради міністра народної освіти від 27 серпня 1919 р.»*, спр. 13, арк. 44; *«Розклад лекцій для всіх класів класичних українських гімназій. Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (реальний відділ). Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (філологічний відділ), 1919 р.»*, спр. 11, арк. 155–158; *«Проект єдиної школи на Вкраїні. Основна школа»,* 1919, с. 26, с. 66) (Див. Додаток И.2, табл. И.2.1). До схвалення загальних і єдиних навчальних планів на місцях школам дозволялося послуговуватися навчальними планами, розробленими педагогічними радами за згодою Міністерства народної освіти (див. Додаток И.2, таблиці И.2.2, И.2.3).

Водночас спеціальні предметні комісії (за головування П. Холодного) розробляли навчальні програми (*«Протоколи засідань педагогічних комісій УНР*

при Міністерстві освіти (28 червня – 06 жовтня 1919 р.)», спр. 163, арк. 93): діяли, зокрема, комісії з природничих і математичних наук, класичних та нових мов, фізичного виховання, рідної мови, педагогічна комісія, української та всесвітньої історії, мистецтва, Закону Божого, сільськогосподарська комісія, для аналізу підручників тощо. (*«Доповіді директора департаменту середньої школи про створення єдиної української школи УНР, списки книг»*, спр. 139, арк. 70). Активно працювала й Рада міністра народної освіти (липень–жовтень 1919 р.) на чолі з в.о. міністра Н. Григорєвим та директорами департаментів А. Синявським, К. Титаренком, А. Мировичем, М. Лісовським, М. Шугаєвським, С. Русовою, а також радниками Міністерства народної освіти І. Огієнком та С. Сірополком (Березівська, 2009, с. 191).

У Додатку И.2, табл. И.2.1 відображено навчальний план для класичних українських гімназій. Вважаємо доцільним звернути увагу на те, що найбільшу кількість годин планувалося на вичення рідної мови й математики.

Закон про управління освітою в УНР, ухвалений 24 лютого 1919 р., вносив **адміністративні зміни в управління системою освіти**. Так, в ньому вказано на необхідність ліквідації шкільних округів й окружних комісаріатів та створення замість них *губерніальних, повітових, міських шкільних рад та управ*. Найвищим дорадчим органом при Міністерстві народної освіти визнавалася *Головна шкільна рада*. До функцій *губерніальної ради належали*: об'єднання і спрямування освітніх закладів усіх національностей губернії; завідування середніми школами й учительськими семінаріями. Функції *повітової шкільної ради*: забезпечення навчально-виховного процесу на національному ґрунті в нижчих і вищих початкових школах, дошкільних і позашкільних закладах повіту, міста. *Повітова шкільна управа* виконувала постанови повітової шкільної ради, давала розпорядження для директорів шкіл та ревізувала їх; призначала на посади та звільняла з посад учителів тощо. *Повітовий комісар* мав стежити за виконанням усіх законів уряду. З дозволу Міністерства освіти могли утворюватися міські шкільні ради (15 осіб), очолювані міськими комісарами з народної освіти, й шкільні управи (3 особи) за наявності понад 60 початкових шкіл (ухвалений 24

лютого 1919 р. «Закон про управління освітою в Українській Народній Республіці», 1919, с.105–112).

Таке структурування управління системою освіти започаткувало системну підпорядкованість «регіональних» навчальних закладів центральному органу управління.

У контексті становлення поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики значимим є документ про вступ до середньої школи учнів, які закінчили курс вищої початкової школи (законопроект від 09 квітня 1919 р.). Зауважимо, що *під середніми школами* малися на увазі школи середні загальноосвітні, гімназії, реальні та комерційні училища (за підписом І.І. Огієнка) («До Ради Міністрів УНР. Законопроект про вступ без іспитів до 5 класу СІП учнів, які закінчили курс вищої початкової школи, 09 квітня 1919 р.», спр. 125, арк. 69). Тому маємо змогу спостерігати досить чітку градацію середньої ланки тогочасної освіти.

В цей період розглядалося питання щодо запровадження 11-ти або 12-річного загального терміну навчання, пропонувалися різні варіанти профільності останнього ступеня навчання, простежувалися відмінності у назвах рівнів навчання (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структура навчальних закладів у добу УНР

Назва документа	Структура	Профільність останнього ступеня навчання
1	2	3
Лист членів комісії для складання Меморіалу щодо реформи школи УНР	Два ступені школи: початкова (8-річна) виховна та вища (4-річна) виховна («Документи про заведення безкоштовного загального навчання й вироблення статуту комісії з реформи школи (травень–вересень 1919 р.)», спр.128, арк. 9–12, арк. 23)	
Доповідна записка директорів Департаменту вищої та середньої школи А. Синявського	Середня школа має бути двоступеневою (І – вища чотирикласна початкова школа, ІІ – чотирирічна («Доповідь директора Департаменту вищої та середньої школи А. Синявського», спр.138, арк. 1)	
План єдиної школи («Протокол № 2 засідання Ради міністра народної освіти від 05 липня 1919 р.», спр.13, арк. 25–26)	Триступенева 12-річна (І ступінь – чотирирічний, ІІ – чотирирічний, ІІІ – чотирирічний)	На гуманітарному відділі ІІІ ступеня за кількістю виділених годин переважали такі предмети, як: іноземні мови, історія; на реальному – алгебра, фізика; на

Закінчення табл. 3.1		
1	2	3
		економічному відділі додатково викладалися політична економіка, комерційна арифметика; на дівочому відділі – бухгалтерія, рукоділля. Для всіх відділів планувалося викладання філософської пропедевтики та педагогіки
У вересні 1919 р. <i>Проект єдиної школи в Україні</i> готовий («Проект єдиної школи на Вкраїні. Основна школа», 1919, с. 43)	Дванадцятирічною і триступеневою: I ступінь – молодша основна чотирирічна школа, II – старша основна чотирирічна школа, що поєднується в основну школу; III – чотирирічна колегія з поліфуркацією	З поліфуркацією, запропоновано варіанти III ступеня: гуманістичні, реальні, економічні; в окрему групу треба виокремити також школу для дівчат. Професійна школа відокремлюється від загальноосвітньої
<i>Статут єдиної школи</i> («Статут єдиної школи», Ф. 2582, арк. 75–85) (не був опублікований, зберігається в рукописному варіанті). 1920 р. «Статут єдиної школи УНР», Ф. 2582, арк. 1)	Структуру шкільної освіти в Україні, основою якої встановлюється <i>державна одинадцятирічна триступенева загальноосвітня</i> єдина школа (I ступінь – чотири класи, II – три класи, III – чотири класи)	Навчання для дітей перших семи класів є безоплатним. Школа III ступеня має відділи (гуманітарний, реальний, економічний, дівочий), що можуть діяти як окремо, так і всі водночас за умови, коли в кожному з них набирається 25 учнів
Інший варіант <i>Статуту</i> («Статут Ради Міністрів УНР про організацію Єдиної школи та ін., Ф. 2582, арк. 1).	Школи (I ступінь – основна школа (1–8 класи), II – колегія (9–12 класи) або 13-річна модель триступеневої загальноосвітньої єдиної школи (I ступінь – 1–4 класи, II – 5–8 класи, III – 9–13 класи).	Для перших восьми класів встановлюються однакові навчальні плани, колегія має відділи (гуманістичний, реальний, економічний та ін.)

Аналіз тогочасних моделей загальної середньої освіти засвідчує різну кількість ступенів навчання (II або III), різну кількість років навчання (11, 12, 13), різні формули ступеневого навчання (8+4, 4+4+4, 4+3+4, 8+4, 4+4+5 тощо), різну профільність старшої школи (гуманістичний, реальний, економічний, дівочий та інші).

Вказані вище факти свідчать про значне розширення й оновлення у цей період освітньої термінології у поняттєво-термінологічній групі «Зміст освіти». Так, у науковий обіг впроваджені такі поняття: «початкова виховна школа», «вища виховна школа», «дванадцятирічна триступенева», «І ступінь – молодша основна чотирирічна школа», «ІІ – старша основна чотирирічна школа», «ІІІ – чотирирічна колегія з поліфуркацією», «триступенева загальноосвітня єдина школа школи», «колегія», «13-річна модель триступеневої загальноосвітньої єдиної школи» тощо «1, 2, 3 і 4 класи становлять І ступінь»; «5, 6, 7 і 8 – ІІ ступінь»; «9, 10, 11 і 12 – ІІІ ступінь», «школа першого циклу – основна школа», «школа другого циклу – колегія».

Загалом, у ході законотворчої праці Міністерство народної освіти УНР розробило кілька варіантів статутів школи: «Статут єдиної школи», «Статут Єдиної школи УНР», «Статут Ради Міністрів УНР про організацію Єдиної школи» та ін., що зберігаються в Центральному державному архіві вищих органів влади та управління України («Статут Єдиної школи», Ф. 2582, арк. 75–85; «Статут Єдиної школи УНР», Ф. 2582; «Статут Ради Міністрів УНР про організацію Єдиної школи та ін., Ф. 2582 та ін.)

Для прикладу проаналізуємо основні положення Проекту єдиної школи в Україні (вересень 1919 р.), який складається з передмови, пояснень до планів та програм для єдиної школи І і ІІ ступенів, навчальних планів та програм для І і ІІ ступенів єдиної школи, а також додатка – Словника до основної школи («Проект єдиної школи на Вкраїні. Основна школа», 1919, Кн. 1., с. 26, 66, 43).

У загальній частині документа обґрунтовано основні принципи нової загальноосвітньої єдиної української школи, які стверджують, що вона має бути: доступною для всіх верств населення; вихованою (виховання на природній основі знання про «скарби» і «красу» українського народу); національно-державною (релігійне, моральне, фізичне, громадянське виховання на тій же основі); діяльною (близькою до життя дитини, дієва).

Проектом чітко визначалася й структура нової української школи (дванадцятирічної і триступеневої): І ступінь – молодша основна чотирирічна

школа й II – старша основна чотирирічна школа, що поєднуються в основну школу; III – чотирирічна колегія з поліфуркацією, після закінчення якої можна продовжити навчання у вищій школі. Зауважимо і той факт, що документом професійна школа відокремлювалася від загальноосвітньої.

Щодо пропонованого змісту освіти, то вважаємо доцільним зазначити: програма перших 8-ми років школи переважно складалася з пропедевтичних курсів. Зміст таких курсів, як рідна мова, історія, географія, природознавство, арифметика й геометрія мав ґрунтуватися на доступному для дитини матеріалі.

Систематичні наукові концентричні курси, мета яких – загальний розвиток учнів, вводилися на III ступені школи. Водночас пропонувалася *профілізація школи* за гуманістичним, реальним та економічним напрямками.

Виконаний нами змістовний аналіз розроблених Статутів засвідчив їхню спільну концептуальну спрямованість на створення національної системи шкільної освіти на загальнолюдських, гуманістичних засадах.

Таким чином, у виокремленому нами аспекті проблеми формування та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (в період Директорії) маємо підстави твердити, що *мета освіти* – створення національної системи шкільної освіти – зумовлювала й першочерговість виконання таких завдань, як: організація єдиної, вільної трудової школи, що ґрунтується на гуманістичних основах.

Нова система управління освітою (на підвалинах децентралізації, національно-персональної автономії, ліквідації шкільних округів) визначила й деякі зміни у її *змісті та структурі*. Так, зміст освіти спрямовувався на здобуття учнями загальної освіти, яка передбачала б: інтеграцію гуманітарних та природничих знань на основі застосування у навчальному процесі шкіл I-III ступенів принципів національного спрямування, науковості й діяльності; впровадження концентричного підходу щодо послідовності й логічності побудови навчального матеріалу; поєднання формального й матеріального підходів у доборі змісту освіти; введення до навчальних програм шкіл I-III ступенів обов'язкових таких предметів: Закон Божий, українська мова та література, історія та географія

України; вилучення з навчальних планів російської мови та літератури. У країні в цей час у галузі освіти запроваджувалося загальне обов'язкове навчання дітей та юнаків у єдиній всестановій загальноосвітній виховуючій національно-державній діяльній (трудовій) восьмирічній двоступеневій школі (І ступінь – молодша основна 4-річна школа; II – старша основна 4-річна школа, після закінчення якої можна продовжити навчання у 4-річній колегії (III ступінь) з профільними відділами або в 4-річних професійних школах; узаконювалася різнотипність державних і приватних дівочих, хлоп'ячих, змішаних навчальних закладів.

Отже, сформована керівними органами освіти українських урядів концепція національної освіти, втілена у «Проекті єдиної школи в Україні» та «Статуті єдиної школи УНР», законах «Про державну мову в УНР» та «Про управління освітою в УНР», «Про обов'язкове безоплатне навчання», була перспективною, широкомасштабною і могла кардинально змінити розвиток освіти в Україні, проте лишилася нереалізованою передусім через поразку національно-демократичної революції та зміну суспільного ладу – встановлення більшовицької влади на теренах України.

3.1.2. Проблема мети освіти й навчання в директивному законодавстві та практиках освіти (1921 – 1929 рр.)

Соціокультурний аспект дослідження окресленої проблеми потребує осмислення впливу суспільно-політичних тенденцій на розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики упродовж 1918–1930 рр. Зауважимо, що національна концепція освіти 1917–1920-их рр. вже не могла бути втіленою, оскільки ідеологічно не відповідала суспільно-політичним трансформаціям цього періоду.

Отже, проаналізуємо суспільно-політичні події, що вплинули на розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (1918–1921) (див. табл. 3.2).

Попри складні соціально-економічні умови, тривала реформа шкільної освіти Радянської України, внаслідок якої змінювалися її структура, зміст, теоретичний ґрунт організації навчально-виховного процесу, оновлювався і розширювався категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики.

Таблиця 3.2

Суспільно-політичні події, що вплинули на розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (1918–1921 рр.)

Суспільно-політичні події	Їх наслідки
1	2
У 1920 р. склалася ситуація, коли національна концепція освіти (1917–1920) вже не могла бути впровадженою, а радянська на зразок російської не відповідала культурно-економічному та суспільно-політичному розвитку УСРР:	– Збільшувалася кількість дитячих будинків та садків (у 1921–1922 рр. створено 2000 дитячих будинків, що охопили 140 тис. дітей); – успішно, хоча й дещо стихійно, здійснювалася українізація (загалом у 63 % установ соцвиху навчання учнів здійснювалося українською мовою (Поділля, Полтавщина, Київщина – майже 90 %; Волинь – майже 70%; Миколаївщина й Одещина – майже 30%; Харківщина і Донеччина – майже 20 %).
Становлення радянської політичної системи, голод 1921–1922 рр.; Організоване та стихійне переселення голодних дітей Поволжя, приймання дітей з РСФРР (замість 25 тис. з Надволжя прибуло 50 тис. осіб) Затвердження Декларації про утворення СРСР (30 грудня 1922); як наслідок – посилення загальносоюзного диктату. 1922 р. розпочався перехід від адміністративно-організаційної роботи до методологічної організації функціонування освітніх установ, «від «схеми» до системи, від «системи» – до складових її компонентів, типів установ, від них – до внутрішнього життя, методів роботи» (Ряппо, 1927, с. 82)	Створювалися дитячі містечка (Чернігів, Полтава, Миколаїв, Вінниця, Київ, Одеса) - <i>заклади– соціального виховання, що об'єднували дитячі комуни (дитячі будинки) за територіальними й адміністративними ознаками</i> , а також школи, клуби та бібліотеку, квартири для педагогічного й технічного персоналу, майстерні, в сільській місцевості – земельну ділянку тощо (« <i>Временное положение о детском городке</i> », 1924, с. 24–26). У 1921 р. Наркомос перетворився на єдиний центр забезпечення освітньої галузі в УСРР і «перебудови системи народної освіти», – так характеризував цю стадію реформи Я. Ряппо (1927, с. 23). Провідне значення у реалізації реформи освіти має Головний комітет (відділ) соціального виховання (Головсоцвих) при Наркомосі; – ліквідація старих органів освіти й освітніх установ (університети, семінарії, гімназії тощо); – <i>суперечливі тенденції реформування шкільної освіти</i> : так, з одного боку, схвалюється рішення про масове видання російського букваря (протокол № 81 від 0,5 січня 1923), а з другого – про введення до навчальних програм викладання української мови та українознавства, про план українізації установ соцвиху (протокол № 29 від 07 серпня 1923) тощо (« <i>Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР та матеріали до них (6 т.), Т.1 (05 січня – 21 квітня 1923)</i> », спр. 12, арк. 104; « <i>Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР та матеріали до них (05 травня – 28 серпня 1923)</i> », спр. 15, арк. 66, арк. 103);
Ухвалення Конституції СРСР	

Закінчення табл. 3.2	
1	2
(26 січня 1924) та Конституції УСРР (травень 1925)	Розпочався на офіційному рівні процес українізації. У шкільну освіту активно впроваджуються українська мова як мова викладання та українознавчі предмети
Негативні тенденції	
– погіршилося фінансування та припинилося розширення мережі дитячих будинків; – уповільнилося відродження довоєнної кількості шкіл; – запровадилося комбіноване державне та місцеве фінансування освітньої галузі	
(Звіт Народного комісаріату освіти VI Всеукраїнському з'їзду Рад с. 41–42; «Отчет Народного Комиссариата просвещения за 1921 г., 1922, с. 10 – 16; «Операційний план Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіти про його діяльність за 1921–1922 академічний рік і серпень, жовтень 1922», спр.1619, арк. 56). Негативні чинники, що вплинули на хід реформи: нестача коштів, неврожай, голод, що спричинили такі явища: перетворення шкіл та дитячих будинків на пункти харчування; закриття масових шкіл; передавання масових установ до місцевих бюджетів (Ряппо, 1925, с. 8)	

Наслідком реформ початку 20-их років ХХ ст., як зазначав Я. Ряппо, було формування *нової мети освіти* – «...змінити й перебудувати організаційні форми виховання й навчання, влити новий зміст, рішуче відкидаючи в наших культурних надбудовах елементи капіталістичні й розвиваючи елементи соціалістичні» (Ряппо, 1927, с. 31)

Ідеї реформування української школи відображені в основних нормативних документах, схвалених упродовж 1918–1929 рр. (див. Додаток А, табл. А.1, підрозділ «Українське освітнє законодавство (1918–1929 рр.)»).

Проаналізуємо докладніше нормативно правові документи, найбільш важливі у розкритті основних аспектів проблематики нашого дослідження.

Так, «Положення про єдину трудову школу Української Радянської Соціалістичної Республіки» (1918–1919 рр., с. 248–251; та «Единая трудовая школа. Положение о Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики», 1919, с. 18–24) були створені на основі діяльності комісії з перегляду та виконання **Статуту про єдину вільну трудову соціалістичну школу в Україні**, у якому основні та загальні завдання школи-комуні визначалися так: «вона повинна відображати в собі всі явища громадського життя, містити в собі апарат для виховання громадян. Єдина за духом і єдина за структурою школа повинна надати широкі можливості для

поступового, всебічного й гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей, а разом з тим надати їй змогу для прояву активності й творчості і зміцнити їх» (*«До діяльності комісії з перегляду та виконання Статуту про єдину, вільну, трудову, соціальну школу на Україні»*, спр. 393, арк. 139). Підґрунтям нової школи має стати *трудоий принцип*, згідно за яким праця мала охоплювати «фізичне та духовне «я» дитини й вважатися провідним чинником виховання, а також бути творчою і радісною.

Аналізований нами документ також декларував створення шкільного самоуправління та шкільних рад; скасування покарань, оцінювання, екзаменів, домашніх завдань тощо. Натомість давав змогу функціонувати альтернативним підручникам і навчальним програмам (Дніпров, 1994, с. 34).

Крім того, це «Положення...» визначало фундаментальні основи створення системи освіти України. У ньому стверджувалося, що навчання у школі має бути: обов'язковим, безкоштовним та спільним для обох статей (розділ 1); мати загальноосвітній, політехнічний характер, трудову спрямованість й поєднуватися з продуктивною і корисною працею дітей (розділ 2 «Основні принципи шкільної праці»). Організація навчання відбувалася за принципом його концентрації.

Загалом документ складався з п'яти розділів.

У Розділі 1 «Загальне положення про єдину трудову школу» проголошувалася ліквідація різних типів навчальних закладів (*початкових, вищих початкових шкіл, гімназій, реальних училищ, технічних, комерційних та інших типів початкової й середньої шкіл*), а також прописувалися умови створення єдиної трудової школи. Вона мала – бути: безоплатною і двоступеневою (I ступінь – для дітей 7–13 років – шестирічний курс; II – для дітей 14–17 років – чотирирічний курс); з обов'язковим навчанням, зокрема для неписьменних дітей, які за віком не могли бути прийняті до школи загального типу. У російському проекті – I ступінь для дітей 8–13 років – п'ятирічний курс; II – для дітей 13–17 років – чотирирічний курс; дитячий садок для дітей 6–8 років; організовувати позашкільні заняття при єдиній школі; впровадити спільне навчання; заборонити викладання релігії та виконання культових обрядів.

При цьому для допомоги вчителям в опануванні означених та інших новацій при Наркомосі та відділах народної освіти вводилися посади інструктора.

У середині 20-их рр. XX століття, структура шкільної освіти змінилася, зокрема, організовано єдину трудову монотехнічну 7-річну школу, або школу «праці»: I обов'язковий концентр – 4-річна початкова школа для дітей 8–12 років, після закінчення якої можна було продовжити навчання у 4-річних школах сільської (ШСМ) та робітничої молоді (ФЗУ) для здобуття загальної та спеціальної з продуктивною працею (професіоналізація) освіти; II концентр – 3-річна трудова школа для дітей 12–15 років для здобуття загальної освіти (на практиці семирічки, чотири- і трирічки); продовження навчання в технікумах для підлітків 15–18 років, у 3-річних професійних школах, надалі в інституті відповідно до певної галузі народного господарства (*«Кодекс законів про народну освіту УСРР»*, 1922).

Зауважимо й те, що у 1921–1922 рр. ухвалено низку положень про соціальне виховання: «Положення про центральний комітет соціального виховання», «Положення про губернські комітети по соціальному вихованню» (*«Матеріали про організацію та діяльність головсоцвиху наркомосу УСРР та його губерніяльних відділів (положення, звіти, протоколи, операційні плани, штатний розпис, статистичні відомості). 07 лютого–20 березня 1921»*, спр. 537, арк. 7,14); «Орієнтовне положення про дитячі установи соціального виховання в УСРР», «Положення про науково-педагогічний відділ Головсоцвиху» (*«Матеріали про організацію соціального виховання дітей і підлітків на Україні (постанови, положення, циркуляри, інструкції. 12 січня–27 вересня 1922)»*, спр. 1621, арк. 183–184, 199–207).

Їх виконання потребувало реформування старої школи, що відбувалося за двома векторами: створення нової «професійно-трудової системи освіти» та запровадженні нових «соціально-освітніх і виховних закладів» – дитячих будинків (Кузьменко, 2004, с. 66–80; Ряппо, 1928, с. 23).

Потім на території України з 25 листопада 1922 почав діяти **«Кодекс законів про народну освіти в УСРР»**, в якому відображені нормативно-правові

основи для розв'язання таких соціальних проблем, як ліквідація безпритульності й забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками.

Доцільно зазначити, що Кодекс – це унікальний документ, який, не маючи аналогів в інших союзних республіках, узаконував оригінальну, відмінну від російської, українську систему освіти (у збірнику документів за 1917–1973 рр. «Народное образование в СССР» (1974) не міститься жодної згадки про цей документ) (Абакумов, Кузін, Пузирьов, Литвинов, 1974, с. 533).

Проаналізуємо його зміст і структуру. Кодекс складався зі вступу, чотирьох книг (1. Організація управління й постачання народної освіти; 2. Соціальне виховання дітей; 3. Професійна та спеціально-наукова освіта; 4. Політична освіта і виховання дорослих) і 767 статей (*«Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 02 ноября 1922 г. на основании Постановления III Сессии VI созыва ВУЦИК от 16 ноября 1922 г.»*, 1922).

Основні принципи організації народної освіти в УСРР, її мета, завдання, структура, зафіксовані у Кодексі, й відображені у табл. 3.3.

Крім того, у Кодексі *проголошувалися*: утримання державних освітніх та наукових закладів за рахунок держави з центральних та місцевих ресурсів, з надходжень від трудових колективів, шкільних господарств тощо; підпорядкування всіх навчально-виховних і наукових установ Народному комісаріату освіти як вищому контролюючому державному органу освіти; *українська та російська мови* як загальнодержавні обов'язкові для вивчення в навчальних закладах; забезпечення представникам усіх націй та національних меншин, які населяють Україну, виховання й навчання їхньою рідною мовою; звільнення освіти й виховання від будь-якого релігійного впливу, *відокремлення школи від церкви*; відмова від старих методів словесного навчання й ідеалістичної схоластики та здійснення послідовного переходу на нові методи, що ґрунтуються на досвіді й практиці тощо.

З метою ґрунтовного висвітлення всіх аспектів проблематики нашого дослідження вважаємо доцільним охарактеризувати термінологічні нововведення, якими поповнився категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики завдяки

впровадженню **«Кодексу законів про народну освіту в УСРР»**. Тому окреслимо ключові термінологічні поля:

1. *Система управління освітою УСРР* («народний комісар освіти», «колегія», «секретаріат», «фінансово-економічне управління», «головний комітет соціального виховання дітей», «Головний комітет професійної та спеціально-наукової освіти», «Головний політико-освітній комітет», «державне видавництво», «Рада освіти національних меншин» тощо (*«Кодекс законів про народну освіту УСРР»*, 1922, Книга 1).

2. *Система соціального виховання дітей і соціальної охорони неповнолітніх у закладах освіти, для нормальних дітей* («дитячі будинки», «інтернати», «трудова школи», «денні дитячі будинки», «дитячі клуби», «бібліотеки») та *для неповнолітніх правопорушників* («основний і допоміжний будинки», «трудова колонія», «трудова будинок для дівчат», «відкритий дитячий будинок для безпритульних дітей»); *заклади для дефективних дітей* («основний і допоміжний будинки») й *дослідження, обстеження та розподілу неповнолітніх* («приймальники», «колектори», «дослідно-педологічні станції»); *позашкільні* («дитячі клуби», «бібліотеки», «організації»); *комісія у справах неповнолітніх та інститут патронату* (*«Кодекс законів про народну освіту УСРР»*, 1922, Книга 2).

3. *Завдання, система й типи закладів профосвіти* – «курси», «профшколи», «технікуми», «інститути», «школи робітничої молоді», «вечірні робітничі технікуми», «робітничі факультети»

4. *Система наукових установ і органів сприяння вченим*: «науковий комітет Наркомосу», «Українська академія наук», «науково-дослідні кафедри та інститути», «наукові асоціації й товариства», «Всеукраїнський комітет сприяння вченим тощо» (*«Кодекс законів про народну освіту УСРР»*, 1922, Книга 3).

Заслуговує на увагу в контексті предмета нашого дослідження й наказ про **«Основні начала шкільної роботи» (30 серпня 1920 року)**, який містив практичні рекомендації щодо організації роботи шкіл. Серед них: основа шкільного життя – продуктивна праця як метод викладання; праця у школі має

бути творчою, радісною, вільною від насильства; підґрунтя навчально-виховного процесу – вільний розвиток учнів; кара в школі не застосовується; з навчального процесу вилучаються *латинська мова, Закон Божий* (за бажанням учнів релігійні бесіди можуть влаштовуватися приватним чином за межами школи); домашні завдання та система оцінювання знань учнів ліквідовуються, а натомість запроваджена періодична реєстрація успішності школярів тощо (*«Наказ ч. II Основні начала шкільної роботи, 1920 р.»*, спр. 957, арк. 28).

Вважаємо доцільним звернути увагу на декларування в цьому документі принципу самостійного навчання, що покликане розвивати мислення учнів, активізувати їхню навчально-пізнавальну діяльність. Утверджується ця ідея і в *«Єдиному плані освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7–8 до 15 років УСРР»* (1921, с. 71–116), яким рекомендувалося застосовувати *нові методи навчання*, враховуючи особливості навчальних дисциплін. Основними серед них вважалися *методи самостійної праці, безпосередніх спостережень, бесід, лабораторних занять, реферативного й екскурсійного методів навчання*.

Подальша лінія розбудови української системи освіти – це пошук оптимальних методів навчання, створення програм з навчальних предметів. Нові методи навчання (на ґрунті переосмислення американських і західноєвропейських здобутків у педагогічній царині, зокрема ідей Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, М. Монтесорі, Е. Паркхерст та інші), засвідчує також аналіз тогочасних фахових видань (журнали *«Вільна українська школа»*, *«Шлях освіти»*, *«Радянська освіта»* тощо) (*«Спроба практичного переведення комплексного методу»*, 1923 та ін.; Березівська, 2009).

Доцільно наголосити, що в аналізований період у ході формування нового змісту освіти не було *єдиних навчальних планів та програм*. Тому школам (Наркомосу УСРР) дозволялося складати власні навчальні плани (*«табелі»*), що змінювалися залежно від конкретних умов (*«Зразковий табель розподілення тижневих занять в семирічній єдиній трудовій школі: (за проектом К. Лебединцева, схвалений науково-педагогічною комісією Київського Губернського Відділу народної освіти)»*, 1921, с. 48–49) (див. Додаток И.2.4). Так,

у 1923 році поширено «Програми навчання та виховання в молодшому концентрі семирічної трудової школи», рекомендовані для практичного втілення в навчальний процес комплексного (поєднання загальноосвітнього й трудового) методу навчання. У програмах було зроблено акцент на навчанні краєзнавства, природознавства й культурознавства (Паначин, Колмакова, Равкин, 1988, с. 6).

Проаналізуємо й інші документи, що визначили ідеологічні, концептуальні та структурні особливості тогочасної української системи освіти.

Один із них – Український проект закону «*Загальні основи народної освіти в СРСР*» (02 жовтня 1924 р.), який проголошував комуністичний, атеїстичний і трудовий принципи навчання, а також утверджував ідею єдиної школи, рівного доступу громадян до здобуття освіти, обов'язковості, безоплатності, спільного навчання хлопців та дівчат. Діяльність Наркомому УСРР в цей період можна охарактеризувати як відносно демократичну (практикувалося введення нових методів навчання, дозволялося функціонування приватних навчальних закладів, схвалювалася фахова підготовка кваліфікованих робітників у системі закладів професійної освіти).

Я. Ряппо опублікував тези «Організація методологічної роботи» (25–31 травня 1925 р.), в яких сформулював основне *завдання й мету школи*: «надати своїм вихованцям необхідний класовий орієнтир у дійсності та ґрунтовну підготовку класового борця на господарському й громадсько-культурному фронті»). Крім того, документом запроваджена *комплексна система навчання*, визначалися компоненти шкільної організації (учні, вчителі, зміст освіти, методи навчання); впроваджені активні (лабораторно-дослідні) методи навчання *та нова система оцінювання* навчальних досягнень учнів; обґрунтовувалося створення єдиного центрального керівного органу науково-дослідною роботою.

У цілому ж, Наркомос УСРР розробив схему розвитку освіти, підґрунтям якої стала ідея створення «*нової трудової школи*». Вона мала забезпечувати належну «професійно-технічну освіту», утверджувати філософію «українознавства», інтегровану з комуністичною ідеологією й основними

класовими цінностями («Список осіб, які брали участь у засіданнях Комісії по трудовій школі», спр. 393, арк. 13).

Така модель української шкільної освіти якісно відрізнялася від російської (див. Додаток И.3, табл. И.3) (Ряппо, 1925, с. 8–10).

У цій таблиці чітко простежені викладені Я. Ряппо основні особливості української радянської шкільної освіти, що функціонувала до 1930 р.: професіоналізація школи, існування «школи соцвиху», *монізм* освітньої системи тощо. Крім того, він охарактеризував період 1924–1927 рр. як перехід від боротьби за існування до зміцнення позицій в умовах збільшення обсягу народного господарства (розгортання загального навчання, ліквідація неписьменності, «поліпшення якості школи») (Ряппо, 1927, с. 5–7).

С. Ананьїн, порівнюючи українську та російську моделі освіти, зауважив, що «весь другий ступінь російської школи... ґрунтується на політехнізмі. На цьому ступені діти вивчають основні форми людської праці їх історії, соціально-економічній зумовленості й зв'язку з політичними умовами. Україна ж таку форму трудового виховання рішуче відкинула. Трудова єдина школа в Україні єдина й суцільна... *Політехнізму* освіти протиставлено професійність» (Ананьїн, 1924, с. 142). Тому основним принципом функціонування української освіти є *професіоналізація*, основою якої мало стати трудове виховання («Українська педагогіка у персоналіях: у 2-ох кн.», 2005, с. 215).

Сприяти поєднанню виховання і навчання в єдиному навчально-виховному процесі, піднести рівень формальних знань у процесі комплексного навчання, організувати виробниче навчання, – такі основні завдання покладалися на державний методичний комітет і його органи. Аби виконати їх (згідно з Постановою Всеукраїнського центрального виконавчого комітету за 1924 рік), видавалися *програми шкіл соціального виховання, активно створювалися програми професійної освіти*, навчальні плани, були впроваджені нові методи навчання й організації педагогічного процесу, побачили світ нові підручники для учнів та вчителів, здійснювалася перекваліфікація учительських кадрів («Звіт про діяльність Наркомосу УРСР в 1923–1926 рр. та матеріали до нього. Грудень

1926 р.», спр. 1, арк. 27). У цей час в Україні були створені адміністративно-фінансові й науково-методологічні відділи («Звіт про діяльність Наркомосу УРСР в 1923–1926 рр. та матеріали до нього. Грудень 1926 р.», спр. 1, арк. 6), підписано «Положення про Науково-педагогічний комітет» як про постійно діючий керівний освітянський орган. Завдання цих органів полягали в: управлінні всією науково-педагогічною й методичною діяльністю, підготовці педагогічних кадрів, створенні планів педагогічної діяльності в навчальних закладах країни, впровадженні нових методів навчання та соціального виховання («Матеріали про діяльність науково-методологічного комітету Головоцвуху та методологічну роботу в галузі освіти в Україні (протоколи, постанови, доповіді, огляди, листування)», спр. 851, арк. 523–525).

Викладені вище факти свідчать про те, що 1919–1927-ті рр. можна вважати часом пошуку концептуально нової освітньої парадигми, формування нового змісту й структури освіти (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Інновації освітнього законодавства (1919–1927)

Принципи	Завдання, мета	Структура та організація шкільної освіти
1	2	3
«Положення про єдину трудову школу Української Радянської Соціалістичної Республіки» (квітень 1919)		
<i>Трудовий</i> як надійний засіб навчання та виховання («До діяльності комісії по перегляду та виконання Статуту про єдину, вільну, трудову, соціальну школу на Україні», спр. 393, арк. 139 об.).	<i>Завдання школи-комуні:</i> єдина за духом, єдина за структурою школа повинна надати широку можливість для поступового всебічного розвитку дитини відповідно до природних здібностей тощо»	- Дитячий садок для дітей 5–7 років; обов’язкова безоплатна двоступенева (І – для дітей 7–13 років – шестирічний курс; II – для дітей 14–17 років – чотирирічний курс); - школа працює упродовж 7 днів на тиждень, серед яких один – вільний від занять для екскурсій, вистав тощо; - домашні завдання, іспити скасовуються (розділ 4)
«Основи будівництва вільної, єдиної, трудової соціальної школи в Україні» (1919 р.)		
Принципи: <i>вільної школи</i> право вільно обирати предмети або навчатися за певним профілем; <i>трудова</i> (створення мережі найрізноманітніших професійних курсів для випускників загальноосвітніх шкіл); <i>соціальний</i> (дослідження		- Єдність навчальних планів; - уведення до навчального процесу школи «виховуючої фізичної праці», методів активного навчання (творення, творчість, активність, творча

Закінчення табл. 3.3		
1		2
зв'язку людини з іншою людиною; організація праці учня в колективі, співробітництво, а не суперництво та інші»); національний (в широкому сенсі як рух до інтернаціонального, «до справжнього братства народів», а у вузькому – як викладання рідною мовою в школах, поглиблене пізнання дитиною фізичного, соціального та інтернаціонального оточення Мета – «вільний індивідуальний розвиток учня», що мала сприяти формуванню гармонійно й всебічно розвиненої особистості.		продуктивна праця учнів); -10-річна загальноосвітня національна доступна світська трудова безплатна обов'язкова змішана двоступенева школа для всіх дітей 7–17 років (на II ступені можливий вільний вибір учнями предметів або поділ на класи відповідно до здібностей та нахилів учнів), вищу школу («<i>Основи будівництва вільної, єдиної, трудової, соціальної школи на Україні</i>», спр. 300, арк. 97; «<i>Основы строительства свободной, единой, трудовой школы на Украине</i>», 1919 р. спр. 383, арк. 124–124 зв.)
Декларація про соціальне виховання дітей (1 липня 1920 р.)		
Принцип педагогічного виховного догляду за дитиною («24 лютого 1919 р. ухвалено Закон про управління освітою в Українській Народній Республіці», 1919, с. 2–4)	Охоплення навчанням і вихованням великої кількості безпритульних; усвідомлення суспільної значимості виховання. «Охорона дитинства» мусить бути одночасно і разом – освітою, вихованням, годуванням, одяганням	Заміна звичайної загальноосвітньої школи дитячими будинками та школами-комунами, основу навчально-виховного процесу в яких становилося трудове виховання; організація при школі майстерень, клубів, студій тощо
1922 – «Кодекс законів про народну освіту в УСРР»		
Основою побудови виховних і освітніх установ є трудовий процес, життєві потреби, практика; забезпечення права кожного громадянина УСРР на вільний доступ до освіти («<i>Кодекс законів про народну освіту УСРР</i>», 1922)	Навчання та виховання підростаючого покоління – одне з основних завдань УСРР, що має здійснювати Наркомос; мета виховання та освіти – «розкріпачення трудящих мас від духовного рабства, розвиток їхньої самосвідомості, формування нового покоління з твердою волею, суспільно необхідною кваліфікацією і з матеріалістичним світоглядом, що ґрунтується на чіткому розумінні законів	Запровадження такої системи освіти: соціальне виховання дітей, професійна освіта юнацтва та молоді, наукова робота й політична освіта дорослих, що взаємно доповнюють одна одну і становлять єдине органічне ціле; освіта дітей до 17-річного віку як загальна, обов'язкова, безплатна і спільна для обох статей. Структура системи народної освіти в УСРР: - дитячий садок, дитячий будинок, - єдина трудова монотехнічна 7-річна школа, або школа «праці»: - I обов'язковий концентр – 4-річна початкова школа для дітей 8-12 років, після завершення навчання у якій можна було продовжити навчання у 4-річних школах сільської (ШСМ) та робітничої молоді (ФЗУ) для здобуття загальної та спеціальної, з продуктивною працею

Закінчення табл. 3.3		
1	2	3
	розвитку природи та суспільства»	(професіоналізація) освіти; - <i>II концентр</i> – 3-річна трудова школа для дітей 12–15 років, в якій вони здобувають загальну освіту (на практиці семирічки або чотири- і трирічки); - <i>продовження навчання</i> у технікумах для підлітків 15–18 років, у 3-річних професійних школах, потім в інституті відповідно до певної галузі народного господарства
«Народна освіта на Україні за десять років революції» Я. Ряппо, 1927		
Професіоналізація	<i>Монізм</i> освітньої системи тощо	«Школа соцвиху» - семирічка, два концентри; профшкола (7-річка основна +2 роки; поряд з профшколою існує <i>загальноосвітня школа II ступеня</i>)
Український проект закону «Загальні основи народної освіти в СРСР» (02 жовтня 1924)		
Принципи: комуністичний, трудовий, єдиної школи, рівного доступу громадян до здобуття освіти, обов’язковості, безплатності, спільного навчання хлопців та дівчат, атеїстичний; <i>принципи автономії</i> діяльності Наркомосу УСРР, професійний (підготовка кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти); відносно демократичний (уведення нових методів навчання; функціонування приватних навчальних закладів з дозволу Наркомосу), виховний у розумінні комуністичний і національний		
Тези «Організація методологічної роботи» (25–31 травня 1925 р.) Я. Ряппо		
<i>Основне завдання й мета школи</i> – «надати своїм вихованцям необхідний класовий орієнтир в дійсності, що оточує,... ґрунтовну підготовку класового борця на господарському й громадсько-культурному фронті».		- компоненти шкільної організації (учні, вчителі, зміст освіти, методи навчання); - основи запровадження <i>комплексної системи навчання</i> ; - введення лабораторно-дослідних <i>методів активного навчання</i> ; - формування <i> нової системи оцінювання </i> навчальних досягнень учнів; створення єдиного центрального керівного органу науково-дослідною роботою

Як засвідчує таблиця, у 1922–1923 рр. утверджується оригінальна структура української шкільної системи освіти (що відображено у протоколах нарад наркомів союзних і автономних республік та **«Постанові всесоюзної наради наркомів освіти з питань погодження систем освіти»**): дошкільні заклади – дитячі будинки, садки, майдани тощо для дітей 4–8 років; 7-річна *трудова школа* I концентр для навчання дітей 8–15 років; та II концентр – 15–17 років (*професійна школа*) (Марков, 1928, с. 59).

Отже, до 1927 р. шкільна освіта в Україні була репрезентована «школою соцвиху», семирічкою, двома конценрами, профшколою (7-річка основна + 2 роки) тощо (Ряппо, 1927).

Важливим для подальшого розвитку трудової політехнічної школи був X з'їзд КП(б) України (1927 р.). Він ухвалив рішення «Про завдання культурного будівництва на Україні», що передбачало організацію належного трудового політехнічного навчання школярів (Березівська, 2009).

У 1927 р. (січень–травень) відбулася поступова реорганізація апарату Наркомосу та збільшувалося його коло повноважень, відтоді він складався з двох планових органів: адміністративно-фінансового з інспектурою та науково-методологічного центру. Перед науково-методологічним центром висувалися такі завдання: стабілізувати навчальні плани та програми; створити необхідні підручники; уніфікувати суспільствознавчі та педагогічні дисципліни тощо (Марков, 1928, с. 59).

Для забезпечення в Україні розвитку науково-дослідної діяльності в галузі педагогіки і споріднених з нею наук та здійснення фахової підготовки наукових працівників та викладачів педагогічних ЗВО, відповідно до «Положення...» 17 лютого 1927р. переходить у підпорядкування Наркомосвіти УСРР Український науково-дослідний інститут педагогіки. Основними напрямками цього інституту проголошувалися: дослідження соціальної спрямованості й обумовленості поведінки особи та колективу в педагогічному процесі; наукове обґрунтування й напрацювання відповідної методики і техніки організації цієї поведінки; наукова організація шкільної праці для удосконалення трудових процесів на підприємстві; дослідження та раціоналізація радянської системи освіти у трьох основних її напрямках: соцвиху, профосвіти і політосвіти.

05 березня 1927 р. на засіданні Президії ВУЦВКу народним комісаром освіти УСРР був призначений М. Скрипник. У таблиці 4.8 відображено нормативно-правові документи, що вносили корективи в освітній процес України у 1927–1930 рр.

Із закликом розпочати будівництво нової школи, створювати навчальні

плани, програми й методичні посібники тощо звернувся до методистів України Я. Ряппо (*«Обіжники НКО (Наркомос УСРР) (20 квітня 1927 р.)»*, спр. 236, арк. 108).

Документ окреслив коло проблем, що потребували наукового обґрунтування, а саме: організація навчального процесу в цілому й діяльності вчителя зокрема, за комплексною системою в молодшому і старшому концетрах; удосконалення методів навчання; урегулювання норм поведінки вчителя у роботі з дітьми й норм поведінки дітей; дослідження досвіду дитячого руху за кордоном; організація шкільного кооперування; визначення місця та значення мистецтва в школі; оцінка успішності учнів у теорії та практиці; аналіз вимог до нових підручників та ін. (*«Обіжники НКО (Наркомос УСРР) (20 квітня 1927 року)»*, спр. 236, арк. 108).

Охарактеризуємо ще деякі нормативно-правові та політичні документи, що впливали на становлення тогочасної педагогічної теорії та практики.

Так, у Постанові *«Про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвитку української культури»* від 06 липня 1927 року, чітко зазначалося: а) мови всіх національностей УСРР є рівноправними, тому декрети, постанови та накази ВУЦВКу, РНК та інших урядових установ повинні в республіках публікуватися українською та російською мовами, а також мовами нацменшин; б) до навчального плану шкіл та дитячих будинків увести такі обов'язкові предмети, як українська мова, українознавство та російська мова; в) навчання здійснювати у школах фабзавуча й на робітничих курсах рідною мовою учнів, у профшколах та вищих навчальних закладах – українською мовою, за винятком шкіл, призначених виключно для потреб національних меншин тощо (*«Постанова ВУЦВКу та РНК УСРР «Про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвитку української культури»»*, 1927, с. 1–11).

Необхідно зазначити, що зміст постанови був неоднозначним: з одного боку, – актуалізувалася українізація, а, з іншого, – в освітній та в суспільний простір була запроваджена російська мова.

Стратегічні напрями розвитку освіти в Україні розглядалися і на Всесоюзній нараді народної освіти (25–30 червня 1928 року), де ухвалено резолюцію, що проголосила: виховання «молодого радянського покоління» водночас із підвищенням «якості школи»; запровадження загального навчання; ліквідацію неписьменності; максимальне поширення професійних шкіл; ліквідацію дитячої безпритульності; поліпшення матеріального забезпечення освітньої галузі; підвищення фахової підготовки вчительства; залучення широких кіл освітян до методичної роботи; переробка програм для трудової школи тощо. Що ж до національної шкільної політики, то в резолюції визнавалося, що українізація українського населення, яке розмовляє мішаною російсько-українською мовою, відбувається повільно; забезпечення національних шкіл рідною мовою є недостатнім та ін. («Резолюції IV Всеукраїнської наради в справі народної освіти про стан та перспективи народної освіти на Україні», 1928, с. 13–19).

Особливості освітньої політики УСРР обговорювалися на *II Всесоюзній партнаradі з народної освіти* (осінь 1928 р.). Зауважимо, що напередодні на сторінках газети «Народний учитель» та журналу «Шлях освіти» Наркомос УСРР оголосив дискусію щодо української радянської системи освіти. Її учасники переважно наголошували на необхідності її реформування (Костюченко, 1928, с. 57). Дискусія була підтримана й на сторінках тижневого додатка «Виробнича думка» газети «Народний учитель» (Зеленський, 1928, с. 3–5; Кравченко, 1928, с. 22–54; Скуратівський, 1928, с. 6–8).

Вважаємо доцільним у цьому контексті згадати документ Наркомос УСРР «Підсумки кампанії «Система освіти та обговорення мас». У ньому відображені різні думки щодо якості системи освіти: *цілковита й повна підтримка сучасної схеми РСФРР* (наводяться окремі приклади її дотримання в 1920–1924 рр.); *компромісна оцінка* – обрати найкраще та поєднати в одну; *цілковита або часткова відмова* від оцінювання обох систем з мотивацією, що їх треба впровадити. У документі з огляду на думки більшості зроблено такий висновок: доцільно оцінити обидві системи; українську систему треба впроваджувати;

зважити на нові завдання культурної революції – максимальне пристосування освіти до потреб реконструктивного періоду господарства (*«Тези доповіді Ястржембського та пропозиції ДНМК і колегії НКО про сучасний стан масової школи та заходи до її удосконалення. Нарис професора А.Г Готалова-Готліба про систему народної освіти у Франції, 1928 р.»*, спр. 535, арк. 69).

Загалом, на засіданнях колегії Наркомосу УСРР від 05 листопада 1928 року й 03 грудня 1928 року проголошено: а) *мету реформи* – побудувати єдину трудову радянську школу й послідовно обґрунтувати основи, на яких мав ґрунтуватися її зміст; б) навчання організувати за концентрами: I концентр (8–12 років), II концентр (12–15 років); в основу III концентру (профшкола або ФЗУ для учнів 15–19 років) становив принцип професіоналізації, систематизації та поповнення обсягу загальної політехнічної середньої освіти й політичної освіти (професійно-політичне настановлення) (арк. 1–7); в) удосконалити комплексну систему методів і техніки навчання за нею. (*«Протоколи та стенограма засідань колегії Наркомос УСРР за 1927–1928 р. копії (03 січня–19 грудня 1928 року)»*, спр. 198, арк. 153).

Зазначені положення втілювалися в постанові колегії НКО *«Про перегляд учбових планів та програм масової школи (визначення основних напрямів роботи ДНМК у цій справі)»* (1928, с. 1–4).

Наприкінці січня 1929 року газета «Народний учитель» оголосила дискусію щодо створених Наркомос УСРР навчальних програм і рекомендувала переглянути діючі навчальні програми «з погляду класових завдань школи, вимог сучасної радянської педагогіки, особливостей дитячої природи, відповідності фізичним та розумовим силам дітей, сучасним шкільним умовам» (*«Програма школи – на широке обговорення»*, 1929, с. 1).

Голова програмової комісії ДНМК Д. Скуратівський, обґрунтовуючи основні вимоги до програм, зауважив, що необхідним є: їх удосконалення в контексті уніфікації системи освіти в СРСР і розробки єдиного навчального плану для всіх типів шкіл; урахування педологічного критерію й водночас потреби народного господарства; запровадження трудового навчання як обов'язкового предмета;

використання найкращої програми РСФРР «з додатком наших особливостей (національних, краєзнавчих, історичних)»; урахування аспектів політичного, інтернаціонального, комуністичного та антирелігійного виховання; забезпечення комплексності; уведення до обсягу знань лише «абсолютно необхідного» (Скуратівський, 1929, с. 2–3).

Пленум ДНМК затвердив розроблені програмовою комісією навчальні плани й тематику комплексів для різних типів шкіл (23–24 березня 1929), побудовані на визначених засадах (Додаток К, табл. К.1 – К.7) (*«Проекти навчальних планів та схем комплектів трудшколи»*, 1929, с. 20–21).

У пояснювальній записці програмова комісія звернула увагу на такі відмінності порівняно з попередніми навчальними планами (1927): зменшення годин на розвиток розумової діяльності; збільшення годин на виховну, практичну, громадсько-корисну діяльність.

Осмислюючи особливості побудованої тоді системи освіти на Всеукраїнській партнаradі з народної освіти (20 квітня 1930 року) М. Скрипник у доповіді *«За єдину систему народної освіти»* визнав існування у 20-их роках ХХ ст. двох освітніх систем (української та російської) й у контексті суспільно-політичних змін обґрунтував потребу уніфікації системи освіти: «єдиному планові соціалістичної перебудови господарства нашої країни» має відповідати «єдина система виховання й підготовки потрібних кваліфікованих кадрів» (Скрипник, 1930, с. 4–5).

Крім того, М. Скрипник висвітлив *основні засади нової єдиної системи освіти*. Наведемо найбільш актуальні для нашого дослідження: розуміння терміна *«народна освіта»* як системи комуністичного виховання й освіти, що повинна мати міцний зв'язок з «виробничими процесами», «з господарськими процесами перебудови країни»; наступність усіх ланок освіти як єдиної системи (*дошкільна, шкільна, середня освіта, вища школа, науково-дослідна робота*); запровадження загального початкового навчання на базі I та II концентрів семирічки; визнання основою *шкільної системи освіти 7-річної трудової школи* для дітей з 8 років (порушив питання про зниження віку початку навчання до 7 років); *побудова*

третьої ланки освіти середньої школи на базі семирічки – професійні школи, ФЗУ, технікуми; забезпечення наступності навчальних планів і програм усіх ланок освіти; функціонування єдиної монотехнічної семирічної трудової школи на відміну від «російської» профтехнічної 10-річки та ін.; створення професійно-політехнічної школи (Скрипник, 1930, с. 19).

Спинімося детальніше саме на деяких особливостях розвитку політехнічного навчання. Активно воно почало впроваджуватися у 1928–1929 рр. До того ж чимало міських семирічних трудових шкіл було реорганізовано у фабрично-заводські семирічки, а сільські – у школи колгоспної молоді (однак найбільш масовим загальноосвітнім закладом України до 30-х років залишалася початкова чотирирічна школа).

Нове ставлення до політехнічного навчання виокреслилося в програмах 1929 – 1931 років, де зміст політехнічної освіти визначався як вивчення найвагоміших галузей виробництва, а ручна праця – як один із засобів технологічної підготовки та розвитку технічного бачення світу. Водночас, ці програми спрямовувалися на опанування значної кількості технічних та виробничих процесів, тому вони більше тяжіли до професійної освіти, ніж до політехнічної. Скажімо, фізика була насичена матеріалами технічної механіки, машинознавства, електротехніки тощо.

Отже, проаналізований період можна поділити на такі підетапи: - I (1927) – реорганізація Наркомосу, створення Українського науково-дослідного інституту педагогіки, встановлення контролю КП (б)У за розвитком української освіти й початок кінця її самостійного функціонування. У 1924–1927 рр. здійснено теоретичне обґрунтування та практичне впровадження нових *підходів до реалізації змісту шкільної освіти на засадах комплексності* за допомогою *інноваційних методів навчання* (Дальтон-план, метод проектів) та *форм оцінювання знань учнів (метод тестів з метою індивідуалізації навчання та розвитку самостійності учнів)*. - II (1928 – 1930) – створення єдиної програмової комісії при ДНМК, розробка єдиного навчального плану та навчальних програм для всіх ступенів шкільної освіти на основі комплексного підходу.

Щодо означеного періоду, то ми погоджуємося з думкою Л. Березівської про

те, що в 1927 – 1930 рр. реформа шкільної освіти в УСРР поступово переросла в контрреформу 30-х років. Радянська влада зробила все, аби українська модель шкільної системи освіти була «модернізована» в загальнорадянську, попри прагнення освітянського керівництва України зберегти власну модель шкільної системи освіти. При цьому в основу освітньої моделі покладалася ідеологічний (комуністичний), національний (лише за мовою), інтернаціональний (за змістом), трудовий, соціальний, виховний принципи та принцип єдності (наступність усіх ланок загальноосвітньої школи, єдність навчальних планів, структури школи). Релігійну ж складову з неї було вилучено. На її утвердження вплинуло також: піднесення народного господарства УСРР у складі Радянського Союзу, що зумовило потребу забезпечувати економіку кваліфікованими робітниками та відповідними науковими дослідженнями; розгортання процесів індустріалізації та колективізації в умовах суцільної централізованої влади; зміщення керівництва освітою (постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про стан народної освіти на Україні» (1927) за не розв'язані ним питання щодо вдосконалення навчальних програм, методів навчання, слабку ідеологізацію освіти (Березівська, 2009; «Постанова Політбюро ЦК КП(б)У про стан народної освіти на Україні», 1927, с. 142).

Таким чином, *термінологічне поле вітчизняної дидактики* у світлі ідей освітнього законодавства УСРР у 1918 – 1929 було представлене такими групами:

- *система управління освітою УСРР* («народний комісар освіти», «колегія», «секретаріат», «фінансово-економічне управління», «головний комітет соціального виховання дітей», «головний комітет професійної та спеціально-наукової освіти», «головний політико-освітній комітет», «державне видавництво», «рада освіти національних меншин» тощо;

- *система соціального виховання дітей і соціальної охорони неповнолітніх у закладах*: «дитячі будинки», «інтернати», «трудові школи», «денні дитячі будинки», «дитячі клуби», «бібліотеки»; «основний та допоміжний будинки», «трудова колонія», «трудовий будинок для дівчат», «відкритий дитячий будинок для безпритульних дітей»; «приймальники», «колектори», «дослідно-педологічні станції»;

- *система наукових установ і органів сприяння вченим* – «науковий комітет Наркомосу», «Українська академія наук», «науково-дослідні кафедри та інститути», «наукові асоціації й товариства», «Всеукраїнський комітет сприяння вченим тощо».

- *система й типи закладів профосвіти* – «школа-комуна», «курси», «профшколи», «технікуми», «інститути», «школи робітничої молоді», «школа професійного навчання», «нова трудова школа», «професійно-технічна освіта», «вечірні робітничі технікуми», «робітничі факультети», «початкова школа», «семилітня школа», «школа селянської молоді», «фабрично-заводські семирічки», «шкільний комплекс»;

- *структура освіти*: «заклади для нормальних дітей», «дитячий будинок», «денний дитячий будинок», «трудова школа», «єдина трудова школа», «загальноосвітня школа II ступеня дуалізму», «єдина трудова монотехнічна 7-річна школа, або школа «праці», «I обов'язковий концентр – 4-річна початкова школа для дітей 8 – 12 років, «4-річні школи сільської (ШСМ) та робітничої молоді (ФЗУ)»; «II концентр – 3-річна трудова школа» для дітей 12 – 15 років для здобуття загальної освіти (на практиці семирічки, чотири- і трирічки); «3-річна професійна школа».

Нова система освіти передбачала докорінне оновлення методів та форм навчання, які активно розроблялися педагогами й дидактами-методистами.

3.2. Трансформація методів старої школи й адаптація методів навчання в новій професійно-трудовій українській школі 20-их років XX століття

Трансформаційні процеси в поняттєво-термінологічній групі «Методи навчання» у 20-их роках XX століття відбувалися під впливом *нових освітніх реформ та* проникнення творчого використання тогочасних освітніх надбань Західної Європи (педагогічні ідеї Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, М. Монтесорі, Е. Паркхерст та ін.).

3 травня 1919 року Народний комісаріат освіти України оприлюднив

«Положення про єдину трудову школу УСРР». У розділі «Основні засади шкільної роботи» провідною в навчанні визначалася виробнича праця як метод професійного навчання (*«Матеріали про організацію й стан соціального виховання і народної освіти на Україні (декрети, положення, інструкції, протоколи, плани, бюлетені, доповіді)»*). 17 квітня – 27 липня 1919 року, спр. 161, арк.16).

В іншому документі – *«Проект Єдиної школи на Вкраїні»* (1919) зазначалося, що для забезпечення розбудови національної школи передбачено застосування *найоптимальніших методів навчання*. Для виявлення творчої самодіяльності, індивідуальності, гармонійного поєднання розумової та фізичної праці, засвоєння головних загальнолюдських і національно-культурних цінностей запроваджувалися методи людиномірного й гуманітарно-культурного спрямування, зорієнтовані, перш за все, на подолання неписьменності й навчання рідною мовою: читання, письмо, бесіди, творчі оповідання, творчі усні та письмові роботи (с. 32). Крім того, для вивчення циклу математичних дисциплін рекомендувалися методи дедуктивної методології (с. 35), а для опанування природознавства – індуктивну методологію й евристично-пошукові методи (с. 44).

Освітня політика в Україні 20-тих років XX століття продовжувала розпочаті реформи періоду Центральної Ради й Української Народної Республіки, Гетьманату, Директорії, проголошувала світський характер української системи освіти, загальність, обов'язковість і безоплатність початкового навчання, загальнодоступність середньої та вищої ланок освіти (Березівська, 2006, с. 8; Васькович, 1996, с. 356; Землянська, 2003, с. 78 – 80; Коваленко, 2000, с.13; *«Х. П. Єдина школа»*,1917, с. 65).

Зауважимо і той факт, що на початку 20-их років XX століття більшовицька влада в Україні здійснює спробу створити систему соціального захисту підростаючого покоління (*«Декларація «Основи побудови вільної, єдиної, трудової соціальної школи на Україні»»* (1919, с.150), з посеред іншого чільне місце в розбудові професійної освіти належало методам навчання. А наступний

документ – «Декларація Наркому освіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920) – проголошує розбудову трудової школи із запровадженням системи соціального навчання та виховання (Сухомлинська (ред.), Березівська, Дічек, Пироженко та ін., 2003, с. 237).

Відтак, першочергове завданням нової освітньої системи тієї пори – охопити ефективним трудовим вихованням кожную дитину за допомогою відповідної системи трудових методів навчання та розвитку. Останні, своєю чергою, визначались як ключова проблема освітньої політики країни, відколи запроваджувалася всеохопна мережа соціального навчання й виховання всіх дітей шкільного віку України, незалежно від соціального походження (*«Постанови РНК РСФРР, РНК УСРР, Наркомосу, положення, інструкції та циркуляри і схеми про побудову учбових закладів системи соціального виховання. – 24 лютого – 22 вересня 1920 року»*, спр. 956, с. 36).

В іншому документі – *«Єдиному плані освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7–8 до 15 років»* (1921, с.71, с. 87) – узаконювалася школа соціального виховання, де навчання тісно пов'язувалося з вихованням, застосовувалися нові методи навчання, де враховувались особливості навчальних дисциплін. Серед них основними вважалися *методи самостійної праці, безпосередніх спостережень, бесід, лабораторних занять, реферативного й екскурсійного методів навчання.*

Крім того, реформування старої школи в Україні тісно пов'язувалося не лише зі створенням нової професійно-трудової системи освіти, а й запровадженням соціально-освітніх і виховних закладів, дитячих будинків (Кузьменко, 2004, с. 66; Ряппо, 1928, с. 23) (у 1924 році була прийнята Постанова *«Про програми в школах і дитбудинках»*) (*«Матеріали про діяльність науково-методологічного комітету Головоцвуху та методологічну роботу в галузі освіти на Україні (протоколи, постанови, доповіді, огляди, листування). 5 січня 1924 – 19 січня 1925»*, спр. 851, арк. 312).

У наступні роки розбудова української системи освіти зосереджувалася на пошуках найоптимальніших методів навчання, розробці програм з навчальних

предметів.

Кабінетом соціального виховання Київської філії, Науково-педагогічним комітетом соціального виховання в 1923 році поширив *«Програми навчання та виховання в молодшому концентрі семирічної трудової школи»*, рекомендовані для практичного втілення в навчальний процес комплексного (поєднання загальноосвітнього й трудового) методу навчання. У програмах було зроблено акцент на вивченні краєзнавства, природознавства й культурознавства *«Спроба практичного переведення комплексного методу»*, 1923, с.6).

Основними принципами нових програм управління соціального виховання, що відображають *«Матеріали про діяльність науково-методологічного комітету Головоцвуху та методологічну роботу в галузі освіти на Україні (протоколи, постанови, доповіді, огляди, листування) – 5 січня 1924 – 19 січня 1925 років»* (спр. 851, арк. 425) були: сучасність, комплексність, самоуправління; значення вивчення трудової діяльності для розвитку світогляду; об'єднання комплексів між собою; розробка питань методики з метою подолання старих словесно-логічних методів предметного викладання (спр. 851, арк. 442).

Продовжувалася на досліджуваному етапі й українізація школи. Згідно з Постановою Всеукраїнського центрального виконавчого комітету за 1924 рік, розгорталася робота Академії педагогічних наук, кафедр та інститутів підготовки кадрів, було організовано *Державний науково-методичний педагогічний комітет* (*«Звіт про діяльність Наркомосу УРСР в 1923–1926 рр. та матеріали до нього. Грудень 1926 р.»*, спр. 1 арк.5). Саме Державний методичний комітет і його органи координували систему шкільних навчальних закладів, навчальні плани, програми, нові методи й техніки педагогічного процесу, нові підручники, перекваліфікацію кадрів учителів, якість школи тощо. Головне ж – сприяли поєднанню виховання й навчання в єдиному навчально-виховному процесі, піднесенню рівня формальних знань у процесі комплексного навчання, організації виробничого навчання (спр. 1 арк. 27).

На підставі дослідженого документально-архівного матеріалу можна зробити висновок, що освітня політика України у 20-их рр. ХХ ст. була оригінальною,

розбудовувалася на принципах доступності, соціалізації, українізації та професіоналізації навчання та виховання в умовах запровадження комплексного підходу. Ключовою проблемою процесу навчання тієї пори стає трансформація методів навчання старої загальноосвітньої школі й адаптація нових до новоствореної професійно-трудової школи.

Зауважимо, що дослідженню методів навчання присвячено наукові праці вітчизняних дидактів, представлені ними на сторінках фахових видань 20-их рр. XX ст. (Додаток Г.1).

Значний інтерес для нашого дослідження має робота А. Алексюка «*Развитие теории методов обучения в советской педагогике (1917 – 1971 г.г.)*», в якій автором: обґрунтовано сутність *активно-трудового методу навчання*; визначено роль *ілюстративного методу*; розкрито значення *дослідницького методу навчання*; визначено місце і значення слова в навчанні (усного або друкованого); виокремлено методи навчання на основі логіки розумової діяльності; проведено наукову розвідку системи загальних методів навчання, необхідних для оволодіння основами наук, всебічного розвитку школярів (Алексюк, 1972, с. 52–53).

А. Алексюк також детально характеризує *методи навчання 20-их років XX ст.: трудовий* (П. Блонський, С. Шацький, О. Музиченко, К. Лебединцев та ін.); *Дальтон-план* (А. Пінкевич, 1925; Б. Манжос, 1927 та ін.); *метод проектів* (М. Крупеніна, В. Щульгін, П. Блонський, Б. Манжос, А. Пінкевич та ін.); *ілюстративний* (О. Музиченко, М. Котляренко, Я. Чепіга та ін.); *дослідницький* (Б. Єсесвітський, Б. Райков, К. Ягодовський, В. Наталі, Я. Чепіга та ін.) (Алексюк, 1972, с. 52–58, с. 61).

У педагогіці другої половини 20-их рр. XX ст. чітко формується напрямок, який висуває нове завдання – відхід від універсалізації будь-якого одного методу навчання та визначення *системи загальних методів навчання* (А. Пінкевич, Н.Попова, М. Рубінштейн, А. Євстігнеєв-Беляков, Н. Щульман, Ш. Ганелін та ін.) (Алексюк, 1972, с. 61).

Г. Поліщук у кандидатській дисертації «*Методи навчання в українській школі (20–30-ті роки XX століття)*» (2009, с. 72–74) пропонує визначати систему

методів навчання української професійно-трудової школи тієї пори як певну сукупність, що об'єднує у своїй структурі декілька підсистем – груп методів, а саме: **1) підсистему суб'єктно-людиномірних методів:** групи словесно-логічних (лекції, розповіді, перекази, метод питань-відповідей, метод множинних завдань); - *наочно-ейдетичних* (ілюстрація, демонстрація, спостереження); *практично-прикладних методів* (метод В.-А. Лая, лабораторно-ілюстративний метод, Дальтон-план); **2) підсистему дослідницько-прикладних і пошуково-евристичних методів:** метод проектів; лабораторно-дослідницький; шкільні екскурсії; метод книжних завдань з дослідницькими елементами; рефератно-семінарські; експеримент; **3) підсистему методів обліку й контролю за ефективністю навчання:** самостійна робота; контрольні роботи; метод тестів; метод «диктури» (Поліщук, 2009, с. 72 –74).

Така класифікація не претендує на вичерпність, оскільки саме цей період розвитку вітчизняної освіти вирізняється значним розмаїттям методів навчання. Вітчизняний дидакт Б. Манжос у роботі «*Основы советской дидактики*» (1930, с. 245) називає фактичну кількість методів виховання-навчання – 1785. При цьому деякі з них у подальшому трансформувалися в інші термінологічні групи. Наприклад, метод проектів та екскурсії згодом було віднесено до організаційних форм навчання.

Значний внесок у розвиток термінологічної групи «Методи навчання» зробив Г. Ващенко (монографія «Загальні методи навчання») (1997).

Німецький педагог-дослідник Гьотц Хіллінг (Марбург, Німеччина) засвідчив, що Григорій Ващенко, працюючи з 1925 року професором і керівником кафедри педагогіки в Полтавському ІНО (з 1928 р. – Інститут соціального виховання), опублікував дидактично-методичну книгу для студентів-педагогів «Загальні методи навчання: Підручник для педвузів», Харків, 1929 (Ващенко, 1997, с. 10).

На основі ґрунтовного аналізу класифікацій методів навчання різних авторів (Селінова, Гарбуза і Жідкоблінова, Пінкевича, Всесвятського, Попової, Челюскіна, Євстігнєєва-Білякова) Г. Ващенко робить висновок: наукова класифікація методів навчання повинна враховувати як мінімум два істотних

елементи, передбачені логікою навчального процесу: певні логічні способи мислення та організовану (переважно учителем) систему подразнень або суто технічних засобів навчальної роботи (Ващенко, 1997, с. 20).

Важливо й те, що Г. Ващенко досліджує методи навчання за віковим принципом на різних етапах освіти (дошкільне виховання, початкова, неповна й повна середня загальноосвітня та вища професійна школа).

Основними методами навчання, виокремленими науковцем, є: – *пасивні методи* (методи готових знань): 1) лекційний метод, розповідь учителя, художнє й творче оповідання; 2) метод книжкових завдань; 3) методи наочного навчання (ілюстрація та демонстрація в навчанні, музика як засіб наочності); – *напівактивні методи навчальної роботи* (сократівський, або евристичний, метод, метод Лая (Лаївський метод), лабораторно-ілюстративний метод); – *активні методи навчання*: дослідні (пошукові) методи у шкільному віці (шкільні екскурсії, лабораторно-дослідний метод, рефератно-семінарський метод, метод проектів, домашня робота учнів); - методи аналізу та синтезу, індукції, дедукції, аналогії.

Одними з найбільш поширених методів навчання у досліджуваний період були *словесні*. Так, Г. Ващенко у монографії «Загальні методи навчання» (1997), В. Павловський у статті «Як будувати на методичних засадах взірцеву лекцію з математики» (1928), О. Полоницький у статті «Питання педотехніки в школах соцвиху» (1927), В. Помагайба у статті «Готування вчителя до лекції» (1928) розглядають особливості *лекційного методу*.

Лекція трактується авторами як метод навчання, що полягає в активізації певного кола уявлень, формуванні зв'язків між ними; в систематичному усному викладі педагогом розділу науки або навчального курсу в старших класах професійно-трудової школи та (Ващенко, 1997, с.187; Помагайба, 1928, с. 2).

Важливе місце у дослідженні дидактичних можливостей використання лекційного методу належить питанням її класифікації, вимог до успішного застосування тощо.

Зокрема, В. Помагайба виокремлював три основні *типи лекції* (оповідальна,

самодіяльна, діалогічна), які розрізняються між собою, перш за все, техніками застосування (*прозово-оповідальна техніка* з використанням ілюстративного матеріалу – картин, діаграм, схем, моделей, колекцій, приказок, влучних виразів; *художньо-оповідальна* – переказ літературних творів, складання усного художнього нарису про певні події, художнього словесного опису).

Творчо-діалогічні форми лекції як метод навчання В. Помагайба охарактеризував подачею нового матеріалу з одночасним виведенням учнем і вчителем нових понять, означень, правил тощо (1928, с. 27).

Досліджуючи лекційний метод навчання, учений дійшов висновку про те, що дієво-ефективним він може бути лише за умови постійної творчої й пізнавальної напруги суб'єктів педагогічного процесу (Помагайба, 1928, с. 22–34).

Г. Ващенко сформулював такі основні вимоги до лекційного методу навчання: а) відповідність змісту належному науковому рівню, поширенню й поглибленню знань; б) стрункість структури, що охоплює вступ (тему, актуальність), план, виклад, підсумок та основні лекційні судження й положення; в) стилістична грамотність, мовно-наукова доступність; г) єдність в лекції чуттєво-емоційного та логіко-раціонального елементів; г) високий рівень володіння лектором мистецтвом риторики лектором; д) уміле використання ним допоміжних психофізіологічних і мімічних засобів; е) охоплення лектором уваги всієї аудиторії; є) оптимальний для сприйняття предметних знань темп лекції (Ващенко, 1997, с.198).

Детально описав Г. Ващенко й словесний метод навчання – *розповідь*. Його завдання науковець визначив як формування яскравих конкретних образів, вплив на фантазію та почуття учнів (Ващенко, 1997, с.204; Сильченко, 1928, с. 23). До основних видів *розповіді* як методу навчання гуманітарним наукам Г. Ващенко, В. Сильченко відносили *художнє й творче оповідання*, різновидами яких визначалися: *розповідь – проза; художнє оповідання – переказ готового твору; творче оповідання – творчість оповідача* (Ващенко, 1997, с. 207) та близькі до художніх оповідань перекази творів красного письменства на годинах історії, літератури (с. 209). Вони мали давати знання, стимулювати фантазію, розвивати

емоції й почуття.

За необхідне вважаємо зазначити, що у новій школі 20-их років XX століття пропонувалося використовувати *метод запитань-відповідей* (сократівський метод, метод бесіди). Про це свідчить значна кількість публікацій: монографія Г. Ващенка «Загальні методи навчання» (1997), методичний посібник В. Павловського «Методика і техніка розмови в трудовій школі» (1929); статті І. Гук «Метода питань-відповідей» (1924), В. Павловського «Розмова або бесіда» (1926), О. Полоницького «Питання педотехніки в школах соцвиху» (1927), О. Прозоровського «Сучасні методи викладання літератури в трудшколі» (1928); статті в збірнику «Педагогічна практика трудових шкіл» (за ред. В. Ястржембського); В. Кивенко «Бесіда в школі» (1928) та П. Сапухіна «Межі бесіди як методу навчання» (1928).

Ефективність цього методу, на думку І. Гука, полягала у формуванні в учнів умінь ставити питання й логічно шукати відповіді на них (1924, с. 37); у розширенні пізнавального світогляду, поповненні знань (Полоницький, 1927, с. 56; Кривенко 1928, с. 264), у розвитку логічного мислення, уміння міркувати й робити висновки (Ващенко, 1997, с. 251).

Досить поширеним у 20-их роках XX ст. був і метод *бесіди*. Популярність його вчені пояснювали наявністю двох суб'єктів навчального процесу: того, хто навчає, і того, хто навчається, та слова «як головного знаряддя психічного взаємодіяння» (Павловський, 1926, с.14).

Основні *типи бесіди як методу навчання* виділялися такі: - *вступна, попередня, перевірна, контрольна, підсумкова* (Ващенко, 1997, с.256); - *аналітична, сократична, евристична* (Павловський, 1926, с.19).

До кожного типу визначалися й різні критерії застосування: - *вступна бесіда* - для збудження уваги учнів, зацікавлення їх певною темою тощо; - *перевірна, або контрольна, бесіда* - як засіб перевірки виконання учнями домашніх завдань, закріплення знань нового матеріалу й стимуляції до ретельнішої праці (Ващенко, 1997, с. 256; Павловський, 1929, с. 39); - *підсумкова бесіда* використовувалася для повторення, узагальнення знань під керівництвом учителя (Ващенко, 1997,

с. 257); - *аналітична* – давала остаточні знання (Павловський, 1926, с.19); - *сократична* – дозволяла віднайти істину через суперечності (Павловський, 1926, с.19); - *евристична* – за допомогою проблемних питань вчителя та відповідей учнів давала змогу з'ясовувати походження фактів і явищ (Павловський, 1926, с.19).

П. Сапухін у статті «Межі бесіди як методи навчання» визначив етапи розгортання бесіди: природний її початок, з'ясування завдання й об'єктів вивчення; систематизація набутих знань, формулювання узагальнень; повторення та контроль набутих знань (1928, с. 268).

Широко в українській школі 20-их рр. XX ст. використовувався також *метод книжних завдань*, який мав за мету розширити знання учнів про оточуючу дійсність, недоступну для безпосереднього спостереження. Причому робота з книгою організовувалась так, щоб вона «...не була на перешкоді інтелектуальному розвитку дитини, а всебічно сприяла йому» (Ващенко, 1997, с. 212).

А. Машкін у навчальному посібнику «Методика рідної мови» (1930) вказував на необхідність роботи учня під контролем учителя перед застосуванням методу книжних завдань як складного педагогічного процесу, що потребує навичок самостійної праці (с. 61).

О. Полуботко в статті «Викладання граматики в школі» (1927) визначив такі прийоми використання методу книжних завдань: – конспектування лекцій, що давало можливість формувати вміння вибирати значиме, робити вдалі формулювання (с. 49); – занотовування в учнівських зошитах влучних виразів, гасел для плакатів, витягів (цитат), приказок, цитати віршів, зразків художньої мови для використання в літературному аналізі; – записи плану спостережень, питань під час розподілу завдань для ланок на екскурсії (с.50); – вправи з техніки мови: складання й записування тез, планів, конспектів, анкет, характеристик.

Для наукового обґрунтування методу книжних завдань важливо було визначити *види читання* (пояснювального, виховного, мовчазного), навчання грамоті й письму. Дослідники В. Арнаутов (1925), О. Бузинний (1929), Г. Ващенко (1997), Т. Гарбуз (1928), Н. Голубенко (1928), О. Діхтяр (1927),

А. Машкін (1930), В. Перців (1928), О. Прозоровський (1928), Я. Чепіга (1928) визначали мету читання, його типи, етапи, значення, особливості організації.

Зокрема, В. Перців у статті «Культура мови» зазначав, що ефективність навчання залежить від уміння учнів читати, яке, в свою чергу, можна сформулювати відпрацюванням умінь складати плани прочитаного матеріалу й готувати відповіді на питання плану; підготовкою доповідей з визначенням власної думки щодо досліджуваної проблеми; конспектуванням прочитаного, переписуванням найхарактерніших уривків тощо (1928, с. 299).

О. Бузинний метою читання вважав опанування його технікою й поповнення запасу слів (1929, с. 26). Він сформулював також *вимоги до читання твору вчителем*: часове обмеження цього процесу, відсутність під час читання запитань учнів і пояснень учителя, активне й свідоме сприйняття тексту школярами (1929, с. 28).

Зазначені *види читання* науковцями 20-их рр. ХХ ст. доповнювалися читанням учнівським за завданням педагога (*пояснювальне, шкільне, літературне, позашкільне, виразне*); читанням за змістом (*читання художнього, науково-популярного, ділового матеріалу*); за формою (*читання вголос і мовчазне*) (Гарбуз, 1928, с. 258). Актуальною при цьому залишалася методика пояснювального читання К. Ушинського, мета якого – формувати уміння свідомого читання, розуміння змісту прочитаного.

Зазначимо й про увагу дослідників української школи до методу виховного читання. Разом із методом пояснювального читання його називали найголовнішим загальноосвітнім завданням школи щодо формування самостійної логічно-раціональної праці з книжкою та користування дедуктивно-індуктивними методами й процедурами (Машкін, 1930, с. 60).

Щодо організації самостійного читання, при використанні якого досягається висока продуктивність праці школяра (правильне розуміння прочитаного, засвоєння тексту, уміння фіксувати зміст прочитаного (Ващенко, 1997, с. 223), то, насамперед, науковці наголошували на необхідності вивчати читацькі інтереси учнів завдяки опитуванням, анкетуванням; при підготовці рекомендацій певної

літератури для читання; веденні щоденника з приводу прочитаного (Бузинний, 1929, с. 55). Так здійснювалося корегування процесу набуття знань методом книжних завдань (с. 53).

Ще один метод книжних завдань – *раціональне читання*. Основна увага при його використанні надавалася чіткому формулюванню теми роботи й завдань, тісно пов'язаних з нею, – власне соціологічний аналіз через «знаходження соціального еквівалента», з'ясування тематики та жанру твору, розуміння його композиційних особливостей тощо (Машкін, 1930, с. 21).

Педагоги досліджуваного періоду розвитку вітчизняної дидактики застосовували також методи мовчазного та виразного читання (Голубенко, 1928, с. 262).

У зв'язку з ліквідацією неграмотності у 20-их роках ХХ ст. у методиці української мови широко використовувалися різноманітні *способи навчання грамоти*: звуковий аналітико-синтетичний, метод М. Монтесорі, метод цілих слів, метод М. Шапошнікова тощо. Методисти тієї пори розробили також *операції (прийоми)*, здійснювані під керівництвом учителя (*навчальні вправи, робота з книгою, розвиток уміння аналізувати, обов'язкове закріплення матеріалу в навчальній діяльності*), які сприяли закріпленню знань з грамоти (Арнаутів, 1925, с. 34).

Досить поширеною на той час була класифікація методів навчання грамоті *на основі логіки процесу засвоєння знань* учнями та руху учнівської думки (за ознакою процесу набуття читальних навичок (аналітичні, синтетичні, аналітико-синтетичні) та за ознакою матеріалу (літерні, звукові, метод цілих слів) (Гарбуз, 1930, с.14).

Під час організації та здійснення навчального процесу в українській професійно-трудої школі 20-их рр. ХХ ст. активно використовувалися *наочно-ейдетичні методи: ілюстрації, демонстрації, спостереження* (Поліщук, 2009).

Наукове обґрунтування, доцільність застосування *наочно-ейдетичних методів* навчання знаходимо в педагогічних працях Г. Ващенко (1997), О. Кулінича (1929), А. Машкіна (1930), Я. Полферова (1926), В. Скорохода (1928),

Н. Солодкого (1927), В. Тарана (1925), А. Чефранова (1928) та ін.

Українські педагоги підкреслювали органічність застосування наочних методів у навчанні школярів, вважали застосування наочного приладдя інструментом переходу від схоластичних методів навчання до ілюстративних (Кулінич, 1929, с.39). При цьому посилалися вони на найвагоміші надбання західноєвропейської психолого-педагогічної науки щодо проблеми методів навчання, враховуючи поради Й. Гербарта, Я. Коменського, В. Лая, Е. Меймана, Ж. Руссо, Й. Песталотці, Г. Фребеля. Дослідження останніх підтверджували прогресивність наочних методів, основою яких був аналіз і сприймання навчального матеріалу усіма органами чуттів, що й становить первинний фундамент наукового пізнання (Ващенко, 1997, с. 229).

У шкільному навчанні *наочними методами* рекомендувалося забезпечувати активний характер діяльності, використовувати малюнок як символ, складати природні колекції на уроках з природознавства, виконувати моделі різноманітних об'єктів, розглядати акваріуми, інсектарії, звіринці, користуватися телескопами, мікроскопами, враховуючи наявний досвід і рівень інтелекту школярів (Ващенко, 1997, с. 232). Важливими засобами унаочнення навчання молодших школярів вважалися малювання, ліплення й аплікація (Бужинний, 1929, с. 41; Г. Ващенко, 1997; Кулінич, 1929, с. 47; Полферов, 1926, с. 74).

Функціонально наочність закріплювала представлене в слові, викликала в учня потребу пояснення, притягувала увагу, заохочувала, підігрівала інтерес, являла зоровий образ, з яким ґрунтовно асоціювалися ті чи інші поняття (Кулінич, 1929, с. 40), поєднувала словесне навчання з малюнком, моделлю, кінофільмом (Ващенко, 1997, с.234; Сапунін, 1928, с. 218).

Умовами успішного використання *ілюстрації та демонстрації* вважалося їх застосування за добре продуманим, логічним планом з бездоганним оформленням, органічним поєднанням з поясненням учителя, з добром наочності відповідно до навчальної мети, змісту уроку, вікових особливостей учнів (Ващенко, 1997, с. 238); Войсков, 1928, с. 207; Кулінич, 1929, с. 40). Ілюстративні методи допомагали розвивати насагу й здібності учнів, були міцно

й органічно пов'язані з процесом навчання як єдиним цілим (Ващенко, 1997, с. 269), сприяли формуванню просторових уявлень, конкретизації знань про відтінки кольорів, різноманітність форм, формували вміння виділяти конкретне із загального, розвивали зорові та кінетичні відчуття, стимулювали творче володіння художнім словом та ігрове вираження знань (с. 280).

Педагоги показували зв'язок ілюстрації з екскурсійним, лабораторним, дослідницьким, виробничо-трудовим методами навчання (Сапухін, 1928, с. 221), з драматизацією й інсценуванням (Бужинний, 1929, с. 42).

Зауважимо, що особлива увага науковцями зверталася на важливість використання наочних методів під час опанування різних навчальних дисциплін. Так, професор В. Скороход, який трактував наочний метод як догматичне засвоєння певного матеріалу з використанням різних об'єктів, картин, таблиць, дослідів, вважав, що найдоцільніше застосовувати наочність у вивченні природознавства (Скороход, 1928, с. 50). О. Музиченко також стверджував, що наочне навчання забезпечує тісний зв'язок навчального процесу з оточенням (Музиченко, 1925, с. 65).

А. Машкін акцентував увагу педагогів-практиків української школи дослідженого періоду на використанні наочності при вивченні гуманітарних наук (формування зв'язного мовлення та його поєднання зі схемами й ілюстраціями (Машкін, 1930, с. 63). На думку О. Прозоровського, класне й позакласне опрацювання літературного матеріалу за допомогою схем і графіків давало можливість простежити фізичні характеристики особи, статистику класу, розгортання ідеї тощо (1928, с.41). Таку ж позицію (але щодо вивчення граматики) підтримував Н. Солодкий, наголошуючи на поєднанні слухових, зорових і моторних зусиль школярів (1927, с. 43).

Педагогіка 20-их років XX століття особливу увагу приділяла методові спостережень (Скороход, 1928, с. 59), наголошуючи на особливості його організації та проведення. Так, Н. Скороход стверджував, що спостереженню мають передувати постановка мети, добре продумані запитання, чітко вибраний об'єкт (с. 61).

Найоптимальніший варіант передбачав також висування гіпотези, яку необхідно було перевіряти в ході самого спостереження. При цьому гіпотеза мала бути підтверджена достатньою кількістю фактів, аби вона стала фактом науковим (Скороход, 1928, с. 69).

Щодо місця проведення спостережень, то вони, як зауважував Н. Скороход, здійснювались і в класі, і під час екскурсій в природу, та на виробництво. Об'єктом їх міг бути живий експонат, малюнок або таблиця, схема. Як і класні, спостереження в природі вимагали чіткого керівництва з боку вчителя, ведення записів, збору матеріалу, створення колекцій, розробки малюнка (1928, с. 65).

Крім ейдетичних наочних методів навчання, про які йшлося вище, у досліджуваній період пропонувалися *методи ейдетично-акустичні*, насамперед, – музика, яка посідала важливе місце в загальнокультурному розвитку школяра. Тому навчання співу або грі на музичному інструменті (Ващенко, 1997, с. 241), музичні ілюстрації (Бужинний, 1929, с. 45) могли впливати на формування естетичних смаків і знань про українську пісню як «чудодійну силу» (Ващенко, 1997, с. 242). Акустичні методи давали змогу вчителю проинятися симпатією до дитини, емоційно забарвити процес навчання, допомогти краще засвоїти матеріал, викликати в учнів яскраві естетичні переживання (Ващенко, 1997, с. 243; Полферов, 1926, с. 74).

Органічною складовою системи методів навчання школярів 20-х років минулого століття була підсистема *практично-прикладних методів* (третя підсистема суб'єктно-людиномірних методів навчання). Їх об'єктивність і науковість обґрунтовано у дослідженнях таких авторів, як С. Боровський (1929), Г. Ващенко (1997), Х. Великохатько (1927), В. Войсков (1928), О. Полуботко (1925), Т. Прудка (1929), Н. Солодкий (1927) та інших.

Українська педагогічна думка дослідженого періоду намагалася творчо використовувати новітні західноєвропейські педагогічні досягнення. Свідченням цього – застосування в українській професійно-трудої школі практичного методу В. Лая, котрий враховував досягнення рефлексологів щодо природної активності людини в навчанні, а кожен психічний акт розглядав як відповідь на

зовнішнє або внутрішнє подразнення. Такий психічний акт, на думку педагога, складався з отримання певних вражень, їх переробки та виявлення (Ващенко, 1997, с. 264) за певних умов, а саме: наявності розвиненої системи органів чуття й аналізаторів, моторики та цілісності психіки. Відповідно навчання й виховання мали враховувати всі складові психіки, розвивати їх як передумову інтелектуально-професійного розвитку школяра (с. 265).

Такі українські вчені, як С. Боровський (1929), Г. Ващенко (1997), В. Войсков (1928), Т. Гарбуз (1926, 1927), С. Лозинський (1926, 1927), В. Павловський (1927) досліджували *лабораторний метод навчання* (витоки його поширення в Україні 20-их років ХХ ст. містяться в концепціях американської прагматичної педагогіки), яким передбачалося самостійне практичне засвоєння учнями навчальної інформації в лабораторіях, кабінетах, класах (Ващенко, 1997, с. 282).

Лабораторний метод підводив школярів до ґрунтовнішого вивчення певного предмета, студіювання розвідок з певної галузі науки, складання відповідних рефератів для засвоєння наукових положень, опанування технікою наукових досліджень (Ващенко, 1997, с. 283). Він розкривав також можливості щодо виготовлення макетів, моделей, приладів (Павловський, 1927, с. 84), сприяв набуттю точних знань з різних галузей науки, формуванню навичок систематичної наукової праці, користування науковим приладдям (Ващенко, 1997, с. 284), розвитку ручної праці, технічних творчих здібностей (Павловський, 1927, с. 85), взаємозв'язку дитячої діяльності з дидактичним матеріалом (Гарбуз, 1927, с. 61). Таким чином, цей метод уможлилював фізичну й розумову самодіяльність школярів нової професійно-трудової школи, сприяв найкращій ефективності її функціонування, приводив до перебудови освіти (Войсков, 1928, с. 207).

Не менш науково обґрунтованим і задіяним у новій школі 20-их років минулого століття був і лабораторно-дослідницький метод. *Г. Ващенко диференціював його на власне лабораторний, екскурсійний, рефератно-семінарський*. Кожен тип дослідницького методу міг застосовуватись автономно, самостійно й усі три – комплексно. Перевага надавалася комплексному

застосуванню дослідницького методу. Такий комплекс охоплював проведення екскурсій, дослідів у класах, лабораторіях, кабінетах, написання викладів, рефератів, читання доповідей, спостереження (Ващенко, 1997, с. 314).

Педагоги-методисти 20-их рр. ХХ ст. вважали найдоцільнішим використовувати **лабораторно-дослідницькі методи навчання** для викладання природознавства, коли вивчалися явища та речі, штучно створені людиною (Ващенко, 1997, с. 323), включаючи й виготовлення лабораторного приладдя самими дітьми в шкільних майстернях, які повинні органічно залучатися до цілісного навчального процесу (с. 324).

П. Мостовий указував на органічність дослідного методу навчання, говорив про перетворення трудовою школою природи та життя на лабораторію й об'єкт вивчення, внаслідок якого між школою й оточенням здійснюється справжній зв'язок (1926, с. 31).

Головними ознаками дослідного методу Н. Скороход називав активність і самостійність суб'єкта пізнання й об'єктивну необхідність, детерміновану певними змінами, що відбуваються з людським світом зокрема й світом узагалі (Скороход, 1928, с. 53).

У свою чергу, М. Васюхнова-Зуммер зауважувала, що досліді подобаються учням, оскільки демонструють «природну хімію» (1928, с. 55).

До лабораторних методів зараховували й метеорологічні спостереження за допомогою приладів, які привчали дітей до планової, систематичної дослідної діяльності. До цього виду учнівських зусиль висувалися такі вимоги: ретельне ведення щоденників, що містили показники температури повітря, стану погоди, напрямку вітру, кількості опадів, змін у світі рослин і тварин, сільськогосподарських робіт як бази створення природно-погодного календаря; ретельний аналіз із висновками й узагальненнями спостережень (Ващенко, 1997, с. 325).

До активних дослідно-евристичних методів навчання вчені дослідженого періоду відносили виконання книжних вправ, завдань з дослідницькими елементами. Цю групу методів обґрунтували С. Боровський (1929),

А. Булаховський (1926), А. Машкін (1930), О. Полуботко (1925), Т. Прудка (1929), М. Яцутін (1924) та інші.

Методично евристика, на думку А. Булаховського (1926), передбачена, певною мірою вже в самій навчальній програмі, якщо вона творчо складена. Прийомами використання методу книжних завдань з дослідницькими елементами можуть бути виписки, нотатки, конспекти, заголовки. Виписки – перший крок на шляху зосередженого відбору книжного матеріалу для аналізу, викладеного правильною прозовою мовою. Нотатки – спроба власного здійснення письмових навичок, пов'язаних з елементами суджень. Уміння складати конспекти й виписувати заголовки вчені-методисти вважали найцікавішою формою роботи для дітей, оскільки саме таке вміння підводило учнів до розстановки чітких акцентів в аналітичній прозовій і поетичній роботі.

А. Булаховський зазначав, що давати, наприклад, заголовки до частин оповідання – це вміти витягати з прозової мови найзагальніше й найсуттєвіше, таке, що не порушує художнього ефекту кожного уривка (1926, с. 50).

С. Боровський і Т. Прудка, розглядаючи питання активізації викладання предметів, наголошували: необхідно поєднувати літературні, соціальні та суспільствознавчі проблеми на уроках літератури. Для цього використовувалась анкета, яку заповнювали учні після повного прочитання твору під контролем і за допомогою вчителя. Затим влаштовувалась конференція, де обговорювалися відповіді в анкетах, здійснювався певний статистичний та соціологічний аналіз (Боровський, Прудка 1929, с. 56).

Різновидом **методу книжних завдань з дослідницькими елементами** вважали *метод класного завдання*, або метод самонавчання, обґрунтований А. Машкіним. При його застосуванні учні не отримували готових знань від учителя, а самостійно аналізували певний мовний матеріал і формулювали узагальнюючі висновки. Роль педагога полягала в координації праці школярів, скеровуванні в правильне русло інтелектуальних зусиль учнів, навичок аналізу й уміння правильно робити висновки (Машкін, 1930, с. 59).

Основна мета методу класних завдань – формування навичок школярів

самостійно аналізувати мовні структури, уміння користуватись індуктивним і дедуктивним методами. Структурно метод складався з вибору певної теми, попередньої бесіди, в якій повідомлялися головні завдання та вибір необхідного матеріалу, потрібного для роботи над мовними структурами, формулювання робочої гіпотези (Машкін, 1930, с. 60). Тому – самостійне опрацювання матеріалу на задану тему, перевірка й підбиття підсумків, праця над помилками й досягнення істинних суджень. Метод самостійних класних робіт, або самонавчання, й метод книжних завдань А. Машкін називав найскладнішими, оскільки їхнє застосування вимагало високого рівня попередньо сформованих навичок самостійної роботи (с. 61).

Використання *методу книжних завдань з дослідницькими елементами* в процесі вивчення мовних явищ обґрунтовував також і О. Полуботко. Він зазначав: аби з'явилась одна графічна чи схематична праця, доводиться збирати літературу з обраного питання, робити виписки, затим їх класифікувати, обмірковувати, створювати наочні таблиці чи схеми, малюнки (1925, с. 42).

Така методика навчання, як зауважував М. Яцутін, мала спиратися на використання першоджерел, насамперед, газет – найпоширенішого на той час джерела інформації, яке висвітлювало найрізноманітніші вияви життя, подавало актуальний та сенсаційний матеріал про найостанніші події; газети були тоді до того ж досить доступним інформаційним ідеологічним джерелом (1924, с. 59).

Водночас періодичні видання тематизували інформацію, містили її топографічні аспекти й подавали в тематично-ретроспективному та синхронізованому планах, що спрощувало сприйняття учнями знань про світ, людину, суспільство (Яцутін, 1924, с. 61).

Привертав увагу дослідників і *рефератно-семінарський метод навчання*, який вважався специфічним у процесі вивчення гуманітарних наук, історії, суспільствознавства, явищ суспільного життя. Однією з вимог до його застосування педагоги-методисти 20-их років ХХ століття визначали самостійність учнів, «...щоб вони базувалися на студіюванні творів письменників, а не обмежувалися компіляцією думок, вчитаних із курсів історії письменства»

(Ващенко, 1997, с. 326). Неабияке значення надавалося обговоренню рефератів у класі, що вважалося засобом розвитку в учнів критичного мислення й уміння відрізнити суттєве від другорядного.

Зауважимо, що аналіз саме цієї групи методів свідчить про намагання українських педагогів, учених критично переосмислити й творчо використати світові дидактичні напрацювання під час організації та здійснення навчально-виховного процесу в українській професійно-трудовій школі 20-х років ХХ століття. Проте будь-яка система неефективна без механізмів контролю, тому важливою складовою системи методів навчання досліджуваного періоду були методи обліку й контролю за ефективністю навчання.

Методи обліку й контролю знань (третя підсистема) в українській школі у 20-ті роки ХХ століття привертала пильну увагу дослідників. Нова школа, частково відмовившись від старих методів навчання, шукала нових методів контролю й оцінювання знань.

Такі українські педагоги-методисти, як Г. Ващенко (1997), І. Гоголь (1930), І. Гук (1926), Г. Ігнатова (1930), В. Ковальський (1925), С. Лозинський (1927), А. Мостовий (1928), В. Сильченко (1929), О. Тищенко (1929), П. Шостак (1929), одностайно констатували нагальну потребу створення нової системи методів обліку, контролю й оцінювання не тільки теоретичних знань, а й практичних навичок.

Специфічною особливістю використання методів навчання цієї підсистеми було те, що саме у досліджений період гостро критикувались **методи контролю, які використовувались у старій школі**. Вважалося, що дореволюційна система контролю за ходом і результатами навчального процесу значно обмежувала ініціативу й самостійність школярів, а оцінка застосовувалася переважно як засіб гальмування учнівської активності. Надзвичайно популярним у першій половині 20-х років минулого століття було безоцінкове навчання. Мовляв, заміна традиційних методів контролю методами обліку знань сприятиме розкриттю талантів, природних здібностей школярів. Вітчизняні науковці пояснювали пильну увагу до обліку шкільної діяльності неабияким впливом його на

правильну побудову всієї навчальної роботи з учнями й пошук простіших методів, що відповідали б способам організації шкільного процесу. Наголошувалося, що облік не може відокремлюватися від педагогічного процесу, а має бути органічною його частиною (Гук, 1926, с. 79; Ковальський, 1925, с. 86; Сильченко, 1929, с. 26; Таран, 1925, с. 23).

Тільки за такої умови українська школа могла б досягти успіху в справі постановки справді об'єктивного, науково обґрунтованого обліку знань учнів, аби мати можливість легко контролювати роботу школи загалом, привчати учнів планувати й правильно організовувати свою роботу, забезпечувати вчителів можливість всебічно контролювати їхню діяльність (Гук, 1926, с. 79).

У структурі облікових методів актуальними вважалися ступінь інтенсивності витрачених зусиль суб'єктів навчання й учителів, наслідки виконаної роботи.

Учені акцентували увагу й на важливості при оцінці праці учнів поєднувати теоретичні знання та вміння на практиці. «Треба, щоб діти усвідомили, що під час обліку їхня виробнича робота серед оточення матиме більше значення, ніж теоретична підготовка», – підкреслювали педагоги (Шостак, 1929, с. 28).

Педагоги-методисти також наголошували, що облік мав ілюструвати не лише загальну картину зовнішнього стану навчальної роботи, а й внутрішнього процесу школярської праці, внутрішнього життя установи, життя дитячого колективу (Таран, 1925, с. 24).

Для правильного, точного і повного обліку праці й оцінки знань учителям потрібно було вивчати особистості школярів, уникати суб'єктивізму в оцінюванні знань, не змішувати поняття успішності, обдарованості й самого процесу шкільної роботи; розмежовувати процес роботи й здобуття знань, набуття навичок як результат практичних вправ, успішність учнів, максимально враховувати фактор їх обдарованості. Оцінки мали показувати дійсну, об'єктивну картину, бути основою для наукових висновків про цінність тих чи інших способів впливу на учнів, визначати доцільність застосування того чи іншого методу (Ковальський, 1925, с. 90).

Відтак, прихильники експериментальної педагогіки пропонували «...ставити

перед собою питання про знаходження об'єктивних критеріїв оцінки», складну схему оцінювання знань учнів. Найпростішим уважали оцінювання результатів учнівської праці – знань і навичок. Найскладнішим в обліку було врахування ступеня інтенсивності зусиль, витрачених на навчання, бо педагогічна робота давала не матеріальні результати, а мала творчий характер та ідеологічні наслідки (Ковальський, 1925, с. 86–110).

Тому в школі 20-их рр. ХХ ст. облік – це один із методів, що передбачав постійне спостереження вчителя за учнем у різних навчально-пізнавальних ситуаціях та громадському житті, участі школярів у громадських справах, формуванні трудових практичних навичок.

Використовувався у школі досліджуваного *періоду і масовий, і індивідуальний облік знань*, – зазначають Г. Ващенко (1997), І. Гук (1926), В. Сильченко (1929), В. Таран (1925), О. Тищенко (1929), П. Шостак (1929).

До методів індивідуального обліку відносили індивідуальне повторення, індивідуальний експромт, поточні писані й усні завдання, періодичні контрольні роботи (Сильченко, 1929, с. 21, 22).

Індивідуальне повторення полягало в узагальненні матеріалу під час бесіди. Це був своєрідний експромт, що проводився без попередження учнів, аби привчити їх учнів регулярно працювати, повторювати вивчений матеріал і не запускати роботи. Під час диктанту, розв'язування задач, граматичних і стилістичних завдань, усних оповідань учитель мав змогу глибше вивчити учнів, уточнити вдалість підбору навчального матеріалу (Сильченко, 1929, с. 21), школярі – можливість ґрунтовно засвоїти навчальний матеріал, техніку висловлювання своїх думок (Ващенко, 1997, с. 395).

Вважалося за доцільне проводити індивідуальний облік також у формі складання учнями діаграм, таблиць, збирання колекцій, підготовки збірок (Сильченко, 1929, с. 22).

Такий облік передбачав ведення робочого зошита й щоденника, де учень виконував вправи, робив записи, розв'язував задачі. Із нього міг робити виписки керівник групи, відтак – взаємодіяти зі школярами. Через ступінь відкритості

учнів можна було судити про цінність педагогічних підходів учителя (с. 22).

Важливими елементами індивідуального обліку виступали: складена керівником групи характеристика, куди вносилися не лише фізичні дані школяра, а й особливості характеру, основних психічних процесів, здібностей, умінь і навичок (с. 23); відомість учня, яка складалася керівником групи за усталеною формою; щоденник учителя (Сильченко, 1929, с. 23; Тищенко, 1929, с. 30).

Масовий, або фронтальний, облік передбачав щоденний облік відвідування й щоденний облік праці з окремих дисциплін, де записувалися місяць, число, теми й завдання. Таким документом вважався також щоденник ланки, в якому фіксувалося виконання конкретних завдань з навчальної та громадської роботи (Сильченко, 1929, с. 25).

Важлива складова **масового обліку – облік триместровий**. У молодшому концентрі він охоплював: систематизацію попереднього обліку, складання характеристик учнів і групи, написання звіту, передачу зібраного матеріалу груповій комісії, зачитування звіту на педраді й учкомі. Триместр закінчувався звітом керівника та ланкової ради перед батьківськими зборами й учнівським ранком молодшого концентру. Кожен учитель-предметник самостійно проводив триместровий облік у старшому концентрі, давав на повторення матеріалу два-три дні, що поділявся на підтеми, які висвітлювали триместрову тему. Цей вид обліку охоплював також доповіді ланок, контрольні роботи, систематизацію триместрових знань, оцінку кожного учня товаришами й учителем, конференцію групи з усіма викладачами й оприлюдненням звіту про виконання робочого плану. Надалі проводилась педрада, що давала висновки для групових комісій. Завершальним етапом вважалися загальні збори школи зі звітом завідуючого, форпосту, учкому, гуртків, майстерень, зборів батьків у групах. Облік за рік організовували таким чином, як і за триместр (Гук, 1926, с. 81; Сильченко, 1929, с. 25).

Методисти рекомендували розглядати облік даних про закріплення теоретичних знань з природознавства, української мови, суспільствознавства, фізики, хімії, фізкультури в комплексах «...як підготовку до виробничої

практичної роботи». При цьому, зауважує П. Шостак, облікові практичних умінь надавалося більше ваги, ніж обліку теоретичної підготовки, зважаючи на виразне суспільно-корисне значення перших (Шостак, 1929, с. 26).

З огляду на те, що у 20-их рр. ХХ ст. тривало активне освоєння елементарної грамотності не тільки учнями шкіл, але й великою кількістю дорослого населення, особливо актуальним для школи був облік орфографічних навичок школярів (І. Гоголь (1930), Г. Ігнатова (1930), І. Кудакцев (1928), А. Мостовий (1928), М. Осипів (1928) та ін.

Зауважимо: на той час сформувалося декілька точок зору щодо особливостей ведення обліку орфографічної грамотності. Так, існувала думка про необхідність виправлення орфографічних помилок як засобу самоконтролю вчителя. Інша точка зору полягала в необхідності вибирати в учнівському письмі помилки й вписувати правильні варіанти слів. Пропонувалося також терпимо ставитися до орфографічних помилок в учнівському письмі. Однак до єдності обліку й перевірки знань методисти прийшли на підставі висновку, що вчитель зобов'язаний перевіряти учнівські зошити, виправляти помилки, занотовувати їх, а потім опрацьовувати з класом кожен допущену помилку (Мостовий, 1928, с. 284; Полуботко, 1927, с. 48; Гоголь, 1930, с. 74; Кудакцев, 1928, с. 36; Ващенко, 1997, с. 396).

Ще один дієвий метод обліку орфографічних умінь – *диктування*, або «диктура». Одні автори вказували на чотири його типи: перевірочне, пояснювальне, творче та вільне письмо (Гоголь, 1930, с. 78); інші виокремлювали три різновиди: запобіжний, перевірочний, вільний диктант (Осипів, 1928, с. 290).

Перший тип диктанту застосовувався для перевірки й набуття орфографічних навичок і не вважався дослідниками ефективним способом навчання. Пояснювальний диктант передбачав детальний усний розбір важких слів та фраз і запис учителем або кращим учнем на дошці, а рештою учнів за зразком – до зошитів. Творчий диктант вимагав розгляду нового правила й придумування та запису слів і фраз на вивчене правило. Цей метод давав можливість формувати орфографічні навички, набувати теоретичні знання з граматики. Він вважався

найкращим у формуванні орфографічних умінь і навичок (Осипів, 1928, с. 290).

Засобами формування їх були також *завдання-списування й переписування*. Переписування, або копіювання, вважали механічним переносом слів із книжки в зошит без усвідомленого розуміння написання, а завдання-списування – ретельним аналізом складних для написання слів, логічних фраз, що допомагало засвоювати орфографію (Гоголь, 1930, с. 78).

Не менш важливим чинником для формування орфографічної грамотності автори вважали наполегливу працю не тільки вчителів-словесників, а й спеціалістів з інших предметів. Це допомагало закріплювати знання з орфографії, сприяло формуванню грамотного письма взагалі. Однак виконувати цю вимогу перешкоджало те, що не всі вчителі-предметники на достатньому рівні засвоїли настанови нового правопису.

В українській школі 20-их рр. XX ст. знання учнів обліковувалися також поширеним тоді *методом тестів*. Сутність цього методу контролю полягає у визначенні завдань (запитань), на які подаються альтернативні відповіді, з них школяр має обрати правильну. Тестовий контроль, або тестування, як термін, за визначенням науковців, означає, у вузькому значенні, використання й проведення тесту, у широкому – сукупність етапів планування, складання та випробування тестів, обробки й інтерпретації їх результатів.

Народний комісаріат освіти почав широко застосовувати тестування навчальних досягнень як форму контролю в 1924–1925 роках, вважаючи його одним із оптимальних засобів перевірки знань і здібностей учнів. Створювалися тести з українського правопису, суспільствознавства, математики. При цьому педагоги порушували питання про те, чи давала трудова школа достатню підготовку дітям для вступу до професійної школи й подальшого інтелектуального розвитку. Тому тести на перевірку «загального розвитку» враховували такі показники: об'єм загальної інформації в учня, арифметичні вправи, вміння проводити аналогії та шукати протилежності. Також тести давали змогу з'ясувати, як дитина усвідомила явища природи й громадського життя, як вона володіла вміннями рахувати й вимірювати, як у неї розвинене формальне

мислення (Ващенко, 1927, с. 70).

Техніка тестування включала коротке з'ясування його мети, проведення інструкцію щодо поведінки дітей під час проведення тесту впродовж сорока хвилин (с. 69).

Як бачимо, підсистема методів обліку й контролю за ефективністю навчання синтезувала різноманітні підходи тогочасних українських методистів до здійснення цієї важливої частини навчально-виховного процесу. Причому, як і в інших підсистемах, у цій групі методів навчання домінантними вважалися практичні вміння й навички, грамотність як така, а не теоретичні знання.

Таким чином, аналіз методів навчання, що використовувалися в тодішній українській школі, дає змогу стверджувати, що методи старої загальноосвітньої школи не були повністю відкинуті, а зазнали певної трансформації, зважаючи на зміни змісту, мети й завдань освіти. Окрім того, українська педагогічна наука 20-х років XX століття намагалась оптимізувати навчальний процес, ураховуючи світовий теоретичний та практичний педагогічний досвід, визначити методичні пріоритети, оптимальні форми адаптації світових здобутків до українських реалій.

3.3. Розвиток організаційних форм навчання за умов запровадження комплексних програм у 20-их рр. минулого століття

Докорінна зміна мети, змісту та структури навчання в період масштабного реформування освіти в 20-их рр. XX ст. потребувала зміни форм і методів **навчання** в українських школах. І справді методична література того часу пропонувала педагогам достатньо широкий спектр нових освітніх технологій, які **базувалися на трудовому принципі**. Реалізація його вимагала аби: знання здобувалися школярами різними шляхами і з різних джерел; повідомлення готового матеріалу не було догматичним; у процесі навчання передача та висловлення своїх знань і уявлень відбувались у формі, яка найповніше відповідає індивідуальним нахилам кожного учня (усне викладення, письмові реферати, малюнки, ліплення і т. інше); організація навчальної роботи здійснювалася на основі самостійної

діяльності дітей (Пометун, 1995, с. 57).

Простежуючи розвиток поняттєво-категорійного апарату дидактики в 20-их рр. ХХ ст., зазначимо, що трудовий принцип реалізовувався в нових формах і методах (лабораторний, екскурсійний, практичний, дослідницький та ін.), які почали застосовуватись у так званій трудовій школі. Майже всі вони базувалися на поєднанні фронтальної, індивідуальної та групової (у сучасному розумінні) форм навчання. Проте чільне місце з-поміж них належало саме груповій формі, котру в прийнято було називати бригадною.

Оскільки *«Декларація про єдину трудову школу»* проголосила основним завданням радянської школи виховання активної особистості людини нового, соціалістичного суспільства, то і в підмурівок його реалізації було покладено «активне творче знайомство зі світом». За таких умов домінуюча в дореволюційній школі класно-урочна система піддавалася нищівній критиці. Вона розглядалась як «анахронізм, що шкодив правильному розвитку педагогічної роботи» (Вендровская, 1982, с. 25).

Недоцільність подальшого впровадження класно-урочної системи педагогіки 20-их рр. минулого століття пояснювали як з психологічної, так і з соціально-педагогічної точок зору. Класно-урочна система, на їхню думку, не враховувала вікових особливостей та недостатньо активізувала самостійну роботу школярів, не сприяла розкриттю індивідуальних здібностей. У педагогічній літературі того часу відзначалося, що класно-урочна система, «будучи продуктом монастирської школи, всією своєю конструкцією пристосована до передачі учням готових знань, які сприймаються ними на віру» (Белоусов, 1927, с. 54).

Відтак, внаслідок пошуку нових форм організації навчання на даному часовому проміжку термінологічне поле поняттєво-термінологічної групи *«Організаційні форми навчання»* поповнилося спочатку студійною системою, слідом за нею виникла така форма організації навчання, як екскурсія. А в 1923 – 1924-их рр. в Україні почала впроваджуватися комплексна система навчання. Вихідним пунктом її був погляд на шкільне навчання як єдину систему знань, вмінь і навичок, тісно пов'язаних з потребами народногосподарського, соціально-політичного,

культурного розвитку країни. При цьому педагоги-новатори використовували такі методи навчання, як лабораторний, лабораторно-дослідницький, наочно-ілюстративний, екскурсійний. Саме вони в свою чергу, обумовили розвиток групової форми організації навчальної діяльності учнів у поєднанні з індивідуальною та загальнокласною (як найбільш результативною) (Кушнірук, 2011, 2017, 2018; Павловський, 1925; Петрович, 1928; Помагайба, 1924; Шохор, 1924; Allport, 1924; Spitzer, 1983).

Початок ХХ ст. ознаменувався і широким впровадженням зарубіжного досвіду у навчальний процес українських шкіл. Це сприяло поповненню поняттєво-термінологічної групи *«Організаційні форми навчання»* такими термінами, як Белл-ланкастерська, батавська, мангеймська, бригадно-ланкова, студійна системи навчання, Дальтон-план, метод проектів (див. Додаток М, табл. М.4).

Проаналізуємо деякі з них.

Вперше пропозицію щодо організації наукової роботи учнів у студіях вніс П. Блонський у 1919 р. в праці «Трудова школа». «З необхідності будувати трудову школу органічно повинна була виникнути проблема більш раціональної організації роботи учнів, неминуче мали б розпочатися пошуки нової системи цієї організації. Такі пошуки набули певних форм, перевірених досвідом, форм студійної системи» (Жаворонков, 1925, с. 14–15).

Як організаційна форма навчання, студійна система передбачала розподіл навчального матеріалу на цикли, кожен з яких опрацьовувався в особливій студії певною групою учнів. Усі заняття велися за планами й програмами, розробленими самими учнями у відповідно до офіційних документів, у присутності керівника (за його сприяння та допомоги). Заліки й екзамени було повністю відмінено (Жаворонков, 1925).

У роботах С. Ананьїна (1922), К. Брезкуна (1928), О. Бузинного (1928), Г. Ващенко (1997), В. Войськова (1929) та ін. розкривалися організаційно-методичні особливості та дидактична сутність екскурсій.

У науково-педагогічній літературі «екскурсія» визначалася як: один із методів дослідницького, пошуково-евристичного спрямування й активного

наочного підходу до навчання; метод, завдяки якому можна вивчати явища такими, якими вони є, якими їх бачить учень об'єктивно, «...незалежно від дослідника» (Ващенко, 1997, с. 314); шлях здобуття учнями знань про природу, працю, суспільство; «один невеличкий етап праці учнів по збиранню потрібної інформації» для розв'язання навчальної проблеми (Свадковський, 1926, с. 58); стартовий момент у глибокій розробці певного питання, що отримує подальший розвиток (Помагайба, 1924, с. 25).

Екскурсії рекомендували використовувати для вивчення всіх навчальних дисциплін: математики, історії, географії, природознавства, літератури, малювання (Г. Ващенко (1997), Ф. Гофман (1927), О. Заріцька (1927), С. Тисаревський (1929); краєзнавства й суспільствознавства, історії. Крім того, О. Бузинний рекомендував проводити «літературні екскурсії» (1928); В. Воропай – «предметні математичні екскурсії» (1925); Н. Яцутін – «пасивні» екскурсії при вивченні історії та географії (1922); П. Волобуїв, О. Заріцька – виробничі екскурсії у професійно-трудовій школі (1927); Г. Ващенко – історичні екскурсії (ілюстративну й дослідницьку) (1997); М. Загоровський – біологічні екскурсії (1924).

У досліджуваній період науковці й методисти так *визначали функціональне поле екскурсії*: реалізація дослідницького принципу навчання через знайомство з фабрично-заводськими підприємствами міськими дітьми, сільськогосподарських і доморобно-ремісничих виробництв сільськими школярами («Із практики Дальтон-плану в українській школі», 1926, с. 48); залучення учнів до спілкування з природою (Загоровський, 1924, с. 47); наочне в ознайомлення з речами та явищами, розширення рамок дитячого досвіду, ознайомлення з різноманітною технікою, спорудами, машинами, виробництвом (Ананьїн, 1922, с. 87); вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін, під час якого з'ясовується значення трудової діяльності у житті людини, громади, суспільства в умовах професійно-трудової школи; забезпечення комплексності та широти охоплення явища, що пізнається: «подорожувальність», або знання, набуті завдяки «дорожній карті»; знання, сформовані в «контакті» з реальним, суспільним і природним середовищем, що

вносило гостроту й інтенсивність сприйняття, підйом емоцій, високу напругу енергії в боротьбі з труднощами, волю до перемоги при розв'язуванні певної навчальної проблеми; можливість виявити самодіяльність, самостійність і творчість у процесі виконання пізнавально-предметної дії; поєднання споглядання з моторними елементами; можливість отримувати знання й водночас подбати про здоров'я учнів (Брезкун, 1928, с. 51; Ващенко, 1997, с. 314; Гофман, 1927, 34); реалізація принципу єдності та взаємозв'язку мети, завдань, тематики, етапів і часу проведення екскурсії, її зв'язку з навчальною програмою.

Щодо етапів проведення екскурсії, то методисти визнавали найдоцільнішою таку послідовність: 1) підготовка до екскурсії; 2) сама екскурсія; 3) оброблення матеріалів, здобутих на екскурсії, та висновки, що випливають з неї (Ващенко, 1997, с. 314).

В. Помагайба вважав, що успіх екскурсії, досягнення навчальної мети значною мірою залежить від того, наскільки добре вона підготовлена. Тому мету, завдання, методи роботи слід продумати вчителю детально (1928, с. 22 –34).

Отже, в наведених визначеннях «екскурсія» розуміється науковцями як *метод навчання*. Проте, слід зауважити, що в досліджуваній період екскурсія виступала також *формою організації навчання*. Чи не найґрунтовніше висвітлена вона у працях С. Ананьїна, котрий розглядав її як основну навчальну форму, що лише доповнюється урочною (1922, с. 86 – 96).

Попри те, що екскурсії широко застосовувались у шкільній практиці 20-их років минулого століття, С. Чавдаров, зокрема, зауважував, що не мусить бути універсального, безмежного застосування екскурсій для вивчення всіх навчальних предметів. Адже учень – не дослідник, тому дослідницький підхід до навчання не варто перебільшувати. Школярі не здобувають знання цілком самостійно, не відкривають нове; завдяки екскурсіям вони лише поглиблюють свої знання, отримують нові враження та почуття, розширюють свій кругозір (Чавдаров, 1940, с. 303–313). Відтак, з часом надто активне впровадження екскурсійного навчання в школах України припинилося, й екскурсії почали розглядати як допоміжну організаційну форму навчання.

З 1922/1923 навчального року в Україні почала запроваджуватися **комплексна система навчання** (від латинського complex – зв'язок, сполучення). Вона передбачала засвоєння учнями навчального матеріалу за певними темами – комплексами, тобто замість опанування тих чи інших тем та окремих навчальних дисциплін школярі вивчали сукупність предметів і явищ світу, об'єднаних навколо однієї навчальної ідеї: навчання тривало за загального вивчення явищ, а не шляхом окремого ознайомлення з кожною шкільною дисципліною.

Як зауважує О. Сухомлинська (1996), ідея організації навчального процесу за комплексною системою навчання виникла в ідеологів радянської влади на підґрунті поглядів та досвіду, започаткованих у кінці XIX – на початку XX століття в зарубіжних країнах (Австрія, Італія, Німеччина та ін.) плеядою відомих зарубіжних педагогів і психологів (О. Декролі, Дж. Дьюї, Г. Кершенштайнер, А. Лай, С. Френе та ін.). Саме в їхніх наукових доробках радянська влада віднайшла ідеї «нового виховання», поклавши їх в основу реформування шкільної освіти.

Реалізацію *комплексної системи навчання* в Україні пропонували здійснювати *4-ма шляхами*: 1) встановлення широких тем, розділених на окремі галузі, в межах яких здійснювалося предметне викладання; 2) об'єднання шкільних предметів у цикли (чим менше було визначено циклів, тим простіше було організувати навчання за комплексною системою). Наприклад: суспільствознавчий (суспільствознавство, рідна мова, література тощо) та фізико-математичний, його ще називали природничо-математичним, (географія, природознавство, фізика, математика та ін.); 3) уведення в циклове викладання навчальних предметів окремих комплексних тем – найбільш важливих щодо суспільно-виробничого значення, котрі вміщували універсальний навчальний матеріал, необхідний для різноманітних галузей знань (наприклад: «Радгосп», «Колгосп», «Наш завод» тощо). Головне завдання цих комплексних тем – не тільки конкретизувати отримані школярами формальні знання, а й поглибити їх, забезпечити міжпредметні зв'язки; 4) комплексна система мусила мати якомога меншу кількість «міжкомплексових просторів», максимально пов'язуватися з

окремими навчальними дисциплінами та формальними знаннями, а, наприклад, екскурсії відзначатися якомога ширшим міжпредметним та міжцикловим зв'язком («Комплексний програм старшого концентру семирічної трудшколи», 1926, с. 29).

Викладання матеріалу за *комплексними програмами* Головоцвуху згідно з розпорядженням Наркомосу України розпочалося у 1922–1923 навчальному році, проте в школах широко використовувалися й програми ГУСу. Школи стикалися зі значними труднощами, адже ці програми були складними, не якісними, тому викликали чимало нарікань учителів («О предоставлении в Главсоцвос школьных программ и учебных планов», спр. 1613, арк. 47; «Про перспективи поширення шкільної мережі», 1925, с. 44; та ін.).

1925 року запроваджено комплексні програми Наркомосу УРСР, які згодом набули значного поширення. Тоді між ними та програмами ГУСу не було принципових відмінностей, тому окремі школи ще деякий час продовжували використовувати останні. Це підтверджує інформація, представлена в Додатку М, таблиці М.3. У ній наведено тематику комплексів першого триместру першого року навчання I концентру сільської школи, запропонованих ГУСом і Наркомосом УРСР у 1925 році («Новые программы единой трудовой школы первой ступени. 1 – 4 год обучения», 1925; «Програма занять сільських трудових шкіл I концентру», 1925, с. 17–35).

Як доводить у своїх працях В. Кузьменко (2009), то був час, коли радянська влада ставила в епіцентр освіти, насамперед, політичну й суспільно-корисну працю школярів, а не отримання знань. Наголошувалося на ідеологічній, політичній, суспільно-корисній, трудовій спрямованості навчальної діяльності учнів. Тобто навчальний матеріал у процесі навчально-трудової діяльності виконував роль інтегратора знань, ідеологізувався, політизувався, об'єднувався, пов'язувався із життям, узагальнювався, формуючи в школярів цілісну картину світу (с. 190–198).

Попри труднощі, зміст освіти в школі, починаючи з 1925 року, став визначатися «Порадником по соціальному вихованню», складовою частиною

якого були навчальні програми. Але предмети, що входили до них, часто мали інші назви, ніж у навчальних планах (наприклад, суспільствознавство, географія, природознавство тощо).

У молодших групах трудової школи комплексна система впроваджувалася в навчальний процес швидше і з меншою напругою, ніж у старших. Так, у 1925 – 1926 навчальному році програми старшого концентра залишали «...по суті предметове викладання в школі, об'єднуючи окремі предмети лише в початковому, а почасти й кінцевих моментах кожної теми» (*«Комплексний програм старшого концентра семирічної трудової школи»*, 1925, с. 25), тоді як програми першого концентра передбачали організацію навчальної роботи як у комплексах, так і поза ними. Це доводить порівняльний аналіз навчальних планів трудшкіл I та II концентрів, наведених у таблиці 3.4.

Зауважимо: впровадження комплексних програм супроводжувалось їх постійним удосконаленням, що підтверджує ціла низка документів, наведених у Додатках Л, таблиці Л.1, Л.4.

Водночас одним зі складних питань щодо впровадження комплексного навчання було *визначити зміст комплексної системи освіти* й створити на його основі комплект навчальної літератури для загальноосвітніх шкіл. При цьому до основної навчальної літератури належали робочі книги, а підручники й інша навчальна література вважалися допоміжними, бо оволодіння комплексними темами потребувало не лише праці з підручником, а й використання довідкової та додаткової літератури.

Організаційно навчальний рік у середині 20-их рр. XX ст. розподілявся на триместри, кожний з яких окремо забезпечувався навчальною літературою: підручники, робочі книжки, довідники, енциклопедії, література для комплексних тем, нариси з історії окремих наук, бібліотечка юного піонера тощо. Видавалася також методична література для вчителя та книгозібрання піонерського ватажка, де можна було знайти методики викладання окремих предметів і проведення лабораторних практикумів; інформацію з досвіду роботи (педагогічної практики); літературу з дитячого руху та інше. Проте забезпечення навчальною літературою

було не безпроблемним: зазначалося, що школи через незначний тираж підручники в потрібній кількості не отримують.

Таблиця 3.4

**Порівняльна таблиця навчальних планів 1918 –1929 рр., для
7 класів**

	VII Реальної української гімназії 1918 –1919 н.р.	Всього	VII (1927, II концентра міської школи	Всього	VII Навчальні плани трудшколи на 1929 – 1930 н. р. другого концентра Сільський варіант	Всього
1.	Рідна мова	3	Суспільство	4	Суспільствознавство й географія	5
2	Російська мова	2	Українська мова та література	4	Українська мова та література	4
3	Чужоземні мови	4	Російська мова та література	2	Російська мова та література	2
4	Математика з космографією	5	Німецька мова	2	Німецька мова	2
5	Фізика з практичними заняттями	4	Географія	2	Природознавство	5
6	Природознавство з практичними заняттями	3+1	Фізика	4	Математика	4
7	Географія	2+1	Хімія	2	Креслення та малювання	1
8	Історія	2	Природознавство	4	Сільське господарство	2
9	Політична економіка, або законодавство, або філософська пропедевтика	3	Математика	4	Фізкультура	2
10	Гімнастика	1	Малювання	2	Співи	1
11	Релігія	3	Співи	1	Громадська-корисна праця школи, роб. с. г.	3
12			Фізкультура	2	Робота в майстернях	2
13			Праця у справі виховання виробничих звичок	3		
		30		36		33

Таблицю складено на основі джерел: «Розклад годин для старших класів класичних українських гімназій. Розклад годин для старших класів реальних гімназій на Україні, 2 серпня 1918 р.», спр. 399, арк. 21–22; «Бюлетень народного комісаріату освіти», 1927, с. 7-8; «До всіх трудових шкіл села (сільський варіант програм для I-го концентра трудових шкіл)», 1929; «Плани і програми трудових шкіл I та II концентра», спр. 468.

Але вже у 1927 р. було подано затверджений список підручників, а також рекомендовано укласти договори та заявки на постачання їх школам згідно

наведеного списку. Крім того, подавався список підручників соцвиху на 1927–1928 н. р. , видано спеціальний каталог, де розміщено список підручників та їх характеристики, списки книжок робочої бібліотеки учня, художньої літератури, дошкільної та науково-популярної літератури, на які рекомендовано скласти договори та заявки. Майже всі підручники попередніх років було ґрунтовно перероблено, а також «проредаговано з боку ідеологічного» (див. Додатки Л.2, Л3.).

У контексті проблематики нашого дослідження доцільно зазначити, що тоді науковців не було єдиного бачення того, чим же є комплексність: методом навчання, методикою чи формою організації навчального процесу.

Сучасні дослідники, зокрема О. Сухомлинська, справедливо називають комплексний підхід навчальною системою (1996, с. 200). Комплексна система навчання давала змогу організовувати працю учнів у невеликих групах, під час навчальної діяльності школярів об'єднувало спільне завдання. Така система зумовила використання дослідно-прикладних і пошуково-евристичних методів навчання, що спонукали школярів активно опановувати комплексні теми.

Проаналізуємо й відомі в українській педагогіці підходи до вирішення цього питання таких науковців, як Г. Іваниця, О. Музиченко та І. Соколянський. Так, Г. Іваниця («Комплексний метод», 1923) педагогічний процес поділяє на три рівні: 1) комплексна система організації всього педагогічного процесу; 2) комплексна система організації навчального матеріалу; 3) комплексна система організації дидактичної одиниці (Сухомлинська (ред.), 1996, с. 188). Виокремлені педагогом рівні педагогічного процесу можна вважати складовими термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання».

О. Музиченко проблему комплексного підходу в навчанні ставить як загальнопедагогічну, вбачає в ньому не лише метод, не лише особливий відбір змісту освіти, а й засіб, що організує, об'єднує шкільне життя, покликаний перетворити школу на центр організованого впливу на суспільне середовище (Музиченко, 1924, с. 68 – 106; Сухомлинська (ред.), 1996, с. 191).

Дещо інакше розглядав комплексність голова Державного науково-методичного комітету (ДНМК) Головсоцвосу І. Соколянський, котрий стверджував, що лише комплексна система може розв'язати покладене на заклади освіти завдання: сформувані підростаюче покоління у дусі класової орієнтації. (Сухомлинська (ред.), 1996, с. 192).

Недоліками організації педагогічного процесу за комплексами І. Соколянський вважав: 1) невизначеність місця та ролі педагога; 2) нехтування методом закріплення матеріалу; 3) брак робочої дисципліни; 4) надмірне зловживання дитячою самодіяльністю й самотворчістю; 5) непродуманий штучний підбір навчального матеріалу. Неабиякого значення І. Соколянський надавав формальним знанням («репродукції засвоєного матеріалу»), які за комплексного підходу були занедбані (Сухомлинська (ред.), 1996, с. 194).

Розглядаючи комплексність, автор назвав і провідні організаційні форми навчання – індивідуальну (більше підходить до дефективного дитинства), колективну (застосовується у масовій школі) й ланкову (використовується там, де діти добре підготовлені до роботи).

Усі три педагоги – Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський – підтримували ідеї комплексного підходу до навчання. Але в своїй аргументації виходили з різних теоретичних позицій: Г. Іваниця розглядав комплекс лише як засіб одержання знань, О. Музиченко – як основу вільного розвитку дитини, І. Соколянський розглядав його на засадах педології та рефлексології і під цим кутом зору досліджував також чинники педагогічного процесу, зміст, форми освіти, методичні засади й технології (Сухомлинська (ред.), 1996, с. 195).

Усі три концепції несли в собі, хоч і не однаковою мірою, специфічну для Радянського Союзу партійно-класову риторику. І якщо у поглядах Г. Іваниці та О. Музиченка вона залишалася зовнішньою, ідеологічним навантаженням, то у І. Соколянського виступала складовою його концепції. Причому марксизм не носив у ній кон'юнктурного, лицемірного характеру, а виражав переконання автора у можливостях марксизму стати методологічною основою педагогіки. Для предметнішого уявлення наведемо таблицю М.1 (Додаток М), де порівнюються

погляди цих трьох педагогів (с. 196).

Свою точку зору на проблему комплексності мав і Я. Чепіга. Учений протиставляв комплекси й знання, уміння й навички, вважаючи, що комплексність необхідно підпорядковувати ідеї систематичного засвоєння знань. На сторінках газети «Народний учитель» він запропонував упроваджувати комплексну систему не в обов'язковому порядку, а тільки дослідним, експериментальним шляхом і тим учителям, які мають до цього хист і бажання. Зауважимо також, що вивчення навчального матеріалу здійснювалося через поширені тоді лабораторні й проектні форми організації навчання, відповідно розвиваючи й утверджуючи їх в теорії та практиці шкільного навчання. Проте наприкінці 20-их рр. ХХ ст. етап розповсюдження комплексності в Україні фактично закінчився: вона поступово була замінена на комплексно-проективну (з 1930 р.), згодом – проективну (1931 р.) форми. Коли ж Наркомос розробив стабільні програми за предметною основою (1931–1932 рр.), що передбачали чітко окреслене коло систематичних знань, вказані форми організації навчання втратили свою актуальність (с. 198–199).

Отже, можна стверджувати, що комплексне навчання було характерне для «трудої школи», а коли вона почала змінюватися (директивно) на «школу навчання», то, природно, відійшли й комплекси (Сухомлинська (ред.), 1996, с. 205).

Окрім запровадження комплексного навчання, досліджуваний період позначився активними пошуками педагогів-новаторів, які почали використовувати у своїй роботі *лабораторний, лабораторно-дослідницький, наочно-ілюстративний та екскурсійний методи навчання*. А це своєю чергою, обумовило запровадження нових організаційних форм навчання. Найбільш результативною виявилася групова форма навчальної діяльності учнів у поєднанні з індивідуальною та загальнокласною.

В. Стратен у статті «Еще раз о лабораторном методе» (1923, с. 170–175) визначаючи особливості групового навчання, зауважує, що саме воно стало основною умовою подальшого впровадження лабораторного (лабораторно-

дослідницького) методу, який поступово набував характеру самостійної пізнавальної діяльності школярів.

Проте **дослідницький метод**, який займав чільне місце з-поміж інших способів навчання в середині 20-их рр. XX ст., вимагав від учителів пошуку нових форм організації навчання, які б оптимально поєднували фронтальну, групову та індивідуальну роботу, що й спонукало до вивчення та впровадження новітніх розробок і передового досвіду зарубіжних колег. У 1919–1920 рр. в США, а також в інших країнах набула поширення особлива система організації навчання, яка отримала **назву Дальтон** (Долтон)-плану. Її автор – американська вчителька О. Паркхерст. А вже в 1923–1924 рр. перші спроби працювати за цією системою здійснили в Україні.

В Дальтон-плані вітчизняних дослідників М. Бабкіна «Із практики Дальтон-плану в українській школі» (1926), Г. Ващенко «Загальні методи навчання» (1997), П. Волобуїва «Із практики Дальтон-плану в українській школі» (1926) (див. Додаток Г.1) й інших приваблювали індивідуалізація навчання, розвиток в учнів самостійності та самодіяльності, а також плановість у роботі (Кулінич, 1928, с. 169).

Українські педагоги намагались адаптувати здобутки Дальтон-плану до нової української професійно-трудової школи (Свадковський, 1926, с. 11; Таран, 1926, с. 5) й нових соціальних реалій, пропонуючи детальне планування роботи школярів, стимулювання їхньої ініціативи, передбачення активної керівної ролі вчителя в учнівській діяльності (Ващенко, 1997, с. 285; 1997, с. 1).

В. Помагайба (1924, с. 18) та О. Парадиський (1926, с. 318) у 20-их рр. XX ст. так визначали структуру й сутність адаптованого до української школи *Дальтон-плану*: відсутність постійного розкладу занять із певних дисциплін; самостійне лабораторне опрацювання учнем усієї програми й облік робочого часу ним самим; функція вчителя, обізнаного зі змістом дослідницьких завдань школярів, була консультативна.

Тим не менше, навчання з використанням Дальтон-плану апробувалося в новій професійно-трудовій школі, оскільки акцент робився на суб'єктові навчання, його самосвідомості, відповідальності, свободі. Дальтон-план

передбачав також тісний суб'єкт-суб'єктний зв'язок (учень – учитель, учень – учень), тобто спільне обговорення процесу лабораторних досліджень і трудових вправ не виключав можливості об'єднання учнів у колектив за ознаками спільних інтересів і спільної праці (Таран, 1926, с.13; Мостовий, 1925, с. 70). Облік, дитячий самоконтроль за робочими процесами, за заходами освітньо-виховної роботи – складова частина Дальтон-плану (Таран, 1926, с. 14). Для кількісного обліку й контролю використовувалася система карток: учнівська контрактова та предметна картка й бюлетень-щоденник керівника (Хильченко 1926, с. 26). Проте через відсутність у Дальтон-плані критеріїв оцінки виконання теоретичних завдань (с. 27), чітко відведеного (унормованого) часу для опанування того чи іншого виду учнівських завдань окремі українські педагоги 1920-х років (Ананьїн, 1924; Таран, 1926; Хильченко, 1926) вважали його неприйнятним для практичного використання в українській школі (Таран, 1926, с.14).

Отже, як уже зазначалося, найвищу оцінку українських науковців Дальтон-план дістав саме за увагу до суб'єктів навчання. Це дало українським педагогам підстави для обґрунтування доцільності такої організації шкільної навчальної роботи, яка отримала назву «колективно-лабораторно-дослідницький план». У ньому враховувалась єдність діяльності й самодіяльності школярів, пропагувалися методи, які можна пристосувати до умов української школи (В. Помагайба (1924, с. 21), В. Таран (1926, с. 14), А. Хильченко (1926, с. 15), В. Пальчинский (1928, с. 94).

Певні зауваження викликав Дальтон-план як метод навчання й у зв'язку з намірами його застосувати для вивчення будь-яких предметів, без урахування специфіки. Останнє торкалося, перш за все, вивчення математики й іноземних мов (Хильченко, 1926, с. 28). Так, навчаючи математики, неможливо було винести всі навчальні розділи цього шкільного курсу на самостійне опрацювання. Найоптимальнішим же за якістю навчання Дальтон-план виявився в опануванні учнями суспільствознавства (Хильченко, 1926, с. 29).

У термінологічному полі української дидактики 20-их років XX століття Дальтон-план як метод навчання поєднувався з лекцією та бесідою,

лабораторним, дослідницьким, екскурсійним методами (Таран, 1926, с. 3–17), (Хильченко, 1926, с. 18). Прихильно ставлячись до семінарських занять як методу групового обговорення рефератів і доповідей окремих школярів, учені звертали увагу на необхідність «...навчити користуватися книгою, таблицею, довідником, навчити техніки наукової праці» (Таран, 1926, с. 3–17), вважали бесіду органічною частиною Дальтон-плану на даному етапі (Хильченко, 1926, с. 18).

О. Петрович, своєю чергою, широко практикував лабораторні завдання, що істотно відрізнялися від звичайних: під час їх виконання в учнів з'являвся максимум самодіяльності у пошуках необхідної інформації, у виборі тем та опрацюванні їх, у дослідницькій праці взагалі (1924).

Цікавий, на нашу думку, й погляд О. Петровича на гурткову роботу як спосіб втілення ідей О. Паркхест, за якими гуртки відігравали б роль предметних лабораторій, а групова робота була основною формою організації навчальної діяльності дітей. З гуртком легше провести екскурсію, інсценізувати уривок з твору, виготовити макет певної історичної пам'ятки, врешті, – глибше й детальніше дослідити тему, що викликала особливий інтерес. «Вільні, за здібностями (без дзвінків), заняття в них дадуть те, що бракувало «обридлих» класній системі» (Петрович, 1924, с. 64).

Підсумовуючи мовлене про особливості впровадження в українській школі такої організаційної форми навчання (і водночас методу навчання) як Дальтон-план, зауважимо, що його ефективність оцінювалася вітчизняними педагогами по-різному. Так, Б. Манжос, враховуючи прихильність українських колег до Дальтон-плану, хоч і висвітлював тему пристосування цієї організаційної форми до вимог тогочасного суспільного устрою, все ж не вважав її ідеальною. Педагог бачив неефективність такої форми навчання у її недосконалості, недостатній диференційованості та застосовуванні в школі без належно розробленої методики (1930, с.14– 44).

Обережно ставився до Дальтон-плану і С. Ананьїн. Науковець не був проти експериментування, але вважав за доцільне використовувати його частково, лише для викладання окремих предметів. Учений пояснював це недостатньо тривалим

застосуванням такого навчання на практиці, аби кардинально змінювати форму навчальної роботи в школі (Ананьїн, 1924, с. 20 – 25).

У 1924–1925 рр., коли запроваджувалися комплексні програми в загальноосвітні заклади України, Дальтон-план був модифікований в *бригадно-лабораторне навчання*. Воно базувалося на принципах ланкової системи, яка переносить групування учнів на наукове підґрунтя, дає психологічне та педагогічне його обґрунтування» (Сапліц, 1926, с. 41– 44).

Щодо особливостей *ланкової системи* слід також зауважити, що: ефективність ланкового навчання залежала від створення нормальних умов праці, облаштування лабораторій, забезпечення учнів необхідною літературою, правильної організації роботи, належного структурування матеріалу для вивчення, підготовки звітів. Для опрацювання кожного нового завдання клас ділився на пари, «при спільній роботі яких встановлювався постійний потік живої думки між двома учнями з різним рівнем знань, свого роду дифузія, основана на різності розумових потенціалів» (Шохор, 1924, с. 14); чисельний склад ланки був 4 – 5 осіб (рекомендувалося використовувати сталий склад ланок), критерій формування – технічні умови; у функції вчителя входило: розподіл роботи між ланками, вибір разом з ними методів опрацювання завдань, формування ланок гетерогенного складу (сильні та слабкі, хлопчики та дівчатка); - кожна ланка обирала собі ланкового, функції якого носили чисто організаторський характер: він стежив за точністю записів виконаної роботи, дисципліною ланки, представляв інтереси ланки у стосунках з іншими ланками та вчителем; головна перевага ланкової роботи – економія часу. «Економія і колективізм – ось ті контрольні моменти для оцінки ланкової роботи» (Павловський, 1925, с. 77).

В. Павловський зауважував, що вона має базуватися на лабораторно-дослідницькому екскурсійному або активно-трудовому методах (1925, с. 71–80). Тому й закономірно, що після складання плану роботи ланки накопичення матеріалу відбувалося завдяки використанню різних джерел – екскурсій, вивчення історичних пам'яток, документів, навіть участі у трудовому процесі при вивченні відповідних тем (1925, с. 75).

Організація ланкової роботи передбачала також виконання домашніх завдань. *Домашні завдання* – окрема й досить важлива частина шкільного процесу, на яку виділявся певний час, залежно від змісту й складності матеріалу, що вивчався. Учитель мусив чітко сформулювати завдання, деякі з них записати на дошці у вигляді таблиць, а також вимагати, щоб учні також записали їх у свої зошити. Для формування в школярів здібностей раціонально використовувати час учитель мусив проінструктувати їх щодо самостійної організації домашньої роботи. Це допомагало школярам ефективно виконувати домашні завдання (Ващенко, 1997, с. 393).

У статті О. Кулінич «Питання методичної техніки в роботі з суспільствознавства», опублікованої у журналі «Радянська школа» 1928 року, наводилися рекомендації щодо її виконання, пропонувалися форми (індивідуальні та колективні) (1928, с. 35-40).

Більшість методистів метою домашніх занять учнів уважали засвоєння й зміцнення знань, одержаних у класі, вироблення навичок грамотного письма, рахування, малювання, вимірювання, креслення, розвитку здібностей до самостійної праці з друкованим словом (підручником, художньою літературою, науково-популярним книжками, довідниками, газетами тощо); розвиток практичних навичок, здатності використовувати засвоєні знання; розвиток дослідницьких і винахідницьких здібностей; культури письмового й усного мовлення (декламація, виклади тощо); формування умінь раціонально організовувати й використовувати час для самостійної праці (Ващенко, 1997, с. 390; Шевчук, 1926, с. 67).

До надання домашніх завдань ставилися такі вимоги: не перевантажувати дітей розумовою працею; відомості про виконання домашніх завдань заносити до щоденника; опиратися на допомогу батьків (Шевчук, 1926, с. 65), відвести домашнім завданням певне місце в розпорядку дня учня, нормувати й індивідуалізувати їх (с. 67).

Органічним моментом у цій справі була перевірка домашніх завдань. Учитель мав так організувати їх виконання, щоб вони забезпечували ґрунтовність

знань і відповідний розвиток мислення та мовлення школярів (Ващенко, 1997, с. 394), стимулювали активність цілого класу; важливо було дотримуватися відповідності методики перевірки змісту завдань, що розв'язуються, і мети. Як правило, перевірка проводилась у двох формах: усне повідомлення учня та письмова й схематична вправа за темою, які й засвідчили б розвиток логічного мислення та глибину засвоєння матеріалу школярами (с. 395).

Отже, ланкова система мала певні переваги й недоліки. Вона збільшувала продуктивність домашньої роботи учня та сприяла економії часу; скорочувала кількість навчальних посібників і книг, якими потрібно забезпечити не окремого учня, а ланку; звільняла вчителя від необхідності повторювати вже відому інформацію, бо учень, який не зрозумів пояснень, отримував допомогу від товаришів по ланці; давала змогу дітям нормально розвиватися в найсприятливіших умовах. Проте неабиякі труднощі виникали з організацією групових занять поза школою, з налагодженням дисципліни тощо. Тому бригадно-лабораторне навчання С. Ананьїн вважав придатнішим для української школи, оскільки зайнятість учнів у колективі сприяє реалізації не лише навчальної, а й виховної функції. Водночас учений зазначав, що не всі навчальні предмети можливо вивчати у такій формі, адже, окрім активної колективної роботи учнів, важлива також робота вчителя на уроці з окремими дітьми чи з невеликими групами школярів (1924, с. 20–25).

Досвід роботи за Дальтон-планом, остаточно модифікованим українською школою в середині 20-х років минулого століття в бригадно-лабораторний, засвідчив можливість учнів працювати самостійно, проявляти ініціативу, напрацьовувати навички співпраці у колективі.

Ще більше активізувати дитячу творчість допоміг *метод проектів*, який увійшов до термінологічного поля вітчизняної дидактики у 20-их рр. XX ст. (також запозичення з американської школи). Проектне навчання передбачає: спрямованість учнів на розв'язання певної проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування й здійснення проекту (Кремень (ред). «Енциклопедія освіти», 2008, с. 717–718); органічний зв'язок програми з життям – проекти йшли від життєвих потреб та інтересів дітей і здійснювались у

вигляді практичних життєвих висновків (речей, дій та явищ); витіснення дитячими вільними проектами офіційної шкільної програми; об'єднання школи з сім'єю та суспільством; - розвиток колективістських навичок, оскільки проекти були не лише індивідуальними, а й колективними; дослідницьке опрацювання матеріалу з використанням шкільної лабораторної праці та поділу учнів на групи, що сприяло усвідомленню дітьми величезного значення кооперації. За методом проектів пропонувалося вивчати ідеї, які виникали у самому житті. Їх приносили діти до школи і там «під еластично схованим керівництвом учителя» втілювали у життя (Петрович, 1928, с. 71–76).

При організації роботи над проектами вчителів відводилась роль помічника, консультанта, радника й арбітра в обліку та критиці результатів проектів.

Певну інноваційність методу проектів більшість науковців схвалювали. Так, Б. Манжос вважав, що його основний педагогічний принцип дуже близький до актуальних пошуків української школи, яка не схвалювала пасивного сприйняття учнями знань. Учений був переконаний, що проектна форма організації навчання дасть змогу учням навчитись усвідомлювати мету завдання, добирати потрібний матеріал, складати план дій, виконувати й оцінювати результати його виконання (1929, с. 194–199). Складовими успіху при застосуванні методу проекту дослідники називали актуальність постановки завдання для дітей, ступінь їхньої особистої зацікавленості, наявність попереднього досвіду та доступність проекту (Скороход, 1928, с. 56).

Використовували метод проектів, як і Дальтон-план, в умовах **комплексного навчання** (Поліщук, 2009; Шпортенко, 1994).

Масове застосування проектного навчання в Україні відбувалось у 1930 – 1931 роки, а вже через рік, після постанови ЦК ВКП (б) від 05. 09. 1931р. «Про початкову і середню школу», від нього відмовились. Не останню роль зіграла певна ідеологічна заангажованість, яка обмежувала використання проектного методу для професійно-трудової школи в Україні. Вважалося, що цей метод є засобом розвитку духу підприємця, духу людини-індивідуаліста, кустаря, себто людини, яка з часом забажає працювати самостійно й задовольняти свої життєві

потреби, не зважаючи на потреби колективу (Помагайба, 1924, с. 25).

Невдалим експериментом вважав застосування методу проектів у радянській школі 20-их років XX століття і Г. Ващенко. На його думку, цей метод до певної міри позбавлений таких рис, як свобода й людиномірність. Однак без будь-яких абсолютизацій та перебільшень він може застосовуватися разом з іншими методами навчальної роботи. Дослідник категорично не погоджувався з перетворенням школи на додаток до певного виробництва через метод проектів, попереджав про важливість уникнення однобічного практицизму й закликав до послідовної праці з вироблення в учнів наукового світогляду, ґрунтовних знань і розвитку логічного мислення (Ващенко, 1997, с. 350).

Попри різке засудження *методу проектів*, педагог все-таки не применшував його значну роль у розвитку методики навчання. Він розумів необхідність формування внаслідок шкільного навчання не лише вчених-теоретиків, але й озброєних наукою практиків: інженерів, агрономів, громадських діячів. Учений підкреслював, що метод проектів ефективніше працював на так звану «віддалену перспективу», ніж на конкретно-історичний період, 20-ті роки XX століття (Ващенко, 1997, с. 351).

Як засвідчує проведений аналіз, у 20-их роках XX ст. *термінологічне поле поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання»* значно розширилося, що було пов'язано, з одного боку, з низкою шкільних реформ, а з іншого – використанням зарубіжного досвіду. Так, до *поняттєво-термінологічної групи увійшли нові терміни* («метод проектів», «Дальтон-план, екскурсії, гурткова робота, домашня робота та ін.), а також терміни, що *відійшли до пасивного фонду* («ланкова система», «формально-дослідницький метод», «метод природничого навчання», «комплексні екскурсії учнів», бригадно-лабораторне навчання, студійне навчання та ін.).

Таким чином, у досліджений період у школах України почалося використання нових форм організації навчальної діяльності учнів, які сприяли розвитку логічного мислення школярів, навичок самостійного оволодіння знаннями та підготовці до практичної діяльності.

Висновки до третього розділу

У розділі на основі аналізу історико-педагогічної літератури, нормативних архівних документів виокремлено спільні для доби Української Народної Республіки та доби Гетьманату принципи розбудови української освітньої політики періоду визвольних змагань українського народу: проголошення світського характеру української системи освіти, загальність, обов'язковість і безоплатність початкового навчання, загальнодоступність середньої та вищої ланок освіти.

З'ясовано роль у розвитку освітньої галузі 1917 – 1920-их рр. Першого та Другого Всеукраїнських учительських з'їздів, у резолюціях яких пропонувалися цілі та напрями реформування шкільної освіти досліджуваного періоду: створення українського Міністерства освіти; **запровадження навчання** українською мовою, введення таких **навчальних предметів**, як історія й географія України, українська та російська мови; *створення відповідних підручників*; відкриття українських гімназій; *нова структура освіти* (дошкільна, шкільна та позашкільна) і відповідно нова *модель загальноосвітньої школи* (7-річна двоступенева (I – 3-річна початкова, II – 4-річна гімназія) національна, наближена до життя дитини тощо).

Доведено, що стратегічною метою переважної кількості прийнятих у період *Центральної Ради*, *Директорії* була побудова національної системи освіти, зокрема, *створення нової української школи*. Зауважено, що більшість з розроблених законопроектів не реалізувалися через низку зовнішніх (залежність Української держави від австро-німецької військової адміністрації, проросійські орієнтації) та внутрішніх причин (авторитарні форми правління, неоднозначне ставлення вчителів до освітніх змін, недостатній рівень реформаторського досвіду та фінансового забезпечення).

З'ясовано, що в освітньому законодавстві УРСР (1919–1929) національна концепція освіти 1917–1920-их рр. вже не могла бути реалізована, оскільки ідеологічно не відповідала суспільно-політичним трансформаціям зазначеного

періоду. Проаналізовані законотворчі освітні документи засвідчили загальноосвітній та політехнічний характер тогочасного навчання, його спрямованість на поєднання з корисною продуктивною працею дітей та обумовили певні термінологічні нововведення, якими поповнився категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики. Зокрема до його складу увійшли такі термінологічні поля: *«система управління освітою УРСР»*; *«система соціального виховання дітей та соціальної охорони неповнолітніх у закладах освіти»*, *«завдання, система й типи закладів профосвіти»*, *«система наукових установ і органів сприяння вченим»* та ін.

Обґрунтовано, що 1919–1927-мі рр. можна вважати роками пошуку концептуально нової освітньої парадигми, розробки нового змісту й структури освіти, в основу якої була покладена ідея створення «нової трудової школи». Ключовим при цьому було питання трансформації методів старої школи й адаптації методів навчання в новій професійно-трудовай українській школі. З цією метою проаналізовано групи **словесно-логічних** (лекції, розповіді, перекази, метод питань-відповідей, метод множинних завдань); **наочно-ейдетичних** (ілюстрація, демонстрація, спостереження) та **практично-прикладних** методів. А також метод проєктів, лабораторно-дослідницький, шкільні екскурсії, метод книжних завдань з дослідницькими елементами, експеримент і групу **методів обліку й контролю** за ефективністю навчання (самостійна робота, контрольні роботи, метод тестів, метод «диктури»).

З'ясовано, що характерними особливостями використання методів навчання в українській професійно-трудовай школі 20-их рр. ХХ ст. була їх інтерактивність та спрямованість на активну соціалізацію дитини в трудовій діяльності. При цьому зауважено, що зміст освіти у процесі навчально-трудовай діяльності учнів, що виконувала роль інтегратора наукових знань, ідеологізувався, політизувався, пов'язувався із життям, узагальнювався, й на основі цього в школярів формувалася цілісна картина світу.

Аналіз розвитку поняттєво-категоріального апарату дидактики в 20-их рр. ХХ ст. засвідчив також перетворення форм організації навчання, що було викликано

використанням зарубіжного досвіду, низкою шкільних реформ, запровадженням у 1922/1923 рр. *комплексної системи навчання*. Відповідно *термінологічне поле поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання»* значно розширилося. До поняттєво-термінологічної групи увійшли нові терміни («метод проектів», «Дальтон-план», «екскурсії», «гурткова робота», «домашня робота» та ін.) й терміни, що склали пасивний фонд («ланкова система», «формально-дослідницький метод», «метод природничого навчання», «комплексні екскурсії учнів», «бригадно-лабораторне», «студійне навчання» та ін.).

У розділі доведено, що в 1927 – 1930 рр. реформа шкільної освіти в УРСР поступово переросла в контрреформу 30-их років, оскільки українська модель шкільної системи освіти була трансформована в заідеологізовану загальнорадянську.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Кушнірук, 2003; Кушнірук, 2011с; Кушнірук, 2012; Кушнірук, 2012е; Кушнірук, 2018а; Кушнірук, 2018с; Кушнірук, 2018h; Кушнірук, 2018n; Кушнірук, 2018o; Кушнірук, 2018р.

Розділ IV. РОЗВИТОК ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ ГРУП ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ (30–70-ті рр. XX ст.)

У розділі з'ясовано, що у 30–50-ті рр. шкільна освіта в Україні, а відповідно і категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики, розвивалися в умовах суцільної ідеологізації шкільного життя, уніфікації системи народної освіти з поступовою русифікацією українських навчальних закладів; відзначено вплив у 60–70-ті рр. науково-технічної революції на розвиток виокремлених поняттєво-термінологічних груп.

4.1. Розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики в умовах деструктуризації реформування системи освіти, становлення і розвитку кабінетного навчання (1930–1970-ті рр.)

Для розуміння особливостей розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у 30-50-их рр. XX ст. необхідно зауважити, що шкільна освіта в Україні в цей час розвивалася в умовах суцільної тоталітаризації держави, ідеологізації шкільного життя, уніфікації системи народної освіти з поступовою русифікацією українських навчальних закладів, відходу від принципів професіоналізації й проголошення принципу політехнізму, тобто започаткування політехнічного навчання, а також орієнтації на офіційну ідеологію та партійну риторику.

Зауважимо, що політехнічна система організації педагогічного процесу в 30-ті роки XX століття замінила професійно-трудоу школу 20-их рр. (Баруна, 1932, с. 31).

Одним із перших її засади науково обґрунтував Б. Манжос. Відстоюючи ідею наближення школи до виробництва, він проводив аналогії між заводом і школою, класом і цехом, учителем і начальником цеху, партою й робочим місцем робітника (1929, с.11). Вчений був переконаний, що політехнічна освіта відображає також певні ланки трудового навчання (зокрема ознайомлення з усіма

існуючими виробничими процесами та загальними науковими принципами виробництва). На поетапній реалізації елементів цієї спільності Б. Манжос пропонував будувати програми дитячого політехнічного навчання для всіх груп школи-семирічки 30-их років XX століття (1929, с. 36).

Розробляючи навчальні програми для шкіл виробничого навчання, він вважав за необхідне так розподіляти дуже складний навчальний матеріал, аби молодші школярі сформували «...елементарні уявлення про природню технологію» та «географічну основу» економіки, середні – були обізнаними в теорії й на практиці з основними процесами, механізмами та матеріалами певної галузі виробництва. І лише старші школярі мали набути «...настановлення на основні галузі виробництва та їх енергетичну й технологічну інтеграцію» (Манжос, 1930, с. 97).

Ключові проблеми й тенденції організації політехнічної школи в Україні знаходимо у працях народних комісарів освіти періоду тридцятих років (М. Скрипник *«Основні засади побудови програм та організації педагогічного процесу в семирічній політехнічній школі»* (1931), В. Затонський *«Геть схоластику!»* (1936), педагогів та методистів (Р. Барун *«Реконструкція країни й перебудова школи»* (1932), П. Бурганський *«Нові програми політехнічної школи»* (1931), *«Програма з суспільствознавства для політехнічної школи»* (1932), Т. Гарбуз *«На шляху до політехнізації школи»* (1931), Ю. Гудвіл *«Постанова ЦК ВКП (б) про початкову й середню школу і завдання педосвіти»* (1931), О. Залужний *«Педологічні засади політехнізму»* (1930), П. Канцелярський *«Організацію педагогічного процесу на більшовицькі рейки»* (1931), Б. Манжос *«Дитяча праця в шкільних майстернях»* (1929), *«Політехнічний стрижень у програмах фабрично-заводської семилітки»* (1930), О. Мойсеєнко *«До питання про методичне озброєння вчителя»* (1934), В. Павловський *«Основні етапи розвитку політехнічної школи на Україні»* (1932), В. Помагайба *«Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу»* (1932), І. Розанов *«До педагогіки політехнічного виховання»* (1936), Г. Сабадаш *«Рішуче боротися за опанування методики та техніки викладання»* (1933), Д. Скуратівський *«Проти «комплексової і словесно-предметової системи». За*

політехнічну систему навчання» (1932) та інших.

Проаналізуємо основні ідеї деяких із них. Так, О. Залужний (організатор Харківського педологічного товариства) найважливішими елементами політехнічного навчання вважав: *політехнічні знання* (знання технології матеріалів, технологічних інструментів, різних виробництв, принципів будови основних машин, основних галузей виробництва та ін.); *політехнічні вміння й навички* (вміння користуватись інструментами, починаючи з найпростіших, працювати на найпростіших механізмах, вміння керувати основними механізмами, виконувати нескладний технологічний монтаж, вміння креслити й конструювати моделі приладів і т. ін.); трудові установки особистості. Серед переваг політехнічного навчання О. Залужний називав чітке дотримання правил безпеки виробничого навчання, налаштованість на більш досконалу роботу, звичку організовувати робоче місце, дотримуватися режиму праці й відпочинку та ін. (1930, с. 93).

Народний комісар освіти України М. Скрипник (1927–1933 роки) визначав: основні засади побудови програм та організації педагогічного процесу в політехнічній школі, відкидав «стару вербальну схоластичну школу» (1931, с. 35); засуджував *проектний метод навчання* як метод формування в учнів вузького практицизму, діляцтва, безперспективності, індивідуалізму (с. 36); був проти *комплексної системи навчання* (с. 37); заперечував застосування нових активних методів навчання, був прихильником системного вивчення кожної дисципліни (с. 38) тощо. А також стверджував, що для реалізації завдань, поставлених перед школою, потрібна *методика навчання*, для якої мають розроблятися нові навчальні програми для учнів I і II концентру. При цьому *перший концентр*, у розумінні М. Скрипника, передбачав, крім загальноосвітніх предметів, запровадження художнього виховання та фізкультури й опанування навчальної виробничої праці (с. 39). *Другий концентр* мав забезпечувати чітко окреслене коло систематизованих знань з гуманітарних і точних наук (с. 40).

Новими програмами політехнічної школи передбачалося ознайомити учнів з основами наук, поєднати навчання з виробничою працею, теорією й практикою

головних галузей виробництва, запровадити тісний зв'язок навчання школярів з продуктивною працею (Бурганський, 1931, с. 47; Павловський, 1932, с. 52) та ін. При цьому вчитель міг використовувати методи, які б забезпечували найвищу ефективність навчання (Бурганський, 1932, с. 104; Павловський, 1932, с. 44). Порухувалося питання й про піднесення на вищий рівень методичної роботи в освітніх закладах (Гудвіл, 1931, с. 23).

Загалом специфічними особливостями політехнічної школи науковці вважали: побудову педагогічного процесу на засадах діалектичного матеріалізму; здійснення навчання за програмами, що передбачають набуття систематизованих знань і вмінь з окремих дисциплін (1931, с. 38); «...організацію педагогічного процесу на засадах чіткої систематичної плановості й обліку» (Скуратівський, 1932, с. 64). Оцінювання й облік дітей у навчанні (15 жовтня 1935 року видано наказ «Про оцінку успішності учнів») вважалися запорукою покращення успішності, яку мав підтверджувати класний журнал. Він містив облік відвідування школи учнями, індивідуальні відомості про кожного з них: прізвище, дата народження, національність, рідна мова тощо. Така новація, по суті, започаткувала єдину загальнонарадянську 5-ступеневу систему успішності учнів (дуже погано, погано, посередньо, добре і відмінно) («Про поточне планування та облік праці шкіл», 1931, с. 2–4).

У розрізі проблематики дослідження важливо зауважити: народний комісар освіти України М. Скрипник у «Завданнях наукового фронту в світлі рішень ЦК ВКП(б) про початкову й середню школу» стверджував думку про те, що нова політехнічна школа повинна застосовувати й нові методи навчання, покликані виховувати ініціативних і діяльних людей (1931, с. 13). Ця думка підкріплювалася постановою «Про початкову і середню школу» (1931).

Варто відзначити, що єдності серед педагогів зазначеного періоду стосовно тлумачення поняття «метод» не спостерігається. Одні вважали, що *метод і принцип* – терміни тотожні і визначають основний сенс, напрямок, організацію, саморух навчального процесу; інші розуміли *метод як прийом*, тобто сукупність певних заходів, за якими реалізувався незначний відрізок педагогічного процесу;

треті під *методом* мали на увазі систему, сукупність певних заходів реалізації певної навчальної теми (Помагайба, 1932, с. 94).

Не обійшла увагою існуючу систему методів навчання ухвала Народного комісаріату освіти України від 29. 08. 1932 року «*Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі*». Нею заборонялися *метод проектів та лабораторно-бригадний метод навчання* (єдиною формою навчання проголошувався урок із застосуванням різноманітних методів навчання (розділ II «Про організацію навчальної роботи і зміцнення шкільного режиму»). Відповідно декларувалося остаточно повернення до класно-урочної системи навчання. Своєю чергою, вона мала ґрунтуватися на перегляді всіх навчальних програм, створенні системи обліку знань учнів, залученні до шкільної освіти популярної педагогічної літератури, а також на подальшому поліпшенні кваліфікації вчительства, озброєного «технологією» педагогічної роботи («Постанова Колегії НКО «Про ухвалу ЦК ВКП(б) з 25.8.32 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»», 1932 с. 3).

Крім того, згадана постанова стосувалася: 1) *змісту освіти* (передбачалася розробка навчальних програм відповідно до марксистського вчення; критикувалося переобтяження існуючих програм навчальним матеріалом) («Постанова Колегії НКО «Про ухвалу ЦК ВКП(б) з 25.8.32 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»», 1932 с. 29); 2) *контролю навчальних досягнень школярів* (вводився поточний систематичний облік знань учнів, обов'язкове проведення іспитів та ін.); 3) *організаційних засад* (проголошувалася боротьба з порушниками дисципліни); 4) *функцій вчителя* (вчитель визнавався ключовою особою навчального процесу (розділ III «Про вчительські кадри») та ін. («Постанова Колегії НКО «Про ухвалу ЦК ВКП(б) з 25.8.32 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»», 1932 с. 10–19).

У Додатку А наведено «*Нормативні освітні документи в УСРР (1930 – 1950-ті рр.)*», які суттєво вплинули на розвиток термінології вітчизняної дидактики у цілому й розширення термінологічного поля поняттєво-

термінологічної групи «Зміст освіти» та «Навчання» зокрема.

Зазначимо, що всі освітні документи аналізованого періоду умовно можна поділити на 5 груп директив (постанов, наказів), які стосувалися: тривалості навчання (7-річне навчання 30-х рр., 10-річне 50-х рр.); навчальних планів та програм (1932, 1940, 1945, 1952/53 тощо); підходів до підручникотворення (1933, 1945); викладання окремих навчальних предметів (праці, історії, рідної мови, російської мови, іноземної мови, військової підготовки); якості навчання й успішності учнів (1935, 1944, 1946).

Зупинимося більш детально на деяких із названих у Додатку А документах.

Так, постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) *«Про організацію навчальної роботи та внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі»* (3 вересня 1935) проголошувала встановлення єдиної загальної організації навчального процесу (тривалість навчання й канікул, обсяг навчального навантаження учнів, уніфікація навчальних планів, введення в союзних республіках додаткового уроку на тиждень для вивчення російської мови та літератур; визначено тривалість уроку, загальноприйнятий порядок прийому учнів та видачі атестату й переклад свідоцтва національними мовами, систему оцінювання, розроблено положення про екстернат, тип учнівського квитка (рідною мовою), форму одягу учнів та ін.) (Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) *«Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі»*, 1935, с. 2–4).

Постанова ЦК ВКП (б) *«Про підручники для початкової й середньої школи»* від 12 лютого 1933 забороняла виготовлення «робочих книг», «розсипних підручників», на всій території СРСР запроваджувалися єдині стандартизовані стабільні підручники; скасовувала право республік видавати без погодження з Наркомосом РСФРР підручники на «базі місцевого краєзнавчого матеріалу» (*«Постанова ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової та середньої школи від 12 лютого 1933 року»*», 1947, с. 35). Згадана постанова була логічним продовженням політики уніфікації навчальних закладів, яка до того ж вимагала організації навчання з усіх предметів за стабільними підручниками. Підручник

визнавався стабільним, якщо він містив у собі реалізацію основних програмних завдань, забезпечення формування необхідних умінь і навичок школярів та певну кількість годин на вивчення предмета. Таким чином, було взято курс на створення уніфікованого стандартного підручника. («Постанова ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової та середньої школи від 12 лютого 1933 року»», 1947, с. 34).

Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) «Про структуру початкової та середньої школи в СРСР» започаткувала створення єдиної структури шкільної освіти для всього СРСР. *Основними типами загальноосвітньої школи стали: початкова школа (1–4 класи), неповна середня (1–7 класи) і середня школа (1–10 класи).* ФЗС та ШСМ перетворювалися в неповні середні школи («Постанова Колегії НКО «Про ухвалу ЦК ВКП(б) з 25.8.32 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»», 1932 с. 36–37).

Ціла низка постанов 30-их рр. ХХ ст. стосувалася змісту підручників та навчальних програм. Зокрема, *«Постановою ЦК КП(б)У про підручники для початкової й середньої школи»* від 11 березня 1933 (спр. 24, арк. 3–4), ухвалено курс історії України викладати нарівні з курсом історії народів СРСР; наказ наркома освіти УСРР В. Затонського *«Про викладання історії та суспільствознавства в початковій неповній середній та середній школі»* (4 вересня 1936) запроваджував зміни щодо викладання зазначених предметів (*«Накази наркома освіти УСРР Затонського В.П. «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі»», 1936, с. 3).* За наказом заступника народного комісара освіти УРСР С. Дитюка *«Про відміну викладання труда в школах»* (27 лютого 1937) з навчального плану початкової, неповної середньої та середньої школи вилучено трудове навчання, яке за змістом й організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання (*«Про відміну викладання труда в школах»», 1937, с. 6–7).* Постанова РНК УРСР і ЦК КП (б) *«Про обов'язкове викладання російської мови в усіх неросійських школах»* від 20 квітня 1938 р. (*«Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах»*

України»», 1938, с. 5) та Постанова № 1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У» від 20 квітня 1938 р. «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» («Постанова №1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України»», 1938, с. 7) передбачали включення до навчальних планів українських шкіл та шкіл національних меншин російської мови як обов'язкового предмету. Зазначені постанови засвідчують наміри радянського уряду русифікувати україномовне населення, трансформувати його в єдиний радянський народ.

Суттєві зміни в змісті й структурі освіти відбувалися на досліджуваному етапі в приєднаних регіонах. Так, *інструктивний лист Наркомосу УРСР «Про порядок реорганізації шкіл в Західних областях України»* (1939) декларував: реорганізацію народних шкіл, гімназій та ліцеїв у початкові, неповні середні (семирічні) й середні школи; переведення шкіл на рідну мову навчання; запровадження обов'язкового вивчення української та російської мов і літератури (див. Додаток Н, табл. Н.1); введення спільного навчання дівчат і хлопців; запровадження в школи навчальних планів, програм, правил внутрішнього розпорядку, шкільної документації, структури навчального року, системи п'ятиступеневої словесної системи оцінювання (відмінно, добре, посередньо, погано, дуже погано), затверджених Наркомосом УРСР; створення учнівських організацій, батьківських комітетів відповідно до положення для шкіл УРСР; організацію методичної роботи відповідно до документів Наркомосу УРСР («*Інструкція про порядок реорганізації шкіл у Західних областях України*», 1939, с. 3).

Проаналізуємо відображення змісту освіти на досліджуваному етапі в навчально-методичній літературі. Так, у підручнику С. Чавдарова (1940, с. 152) були представлені теми «Зміст освіти й навчання в радянській школі», «Навчальні плани і програми». Останні визначалися як основні, керівні документи, в яких виражені зміст, обсяг і система знань і навичок, що мають бути засвоєні в школі. У свою чергу, навчальним планом називався документ, який,

відповідно до мети й завдань школи, визначає склад навчальних предметів, розміщених за роками навчання залежно від розумового розвитку учнів і взаємозв'язку між самими предметами. Як бачимо, наведені визначення – близькі за звучанням до нинішніх.

Містив підручник і основні вимоги до навчальних планів та програм радянської школи. ЦК ВКП(б) у постановах від 5 вересня 1931 р. і 25 серпня 1932 р. дав низку чітких вказівок про побудову науково-марксистських навчальних планів і програм. Серед них: навчальні плани й програми мають будуватися за предметною схемою, що забезпечує справжнє опанування знань, які нагромадило людство; бути систематично послідовними, адже кожна наука має свою послідовність розподілу матеріалу; відповідати принципів науковості, історичного підходу до вивчення основ наук та віковим особливостям дітей кожного класу.

Зауважимо, що досить чітко на той час усвідомлювалася необхідність використання при складанні програм з мови, історії, математики, фізики, хімії і природознавства фактів соціалістичного будівництва, реалізації принципу доступності матеріалу, що, в свою чергу, забезпечить дієвість знань, їх життєвість, розширення світогляду учнів, збудження інтересу до знань, до навчання. Відтак, програми мали ґрунтуватися на зв'язку теорії з практикою.

Крім того, ЦК ВКП(б) вимагав забезпечення зв'язку між навчальними програмами з математики, фізики та хімії, а також між програмами з історії, літератури і мов, що, відповідно, відображало взаємозалежність навчальних предметів («Педагогіка», 1940, с. 160–162).

Значущими у контексті проблеми становлення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики аналізованого періоду були постанови ЦК і пленумів ЦК партії про підручники для комуністичних вузів, партійних шкіл, вузів і початкових шкіл (листопадовий пленум ЦК 1928 р., постанова ЦК від 21 лютого 1931 р. про хід загального початкового навчання та ін.), де чітко ставилося питання про необхідність створення зразкового підручника, який відповідав би вимогам комуністичного виховання підростаючого покоління

(с. 183).

Важливо, що в посібнику за ред. С. Чавдарова (1940) аналізувалися й основні типи навчальної літератури. Зазначалося, що *підручник* є найважливішою навчальною книгою. До нього *висувалися такі вимоги*: повна витриманість комуністичного напрямку, партійність; науковість викладу (зміст науки не можна подавати догматично; підручник повинен пропонувати для засвоєння достатню кількість фактів, з яких мають випливати переконливі висновки; систематичність і послідовність викладу; насиченість даними про соціалістичне будівництво та боротьбу трудящих за побудову комунізму; належне мовне та художнє оформлення матеріалу (жвавість, образність і доступність викладу відповідно до особливостей школярів різного віку).

Зауважимо, що ЦК ВКП(б) у постанові 12 лютого 1933 р. вказав, що підручник повинен бути не тільки стабільним, а й стандартним. Стандартизація ж, у свою чергу, висуває певні вимоги до шрифтів, паперу, малюнків і навіть оправи («Педагогіка», 1940, с. 184 – 185).

Окрім підручника, автором називалися ще й такі *навчальні посібники*: задачники та збірники вправ; хрестоматії; довідники (на зразок таблиць логарифмів, які вживаються при вивченні математики й розв'язанні задач); прописи; книги для читання, тобто спеціальні збірники, які нагадують хрестоматії, але містять у собі матеріал, що розширює обсяг програмових знань, і подають навчальний матеріал у цікавій формі, наприклад, з географії (біографії великих мандрівників, оповідання про життя окремих країн і народів). На потребу видання таких книг вказав РНК СРСР і ЦК ВКП(б) у постанові «Про викладання географії в початковій та середній школі» від 15 травня 1934 р. (с. 184).

40-ві роки ХХ ст. позначилися наступними новаціями змісту й організації процесу навчання: активний перерозподіл годин на вивчення української, російської мов та літератури («Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР», 1940, с. 20–21; «Постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР»», 1946); закріплення боротьби комуністичної партії проти української культури, освіти

(постанова ЦК КП(б)У *«Про перекручення і помилки у висвітленні історії української літератури в «Нарисі історії української літератури»* (24 серпня 1946; *«Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови й літератури для шкіл УРСР»* (14 вересня 1946 р., оригінальний архівний документ (*«Постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 14 вересня 1946 р. «Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови й літератури для шкіл УРСР»*», спр. 130, арк. 218–223); введення обов'язкових випускних екзаменів для учнів, які закінчили початкову, семирічну, середню школу; нагородження золотими та срібними медалями учнів середньої школи за особливі успіхи при відмінній поведінці (постанова *«Про запровадження цифрової п'ятибальної системи оцінки успішності й поведінки учнів в початкових, семирічних і середніх школах»* від 11 січня 1944 р.; постанова *«Про заходи до поліпшення якості навчання в школі»* від 21 червня 1944 р.); зміна програм допризовної підготовки (постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У *«Про відміну військової підготовки учнів юнаків і дівчат 5–7 класів, дівчат 8–10 класів і про зміни програм допризовної військової підготовки учнів 8–10 класів»*, 22 серпня 1946 та ін.) (*«Постанови партії та уряду про школу»*, 1947).

У цей же час затверджуються подані Міністерством освіти навчальні плани для шкіл УРСР (див. Додаток Н, табл. Н.2) (*«Раді Міністрів УРСР. Постанова №1452 «Про навчальний план для спеціальних шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання» (14 серпня 1946 р.)»*, спр. 128, арк. 110–116).

У 1952/53 н.р. у школах УРСР запроваджуються нові навчальні плани, у яких спостерігалось поєднання української мови та літератури, російської мови й літератури в один предмет та поява нових предметів – психології, логіки (див. Додаток Н. Таблиця Н.3) (*«Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952–53 н.р.»*, спр.1344, 2 арк.). Зауважимо, що навчальні програми для 1–10 класів будувалися на постановах 30-х років і мали формувати матеріалістичний світогляд учнів, виховувати їх у «дусі комунізму», радянського патріотизму, відданості батьківщині – СРСР (*«Програми для шкіл I–X класів на 1953 р.»*, т.ІІ, спр. 1347, 207 арк.).

Отже, на теренах України впродовж 30–50-их років ХХ ст. замість «школи праці» 20-их років з професіоналізацією на II ступені запроваджена загальноосвітня *10-річна школа «знання» або «навчання»*, а проголошений на початку 30-х років принцип політехнізму та трудового виховання не був розроблений: школи поступово переорієнтувалися на вивчення основ наук і підготовку до ВНЗ. Відтак, 30–50-ті рр. ХХ ст. можна вважати часом контрреформування шкільної освіти в Україні, впродовж якого здійснено реорганізацію української шкільної освіти згідно з радянськими урядовими постановами, щодо боротьби з українізацією, у ході масових репресій проти освітян; відбулося також поглиблення радянської системи шкільної освіти в умовах регламентації освітнього простору.

4.2. Розвиток поняттєво-термінологічної групи категорії «Процес навчання та його істотні характеристики» у 30–70-ті рр. ХХ ст.

Категорія навчання – системоутворююча категорія поняттєво-термінологічної системи дидактики, основне й найскладніше явище, яке вона вивчає. Як зазначала Н. Мойсеюк (1997), у стародавніх і середньовічних мислителів під поняттям «процес навчання» розуміли «викладання», метою якого є учень.

Протягом історії становлення й розвитку дидактики середньої школи об'єктом і предметом її наукового дослідження завжди були педагогічні явища й факти навчального процесу в їх конкретно-історичному розвитку, а кінцевою метою – створення найбільш ефективної, науково обґрунтованої системи навчання (Ярмаченко, 1986). Навчання, говорив К. Ушинський, має здійснюватися так, аби діти по можливості працювали самостійно, а вчитель керував їхньою працею й давав для неї матеріал (с. 86).

На початку ХХ ст. «процес навчання» охоплював і викладання, й учіння. Викладання трактувалося як діяльність учителів, спрямована на організацію засвоєння навчального матеріалу школярами, а учіння – як діяльність учнів щодо

засвоєння запропонованих знань (с. 126–127).

Поняттєво-термінологічну групу «Процес навчання» ми аналізуватимемо в площині термінологічних підгруп *«Методологія процесу навчання»*, *«Викладання та учіння»*, *«Психологічні основи процесу навчання»* та інші.

Розподіл за підгрупами досить умовний, більшість термінів можуть бути елементами іншого термінологічного поля даної групи (наприклад, знання, уміння та навички можна досліджувати в площині будь-якого поля).

Шкільна освіта в Україні на зламі 20–30-их рр. ХХ ст. зазнала суттєвих змін: активізувалися процеси тоталітаризації держави, було проголошено курс на уніфікацію системи народної освіти з поступовою русифікацією українських навчальних закладів, означився відхід від принципів професіоналізації. Їх було замінено принципами політехнізму, відтак – сформувалася радянська політехнічна система організації педагогічного процесу з ключовими елементами: новими педагогічними кадрами й новою методологією навчання; розпочалася тотальна ідеологізація шкільного життя з жорстким прив'язуванням до офіційної ідеології та її партійної риторики.

У 20-ті рр. поняття *навчання* стає провідним у радянській дидактиці, яка в цей період стрімко розвивається (Атлантова, 1981, с. 137), але при цьому його зміст підміняється змістовими характеристиками понять «освіта» і «виховання» (с. 141), а надалі – ототожнюється з «педагогічним процесом».

Л. Атлантова (1981) дослідила, що «в дореволюційній педагогіці панувала думка, що навчати треба по-різному: свідомість одних отруювати містикою, релігійним дурманом, готуючи їх з дитинства до підневільної праці, матеріальних та інтелектуальних злиднів, а інших – бути господарями життя, керувати й експлуатувати... Радянські декрети зміст навчання визначали як створення школи та педагогіки відповідно до... запитів соціалістичного суспільства» (с. 139).

У 1930 році побачила світ праця Б. Манжоса *«Основы советской дидактики»*, в якій автор замість терміна «навчання» вживає термін «педагогічний процес». Беручи за основу ідеї І. Соколянського, висвітлені у тезах

«Організація педагогічного процесу за комплексовою системою» (1926, с. 29), Б. Манжос так визначає складові педагогічного процесу: 1) організаційні моменти щодо форми (індивідуально-інструктивна, колективно-інструктивна, групова); 2) організаційні моменти відносно змісту (суспільно-політичний момент, момент набуття знань, а також момент штудування середовища чи комплексування); 3) методичні засоби (основні методи в процесі); 4) методична техніка (робоча установка в процесі виконання вправ, повторення і т. ін.) (с. 44).

Тому варто констатувати, що до кінця 30-их рр. у вітчизняній дидактиці термін «навчання» був недостатньо розробленим з точки зору його теоретико-методологічної складової.

1940 року була опублікована колективна робота «Педагогіка» за ред. С. Чавдарова, в якій особливості навчального процесу розкривалися у двох підрозділах («Радянська дидактика та її принципи» (с. 106–129) та «Психологічні основи навчального процесу» (с. 129–152)) розділу 5 «Дидактика. Теорія навчання». У посібнику зауважено: що істотною рисою *навчання* є те, що пізнання дійсності в учнів відбувається під організованим керівництвом педагога, котрий уже володіє певним запасом знань. Крім того, зазначається, що «в процесі навчання діти засвоюють результати історичного пізнання людства, результати науки», опановують величезною сумою здобутих людством знань (с. 117). Вміння ж практично застосовувати набуті знання, формувати навички найбільш ефективного використання цих знань мають становити невід'ємне завдання всього правильно організованого навчання, яке, своє чергою, глибоко впливає на формування людської особистості, на розвиток мислення, пам'яті, уяви.

Зауважимо, що теорія пізнання радянського періоду виступала *теоретичною основою дидактики*. *Автори зазначають, що* пізнання людиною незалежно від неї існуючої об'єктивної дійсності відбувається за допомогою *чуттєвих сприймань* («Педагогіка», 1940, с. 115). Чуттєві сприймання, перероблені в людському мозку, стають *уявленнями, поняттями, абстракціями*. Наскільки правильно відображають об'єктивну істину вироблені її мисленням поняття, людина переконується у практичній діяльності. Представлена логіка являє собою

діалектичний шлях пізнання істини: «від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики» (с. 116).

У роботі доводиться: що якщо *ступені пізнання* визначаються рівнем усього попереднього розумового розвитку людства, *то стадії навчання* (початкова, середня, вища) визначаються необхідністю відібрати й обмежити матеріал вивчення і способи цього навчання. Цей добір зумовлений завданням створити міцний фундамент знань, аби, спираючись на який можна успішно піднімати дітей на вищі ступені пізнання багатогранної дійсності. Належний добір матеріалу для вивчення, та визначення способів – одне з головних завдань дидактики («Педагогіка», 1940, с. 119).

За необхідне вважаємо зазначити, що у 50–60-ті роки ХХ ст. у радянській науковій літературі було опубліковано низку статей, які різновекторно розкривали проблематику організації процесу навчання. Серед них варто виділити роботи: А. Зільберштейна (1956), Г. Костюка (1959); Є. Сверстюка (1959); В. Онищука (1963); В. Шморгуна (1960); І. Синиці (1961); В. Помагайби (1962); Б. Коротяєва (1969).

Теоретико-методологічні основи процесу навчання розкривалися і в навчальних посібниках. Так, у «Педагогіці» С. Збандуто (1965) «навчання» визначається *як процес*, що має на меті озброїти учнів науковими знаннями, практичними навичками та вміннями й становить важливий компонент формування особистості. До того ж в аналізованому посібникові, на відміну від посібника за редакцією С. Чавдарова, аргументовано доводиться, що навчання охоплює зусилля вчителя (організатора та керівника навчально-виховного процесу; який, доводить до свідомості учнів системи наукових знань, керує психологічною діяльністю учнів, пов'язаною з навчальною роботою), а також і діяльність учнів (полягає в активній пізнавальній роботі, спрямованій на засвоєння й застосування знань, вироблення певних умінь і навичок) (Збандуто, 1965, с. 167).

Автор зазначає, що підґрунтям навчальної діяльності учнів є опанування системи наукових знань, умінь і навичок, підготовка до життя. *Систематичні*

знання з основ наук, якими оволодівають учні, відображають об'єктивно існуючі явища й закономірності природи та людського суспільства. **Засвоєння знань у процесі опанування** навчального матеріалу передбачає встановлення внутрішніх логічних зв'язків його з тим, що вже відоме, закріплення цих знань у пам'яті, засвоєння, формування вміння застосовувати на практиці (Збандуто, 1965, с. 167).

Засвоєння знань – серед провідних дидактичних понять. В історії дидактики, зауважує В. Онищук, суть його змінювалася разом із розвитком суспільства. У стародавні й середні віки поняття «засвоєння знань» ототожнювалося із запам'ятовуванням, заучуванням. Зародження та дальший розвиток капіталістичних відносин поставили перед школою нові вимоги до знань, навичок і вмінь дітей та молоді. Це обумовило виникнення нових дидактичних ідей щодо процесу засвоєння знань. Видатні зарубіжні педагоги – Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дістервег, російські – К. Ушинський, Л. Толстой, М. Корф на перше місце ставили свідоме засвоєння знань, пов'язували запам'ятовування, заучування з розумінням.

Провідна ідея радянської педагогіки – забезпечити глибоке усвідомлення того, що вивчається. Розробці цієї ідеї присвятило свої праці чимало радянських психологів і педагогів. Питання осмисленого запам'ятовування, мимовільної й довільної пам'яті розробляли А. Смирнов, П. Зінченко, Л. Занков, розуміння процесу засвоєння знань – М. Данилов, М. Скаткін, В. Помагайба та інші науковці.

Найбільш поширена в сучасній педагогічній психології концепція засвоєння знань Н. Менчинської і Д. Богоявленського. Згідно з нею термін «засвоєння» в широкому сенсі означає пізнавальну діяльність, що охоплює низку психологічних процесів: сприймання, запам'ятовування, осмислення, на які впливають також індивідуальні особливості учня – почуття, воля, нахили, інтереси (Онищук, 1976, с. 62). Учені обґрунтували положення про те, що в процесі засвоєння школярами знань спостерігаються явища трьох видів: 1) власне знання як результат, продукт навчання; 2) розумові процеси, за допомогою яких досягається той чи інший результат; 3) певні якості розумової діяльності учнів,

сформовані в їхньому життєвому досвіді під час виховання і навчання.

Розумовий розвиток школярів у процесі навчання вони розуміли як одночасний прояв кожного із зазначених явищ, а також припускали, що в процесі засвоєння учнями знань здійснюється зміна асоціацій у двох протилежних напрямках: з одного боку, зв'язки ускладнюються (утворюються ланцюги асоціацій, їх системи, нижчі види переходять до вищих), а з іншого, мірою того, як процес засвоєння автоматизується, відбувається спрощення асоціацій (проміжні зв'язки випадають, вищі види трансформуються в «нижчі» і т. ін.).

В аналізованому ж посібнику С. Збандуто була представлена така логіка процесу засвоєння знань: а) сприймання навчального матеріалу та формування уявлень; б) засвоєння навчального матеріалу, зв'язок і формування наукових понять, абстрактного мислення; в) застосування знань, пов'язане з виробленням умінь і навичок (Збандуто, 1965, с. 168).

Зауважимо, що автор детально зупиняється на кожному етапі. Так, логіка процесу засвоєння знань трактується як одна з основних ланок процесу навчання. Як результат аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку воно нерозривно зв'язане з *відчуттями*. Сприймати предмет у цілому людина може тільки через відчуття його властивостей, якостей у їх сукупності та взаємозв'язку. Проте сприймання - це не проста сума відчуттів. Воно створюється на основі окремих ознак, сторін, властивостей предметів і об'єднання їх в одне ціле, у певний образ (с. 169).

Проблема підготовки учнів до сприймання нових знань займає центральне місце у докторській дисертації І. Федоренко *«Дидактичні умови оптимізації підготовки учнів до засвоєння нових знань»* (1976). Дослідник розглядає поняття сприйняття у ширшому, дидактичному значенні – як процес цілеспрямованого відображення в свідомості школярів не тільки діючих на даний момент на органи чуття предметів, що вивчаються, а також явищ, які не діють на органи чуття. Відповідно *сприймання* тлумачиться автором як процес, що протікає не тільки в річищі чуттєвого пізнання, але й руслі теоретичного мислення, захоплюючи широку сферу психіки учнів (почуття, пам'ять, мислення та ін.) (с. 319).

У роботі І. Федоренко вперше була розроблена *теорія розвитку у школярів зорових та слухових сприймань текстової навчальної інформації*; створена й і перевірена система вправ, цілком доступних і природньо пов'язаних з навчальним матеріалом; визначені потенційні можливості учнів різного віку в розвитку об'єму оперативних одиниць слухового та зорового сприймання; встановлений ступінь впливу розвиненості слухових і зорових сприймань на усвідомленість знань, мимовільне запам'ятовування, успішність учнів; виявлено наявність кореляції між цими видами сприймань; визначено вплив сприймання тексту на формування іншого роду навчальних навичок.

В ході дослідження встановлено: від повноти сприймання значною мірою залежить і якість знань. Зауважимо, що такі категорії, як «якість знань» (глибина, дієвість) і «обсяг знань» (кількісна сторона) розглядав у своїх роботах і С. Збандуто (1965, с. 171).

Засвоєння знань – основна ланка навчального процесу – як цілеспрямований і організований мислительний процес, пов'язаний з утворенням понять, осмислюванням, поглибленим розумінням навчального матеріалу, його закріпленням і формуванням наукових понять. С. Збандуто акцентує увагу на тому, що воно вимагає абстрактного мислення, розкриття істотних ознак предметів і явищ дійсності, встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків (1965, с. 170).

І. Федоренко у вище згаданій роботі зазначає, що «процес засвоєння знань не можна представляти як просту передачу знань учителем або підручником. Це складний процес, у ході якого учень, співвідносячи нову інформацію з тим, що вже йому відомо, шляхом перетворення й переосмислення, робить нове своїм надбанням. Зазначена розумова аналітико-синтетична робота над новим матеріалом і становить сам процес засвоєння» (1976, с. 316).

Зауважує автор і про те, що складність керівництва процесом засвоєння нових знань полягає в тому, що під впливом одних і тих же зовнішніх впливів у різних індивідів по-різному створюються внутрішні умови і по-різному протікає аналітико-синтетична діяльність. Тому **«підготовку учнів до засвоєння нових**

знань» слід розглядати як підготовку не тільки пізнавальної, але й особистісної та психічної сфер (с. 316).

При цьому сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що впливають на фізичний стан і пізнавально-психічну сферу учнів, включає фактори санітарно-гігієнічного та дидактичного режиму, а також наявність навичок культури навчальної та пізнавально-психічної діяльності.

З огляду на сутність пізнавального процесу і сукупність умов, від яких залежить цей процес, науковець робить висновок про те, що оптимальність підготовки учнів до засвоєння нових знань залежить од впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, коли всі в класі усвідомлюють об'єкт і мету даної пізнавальної дії, зв'язок нового матеріалу з попередніми знаннями, передбачають механізм і результати цієї дії. У цій ситуації у школярів формується потреба, інтерес, бажання, готовність діяти для досягнення мети.

Наступний етап у досліджуваній структурі – **розуміння**. Це - активний мислительний процес, пов'язаний з усвідомленням, розпізнанням предметів і явищ. У процесі розуміння учень, пізнаючи те, чого раніше не знав, йде від незнання до знання. *Розуміння пов'язане з розкриттям істотних ознак предмета, з утворенням понять.*

Зупинимось детальніше на з'ясуванні функціональних особливостей категорії «*поняття*».

С. Збандуто трактує його як форму людського мислення, яка відображає найбільш загальні, істотні ознаки, якості й зв'язки предметів і явищ реальної дійсності. Аналогічне визначення знаходимо у «Педагогіці» за ред. О. Кондратюка (1976). Перехід від нижчої форми розуміння до вищої вимагає опановування учнями складніших форм розумової діяльності – аналізу та синтезу, зіставлення й порівняння, абстрагування й узагальнення. Наукові поняття, що формуються в учнях під час навчання, не є простим, безпосереднім відображенням в їхній свідомості об'єктивної дійсності. Ці поняття утворюються за допомогою аналізу та синтезу, абстрагування й узагальнення (Збандуто, 1965).

Аби забезпечити утворення правильних уявлень і понять у дітей, учитель, як

вказує С. Збандуто, має налагодити систематичне керівництво *процесом мислення учнів*. Для цього науковець пропонує: 1. Добирати достатню кількість конкретних ситуацій (фактів, прикладів), до того ж таких, де утворюване поняття виступає найбільш рельєфно і якнайменше приховується сторонніми елементами. 2. Крім порівняння, користуватися також контрастуванням. Ситуаціям, що включають відповідне поняття, треба протиставляти ситуації, в яких це поняття відсутнє, або ситуації з протилежним поняттям. 3. Користуючись контрастуванням, добирати ситуації, схожі між собою, по можливості, в усьому, за винятком абстрагованого поняття. 4. Вивчаючи протилежні поняття, починати з прикладів, у яких протилежність понять особливо різко виражена. 5. Активізувати мислительний процес учнів за допомогою спеціальних завдань.

Результатом вивчення поняття є формулювання його означення, правила або закону. Всяке означення, формулювання закону або правила являє собою судження вищої форми (Збандуто, 1965, с. 146).

У «Педагогіці», за ред. О. Кондратюка, своєю чергою, акцентується увага на тому, що оволодіння науковими поняттями полегшує сприйняття й засвоєння матеріалу, який вивчається. Завдяки поняттям учні можуть точно оперувати навчальним матеріалом, успішно вивчати новий, складніший матеріал. При цьому важлива методика формування самих понять.

Так, у процесі формування одних понять можна взяти за основу безпосередній наочний чуттєвий матеріал (наприклад, мінерал, метал, мінеральне добриво тощо). Для інших – основою можуть слугувати уявлення про речі, предмети, створені в результаті діяльності уяви, яка створює з елементів наявного досвіду необхідні картини й образи.

О. Гуменюк (автор розділу 6 «Процес навчання») також вказував, що починаючи формувати *нове поняття*, викладач мусить звернути увагу на первинну основу, на якій формується дане поняття, наскільки воно пов'язане з іншими поняттями. Дуже важливо також визначити рівні й етапи формування поняття з предмета чи окремих тем предмета. Рівні засвоєння поняття (від нижчого до вищого) показують загальні напрями його формування. Для кожного

рівня формування поняття характерна ступінь узагальненості виділених ознак, повнота аналізу й синтезу та диференціювання ознак.

На останньому етапі формування поняття учні цілком опановують всі його істотні ознаки («Педагогіка», 1976, с. 82). Цей рівень сформованості поняття характеризується повнотою, гнучкістю й рухливістю знань, точністю та диференційованістю.

Узагальнюючи, науковець зазначав, що така логіка формування понять дає можливість оперувати ними в процесі міркувань, застосування знань, законів, правил, теорем на практиці (с. 83).

Засвоюючи в процесі навчання наукові поняття як певні логічні категорії, школярі поступово збагачують свої знання про явища та предмети, про зв'язок між ними й навколишнім світом. Тим самим у них створюється передумови для усвідомлення діалектичних зв'язків у розвитку природи й суспільства.

Наступним у процесі засвоєння знань С. Збандуто називає етап **закріплення** – складний психологічний процес, що вимагає активної розумової діяльності й спирається на свідому, активну, творчу діяльність учнів. Закріплення знань пов'язане з відтворенням у пам'яті вивченого матеріалу, зміцненням встановлених зв'язків – асоціацій та утворенням нових. Наявність таких зв'язків допомагає перетворити неповні й неточні знання на точні, глибокі, міцні. Зауважує автор і про те, що закріплення знань пов'язане з запам'ятовуванням навчального матеріалу, необхідною умово якого є плановість, послідовність, систематичність вивчення, внутрішній логічний зв'язок між окремими ланками навчального процесу.

Проблемі підвищення ефективності процесу закріплення знань була присвячена кандидатська дисертація А. Козлова *«Закріплення навчального матеріалу на уроках в п'ятих класах середньої школи (на матеріалах гуманітарних предметів)»* (1956). Автор доводить, що зміцненню початкових відомостей, отриманих учнями на уроці, сприяє систематичне повторення нових знань і раніше пройденого навчального матеріалу, яке до того ж забезпечує зв'язок нових знань з раніше набутими, сприяє поглибленню, розширенню знань і приведенню

їх у систему. Аргументує А. Козлов і думку про те, що закріплювати новий навчальний матеріал на уроці допомагає цілеспрямована діяльність учителя з підтримки інтересу й активної уваги школярів упродовж усього уроку (Козлов, 1956, с. 9).

Для успішного запам'ятовування матеріалу та його закріплення потрібне *повторення*. **Повторення**, тобто відтворювання сприйнятого матеріалу, допомагає встановити, зміцнити зв'язки між новими й набутими раніше знаннями, поглибити й розширити знання. Запам'ятовування та закріплення матеріалу вимагає систематичних вправ, самостійної роботи учнів. Завдяки вправам на початку не міцні знання закріплюються, засвоюються, стають органічною частиною свідомості учнів.

Наступним етапом у досліджуваній структурі С. Збандуто називає застосування знань, яке сприяє їх поглибленню й розширенню, збагаченню досвіду учнів і водночас є засобом перевірки знань (1965, с. 173).

Міцно, свідомо засвоїти знання – означає вміти застосовувати їх у житті, на практиці, в процесі продуктивної праці, а також для набуття нових знань (с. 172).

Проводячи дидактичний аналіз процесу засвоєння знань, В. Онищук, своєю чергою, у 1967 р. зауважував, **що засвоєння** – це активна дія, спрямована на свідоме оволодіння певним обсягом знань. У її центрі – діяльність учнів, практична й пізнавальна. Всі інші ланки засвоєння знань (сприймання, розуміння, запам'ятовування та систематизація) взаємопов'язані між собою і з діяльністю учнів (Онищук, 1967, с. 63).

Важливим для уточнення сутності процесу навчання є виокремлення науковцем фаз (усвідомлення, осмислення, осяяння) для розуміння матеріалу, що вивчається. Проаналізуємо їх. **Так, усвідомлення** – перша, елементарна фаза розуміння, яка полягає у зіставленні побаченого й почутого з уявленнями, чуттєвим досвідом учнів про той чи інший предмет або явище. Воно може виражатися у впізнаванні вже знайомих об'єктів, класифікації, встановленні їх зв'язку з відповідними словами. **Осмислення** полягає в установленні зв'язків між окремими поняттями (с. 65).

Усвідомлення й осмислення матеріалу – основа глибокого засвоєння знань. Акцентує увагу науковець і на такому етапі розуміння навчального матеріалу, як «інсайт», котрий є діалектичним стрибком до нової якості – від нерозуміння до розуміння, від незнання до знання. Цей стрибок готується нагромадженням у свідомості учня належних якісних змін: актуалізацією відповідних уявлень, аналізом навчального матеріалу, встановленням у ньому необхідних взаємозв'язків і взаємозалежностей (Онищук, 1967, с. 66).

При цьому учений зауважував, що в цій структурі не знайшли відображення індивідуальні особливості учня – здібності, мотиви, воля і характер, темперамент, почуття, вплив яких на засвоєння знань – очевидний (Онищук, 1967).

У процесі навчання формуються уміння та навички, які й дозволяють здійснювати загальнонавчальні операції. Проаналізуємо тлумачення даних категорій С. Збандуто. **Уміння** науковець розуміє як здатність до певної діяльності; вони мають за основу знання й становлять необхідну умову успішного виконання того чи іншого навчально-трудоного завдання, тої чи іншої діяльності взагалі. **Навички** – як автоматизовано виконувані дії, удосконалені внаслідок багаторазових вправлянь. Уміння, закріплені дією, через вправляння перетворюються в навичку.

Наголошував С. Збандуто і на діалектичній взаємозалежності досліджуваних категорій. Він зауважував, що знання, уміння та навички тісно пов'язані між собою і взаємно зумовлені. Опанувати знання неможливо, не маючи певних умінь і навичок, так само, як і без певного запасу знань не можна говорити про розвиток умінь (Збандуто, 1965).

Процесові формування *навчальних навичок* присвячена кандидатська дисертація Н. Скрипченко «*Формування навчальних навичок в учнів I – III класів (на матеріалі мови і арифметики)*» (1966). У ній обґрунтовано умови, які давали змогу підвищити ефективність формування навчальних навичок, не збільшуючи кількості годин і навантаження на школярів: підвищення (порівняно з існуючим) теоретичного рівня навчання; спрямування зусиль учнів не тільки на усвідомлення результатів своїх дій, а й на способи їх виконання; створення

мотивів (допитливість, бажання мати успіх та інших), що стимулюють школярів активно й самостійно діяти, виконуючи навчальні завдання; формування навчальних дій відповідно до конкретних інтелектуальних завдань, які стоять перед учнями на кожному етапі навчання; врахування індивідуальних особливостей дітей при визначенні оптимального рівня складності завдань на кожному етапі навчання.

Аналізуються автором також етапи формування навчальних дій:

Перший етап формування навчальних навичок передбачає ознайомлення учнів з окремими зразками нових вправ. Активність школярів на цьому етапі порівняно низька, вона зводиться переважно до уважного спостереження за діями учнів.

Другий етап включає усвідомлення учнями послідовності дій при виконанні аналогічних вправ і пов'язаний з виробленням алгоритму рішень.

Третій – закріплює систему операцій, що охоплюється уміння й навички, і деяке згортання цієї системи. Необхідність закріплення системи операцій, що входять до складу навичок, впливає з відомих у літературі фізіологічних процесів формування цих компонентів діяльності, визначених І. Павловим. (Скрипченко, 1966, с. 8 – 9).

Четвертий етап становлення навчальних дій пов'язаний з формуванням уявлень про певні типи вправ, груп слів та ін. Перші чотири етапи складають *перший цикл* формування навчальних навичок.

Другий цикл представлено *п'ятим і шостим етапом* формування умінь і навичок, на яких відбувається усвідомлене виконання учнями послідовних дій, з'являються два новоутворення – деавтономізація раніше засвоєної системи та її зіставлення з новою системою дій (с. 10).

Окрім уже названої роботи Н. Скрипченко, в кандидатських дисертаціях 50 – 60-их років ХХ ст. досліджувалися й інші методологічні питання організації процесу навчання. Зокрема: особливості утворення в учнів наукових понять і уявлень у процесі навчання (І. Винниченко, 1950), зв'язок теорії з практикою в освітній підготовці учнів (С. Близнюк, 1953), особливості узагальнень

(О. Скрипченко, 1954), шляхи закріплення навчального матеріалу Г. Дмитренко, 1953) та ін. (див. Додаток Г). Подібні проблеми порушувалися й на сторінках журналу «Рідна школа» у 70-их роках (Додаток Г.1).

Так, наприклад, у статті І. Федоренко «Вчити узагальнення і систематизації знань» (1970) зазначено, що узагальнення і систематизація знань є процесами логічного осмислення вивченого матеріалу; вони передбачають уміння школярів помічати особливості предметів та явищ, визначати їх істотні й неістотні ознаки, порівнювати, встановлювати відношення видових понять до родових тощо (Федоренко, 1970, с. 9).

Автор обґрунтовує положення про те, що важлива форма роботи з озброєння учнів уміннями систематизувати знання – організація мислительних операцій, мета яких – порівняння предметів і явищ. Навчаючи прийомів порівняння, доцільно перевірити, по-перше, чи вміють школярі знаходити подібні та відмінні ознаки у порівнюваних предметах, і, по-друге, чи можуть вони мисленнєво розчленувати об'єкт спостереження на частини. Треба також час від часу перевіряти, наскільки твердо засвоїли школярі поняття «ознаки предмета», «відмінні», «схожі», «подібні», «тотожні», «різні» і т. ін. (с. 10).

Для формування умінь узагальнювати треба роз'яснювати учням, що таке поняття, його зміст і обсяг. Процес розширення обсягу поняття, тобто перенесення його на ширше коло предметів чи явищ, і є, власне, узагальненням. (с. 11).

У цілому ж зауважимо, що розгляд дидактичних категорій «навчання», «процесу навчання» у 70-их роках ХХ ст. був ще детальнішим, ніж у 60-их роках, що суттєво відобразилося й на термінологічному полі (див. Додаток П).

Так, у посібнику «Педагогіка» за загальною редакцією проф. О. Кондратюка (1976), розділ 6 «Процес навчання» (авт. О. Гуменюк) складається з наступних параграфів: 1) загальне поняття процесу навчання; 2) рушійні сили процесу навчання; 3) логіка і структура процесу навчання; 4) процес засвоєння знань, формування умінь і навичок (с. 73).

У параграфі 1 визначається термін «навчання». Вона подається як *процес*

взаємопов'язаної діяльності викладача й учнів, спрямований на оволодіння школярами знаннями, вміннями та навичками, розвиток розумових сил і здібностей» (с.73). При цьому процес навчання передбачає двосторонню діяльність: викладання (діяльність викладача) й учіння (діяльність учнів) (с. 73).

З'ясуємо зміст кожної з них.

«Викладання» – це *виклад* учителем знань, способів та умов застосування їх на практиці, виконання мисленнєвих та трудових дій.

«Учіння» – *процес* сприйняття й засвоєння учнями знань, умінь і навичок, вироблення пізнавальних здібностей, мисленнєвих операцій та дій; це *особлива форма* індивідуального людського пізнання й відображення дійсності («Педагогіка», 1976, с. 74).

У параграфі 3 під «*логікою навчального процесу*» автор розуміє об'єктивну закономірність, яка виражає послідовність оптимально ефективного руху школярів від того рівня розвитку їхніх знань, з якого починається вивчення навчального предмета або його розділу і теми, до того рівня знань і розвитку, який відповідає повному оволодінню предметом або його розділом і темою (таке ж визначення наведено в «Основах дидактики», за ред. Б. Єсипова, 1967).

Водночас автор підкреслює, що логіку навчання можна розуміти ще ширше: як процес, що дає змогу засвоювати навчальні курси протягом усього терміну навчання. Різноманітна навчальна діяльність викладачів та учнів у цьому процесі являє собою цілісний, логічно стрункий, закінчений, найбільш раціональний шлях навчальної діяльності («Педагогіка», 1976, с. 78).

Закцентовано у посібнику й на тому, що одне з головних місць у логіці навчального процесу належить логіці навчального предмета. В кожному предметі вихідним є логіка наукових понять, факторів, теорій відповідних наук. Відтак предмет має представляти собою логічно сконструйовану систему знань, умінь і навичок, даних вивчення.

Значущим для нашого дослідження є виокремлення автором розділу структурних ланок процесу навчання, чого у попередні роки науковцями зроблено не було. Назвемо їх: а) висування й усвідомлення пізнавального завдання,

створення в учнів стимулів до навчання; б) сприйняття школярами нового матеріалу з різних джерел; в) осмислення й узагальнення нових знань; г) закріплення та вдосконалення знань; д) використання знань на практиці, формування умінь і навичок.

У 4 параграфі «Процес засвоєння знань, формування умінь і навичок» автор характеризує *процес учіння*, який охоплює засвоєння знань, вироблення умінь і навичок («Педагогіка», 1976, с. 79). Загалом, представлений механізм процесу засвоєння знань – аналогічний до проаналізованого нами вище (Збандуто, 1965).

Важливим у контексті розгляду поняттєво-термінологічної групи «Процес навчання» є аналіз термінологічної підгрупи «Психологічні основи процесу навчання».

Психологічним основам навчання у 60–70-их роках ХХ ст. присвячено й низку кандидатських дисертацій. Назвемо деякі з них: В. Шморгун «Активізація навчальної діяльності учнів на уроках (VIII – X класи)» (1961), А. Денисовець «Активізація навчальної діяльності учнів на уроках української мови (при вивченні морфології)» (1967), В. Каленік «Активізація пізнавальної діяльності та самостійна робота учнів на уроках фізики у восьмирічній школі» (1968), Д. Клименченко «Задачі і вправи в шкільному курсі геометрії як засіб активізації розумової діяльності учнів» (1969), В. Павлов «Формування творчої уяви учнів в навчанні» (1972), М. Іполлітова «Формування пізнавальної активності учнів у процесі проблемного викладу матеріалу вчителем» (1976), І. Процик «Формування дослідницьких умінь і навичок в учнів сільських шкіл» (1977).

А також монографій: В. Шморгун «Активізація мислительної діяльності на уроках» (1960), І. Федоренко «Формування самостійності учнів в навчально-виховній роботі школи» (1963), К. Делікатний «Роль запитань вчителя в активізації учнів на уроці» (1964), Т. Сущенко «Виховання пізнавальних інтересів у підлітків в позакласній роботі» (1970), Б. Баєв «Навчальна активність школяра» (1974), В. Онищук «Активізація навчання старшокласників» (1978), Б. Друзь «Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання» (1978).

Психологічним складовим навчального процесу (мотиви, інтерес, увага,

пам'ять, емоційно-вольові процеси, які тою чи іншою мірою спонукають учнів до навчальної праці) приділена значна увага і в праці Збандуто (1965, с. 129).

Проаналізуємо контекст їх розгляду науковцем.

Одним із найважливіших факторів, що визначають ефективність будь-якої діяльності, а особливо навчальної, є увага, зазначає науковець.

Розрізняють два типи уваги: мимовільну, або пасивну, і довільну, або активну. Якщо наша увага привертається до об'єкта без будь-якого вольового напруження, то маємо справу з мимовільною увагою. Якщо ж потрібне певне напруження волі, аби концентрація увагу на даному об'єкті, тоді маємо справу з довільною увагою. Довільна увага вимагає досить значної енергії, щоб підтримувати свідомість на певному об'єкті. Це утруднює працю й викликає стан стомлюваності значно раніше, ніж мимовільна увага.

Однак будувати всю навчальну роботу виключно на мимовільній увазі неможливо, адже в навчанні нерідко виникає необхідність засвоєння матеріалу, який не являє безпосередньої цікавості для слухачів. Вивчення такого матеріалу вимагає участі довільної уваги (Збандуто, 1965, с. 134).

Засвоєння знань, насамперед, залежить від зовнішніх і внутрішніх стимулів, які спрямовують діяльність учня. Стимули, що застосовуються в процесі навчання, стають важливим дійовим фактором активізації навчальної діяльності учнів, ставлення їх до навчання та праці (с. 176). Звідси **мотиви навчання** можуть мати характер безпосереднього стимулу чи віддаленішої перспективи. До безпосередніх мотивів належать такі, які прямо, безпосередньо стимулюють учня до навчання, викликають його активність і старанність.

Перспективні мотиви навчання пов'язані з глибшим усвідомленням школярами своїх завдань, з тривалішими діями. До них належать такі мотиви, як їхнє прагнення учня закінчити школу, здобути спеціальність, бути корисним Батьківщині тощо.

Між цими видами мотивів існує певний зв'язок, взаємодія. Вони переростають один в одного.

Називає автор і найважливіші педагогічні прийоми, що допомагають

формувати в учнів свідоме ставлення до навчання: 1) розкриття перед школярами мети навчання; 2) формування пізнавальних інтересів, що виховують наполегливість, активність, прагнення практично реалізовувати набуті знання; 3) застосування активних методів навчання, які уможлиблюють свідоме сприймання та засвоєння знань, спонукають до творчої діяльності; 4) застосування різних видів заохочення учнів до свідомого активного сприймання та засвоєння навчального матеріалу; 5) оперативне керування навчальним процесом, систематичний контроль і перевірка досягнень кожного учня.

Звертає увагу С. Збандуто і на роль у навчальному процесі такого **психологічного компонента, як інтерес**; його активна внутрішня спонукальна сила сприяє збагаченню наукових понять учнів, свідомому сприйняттю та засвоєнню знань, виробленню умінь і практичних навичок школярів. Найважливіший засіб стимулювання глибоких пізнавальних інтересів, на думку науковця, – це раціональна організація навчального процесу, зв'язок його з життям, з практикою, що активізує розумову діяльність, розкриває перед учнями практичне значення знань, їх суспільну зумовленість і цінність (1965, с. 177–178).

Наголошує С. Збандуто і на важливості такого компонента процесу засвоєння **знань, як пам'ять, яка** допомагає закріплювати, зберігати та відтворювати знання. Залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють образну, словесно-логічну, рухову й емоційну пам'ять.

Науковець доводить, що міцність запам'ятовування, заучування зумовлюється свідомим засвоюванням матеріалу і залежить від певних зв'язків, що встановлюються між тими чи іншими явищами. Ці зв'язки можуть мати характер механічний або смисловий, логічний.

С. Збандуто називає три шляхи запам'ятовування матеріалу: 1) шлях логічного запам'ятовування, 2) шлях механічного запам'ятовування, 3) шлях мнемотехнічного запам'ятовування (1965). *Логічне запам'ятовування* спирається на утворення логічних асоціацій між різними елементами виучуваного матеріалу та між новим і старим матеріалом. Процес логічного заучування полягає, по-перше, в тому, що намагаються виявити внутрішні взаємозв'язки між різними

елементами матеріалу (причини та наслідки, мета й засоби, просторові та часові взаємозв'язки, схожості й відмінності і т. ін.); по-друге, – в тому, що мобілізуються попередні знання, які мають той чи інший стосунок до нового матеріалу, аби з їх допомогою закріплювати цей матеріал у пам'яті, встановлюючи між ними й попередніми знаннями якнайбільше зв'язків і асоціацій. *Механічне заучування* спирається на так званий закон асоціації за суміжністю, а *мнемотехнічне* – ґрунтується на утворенні штучних асоціацій. (Збандуто, 1965, с. 147).

Оскільки процес навчання має довільно-вольовий характер, то в ньому активну участь бере воля, яка проявляється в свідомих, цілеспрямованих, мотивованих діях і пов'язана з подоланням труднощів. А також важливу роль у процесі засвоєння знань відіграють почуття й емоції (с. 181).

З 40-их по 70-рр. XX ст. розпочинається важливий етап у розвитку категорії *навчання*, що відображено у значній кількості дисертаційних досліджень (Додаток Г), змістом розділів у навчально-методичній літературі та розширенням термінологічних полів, які становлять дидактичний фундамент даної категорії: термінологічна підгрупа *«Методологія процесу навчання»* (обґрунтування шляхів забезпечення того чи іншого результату навчання); *термінологічна підгрупа «Викладання та учіння»* (формуванням умінь і навичок в учнів); *термінологічна підгрупа «Психологічні основи процесу навчання»* (поняття «інтерес», «активність», «увага», «сприймання», «мислення», «аналіз», «синтез», «індукція», «дедукція», «утворення правильних уявлень і понять», «запам'ятовування навчального матеріалу»).

4.3. Основні зміни в поняттєво-термінологічному полі «Методи навчання» у 30–70-их рр. XX ст.

Професійно-трудова школа 20-их років, яка у 30-ті роки XX століття реорганізувалася у політехнічну школу, висувала новий зміст і завдання, які могли вирішитися за допомогою методів навчання.

Різноманітні питання використання методів навчання в політехнічній школі на початку 30-их рр. XX століття розкривали у своїх працях Т. Гарбуз *«Методика рідної мови в школі першого концентру»* (1930), П. Канцелярський *«Організація педагогічного процесу на більшовицькі рейки»* (1931), О. Мойсеєнко *«До питання про методичне озброєння вчителя»* (1934), В. Павловський *«До питання про завдання і зміст дидактики»* (1931), В. Помагайба *«Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу»* (1932), Г. Сабадаш *«Рішуче боротися за опанування методики та техніки викладання»* (1933), М. Скрипник *«Завдання наукового фронту в світлі рішень ЦК ВКП(б) про початкову й середню школу»* (1931), Д. Скуратівський *«Проти «комплексової і словесно-предметової системи». За політехнічну систему навчання»* (1932).

Зокрема В. Помагайба в статті *«Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу»* (1932) зазначав, що серед науковців немає єдності щодо тлумачення поняття «метод». На думку одних, метод і принцип – тотожні й визначають основний сенс, напрямок, організацію, саморух навчального процесу; для інших – метод є прийомом, за допомогою якого реалізується невеликий відрізок педагогічного процесу. Трактувався метод і як система, сукупність певних заходів у реалізації певної навчальної теми (с. 94).

М. Скрипник у статті *«Завдання наукового фронту в світлі рішень ЦК ВКП(б) про початкову й середню школу»* актуалізував проблему розбудови політехнічної школи саме шляхом оновлення методів навчання (1931, с. 14) відповідно до політехнічної системи організації педагогічного процесу (Канцелярський, 1931, с. 45) і з метою «виховання ініціативних та діяльних учасників соціалістичного будівництва» (Скуратівський, 1932, с. 63).

У загальному руслі розбудови політехнічної школи актуальними були постанова уряду 1931 року *«Про початкову і середню школу»* та ухвала *«Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»* (1932).

Останньою започатковувалося запровадження загального обов'язкового навчання та перехід до систематичного вивчення наук на основі нових навчальних планів, програм і розкладів, ліквідовувалася *комплексно-проектна й*

запроваджувалася класно-урочна система навчання. Провідною формою організації навчальної роботи в початковій і середній школі мало бути заняття з певним класом учнів за заздалегідь визначеним розкладом занять і зі сталим складом учнів. Учителя зобов'язували систематично й послідовно викладати певну навчальну дисципліну, використовуючи *різні форми й методи роботи з дітьми* («Постанова ЦК ВКП(б) від 25.08.1932 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі», 1932, с. 1).

Ще одна новація – введення в навчальний процес *поточного та індивідуального обліку шкільної роботи*, опрацювання методики окремих дисциплін і різних видів навчально-виховної роботи, зміцнення свідомої дисципліни учнів, постачання навчальних приладь, апаратури, навчально-виробничого обладнання для майстерень («Постанова ЦК ВКП(б) від 25.08.1932 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі», 1932, с. 4).

Ключові зміни й напрями реформування української школи в 30-их рр. XX ст. найповніше втілились у Постанові «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 року, а головні наслідки проявилися в пріоритетних тенденціях – *забороні використання в радянській школі закордонного теоретичного й практичного педагогічного досвіду*, повернення у новій політехнічній школі до педагогічного досвіду й методів навчання, що використовувались у старій загальноосвітній школі (Прокопенко, 1958, с. 18; Ясницький, 1965, с. 57, 63). В основу шкільних програм було покладено *принцип політехнізму*, спрямований не на засвоєння наукових знань, а на опанування найважливіших основ суспільно-виробничого життя.

Тому закономірно, що в дискурсі тогочасної політехнізації питання про методи навчання набуло статусу державного.

Як зазначається в кандидатській дисертації Г. Поліщук (2009), згідно з метою й завданнями реформування української освіти у 30-ті роки XX століття дидактами були розроблені такі групи методів навчання: 1) організації та самоорганізації навчання; 2) навчання за джерелом передачі та сприймання

інформації; 3) дослідницькі; 4) навчальна робота під керівництвом учителя та самостійне навчання учнів; 5) контролю й самоконтролю за результативністю навчально-пізнавальної діяльності (Поліщук, 2009, с. 143).

Варто відзначити, що в методичній літературі 30-их років минулого століття давалися й інші **класифікації методів**. Так, у 1935 році в книзі *«Методика проведення уроку»* М. Зарецький писав: «Один з найважливіших методів навчання – систематичне усне викладення... Воно економне з точки зору часу, це струнка, зв'язна форма подачі матеріалу, який може бути досить емоційним, картинним, образним».

Педагог-методист за характером пізнавальної діяльності учнів класифікував методи навчання на: 1) *догматичний* – викладення учителем (книгою) положень без доказів, пояснень і взагалі без переконання учнів в їх правильності (метод не виховує критичного ставлення до того, що вивчається, і припустимий лише в крайніх випадках); 2) *пояснювальний* – учитель, пояснивши дидактичний матеріал, прагне, аби учні зрозуміли вивчене, щоб їх уявлення були чіткими й логічними, спиралися на приклади й аналогії; 3) *наочний* – учень переконується в правильності викладеного або отримує уявлення про невідомий об'єкт шляхом спостереження; 4) *евристичний* – навчальний матеріал не подається в готовому вигляді: осмислюючи вивчене, школярі самі приходять до якихось висновків; 5) *дослідницький* – учні самостійно вивчають матеріал за допомогою учителя або ж їм пропонується самостійно знайти шлях вирішення будь-якої задачі (Зарецький, 1935, с. 3 – 18).

Серед найбільш поширених *словесних методів* в українській політехнічній школі 30-х – поч. 40-их років XX століття можна назвати бесіду як шлях до пізнання учнями нового матеріалу, описаний у дослідженнях К. Арженікова *«Методика початкової арифметики»* (1939), М. Знаменського (1930), Я. Рєзніка *«Методи викладання в радянській школі»* (1941), С. Чавдарова *«Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі»* (1939).

Бесіда, як зазначає Я. Рєзнік – це форма діалогу з активною участю та колективним співробітництвом усіх учнів під керівництвом учителя, що

перетворюється у живий обмін думками (1941, с. 25).

На думку С. Чавдарова, *бесіда* – це коли учні відповідають на запитання вчителя добре підібраними або самостійно сконструйованими реченнями, які ілюструють певні теоретичні судження (1939, с. 102).

Щодо типології бесід, то найбільш поширеним на досліджуваному етапі був підхід К. Арженікова, який виділяв бесіду *двох видів*: а) повторювальну, коли школярі за окремими запитаннями учителя розповідають почуте; б) навідну, коли педагог за допомогою навідних питань підводить учнів до самостійних висновків, перетворення невідомого у відоме (1939, с. 63).

Структурно ж бесіда, на думку Я. Рєзніка, повинна була містити: запитання вчителя, найважливіший елемент бесіди відповіді учнів, їх запитання й висловлювання, відповіді та пояснення вчителя (1941, с. 53). Учений наголошував, що до бесіди потрібно залучати якомога більше учнів; привчати їх уважно слухати всі запитання; під час відповіді не перебивати учня, незначні помилки виправляти після індивідуальної його відповіді; не порушувати логічного ланцюга розгляду запитань і відповідей (с. 55).

Поширеним *методом навчання вважалася й лекція, яку визначали як словесний засіб передачі знань учням* (Я. Рєзнік (1941), М. Рождественський (1930), К. Штепа (1936)).

Тодішня *типологія лекцій: лекція-опис, лекція-розповідь і лекція-міркування* (Я. Рєзнік); ілюстративні й дослідницькі лекції (М. Рождественський) та ін. *Лекція-опис*, на думку Я. Рєзніка, потребувала напруження уваги відносно всіх елементів описуваного, розвиненої пам'яті, достатньої сили уяви для складання цілісної картини про пізнаване (1941, с. 28); *лекція-розповідь* відрізнялася динамічністю, швидкою зміною подій та ситуацій, а *лекція-міркування* вимагала правильного сприйняття логічного ланцюга абстрактних думок і понять (с. 30).

Розповідь як один із словесно-логічних методів навчання обґрунтовано у працях К. Арженікова «*Методика початкової арифметики*» (1939), Я. Рєзніка «*Методи викладання в радянській школі*» (1941), С. Чавдарова «*Методика викладання української мови (граматики та правопису) в середній школі*» (1939).

В українській педагогіці 30-их років XX століття ґрунтовно досліджувалися й індуктивно-наочні методи навчання (Додаток Г.1).

Згідно ухвали «*Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі*», опублікованій 25.08.1932 року, *спеціальними методами й прийомами*, що забезпечували зв'язок теорії та практики в навчанні, мали стати: *демонстрування дослідів і приладів, екскурсії на завод, у музей, у поле, у ліс тощо* (1941, с. 95).

Методи «ілюстрації» та «демонстрації» педагогами в 30-их рр. XX століття визначалися по-різному. Так, *ілюстративний метод* тлумачився як *метод показу об'єктів* (предметів, картин, моделей тощо), а *демонстративний* – як *метод показу процесів* (явищ, дослідів). Крім того, зазначав Я. Рєзнік («Методи викладання в радянській школі» (1941), *ілюстративний метод* реалізовувався через різні трудові процеси: малювання, ліплення, виготовлення колекцій, моделей тощо, а *демонстративний* – через показ перед класом дослідів із застосуванням навчального приладдя тощо.

Деякі науковці ототожнювали ці два методи, вважаючи, що між ними не було жодної різниці (Рєзнік, 1941, с. 96).

Метою ілюстративного методу вчений визначав забезпечення зв'язку теорії з реальністю і виокремлював ілюстрації словесні (приклади, аналогії, порівняння, уривки з художніх творів тощо) та речові (моделі, картини, графіки тощо) (с. 96).

Водночас, М. Рождественський у навчально-методичному посібнику «Методи викладання хімії» (1930, с. 79) вказував, що суттєва ознака *ілюстративного методу* – можливість перевірки самим учнем багатоманітних фактів і явищ внаслідок власних спроб. М. Розенберг у статті «Про поліпшення практичної підготовки учнів з фізики» (1939, с. 52) до інших переваг відніс технічні можливості демонстрації дії законів, що є актуальним для природознавчих наук і розбудови політехнічної школи.

У методиці математики *ілюстрація* під час розв'язування математичних задач допомагала розкривати структуру задачі, план її розв'язування (Знаменський, 1939, с. 7). Тому *рисунок-ілюстрація* дозволяв об'єкт пізнання зобразити графічно або схематично й сприяв кращому розумінню матеріалу та підвищенню якості

знань учнів (Григор'єв, 1933, с. 32 – 34).

Демонстративний метод роботи вчителя полягав у показі різних об'єктів або явищ для формування чуттєвого досвіду школярів. У 30-их рр. ХХ століття виокремлювали *демонстрацію дослідів і демонстрацію різних предметів, приладів, картин* тощо. Учні вивчали лабораторне господарство, набували навичок в експериментуванні (Резнік, 1941, с. 96; Рождественський, 1930, с. 81).

Педагоги А. Гончар (1931), І. Гунченко (1933), П. Петришин (1932), М. Пучковський (1939), Я. Резнік (1941) відповідно до Постанови ЦК ВКП(б), в якій рекомендувалося застосовувати кіно у політехнічній школі, дослідили місце фільму в навчанні учнів, принципи навчального кіно, його ознаки, особливості, види кінопедагогіки, типи кіноуроків тощо.

Крім того, у політехнічній школі 30-их років ХХ ст. використовувалися *специфічні методи кінопедагогіки: кіночитання, кінорахування, кіноекскурсія на виробництво, у поле, у ліс, на дно моря, до північного сьйва* (Гончар, 1931, с. 68).

У педагогічному процесі застосовувалися й *акустично-звукові методи* – радіо (Бурганський, 1932, с. 92; Ганс, 1934, с. 37). Дидактичними перевагами радіонавчання науковці вважали охоплення необмеженої кількості слухачів, викладання й тлумачення понять за допомогою радіомовлення широкій аудиторії навчання (Ганс, 1934, с. 38; Герасимович, 1932, с. 33).

В українській педагогіці дослідженого періоду в роботах дидактів та методистів (Додаток Г.1) обґрунтовувалися **практично-прикладні методи навчання**.

Термінологічне поле «*Практично-прикладних методів навчання*» складали наступні методи: «практичні вправи», «робота з книгою», «комплексно-проектний метод», «лабораторний методи», які застосовувалися для вивчення гуманітарних й інших дисциплін.

Метод практичних вправ розкрито у працях М. Жовтобрюха (1939), М. Знаменського (1939), М. Руткевича (1937), І. Феоктистова (1933), Д. Фогельсона (1932), С. Чавдарова (1939 а, б, 1934). Вчені класифікували вправи на:

- *усні* (М. Дегтярьова (1936), М. Жовтобрюх (1939), М. Знаменський (1939), І. Феоктистов (1932), С. Чавдаров (1939), К. Щербина (1931)). До них відносили усний вид граматичного та морфологічного розбору текстів (Чавдаров, 1939 а, с. 67), орфографічні й синтаксичні вправи в IX–X класах і прийоми усного аналізу, усної відповіді, усного формулювання правил, усного або письмового складання речень (Чавдаров, 1939, с. 120) та ін.; усні обчислення (Масовер, 1931, с. 87); тренувальні вправи, вивчення додаткових правил, вибір визначених слів з тексту, зі словників, насичення ними письмових робіт тощо (Жовтобрюх, 1939, с. 46);

- *письмові* (М. Арндт (1934), В. Беліц (1936), П. Волинський (1939), М. Знаменський (1939), Б. Малінова (1931), З. Нечипорук (1937), М. Руткевич (1937), Д. Фогельсон (1932), С. Чавдаров (1939)). Основними їх видами були: при вивченні літератури – написання *планів, переказів, складання характеристик персонажів, виписування цитат, художніх засобів, використаних автором, підведення підсумків про вивчений твір чи творчість письменника* (Волинський, 1939, с. 14); при вивченні мови - граматичний розбір речень, який забезпечував глибше розуміння взаємозв'язку слів, допомагав перевіряти отримані знання з граматики, застосувати їх у мовній практиці. Одним із методів письмової граматично-орфографічної роботи педагога П. Волинський (1939), З. Нечипорук (1937), С. Чавдаров (1934) називали *написання переказів і творів учнями. До письмових робіт також відносили*: складання твору в різних формах; відповіді на питання; різні види переказів: переказ цілих творів та окремих епізодів або частин твору (деталізований переказ), складання планів прочитаних творів, робота з цитатами (Нечипорук, 1937, с. 21); переказ вибіркового, стислого, репродуктивного, творчого (Волинський, 1939, с. 15); виписування епітетів, порівнянь та інших художніх засобів (Нечипорук, 1937, с. 20); складання невеличких оповідань за даними словами на знайому тему; складання оповідань за малюнками або описового характеру, складання твору й переказів, записування висновків до проблемного матеріалу та ін. А також: *розв'язування прикладів, задач* (Голубенко, 1933, с. 67), самостійна робота й письмові перевірочні роботи

(Знаменський, 1939, с. 11), тренувальні вправи та повторення, проведення додаткових занять з відстаючими учнями, проведення контрольних диктантів, розв'язування задач для засвоєння та застосування загальних положень і законів певних наук;

- *лабораторно-практичні* (В. Помагайба (1932), Я. Рєзнік (1941), М. Рождественський (1930), Г. Смертенко (1933), І. Феоктистов (1933), Д. Фогельсон (1932), С. Чавдаров (1934), О. Шахрай (1936)). До них віднесено метод *розв'язування прикладів, задач* (Голубенко, 1933, с. 67) *та вправ з книгою*. Основними прийомами роботи з книгою були: *заучування напам'ять, засвоєння змісту тексту, що полягало у правильному відображенні й закріпленні у свідомості ідей, фактів і думок, поданих словами та фразами тексту* (Рєзнік, 1941, с. 70), *знаходження відповіді на певні запитання, заучування окремих термінів, слів, дат, критичний аналіз художнього тексту, граматичний розбір, списування з книги* (Рєзнік, 1941, с. 71), *складання плану, використання книги як посібника для спостережень, дослідів, виготовлення моделей, колекцій тощо* (с. 78). Особливості роботи з підручником розглядали Я. Рєзнік, С. Чавдаров, *виокремлюючи такі процедури*: читання всього визначеного завданням тексту підручника; читання його частин; обдумування змісту кожної частини; повторне читання всього визначеного до уроку тексту підручника; заучування граматичних правил; усний виклад змісту прочитаного своїми словами, виконання окремих завдань (добір власних ілюстрованих прикладів, готування усних і письмових відповідей на запитання, вчителя, заучування спеціальних слів, важливих з орфографічного погляду) (Чавдаров, 1939, с. 98; Рєзнік, 1941, с. 76);

- *виробничо-трудові вправи*.

Лабораторний метод досліджували О. Підгрушна «Організація лабораторних робіт з ботаніки» (1936), Я. Рєзнік «Методи викладання в радянській школі» (1941), М. Пушкар «Лабораторні роботи з електрики в сьомому класі» (1939), М. Розенберг «Про поліпшення практичної підготовки учнів з фізики» (1939).

Лабораторні роботи визнавалися кращим засобом ознайомлення учнів на

практиці з методами сучасної науки, коли останні збагачувалися цінними технічними навичками експериментальної роботи; ґрунтувались на спостереженнях, експериментуваннях, конструюваннях (Резнік, 1941, с. 84).

Зауважимо, що лабораторні роботи використовувалися переважно під час вивчення природознавчих дисциплін (фізики, хімії, біології) (Пушкар, 1939, с. 80; Розенберг, 1939, с. 50; Підгрушна, 1936). При цьому методисти розробляли вказівки щодо доцільності проводити досліди, демонстрації, спостереження в живому куточку та на пришкольній ділянці, в «природній лабораторії» (Підгрушна, 1936, с. 80 – 82).

Методика організації лабораторної роботи охоплювала: підготовку приладів і учнів до неї з попереднім інструктажем про її хід, перевірку якості лабораторної роботи учнів та оцінювання, наведення ладу на кожному робочому місці (Пушкар, 1936, с. 81; Рождественський, 1930, с. 94; Новицький, 1936, с. 62).

Використовували методисти *евристичні й ілюстративні лабораторні роботи* (Резнік, 1941, с. 88), які рекомендувалося поєднувати з іншими формами навчальної діяльності (с. 89).

Значущий для нашого дослідження і той факт, що у політехнічній школі 30-их років XX століття широко досліджувалися *індуктивні й дедуктивні методи* навчання (І. Дуб (1939), М. Знаменський (1939), С. Кацнельсон (1939), Я. Резнік (1941), С. Чавдаров (1939) та ін.).

С. Чавдаров, визначаючи *індуктивний метод навчання*, зауважував, що індукція закінчувалася там, де встановлювалося узагальнення, зроблені висновки, і думка учня опинялася в просторі дедукції. Індукція, на його думку, – це активний синтетичний метод навчання, а дедукція – пасивний. Відповідно застосування індуктивного методу навчання доцільне для пізнання нового, а вивчення його закономірностей й глибинної сутності забезпечує дедуктивний метод пізнання (Чавдаров, 1939, с. 49).

Дедуктивний метод, вказував С. Чавдаров, передбачав аналітичні вправи із судженнями, твердженнями, поняттями, умовиводами, теоріями, сприяв формуванню в школярів умінь аналізувати досліджувану проблему, розкласти її

на частини (с. 53). При цьому науковець підкреслював, що потрібно неодмінно використовувати наочність під час індуктивних і дедуктивних вправ (с. 55).

До *методів активізації навчання* в політехнічній школі 30-х років ХХ століття українські методисти відносили: *метод досліджень (екскурсії, демонстрації, досліди)*; *метод предметної адаптації*, *метод підказок (навчальна робота під керівництвом учителя)*; *самостійну роботу учнів (домашню усну та письмову роботу)*.

Зупинимось детальніше на методі домашньої роботи.

С. Чавдаров у посібнику для педагогічних вищих шкіл «Педагогіка» (1940) зазначає, що «Положення про єдину трудову школу», затверджене Наркомом РРФСР у 1918 р., забороняло давати учням обов'язкові домашні завдання (с. 265).

Прийняття Постанови ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» від 25/VIII 1932 р. висунуло нове завдання – «систематично привчати дітей до самостійної роботи, широко практикуючи різні завдання мірою опанування певного курсу знань (розв'язування задач і вправ, виготовлення моделей, робота в лабораторіях, збирання гербаріїв, використання пришкільних ділянок з навчальною метою і т. ін.)» (Чавдаров, 1940, с. 265).

Домашню самостійну роботу учнів досліджували українські педагоги Г. Друзь «Домашні роботи учнів» (1933), М. Жовтобрюх «До вивчення української мови в старших класах середньої школи» (1939), М. Знаменський «Методика арифметики» (1939), І. Крилов «Граматичний розбір у школі» (1934), Я. Резнік «Задавання уроків додому та організація самостійної роботи учнів» (1939), Д. Фогельсон «Методичні зауваги до роботи з мови та математики у II групі» (1932), С. Чавдаров «Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі» (1939). Вони зазначали, що самостійна робота розвивала в школярів кмітливість, пробуджувала ініціативу, створювала навички самостійності, сприяла закріпленню та поглибленню знань і вмінь, набутих у школі (Друзь, 1933, с. 51; Чавдаров, 1939, с. 106).

Зокрема С. Чавдаров вважав, що виконання усних домашніх завдань є підготовчим етапом до класної роботи, до аналізу матеріалу, його остаточного

закріплення (1939, с.106). Вчений зауважував, що «особливість домашніх робіт полягає у тому, що вони виконуються самотійно, без безпосередньої допомоги вчителя. В цьому й полягає особлива складність їх, порівнюючи з класними вправами. У класі є педагог, він завжди прийде на допомогу, коли цього вимагають обставини. Працюючи ж удома, без учителя, учень має сподіватися лише на себе; йому самому треба відшукати вихід з труднощів, самому знайти спосіб їх правильного розв'язання» (Чавдаров, 1940, с. 266).

Домашню роботу рекомендували використовувати також для вивчення різних предметів – української мови (Жовтобрюх, 1939, с. 48; Крилов, 1934, с. 60), арифметики (Знаменський, 1939, с. 14), математики (Фогельсон, 1932, с. 50) та ін.

Г. Друзь (1933), Я. Рєзнік (1939), С. Чавдаров (1939), у свою чергу, визначили *вимоги до самотійних домашніх завдань, які відповідали особливостям політехнічної школи 30-их років XX століття*: обов'язкова перевірка домашньої роботи; матеріалом для завдань мали бути вправи підручника та тексти художньої літератури; учням пропонувалися загальні й індивідуалізовані завдання; зміст домашніх робіт повинен відображати класну роботу, закріплювати, доповнювати й поглиблювати знання школярів, відповідати навчальним програмам. Були популярними й короткі пояснення, виконання різних видів і форм домашньої роботи у вигляді інструкцій.

Умовами успішного виконання домашніх робіт науковці вважали: наявність правильно організованого робочого місця учня, забезпечення його необхідним приладдям; наявність батьківської (сімейної) допомоги школярам (Друзь, 1933, с. 51); систематичний контроль за виконанням домашніх робіт і батьками, і вчителем (с. 52). Невиконання учнями домашньої роботи потребувало, щоб учитель додатково розглянув складний матеріал усім класом й обов'язково перевіряв учнівські додаткові роботи (с. 53).

Важливе місце в системі методів навчання, досліджуваних у 30-их роках XX ст., належить методів *повторення вивченого навчального матеріалу*, який активно досліджувався дидактами та методистами (Додаток Г.1).

Педагоги 30-их років XX століття визначали *різні форми й типи повторень*

(поточне повторення (часткове або загальне); систематичне поточне повторення; періодичне повторення, епізодичне (спеціальне) повторення, повторення з групуванням матеріалу; підсумкове повторення тощо (Кругляк, 1939, с. 67; Пресгурвіц, 1936, с. 17; Чавдаров, 1939, с. 102; Чавдаров, 1939, с. 51, 52, 53)

Досліджували також проблему підвищення ефективності повторення. Так, М. Жовтобрюх (1939), Г. Костюк (1934), М. Кранц (1936), Л. Магазінник (1936), А. Макогон (1936), М. Пушкар (1936) та інші розглядали питання *індивідуального підходу при повторенні та посилення роботи з невстигаючими учнями*. Щодо останнього вчені пропонували: частіші перепитування, надання вчасних вказівок у процесі роботи, допомогу навчальним приладдям, книжками; організацію роботи з батьками щодо поліпшення умов життя й роботи учнів удома, упорядкування їхнього дозвілля тощо.

М. Корчинський (1934, с. 57) та Я. Рєзнік (1939, с. 39) пропонували будувати повторення за такими принципами: систематичність розподілу матеріалу (уникнення шаблону, внесення новизни, зосередження уваги на особливих труднощах); групування (повторення однакових, подібних подій; прагнення пропонувати для повторення лише одну проблему) (Кругляк, 1939, с. 62); відповідність послідовності розгортання дидактичного матеріалу при повторенні класичним принципам дидактики.

С. Чавдаров, у свою чергу, зазначав також: аби запобігти забуванню повторення повинно мати й систематичний характер. Так, можна було реалізовувати попереднє (аперцентивне), пояснювальне, поточне та періодичне (повторення матеріалу кількох тем, розділів, відділів) повторення (1940, с. 316 – 317).

Зауважимо також, що в 30-ті роки ХХ століття з'являється група методів, які давали змогу перевірити результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, – методи контролю.

Підставами обґрунтування даної групи методів стали: постанова від 5 вересня 1931 року «Про початкову і середню школу», у якій серед

першочергових завдань висувалася вимога забезпечити належну якість навчання в школі, включаючи й формування практичних навичок у школярів, систематичне засвоєння ними наук за стабільними програмами та підручниками (1934, с. 97); постанова Центрального Комітету партії від 25 серпня 1932 року, що визначала головною ланкою обліку й контролю шкільної праці у новій політехнічній школі *поточний, систематичний, індивідуальний облік знань учнів* (Павловський, 1932, с. 21).

До групи *методів контролю та самоконтролю* у 30-их рр. XX ст. належали методи: *усного та письмового контролю, учнівського самоконтролю, учительська перевірка знань учнів, іспити*. Н. Косицький (1934), М. Кранц (1936), І. Нехтман (1934), В. Павловський (1932, с. 20–28, 32–29), М. Пушкар (1936), Я. Рєзнік (1937, 1939), Г. Савицька (1933), І. Строй (1934), А. Тер-Гевондян (1934) та інші.

Саме облік та контроль успішності учнів у політехнічній школі 30-их рр. XX ст. дозволяли виявити рівень знань значної кількості учнів (причому переважна більшість педагогів-методистів вважали *поточний, періодичний і прикінцевий облік успішності* єдиною системою заходів, яка сприяє підвищенню якості знань школярів (Нехтман, 1934, с. 78; Павловський, 1932, с. 21), оцінити методичну та фахову підготовку вчителя, системність або безсистемність застосування нових передових методів викладання дисциплін, рівень матеріально-технічної бази школи, дисципліну (1934, с. 99).

Систему *обліково-контрольних процедур і заходів* складали методи:

- *усного обліку* (М. Знаменський (1939, с. 20), Н. Косицький (1934, с. 33), Г. Савицька (1933, с. 43), І. Строй (1933, с. 42), А. Тер-Гевондян (1934, с. 99)): усний аналіз наявних робочих зошитів і виконаних у них завдань, усна перевірка записів контрольних лекцій; спостереження вчителя за роботою школярів у класі; перегляд поточних робіт на уроці, перегляд зошитів у післяурочний час, усна перевірка зошитів учителем разом з учнями, коментована розмова педагога з учнями на початку уроку, усне опитування або відповіді біля дошки, індивідуальні звіти на облікових уроках-заліках;

- *письмового обліку* (І. Нехтман (1934, с. 81), В. Павловський (1932),

Г.Савицька (1933, с. 44 – 45), І. Строй (1933, с. 43), А. Тер-Геводян (1934, с. 99), С. Чавдаров (Чавдаров, а, 1939, с. 79): письмові контрольні роботи, домашні та класні письмові завдання; відповіді на контрольні запитання вчителя, книги; розв’язування задач, виконання вправ, доведення теорем, диктанти, перекази; самостійна письмова робота на задану тему, складання планів, тез, конспектів, рефератів; учнівський самоконтроль, або самооблік; тести;

- *іспит* О. Астряб (1939, с. 51), А. Ганжій (1933, с. 39), Ф. Глущенко (1936, с. 21), В. Затонський (1933, с. 35), М. Кранц (1936), Й. Ліпман (1939, с. 29), Л. Магазінник (1936, с. 86), А. Макогон (1936, с. 3), І. Медведєв (1939, с. 47), А. Понарівська (1936, с. 24), Ф. Редько (1939, с. 6), В. Ролль (1939), Д. Скуратівський (1939, с. 63).

Розглянемо детальніше названі методи.

Як ефективну форму обліку знань за умови методично правильного його застосування С. Маргулян (1940), І. Нехтман (1934, 1937), В. Павловський (1932), Я. Рєзнік (1939, 1941) та ін. визначали усне опитування.

Так, С. Маргулян зазначав, що *опитування* мало задовольняти головну вимогу – закріплювати в пам’яті учнів викладений матеріал, формувати вміння самостійно розмірковувати, розв’язувати посильні завдання (1940, с. 61). Я. Рєзнік рекомендував використовувати *фронтальне, або екстенсивне опитування*, коли вчитель пропонував запитання всьому класові, стислі відповіді давались окремими учнями на короткі окремі запитання; *індивідуальне, або інтенсивне опитування* – коли очікувалась вичерпна відповідь з усього завдання від конкретного учня, якого викликав учитель (1939, с. 48; 1941 с. 124).

Прийомами опитування були: *усні запитання перевірконого характеру* та запитання, що застосовувалися під час пояснення нового матеріалу; *контрольні запитання* (Нехтман, 1937, с. 107).

Називали науковці й деякі недоліки методів усного обліку знань учнів. Наприклад, надмірна індивідуалізованість, котра не дозволяла охопити перевірку знань кожного учня вчителем упродовж уроку, зважаючи на наповненість класу (Павловський, 1932, с. 26). Тому перевага віддавалася *колективним формам*

контролю: бригадному, обліковим груповим розмовам, конференціям, які мали носити виключно діловий характер і складатися зі звітів окремих бригад тощо (с. 26).

Серед методів контролю виділялися також *перевірка вчителем робочих зошитів учнів* (Нехтман, 1934, с. 84) – нагляд вчителя за зошитом учня задля контролю за формуванням уміння робити записи в зошиті без пропусків, огляд робочих зошитів учнів та їх оцінка учнівськими громадськими організаціями; оцінка виставок учнівських праць, висвітлення роботи учнів у пресі тощо (М. Знаменський, 1939, с. 21 – 22), В. Павловський (1932, с. 27, с. 33) та *шкільна виставка* (Н. Грановська, (1933, с. 36), яка сприяла обмінові досвідом серед школярів, демонструвала зразки роботи вчительської та учнівської праці (с. 37).

Розглянемо деякі з названих методів письмового контролю. Так, *навчальний або контрольний диктант* визначався як один із методів письмової граматично-орфографічної роботи, спрямованої на підвищення грамотності учнів (Чавдаров, 1939а, с. 79).

Найбільш використовуваними серед видів диктантів були *навчальні* (пояснювальні), завдання яких полягало у формуванні нових знань, повторенні раніше вивченого, закріпленні його в пам'яті учнів, і контрольні, що мали перевірити наслідки засвоєння, підсумувати навчальні зусилля з орфографії та граматики (с. 81). Пояснювальні диктанти, своєю чергою, поділялися на зорово-слухові (учні сприймали зором текст диктанту, робили орфографічний аналіз, писали на слух); слухові (запис на слух, але з попереднім повторенням орфографічних правил) (с. 82); зорові (написання тексту, який подавався з пропусками орфограм); самодиктанти (писання напам'ять вивченого тексту); вибіркові (прослуховування тексту з вибором для запису окремих слів з характерними граматично-орфографічними особливостями); творчі (запис складеного під керівництвом учителя тексту) (с. 83).

До контрольних також відносили: слуховий диктант із повторенням граматично-орфографічних правил, власне диктант і його перевірка; зоровий із записом тексту після надання інструктивних вказівок учителя (Чавдаров, 1939,

с. 85) та вільний добір логічно закінченого тексту, який педагог читав частинами, а учні записували напам'ять (с. 88).

Вільний диктант вважався важливим для формування стилістичних знань з мови. Педагогами ж рекомендувалося комплексне використання пояснювального, зорового, слухового та перевірного диктантів (Понарівська, 1936, с. 25).

Закцентуємо увагу на тому, що важливим елементом при виконанні письмових завдань дослідники 30-их років XX століття вважали виправлення учнівських робіт. Професор С. Чавдаров жорстко критикував погляди методистів-комплексників, які вважали, що виправлення помилок не потрібне. Учений підкреслював, що навчання базується, насамперед, на усвідомленні учнями того, що вони вивчали, що їм треба було засвоїти. Основними ж прийомами виправлення помилок дослідник вважав: самостійне звіряння учнями написаного вдома з оригіналом, якщо текст диктувався з підручника; написання вчителем (або кращим учнем) на дошці, а учнями – списування й виправлення у своїх зошитах; обмін зошитами та виправлення помилок; перегляд учителем зошитів удома, підкреслення без виправлення помилок (1939, с.112).

Слід указати на відсутність єдності з питань оцінювання знань учнів серед методистів 30-их років XX століття. Так, В. Павловський критикував бальну систему оцінювання знань учнів як метод старої школи, а також систему оцінок «задовільно» – «незадовільно», що пропонувалась новою методикою. Така практика, вважав він, давала наближену картину стану справ у навчально-пізнавальному процесі, не сприяла підвищенню якості знань. В основі обліку, на його думку, мали бути педагогічні характеристики учня, відмова від традиційного оцінювання за бальною системою, ретельний аналіз стану навчального процесу, висвітлення відхилення від навчальних нормативів, організаційно-методичних інструктивних порад (1932, с. 21).

Більшість же українських методистів уважали виставлення оцінок за учнівську працю важливим прийомом підвищення якості знань у політехнічній школі, рекомендували застосовувати бальну систему оцінок: від «відмінно» до «погано» і «дуже погано» – залежно від серйозності зауважень педагога щодо

опанування певної науки, дисципліни, предмета (Чавдаров, 1939, с. 116; Савицька, 1933, с. 45).

40–50-ті роки ХХ ст. позначилися подальшим розширенням термінологічного поля категорійно-поняттєвої групи «Методи навчання».

Автори характеризували такі методи навчання, як: розповідь-лекція, бесіда, робота з підручником і книгою, вправи, домашні завдання, ілюстрація й демонстрація, лабораторні заняття, екскурсія та повторення (Чавдаров, 1940; Резнік, 1941 та ін.)

Зокрема С. Чавдаров ділить методи навчання на загальні та спеціальні. Загальні методи (розповідь, бесіда, вправи, ілюстрації й демонстрації, робота за підручником, екскурсія), як зауважує автор, застосовуються у викладанні майже всіх навчальних дисциплін. Спеціальні ж методи (звуковий метод навчання мови, усна лічба, граматичний розбір, гербаризація та ін.) застосовуються тільки у викладанні окремих предметів (Чавдаров, 1940, с.191).

Детально характеризує С. Чавдаров розповідь-лекцію – метод викладання, коли вчитель усно викладає школярам навчальний матеріал (часто в дидактиці розповідь має назву акроаматичного методу (від грецького слова *асгоаотај* – слухаю). До змісту розповіді та її побудови автор висуває низку вимог (див. Додаток С.1.1).

Бесіда у трактуванні С. Чавдарова відрізняється від розповіді тим, що навчальні завдання розв'язуються способом постановки запитань і пошуку відповідей на них.

Бесіду, як зауважує науковець, використовують для того, щоб: розібратись у рівні наявних знань учнів; повторити з ними пройдений матеріал для кращого закріплення його в пам'яті; проконтролювати, перевірити, як школярі засвоїли пройдене: встановити прогалини в знаннях учнів; організувати спостереження школярів над явищем, порівнювання предметів та їх окремих ознак; систематизувати вивчений матеріал через упорядкування, відповідну організацію набутих раніше відомостей і не тільки закріпити їх у пам'яті учнів, а й поглибити, відкрити у відомому стороні, невідомі до цього часу.

Грунтовно розглядає С. Чавдаров й такий метод навчання, **як робота з підручником і книгою**, наголошує на вимогах до нього (Додаток С.1.2).

Аналізуючи **метод вправ** (організовані вчителем роботи учнів, завдяки яким закріплюються передані їм знання й виробляються уміння та навички прикладати їх впевнено, швидко й безпомилково), науковець називає їх **види** (усні, письмові, графічні, технічні) та **загальні вимоги до організації** (Додаток С.1.3).

Після аналізу методу вправ С. Чавдаров звертається до характеристики методу **виправлення учнівських робіт, зауважуючи про те, що**, перевіряючи роботи, виправляючи їх, викладач вивчає свій клас, бачить наслідки праці кожного окремого учня, які помилки він сам допустив, бачить і шляхи, що ведуть до їх усунення.

В межах аналізованого термінологічного поля доцільно розглянути і методи лабораторних занять, екскурсії, ілюстрації та демонстрації (як допоміжні методи).

Лабораторними заняттями у посібнику С. Чавдарова називаються самостійно виконані учнями досліди й практичні роботи під керівництвом учителя. Лабораторні заняття мають: зміцнювати теоретичні знання учнів; давати їм практичні вміння й навички застосувати теоретичні знання; розвивати ініціативу, самостійність, мислення; виховувати дисциплінованість, точність, уважність у роботі. Тим самим завдяки лабораторним роботам здійснюється найважливіше завдання для підготовки всебічно розвиненої особистості.

Специфіка ж методу **екскурсії** полягає в тому, що навчальний матеріал вивчається не в звичайних в класних умовах, а поза класом (Чавдаров, 1940, с. 303). Тому успіх **екскурсії** залежить, від того, наскільки добре вона підготовлена (в теоретичному й організаційно-матеріальному аспектах) (с. 312).

Наприкінці 40-х рр. ХХ ст. розпочинаються дослідження методів навчання у кандидатських дисертаціях (див. Додаток Г). Більшість дисертацій була присвячена окремим аспектам застосування методів навчання й мала яскраво виражену практичну спрямованість. Наприклад, у праці Г. Башлик (1953) розглянуто розповідь як метод навчання в 4 класі. Предмет дослідження Г. Ілляшенка – виробнича екскурсія (1956), Ф. Лисенка – диктант, Л. Логінової –

натуральні наочні навчальні посібники (1959). Р. Осипович-Таращанська дослідила особливості оволодіння учнями складанням плану (1957), Л. Проколієнко – особливості засвоєння граматичних понять (1956). П. Лебедев – місце навчальних картин серед інших типів і видів засобів наочності (1959). Вчений також визначив їх роль у навчальному процесі, розглянув дидактичні основи методики роботи з ними, класифікував.

Доволі часто проблема вдосконалення методів навчання у 50-ті – 60-ті роки висвітлювалася на сторінках журналу «Рідна школа»: М. Миронов (1953), В. Сухомлинський (1959), С. Чавдаров (1959), Н. Черніловська « (1958) та ін. (Додаток Г.1).

Таким чином, українська освітня система 30-их років ХХ століття створювалася з урахуванням спрямованості політехнічної школи на формування в учнів основ наукових знань, ознайомлення теоретично й на практиці з усіма головними галузями виробництва. Ці особливості функціонування політехнічної школи позначилися й на системі методів навчання: дослідницько-прикладні та пошуково-евристичні методи стають складовою групи методів активізації навчання, оскільки сприяють формуванню у школярів уявлення про об'єктивний зміст знань, їх істинність, пов'язують теорію й практику, об'єкт (предмет) і дію суб'єкта навчання; втрачає своє педагогічне й методичне значення метод обліку знань, тому на кінець 30-х рр. висуваються на перший план власне *методи контролю та самоконтролю* тощо.

У 60-ті рр. ХХ ст. українські науковці продовжили дослідження методів навчання у дисертаційних дослідженнях (див. Додаток Г). Так, А. Алексюк у кандидатській дисертації на тему *«Взаємозв'язок дидактичних методів у процесі вивчення нового матеріалу на уроці як засіб піднесення ефективності навчання»* (1962) **предметом дослідження** визначив взаємозв'язок дидактичних методів як засобу підвищення ефективності навчання. Я. Бурлака у праці *«Бесіда як метод навчання і її застосування на уроках ІУ класу»* (1963) та М.Тренін у праці *«Беседа как метод обучения и средство повышения умственной активности учащихся V – VII классов общеобразовательной школы (На материалах*

преподавания истории и географии) (1961) досліджували **можливості бесіди як методу навчання**.

Крім того, у роботі Я. Бурлаки (1963) показано, як слід підтримувати дитячу допитливість і спонукати учнів ставити запитання вчителю на уроках упродовж бесіди. Автор дає таке визначення терміна *«бесіда»*: метод навчання, за допомогою якого вчитель шляхом запитань і відповідей, спираючись на знання, досвід учнів, за їхньої активної участі викладає нові знання, підводить їх до самостійних висновків, повторює й систематизує раніше засвоєні знання, готує учнів до різних видів самостійної навчальної роботи (с. 25).

Виокремлює науковець і такі види бесіди: евристична, закріплювальна, вступна, заключна.

«Евристична бесіда» - спосіб здійснення навчальних завдань, застосовуючи які вчитель завдяки запитанням і відповідям, за умови високої активності й самостійної розумової діяльності учнів, підводить їх до розуміння нового навчального матеріалу.

«Вступна бесіда» має такі дидактичні завдання: активізувати увагу та мислення учнів, викликати інтерес до подальшої роботи на уроці, створювати відповідний настрій, давати стисні відомості школярам для розуміння нового навчального матеріалу.

«Закріплювальна бесіда» сприяє повторенню, осмисленню раніше засвоєних знань, їх систематизації, встановленню нових зв'язків, створює можливість для перевірки та контролю за підготовкою учнів до уроків. *«Заключна»* - виступає як дієвий засіб узагальнення й систематизації отриманих знань, підведення підсумків самостійної роботи.

У посібнику С. Збандуто *«Педагогіка»* (1965) представлена ширша характеристика словесних методів навчання, а також аналізуються наочні й практичні методи. Класифікація здійснювалася залежно від джерела, з якого учні дістають наукову інформацію та набувають знання, практичні навички і вміння, від способу керування їх психічною діяльністю в процесі навчання.

Зауважимо, що до окремої групи автор відносить метод програмованого

навчання, яке здійснюється за допомогою програмування дидактичного матеріалу. Засобами цього методу визначено такі: навчаюча програма, програмований підручник, навчаюча машина, автоматизований клас. Згодом, як відомо, він сформувався як вид навчання.

До групи словесних методів, де джерелом інформації є живе слово вчителя, автор відносить розповідь, пояснення, бесіду, лекцію, а також роботу з книгою.

До групи наочних методів, де джерелом інформації набування знань, умінь і навичок служать предмети і явища або їх зображення, дослідник відносить демонстрування, ілюстрування, самостійне спостереження, екскурсію, використання технічних засобів – кіно, телебачення, магнітофона, патефона, алоскопа та ін.

До групи практичних методів (джерелом інформації, пізнання є практичні дії) – усні та письмові вправи, графічні роботи, лабораторні заняття, практичні заняття в робочих кімнатах, навчальних майстернях, на шкільних ділянках, промислових підприємствах, у сільському господарстві (Збандуто, 1965, с. 240).

Розглянемо деякі особливості кожної із зазначених груп методів навчання, описані С. Збандуто (1965). Так, *розповідь* як метод навчання передбачає словесну, монологічну форму передавання знань учням. Вона, як правило, складається з трьох взаємозумовлених компонентів: опису, оповіді, обґрунтування (с. 242). *Шкільна лекція*, своєю чергою, застосовується переважно в старших класах, і дає можливість учителю послідовно, в певній системі викласти навчальний матеріал, глибше розкрити складну тему чи наукову проблему, економніше витрачати навчальний час (с. 247). Розкриваючи в лекції ті чи інші положення, вчитель може застосовувати як індуктивний, так і дедуктивний спосіб викладу. *Робота з книжкою* як метод навчання має своїм завданням сформувати вміння аналізувати текст, складати план або конспект прочитаного, користуватися довідковим матеріалом, різними словниками, а також - виховати потребу в систематичному читанні, розвинути техніку та культуру читання, сформувати вміння поєднувати самостійну роботу з підручником з викладом учителя і на цій основі точніше, глибше засвоювати навчальний

матеріал (с. 249).

Аналізуючи наочні методи навчання, С. Збандуто наголошує, що власне наочність стає дійовим засобом активізації розумової діяльності учнів, сприяє розв'язанню дидактичних завдань у тому разі, коли вона безпосередньо пов'язана з навчальним матеріалом, допомагає розкрити його зміст, істотні сторони предметів і явищ, коли вона доступна для розуміння учнів, тобто є чуттєвою опорою пізнання. Особливу увагу при цьому науковець звертає на технічні засоби навчання – різноманітні технічні пристрої й прилади, системи, що застосовуються з метою підвищити ефективність навчання, його раціоналізацію. Зауважує автор і те, що технічні засоби навчання значною мірою відрізняються від наочних приладів. Адже наочні прилади є лише засобом навчання, тоді як засоби самі виконують певні навчальні дії: передачі, формування, закріплення, контролю знань, умінь і навичок учнів.

У цьому контексті значущою є робота Т. Болгова *«Использование средств изобразительной наглядности для активизации познавательной деятельности учащихся»* (1969), де розкрито роль наочних методів навчання (картин, малюнків, макетів) у створенні проблемних ситуацій та формуванні прийомів навчальної роботи; їх специфічні особливості, які активізують мислення учнів; визначено ефективні прийоми роботи з ними для вироблення прийомів навчальної роботи. Автор також конкретизує умови, за яких засоби наочності якомога ефективніше сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів.

У навчальному процесі, зауважує С. Збандуто, важливе місце належить різним видам практичних робіт школярів, які можуть бути пов'язані з вивченням загальноосвітніх предметів, з працею учнів у навчальних майстернях, на шкільній ділянці, промисловому підприємстві, у сільському господарстві і т. ін. (Збандуто, 1965, с. 262).

До практичних методів навчання автор відносить і вправи - багаторазове, дидактично та психологічно обґрунтоване, раціонально організоване повторення цілеспрямованих дій з метою вироблення відповідних умінь та навичок (с. 243). Виділяє науковець такі їх види: спеціальні, коментовані, усні, письмові, графічні,

лабораторно-трудо́ві, виробничо-трудо́ві.

Спеціальними називаються кілька разово повторювані вправи, спрямовані на формування навчальних, трудових та інших умінь і навичок.

Коментовані вправи – важливий засіб активізації навчального процесу, свідомого виконання учнями самостійної роботи (Збандуто, 1965, с. 264).

Усні вправи широко застосовуються для викладання основ наук і зв'язані з розвитком культури мови, логічного мислення, пізнавальної діяльності школярів загалом.

Лабораторно-трудо́ві вправи допомагають учням опанувати методику й техніку проведення дослідів, лабораторно-практичних та експериментальних робіт, користуватися навчальною апаратурою, приладами, методами конструювання, виготовлення діючих моделей і т. ін.

Виробничо-трудо́ві вправи становлять певну систему спеціально підібраних трудових дій навчального або виробничого характеру. Особлива увага при цьому звертається на вироблення в школярів умінь працювати раціонально, за планом. Це досягається, зокрема, системою вправ на опанування елементів планування, за допомогою яких учень засвоює способи складання технологічно обґрунтованого плану виготовлення того чи іншого виробу (Збандуто, 1965, с. 267).

Окремо науковець наголошує на важливості взаємозв'язку методів навчання: ефективність кожного з них треба розглядати в тісному зв'язку з іншими, які в навчальному процесі взаємодіють, доповнюють і збагачують один одного. Уміння вчителя творчо поєднати різні методи на тому чи іншому етапі, зауважує С. Збандуто, сприяє підвищенню якості навчання, піднесенню розумової діяльності школярів (1965, с. 241).

Продовжилося активне дослідження методів навчання і в 70-их роках ХХ ст. (А. Алексюк, В. Бондар, С. Бондар, Е. Златкіна, Л. Кочина, Г. Молчанова, В. Онищук, В.І. Паламарчук, В.Ф. Паламарчук та ін.).

Так, М. Ярмаченко в *«Актуальних питаннях педагогічної науки»* (1978) зазначав, що «завдання, які стоять перед ... школою на сучасному етапі, потребує внесення змін у характер методів і прийомів, які мають забезпечувати міцне,

свідоме засвоєння основ наук, ... розвиток їх творчої активності й самостійності школярів. Досвід роботи вчителів за новими програмами свідчить про те, що новий зміст освіти потребує нових методів і прийомів навчання» (с. 41). І продовжуючи думку, наводив приклад учителя Ананьївської середньої школи №2 Одеської області М. Гузика, котрий у вивченні хімії застосовував дослідницький метод, «...виховуючи в учнів самостійність у набутті знань» (Ярмаченко, 1978, с. 41–42).

Цілеспрямовану роботу з дослідження методів та прийомів навчання проводили і науковці УНДІПу. Зокрема, під керівництвом В. Помагайби, В. Онищука та інших учених здійснено чимало дисертаційних досліджень. Їх автори: О. Савченко (1971), В. Буряк (1973), П. Мельник (1974), Л. Тимчишин (1974), С. Бондар (1975), М. Мірошниченко (1975), Я. Пасічник (1975), Г. Лисенко (1977), Т. Дударенко (1977), В. Рибенцев (1978), О. Івасішин (1978), В. Осинська (1978), М. Дідович (1979), В. Дрозд (1979), В. Савченко (1979), В. Максименко (1979), М. Микитинська (1979) та ін. (див. Додаток Г).

Проаналізуємо деякі праці щодо представлення в них дослідженої категорії. Так, у кандидатській дисертації О. Савченко *«Дидактичний прийом порівняння як засіб навчання і розвитку молодших школярів»* (1971), наведено класифікацію *«дидактичного прийому порівняння»*: **види** (зіставлення, протиставлення, повне порівняння); **різновиди** (за кількістю ознак, що порівнюються; за спрямованістю порівняння й типу постановки завдання); **способи порівняння** (одночасний, послідовний та паралельний) (с. 7–8). Автор визначила умови ефективного застосування прийому порівняння в навчальному процесі: чітке визначення ситуацій, у яких порівняння необхідне; правильний відбір об'єктів при порівнянні; урахування в керівництві процесом порівняння дидактичної мети уроку; наявність у школярів певного рівня сформованості прийому порівняння. У 1977 році О. Савченко видала *монографію* на тему «Порівняння в навчанні учнів початкових класів».

Л. Тимчишин у дисертаційному дослідженні *«Взаємозв'язок прийомів навчальної діяльності учнів 6 – 8 класів на уроці (на матеріалі математики та*

фізики)» робить висновок, що ефективність навчального процесу залежить не тільки від того, які методи використовуються на уроці, а й від внутрішньої структури кожного методу – від прийомів, з яких він складається, послідовності їх використання. **До головних умов підвищення** ефективності прийомів навчальної діяльності учнів Л. Тимчишин відносить: спеціальне формування в учнів прийомів навчальної діяльності; встановлення відповідності їх змістові навчального предмета й змістові інформації, що засвоюється; забезпечення раціональної послідовності прийомів навчання (Тимчишин, 1974).

С. Бондар (1975), своє чергою, обґрунтувала дидактичні засади застосування аналогії на уроці та виокремила її **основні структурні елементи**, надала рекомендації щодо ефективного застосування різних видів аналогій та їх поєднання на різних етапах навчального процесу, залежно від дидактичних функцій і характеру виучуваного матеріалу.

Науковець визначила також **функції аналогії** в навчальному процесі (інформаційну, продуктивну й системну), довела, що вони являють собою цілісну систему, яка є одним із важливих засобів організації пізнавальної діяльності учнів. С. Бондар відзначила: дидактична сутність аналогії в навчальному процесі зводиться до того, що в її зміст, крім логічного аспекту, входять пояснювальна та пошукова характеристики. Пояснювальний аспект аналогії допомагає краще усвідомити малозрозуміле й важкодоступне явище, викликавши в уяві учнів аналогічне, відоміше й наочніше явище. Відтак, завдяки пошуковій характеристиці аналогії здобуваються нові знання про виучуваний об'єкт, формулюються гіпотези, віднаходяться способи розв'язання проблем. Цей аспект аналогії, як довела С. Бондар, сприяє систематизації виучуваних явищ, що вивчаються, укрупненню одиниць засвоєння, кращому запам'ятовуванню матеріалу логічними групами. Особливу увагу дисертантка приділила дослідженню ролі аналогії в підвищенні пізнавальної самостійності учнів (Бондар, 1975).

О. Івасишин у кандидатській дисертації *«Дидактичні умови підвищення ефективності самостійної навчальної роботи в класах з поглибленим вивченням*

окремих предметів» (1978) теоретично обґрунтувала й практично перевірила можливість більш продуктивного використання для підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів *таких методів, форм і засобів навчання, як шкільна лекція, семінарські заняття, навчальні конференції тощо*. У процесі дослідження автор окреслила деякі шляхи використання елементів *програмованого навчання* для подальшого вдосконалення зворотного зв'язку в навчальному процесі.

Важливим для нашого дослідження є і той факт, що у другій пол. 70-их рр. XX століття співробітники сектору дидактики УНДІПу спільно з працівниками кафедр педагогіки інших педагогічних інститутів провели теоретичне й експериментальне дослідження методів навчання й видали книгу *«Функції і структура методів навчання»* (Онищук, (ред.), 1979). Її загальну редакцію здійснив В. Онищук. У цій роботі методи й прийоми навчання розглядаються в комплексі зі шляхами розв'язання конкретних дидактичних завдань – таких, як організація сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу, осмислення навчального матеріалу, узагальнення, систематизація, застосування знань, контроль і корекція навчального процесу. Методологічною основою для вирішення завдань дослідження стало запропоноване авторським колективом тлумачення функцій методів навчання, їх структури, сутності тощо.

Значуща в контексті дослідження категорійно-поняттєвого апарата вітчизняної дидактики загалом і поняттєво-термінологічної групи «Методи навчання» зокрема докторська дисертація А. Алексюка *«Развитие теории методов обучения в советской педагогике (1917 – 1971 г.г.)»* (1972, с. 5). У праці розглянуто теоретичні засади методів навчання, об'єднано історію й теорію питання. Проаналізовано розвиток навчальних методів радянської педагогіки та сучасного її стану, а також категорійного складу поняття «загальні методи навчання», створено узагальнюючу систему методів.

А. Алексюк визначив поняття «методи навчання» як «способи спільної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на оволодіння школярами соціальним досвідом людства». Особливість цієї спільної діяльності – керівництво педагога

пізнавальними зусиллями школярів. У такому визначенні, наголосив автор, «соціальний досвід людства» потрактовується вузько, як певна сума знань, умінь і навичок, а також конкретного досвіду трудових і виробничих відносин між людьми. Саме таке розуміння не допускає однакового трактування *«методів навчання»* та *«методів виховання»* (Алексюк, 1972, с. 48).

Науковець зауважує, що істотними є як *внутрішні, так і зовнішні ознаки методів навчання*: 1) певна форма подачі й обміну інформації в прямому та зворотному зв'язку (словесно-слухова, наочно-зорова, практична); 2) певна форма руху пізнавальної діяльності (певний логічний шлях засвоєння знань або певний вид і рівень); 3) певний спосіб організації та керівництва навчально-пізнавальною діяльністю. Тому автор робить *висновок*, що саме це й пояснює різні *визначення методів*: як певної форми обміну інформацією між тими, хто вчить, і тими, хто навчається; як певної форми руху змісту навчання; як форми (виду та рівня) руху пізнавальної діяльності учнів; як способу, за допомогою якого вони під керівництвом педагога йдуть від незнання до знання, від неточного й неповного знання повнішого й точнішого; як способу організації та управління з боку вчителя (навчальної машини, книги), пізнавальної діяльності школярів (Алексюк, 1972, с. 88–89).

Щодо класифікації методів навчання, то можна погодитися з думкою науковця **про неможливість побудувати єдину класифікацію методів навчання**, оскільки існує провідна класифікація на кожному історичному етапі розвитку педагогіки та школи. А. Алексюк запропонував бінарну класифікацію системи методів навчання за допомогою двох суттєвих ознак: рівнем самостійності й пізнавальної активності школярів та за зовнішньою формою прояву методів (див. Додаток С, табл. С.2).

Провідні ідеї дослідження автор виклав також на сторінках журналу «Рідна школа» у публікаціях: *«Генезис теорії методів навчання в радянській педагогіці»* (1972); *«Класифікація загальних методів навчання»* (1971); *«Генезис теорії методів навчання в радянській педагогіці»* (1972); *«Логічні основи методів навчання»* (1976); *«Про інформаційно-пошукові методи навчання»* (1974), а затим

узагальнив у монографіях «Загальні методи навчання в школі» (1973, 1981), «Методи навчання і методи учіння» (1980) тощо.

Особливої уваги заслуговує представлена 1971 року класифікація методів навчання у монографії Б. Коротяєва «Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів». Тут *залежно від галузі застосування* (пізнавальна або навчально-організуюча діяльність учнів) *та відповідно до структурних компонентів навчання* виділяються: 1) *методи навчальної діяльності вчителя*; 2) *методи навчальної діяльності учнів* (Коротяєв, 1971, с. 163–64).

Заслуговують на увагу також статті В. Бондаря, С. Бондар (1977), Д. Бутко (1976); Е. Златкіної, Г. Молчанова (1979); В. Онищука «Дидактичні функції і структура методів навчання» (1974); В. Зябіна (1978); В. Онищука (1979); В. Паламарчук (1977); В.Ф. Паламарчук, В.І. Паламарчук (1975), в яких розкривалися теоретико-практичні аспекти вивчення та використання методів навчання (Додаток Г.1).

Розглядалися методи навчання і на сторінках монографій, опублікованих у 50–70-х рр. ХХ ст.: М. Дорошенко «Наочність при навчанні грамоти» (1955), Я. Бурлака «Бесіда як метод навчання» (1960), А. Алексюк «Ефективність методів навчання» (1965), Б. Коротяєв «Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів» (1971) та ін. (див. Додаток Г.). Зокрема Б. Коротяєв за допомогою відповідних методів запропонував систему організації навчальної роботи на основі пошуку та дослідництва – взаємозв'язку і взаємопроникнення репродуктивної та творчої діяльності учнів.

Досить ґрунтовно представлено методи навчання і в посібнику «Педагогіка» за ред. Кондратюка (1976). Так, досліджувана категорія визначається як спосіб співпраці вчителя й учнів, за допомогою яких школярі опановують знаннями, навичками й уміннями, формують світогляд (Кондратюк (ред.), 1976, с.102).

Методи навчання залежно від навчальних (дидактичних) завдань *класифіковано* у цій праці на такі групи:

1. Інформаційні: лекція, розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація, спостереження, робота з навчальною літературою; лабораторні та практичні

роботи.

2. Методи формування знань, умінь і навичок: пояснення, демонстрація (показ), спостереження, проби і вправи.

3. Методи закріплення знань, умінь і навичок: робота учнів над текстовим матеріалом (підручника, конспекту та ін.), спостереження, демонстрація, повторювально-узагальнюючі бесіди, лекції, повторні вправи, лабораторні та практичні роботи, виконання контрольних вправ, навчальні ігри.

4. Методи навчання учнів застосуванню знань: вирішення й складання задач, лабораторні та практичні роботи, проектування і моделювання, дослідження.

5. Методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок: усне опитування, письмові контрольні роботи, практичні контрольні роботи, програмований контроль. (Кондратюк (ред.), 1976, с.104).

Наведемо стисло характеристику деяких методів, представлених в аналізованому посібнику. **Лекція** подається як порівняно тривале повідомлення матеріалу, розраховане на цілий урок. Метод пояснення застосовується, коли вирішується новий тип завдань, вивчаються граматичні правила, теореми, коли учнів готують до розробки виробничих документів, до виробничо-трудової діяльності. **Розповідь** – виклад переважно фактичного матеріалу, здійснюваний в описовій чи оповідній формі. Широко використовується, коли необхідно зробити стисле повідомлення про подію з суспільного життя, описати явища природи тощо. **Бесіда** – питально-відповідаючий метод навчання, який відрізняється від розглянутих вище діалогічним характером викладу. Автор зауважує також, що, попри відмінність за зовнішньою формою, всі ці три методи мають спільну мету – пояснити новий матеріал. (Кондратюк (ред.), 1976, с.108, 111).

Одним із основних методів закріплення знань у посібнику «Педагогіка» за ред. Кондратюка (1976) названо роботу з навчальною літературою. Автор наголошує, що в умовах науково-технічного прогресу майбутніх фахівців необхідно підготувати до самостійної роботи з поповнення знань, виховати у них позитивне ставлення до друкованого слова. Навчальна література, особливо підручник, виконують не тільки інформаційну функцію, а й розвивальну, а також

пошуково-дослідницьку. Підручник навчає застосовувати знання на практиці, виховує (с.112–113).

До цієї ж групи віднесено методи демонстрації, вправ, лабораторних і практичних робіт, проектування (с.115).

Розглянемо детальніше *метод проектування*. В аналізованій класифікації він представлений як спосіб виконувати учнями проблемні завдання професійного характеру на основі ними ж зібраних матеріалів. Автори зауважують, що складний метод проектування доцільно поєднувати з лабораторним методом, спостереженнями, вирішенням проблемних завдань, роботою над літературними джерелами та ін. При цьому зазначені методи підпорядковуються розробці проекту.

За структурою проекти можуть бути простими й складними, різноманітними за тематикою, короткочасними або довготривалими.

Логічно завершують аналізовану класифікацію *методи перевірки й оцінки знань, умінь і навичок* (Кондратюк (ред.), 1976, с. 121). Перевірка дає можливість викладачеві отримати відомості про результати своєї праці й відповідно вносити корективи, а школярам – мати уявлення про вимоги до рівня знань, умінь і навичок, до їх якості.

Контроль і оцінка успішності учнів, як зазначено у посібнику, мають здійснюватися на засадах: – об'єктивності (правильне застосування встановлених критеріїв оцінки знань, умінь і навичок, поєднання високої вимогливості з повагою до особистості учня); – всебічності (означає високу ступінь повноти охоплення контролем змісту навчального матеріалу (розділів, тем, питань, теорії та практики), глибини його засвоєння, осмисленості, міцності та ін.); – систематичності (регулярність його проведення упродовж семестру, навчального року); – індивідуального підходу; – диференційованості; – гласності.

Проаналізовані у даному параграфі підходи учених до класифікації методів навчання на визначеному етапі розвитку вітчизняної дидактики узагальнено представлені у таблиці (див. Додаток С, табл. С.3).

У підсумку зазначимо, що в 60–70-их рр. ХХ ст. здійснено низку досліджень,

які суттєво вплинули на методологічні основи вітчизняної дидактики, адже було здійснено: обґрунтування змістового та структуротворчого аспектів категорії «методи навчання», теоретичне й експериментальне з'ясування функцій та структури методів навчання, удосконалення класифікацій методів навчання, впровадження різноманітних дослідницьких методів навчання. Тому й закономірним було розширення поняттєво-термінологічного поля групи «Методи навчання» такими термінами, як: «методи пізнання», «метод програмованого навчання», «тривимірна модель методів навчання», «словесно-дослідницькі методи», «наочно-інформаційні методи», «практично-репродуктивні методи» та ін.

Суттєвою відмінністю цього періоду від попередніх було те, що впровадження дослідницьких методів навчання у 20-их рр. ХХ ст. супроводжувалося відмовою від використання інших методів навчання, «творче пізнання протиставлялося репродуктивному» (Коротяєв, 1971, с. 8), а з 50-их рр. знову активно розробляються репродуктивні й методи навчання інших класифікаційних груп.

4.4. Організаційні форми навчання (урочні, позаурочні, допоміжні) в теорії та практиці української школи 30–70-их рр. ХХ ст .

Реформування освіти почалося від початку 30-их рр. ХХ ст. і регламентувалося постановами більшовицької партії та радянського уряду: ЦК ВКП /б/ від 25 липня 1930 р. «Про загальну обов'язкову початкову освіту»; ВУЦВКа та РНК УРСР від 13 серпня 1930 р. «Про реорганізацію Наркомату освіти України»; ЦК ВКП /б/ від 5 вересня 1931 р. «Про початкову та середню школу»; ЦК ВКП /б/ від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим у початковій та середній школі»; РНК СРСР та ЦК ВКП /б/ від 15 травня 1934 р. «Про структуру початкової та середньої школи в СРСР»; від 3 вересня 1935 р. «Про організацію навчальної роботи та внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній та середній школі» та ін. Саме постановою «Про початкову та середню школу» було піддано різкій критиці методи

й форми навчання в школі 20-их рр. XX ст. і пропонувалося повернутись до класно-урочної форми організації навчання та предметного викладання. В цьому документі прямо вказувалося на необхідність «розгорнути широку боротьбу проти насаджування в масовому масштабі методів, до кінця неперевіраних на практиці (метод проектів та ін.)». Перелік методів і форм навчання, рекомендованих до впровадження у навчальний процес (урок як основна форма організації навчання), свідчив про повернення до методики викладання й організації навчання, характерних для дореволюційної авторитарної «школи навчання» другої половини XIX ст. (Пометун, 1995, с. 99; та ін.).

Після повернення у вітчизняну школу уроку як основної форми навчання вчені у своїх дослідженнях загострювали увагу на помилках, допущених при використанні комплексних програм, бригадно-лабораторного, проектного та екскурсійного навчання. Так, С. Литвинов, аналізуючи розвиток радянської педагогічної науки за роки радянської влади, зазначав, що під час впровадження комплексного навчання часто відбувалася підміна природних зв'язків науки з практикою штучними (наприклад, поєднання вивчення площі круга з заготівлею овочів на зиму). А також зауважував, що, використовуючи різні організаційні форми, педагоги повністю відмовились від традиційних вербальних методів і захопились однією стороною оцінки методу, а саме його «активізуючою силою» (Литвинов, 1958, с. 19–34).

Постановами ЦК ВКП (б) від 05.09. 1931 р. та від 25.08. 1932 р. було засуджено педагогічні експериментування, на зміну їм прийшла авторитарна педагогіка, яка майже не залишала місця для творчої діяльності вчителя. Основною формою організації навчання проголошено урок, і з 1932 року навчальний процес у школах здійснювався **лише за класно-урочною системою**.

Будь-яке поєднання індивідуальної, фронтальної та групової роботи, різноманітних методів навчання тепер були можливі лише в рамках уроку («заняття з даною групою учнів», яке проводилося за строгим розкладом, єдиним планом та програмою). Розглядаючи урок як форму організації навчальної роботи, що найбільше відповідала меті навчання, М. Пістрак відзначав такі головні її

характеристики: «чіткий розклад у роботі; робота з шкільно-віковою групою постійного складу, керівна роль учителя; жорстка плановість у роботі як учителя, так і учнів; систематичний контроль з боку вчителя за роботою всього класу і кожного учня; правильне співвідношення між колективною й індивідуальною роботою школярів; приведення у відповідність змісту й методів викладання з віковими особливостями дітей» (1934, с. 289–292). Учений запропонував таку структуру уроку: встановлення зв'язку з попереднім уроком і повідомлення мети уроку та його теми; пояснення нового матеріалу; бесіда-закріплення нового матеріалу (або інша форма) наприклад, читання статті тощо); підсумок нового матеріалу, з'ясування основного в ньому та його закріплення (записи, повторення учнями у відповідях на запитання тощо); - домашнє завдання (Пистрак, 1934).

Класно-урочну систему навчання ще з 20-х років підтримували Я. Чепіга, В. Помагайба, К. Лебединцев, С. Чавдаров, О. Астряб. В їхніх дослідженнях йшлося також про пристосування класно-урочної форми до нових поставлених завдань: виховувати активність і самостійність учнів. Так, С. Ананьїн обґрунтовував необхідність реформування та підвищення ефективності існуючої класно-урочної системи. Аналізуючи інші організаційні форми як альтернативу традиційному уроку, він не виключав можливості збереження лекційної системи з подальшим її удосконаленням (Ананьїн, 1924, с. 20–25.; Назаренко, 2015, с. 79).

Свою чергою В. Помагайба у статті «Роль записування плану й змісту роботи в прозоворозповідальній техніці уроку», опублікованій у журналі «Шлях освіти» в 1929 році, висвітлював проблеми проведення *уроку-лекції*, розробляв раціональний структурний зміст даного уроку, наголошував на важливості *уроку-розповіді*, не погоджуючись з тими педагогами, які вважали розповідь пасивною формою навчання. Вдосконаленню методики проведення такого уроку В. Помагайба приділяв немало уваги. Він досліджував, наприклад, ефективність записування учнями плану, основного змісту розповіді на лекції. У запропонованій ученим формі розповіді пасивна праця учнів активізується за рахунок слухання та стеження за планом, записування й фіксування висновків. Окрім того, школярі вчатьсЯ доводити розпочату справу до кінця, і тому такий

урок-лекція має ще й загальновиховне значення. Та не зважаючи на всі позитивні сторони лекції, науковець все ж не рекомендував перетворювати її на універсальну форму навчання (Помагайба, 1929, с. 141–156).

Детально розглядав проблему уроку-лекції С. Чавдаров, котрий досліджував його значення в навчальному процесі, форму, зміст, структуру, особливості поведінки вчителя та учнів («Педагогіка», 1940, с. 191–212). Він, як і В. Помагайба, не вважав лекцію пасивною працею слухачів, підкреслюючи важливість контакту й взаємодії педагога з школярами. Серед переваг такої форми навчання науковець відзначав можливість учителя оперувати навчальним матеріалом залежно від особливостей сприймання, доповнювати лекцію новішими фактами, використовувати різні засоби навчання.

Позицію В. Помагайби та С. Чавдарова підтримував і Я. Рєзнік, підкреслюючи, що обов'язковою складовою лекції має стати наявність значної кількості додаткового матеріалу, малюнків, ілюстрацій, цитат тощо. Педагог радив також урахувати особливості сприймання уроку-лекції дітьми різних вікових груп (Шевченко, 2008, с. 76–106).

Підсилена увага до уроку як організаційної форми навчання обумовила той факт, що методична література 30-их років ХХ ст. була спрямована на практичну допомогу учителю для вдосконалення навчальної роботи в умовах класно-урочної системи.

Основною формою навчальної діяльності в рамках уроку, на відміну від попереднього періоду, визнавалася фронтальна робота. Вона була «загальним фоном» і використовувалась тоді, коли «вчитель перевіряє домашні завдання, пояснює урок, перевіряє знання, під час повторення, роботи біля дошки, колективної бесіди, роботи з ілюстраціями, групового читання, екскурсій» (Рєзнік, 1935, с. 6).

Рекомендації щодо організації класно-урочної системи, планування уроку, підготовки до нього, «розпису» уроків тощо наводились у посібнику «Педагогіка» (Чавдаров, (Ред.), 1940, с. 352–355, 367–373). А саме у розділі 5 «Дидактика. Теорія навчання» та в розділі 8 «Організація навчальної роботи в школі», написаній Я. Рєзніком. Цей розділ містив такі параграфи: «Класно-

урочна система», «Історія класно-урочної системи», «Боротьба проти класно-урочної системи XIX – XX ст.», «Організація навчальної роботи в радянській школі», «Індивідуальний підхід до учнів на уроці», «Планування уроку та підготовка до нього», «Розпис уроків».

У розрізі проблематики нашого дослідження варто відзначити, що лабораторні заняття й екскурсії, домашню роботу в межах термінологічного поля було віднесено до методів навчання (розділ 5, автор якого С. Чавдаров).

До характерних особливостей досліджуваного періоду можна віднести активні пошуки вченими шляхів удосконалення уроку.

У статті «Формалізм у навчанні та способи його усунення», надрукованій 1945 року в журналі «Радянська школа», Я. Рєзнік не підтримував універсальних і сталих структур уроків для всіх дисциплін. Він пропонував класифікувати уроки за навчальними предметами, а в рамках кожного предмета класифікувати їх за конкретним змістом (Рєзнік, 1945, с. 22–30). При цьому структура уроку обов'язково мала враховувати взаємозв'язки між його окремими елементами. Крім того, до кожного типу уроку педагог додавав психолого-педагогічну характеристику. Він також вважав, що неможливо використовувати існуючі типи уроків за зразком, певним шаблоном. Саме такий підхід, на його думку, мав посприяти уникненню формалізму в роботі вчителя (Шевченко, 2008).

С. Чавдаров, у свою чергу, розробив методику викладання української мови, яка сприяла підвищенню якості уроків. Учений давав учителям поради щодо підготовки до уроку, підвищення педагогічної майстерності, організаційної роботи. Значну увагу він приділяв дослідженню різних аспектів організації зайнятості учнів як на уроці, так і поза ним. Пояснюючи суть вимог до уроку, його змісту, вчений радив використовувати різні методи навчання, різні типи та структури уроків (Бакум, 1996, с. 37–57).

С. Чавдаров виділяв такі **типи уроків, детально** розглядаючи структуру кожного: уроки вивчення нового матеріалу, уроки закріплення, повторення та перевірки набутих знань, умінь і навичок. Розкриваючи ці питання, він наголошував на важливості використання різноманітних методів та прийомів,

активній співпраці учнів із педагогом, «живого» й зрозумілого викладу (Бакум, 1996, с. 37–57).

З 40-их років проблема видів та структури уроків знаходить більш широке висвітлення. При дослідженні проблеми типології уроків українські педагоги класифікували їх за різними критеріями: за методами навчання, за особливостями пізнавальної діяльності учнів, за дидактичною метою (Шпортенко, 1994, с. 75–83). При цьому вони наголошували, що побудови, однакової для всіх типів уроків, бути не може, бо це не сприяє ефективній навчальній роботі й не дає можливості педагогу проявляти творчий підхід до справи.

До розгляду проблеми типології уроків учені підходили по-різному.

Самостійними типами уроку методисти 40-х рр. минулого століття вважали: шкільну лекцію, урок розповіді, урок розбору історичного документа, урок, побудований на використанні художньої літератури, урок на основі доповідей учнів, урок читання й розбору творів основоположників марксизму, кіноурок, урок, проведений на матеріалі екскурсії. В особливу групу ними виділялися повторювально-узагальнюючі уроки з використанням різних методів (бесіди, учнівські доповіді, складання повторювальних таблиць і т. ін.)

У 1947 р. С. Іванов у статті «Типы и структуры уроков» запропонував такі *типи уроків*: 1) ввідні; 2) первинного ознайомлення з матеріалом; 3) утворення понять, встановлення законів і правил; 4) застосування отриманих знань на практиці; 5) формування навичок (тренувальні); 6) урок повторення й узагальнення вивченого; 7) контрольні; 8) змішаний чи комбінований урок.

1951 року І. Казанцев у праці «Урок в советской школе» (1951, с. 117–119) відповідно до основного способу їх проведення виділяє сім типів уроків: 1) з різними видами занять; 2) у вигляді лекцій; 3) у вигляді бесіди; 4) екскурсії; 5) кіноуроки; 6) самостійна робота учнів у класі; 7) лабораторні та інші практичні заняття.

Як і в попередній період, у другій пол. 50-их – першій пол. 60-их років ХХ ст. урок залишався основною, хоча і не єдиною, формою навчання в школі. «Навчальні екскурсії, групові заняття з невстигаючими, консультації перед екзаменом – ось

різноманітні форми навчальної роботи з предметів. Всі вони, однак, є видами додаткових занять. Їх зміст визначається в кінцевому рахунку змістом програмного матеріалу, який вивчається на уроках. А урок є основною організаційною формою навчальної роботи», – писали в 1959 р. відомі методисти А. Вагін та Н. Сперанська (Вагин, Сперанская, 1959, с. 270).

У 50-их роках класифікація уроків у працях методистів загалом не змінювалася. Так, у праці М. Тищенко визначено такі типи уроків відповідно до дидактичної мети: вивчення нового матеріалу, закріплення, перевірки засвоєння матеріалу, узагальнення (систематизації), повторення, комбіновані уроки. Вчений доводив, що, досліджуючи побудову уроку, слід враховувати як мету, так і його зміст, вікові особливості учнів, методи навчання. Проаналізувавши різні класифікації, він розробив декілька можливих варіантів структури для кожного типу уроку. М. Тищенко підкреслював, що структура уроку не є «мертвою» схемою чи формальністю, вона виражає чіткий та стрункий хід заняття, добре продуманого на всіх його етапах (Тищенко, 1956, с. 124–138).

У 50-ті рр. розроблялась і вводилась чотирьохтипна система уроків: урок повідомлення нових знань, який в основному є викладенням нової теми шляхом шкільної лекції, бесіди, самостійної роботи учнів під керівництвом учителя; урок повторення й узагальнення пройденого; урок, присвячений усній чи письмовій перевірці знань учнів; змішаний урок.

Крізь призму дидактичних можливостей уроку розглянув усі головні аспекти навчання В. Сухомлинський. Він вважав, що урок повинен забезпечувати формування знань, умінь та навичок, ідейно-політичне, трудове, естетичне, моральне виховання, розвиток уваги, пам'яті, культури розумової праці, ініціативи, активності, самостійності, інтересу до навчання, індивідуальних здібностей учня. Реалізація більшості з цих завдань уможлиблювалася за умови підвищення ефективності процесу навчання. У своїх працях В. Сухомлинський розглянув цілісну систему **шляхів удосконалення уроку**: забезпечення єдності навчання та виховання; врахування індивідуальних особливостей учнів; покращення організації навчальної діяльності школярів, її активізацію;

запровадження в процес навчання елементів наукового пошуку, дослідження, проблемності; розвиток взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності учнів, навчання і життя; тісний зв'язок навчання та суспільно-корисної праці; забезпечення цілеспрямованого усвідомлення учнем навчального матеріалу; запобігання перевантаженню школярів; використання колективних форм організації навчальної роботи; емоційна забарвленість навчальної праці учнів (Сухомлинський, 1954, с. 26–32; Сухомлинський, 1959, с. 9–12). Кожне з цих положень має фундаментальний характер і донині не втратило своєї актуальності.

Зауважимо, що в досліджуваній період із поширенням класно-урочної системи в школах України було тісно пов'язане й питання усвідомленого міцного засвоєння навчального матеріалу. Тому в педагогічних дослідженнях науковці зверталися до проблеми організації **самостійної роботи учнів**, ефективного запам'ятовування, до висвітлення ролі вправ, повторення, роботи з книгою в процесі навчання та виховання (Адаменко, 2005, с. 90–125).

Урок залишався основною формою організації навчання у загальноосвітній школі і в післявоєнні роки (відповідно до постанови ЦК ВКП (б) і Раднаркому від 5 вересня 1931 року про початкову та середню школу). В методичній літературі кінця 40-х рр. наголошувалося на тому, що урок створює найсприятливіші можливості для застосування різних методів навчання; забезпечує керівну роль учителя й організовує процес засвоєння курсу учнем. Його провідні елементи: опитування; перехід до нової теми; виклад нового; закріплення викладеного; завдання додому. Основною ж формою навчальної діяльності учнів на уроці залишалася фронтальна, рідше використовувалась індивідуальна, а також самостійна робота учнів над виконанням домашніх завдань (Андрєєвська, Бернадський, 1948, с. 135).

Таким чином, у 30–40-их рр. минулого століття, які увійшли в історію української школи як період докорінного реформування освіти (введення загальної початкової освіти, початок переходу до загальної семилітньої освіти; уніфікація структури навчальних закладів; ліквідація комплексно-проектної системи та перехід до предметного викладання за єдиними програмами), науково-методична вітчизняна школа відійшла від методів навчання, характерних для періоду 20-их рр. і

повернулася до системи методів, традиційно властивої дореволюційній школі (до 1917 р.). Також відбулося утвердження в школах уроку як основної форми занять та підвищення ролі вчителя як керівника навчально-виховним процесом, котрий твердо стояв на позиціях авторитарної педагогіки» (Пошетун, 1995, с. 112).

Відтак, реформи 30-их рр. та їх вплив на роботу українських шкіл у 40-их рр. та першій половині 50-их рр. в умовах строгого контролю й керівництва з боку Комуністичної партії та уряду СРСР повністю перекреслили позитивний досвід, накопичений українською школою 20-их рр. (Резнік, 1935).

Аналіз робіт з методики викладання 50 – 60-их років ХХ ст. свідчить про те, що вчителі ЗНЗ у практичній діяльності серед всієї палітри методів навчання перевагу віддавали репродуктивному засвоєнню знань школярів. Тому провідною формою його організації залишався урок.

Залежно від конкретних задач, які ставились перед певним **уроком, вчитель вибирав і форми його проведення**: це міг бути урок-лекція, урок-екскурсія, урок-бесіда або ж поєднання різних форм організації навчання, що й використовувалося найчастіше учителями у 50– 60-их рр. ХХ ст.

З цією метою пропонувалися різноманітні форми організації роботи учнів поза рамками шкільного уроку: вивчення історичних пам'яток в місцевих музеях, робота з документами (їх аналіз школярами), урок-екскурсія в музей чи на виробництво, самостійна робота учнів з вивчення пам'яток культури, короткі доповіді учнів та їх обговорення тощо. Як уже зазначалося, **основною формою навчальної діяльності в рамках уроку, на відміну від попереднього періоду, визначалася фронтальна робота**. Вона була «загальним фоном» і організовувалась, коли «вчитель перевіряє домашні завдання, пояснює урок, перевіряє знання, під час повторення, роботи біля дошки, колективної бесіди, роботи з ілюстраціями, групового читання, екскурсій» (Лисенко, 1961, с. 6).

З-поміж позитивних аспектів розвитку термінологічного апарату дидактики у 50–60-их роках ХХ ст. слід відзначити актуалізацію проблеми **активізації пізнавальної діяльності учнів**, яка здійснювалася під час викладення нового матеріалу як виділення з розповіді якоїсь частини, ознаки, особливості предмета чи

явища, визначення взаємозв'язків явищ, що вивчаються, і зображення їх у вигляді схеми, таблиці, діаграми, графіка тощо. (Досвід роботи вчителів М. Дуднікова (Кам'янець-Подільська середня школа № 9); Н. Мінзберга (Київська середня школа № 98 та ін.) (Уховська, Алексеева, 1962, с. 25–33).

Важливим засобом активізації та розвитку мислення учнів тогочасні методисти вважали виклад навчального матеріалу **методом розповіді**, опису, а також у формі міркування, підведення учнів до висновків на основі фактів і доказів. Так, у праці М. Лисенко «Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР» (1961) з метою активізації розумової діяльності дітей педагогом пропонується використовувати нові методи, форми та способи навчання поза рамками шкільного уроку, які допоможуть учителеві поставити учнів у становище маленьких дослідників (1961, с. 42).

Таким чином, у середині 30-их – першій пол. 60-их років XX ст. науковцями активно розроблявся урок як провідна форма організації навчання, проводилася його структуризація та типологізація, здійснювалися науково-методичні спроби пошуку шляхів його вдосконалення.

Політичні та соціально-економічні перетворення в СРСР другої пол. 60-их – до кінця 70-их рр. XX ст. вплинули на **реорганізацію змісту** (партійно-урядова постанова: «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням», 1964; «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої школи», 28–29 березня 1967 р.; «Статут середньої загальноосвітньої школи», 1970) **й структури середньої освіти** (повернення від одинадцятирічної школи до десятирічки, розроблення нової концепції змісту освіти, зміни у навчальних планах та ін.) задля налагодження активної пізнавальної діяльності школярів. Розповсюджується *досвід роботи липецьких учителів*, в основі якого – активізація діяльності учнів упродовж усього уроку, застосування активних навчальних методів і прийомів, поєднання різноманітних форм навчання – колективних, парних, індивідуальних, оновлення механізмів управління навчальним матеріалом (комплексне засвоєння матеріалу, зворотній зв'язок) (Данилов, 1963); казанський досвід (проблемне навчання); поширюється «**оптимізація навчально-**

виховного процесу», що передбачала «досягнення максимальних результатів за мінімальний час і раціональними зусиллями» (Бабанский, 1970, с. 15–27). Тому знову, як і в 20-их рр., починають активно досліджуватися організаційні форми навчання.

Аналізована група складається з трьох підгруп: *«Організаційні форми навчання (урочні)»*, *«Організаційні форми навчання (допоміжні та позаурочні)»*, *«Форми організації учнів на уроці»*.

Термінологічна підгрупа *«Організаційні форми. Позаурочні форми навчання»* досліджувалася у другій половині 60-их – до кінця 70-их рр. ХХ ст. як у кандидатських дисертаціях (див. Додаток Г), так і в різного рівня наукових розвідках: *монографіях* – Ф. Кисельова «Предметні уроки в початкових класах» (1961), В. Онищука «Типи, структура і методика уроку в школі» (1973, 1976, 1980, 1986), О. Кондратюк, А. Дьоміна «Методи і форми організації навчання» (1975), Д. Сергієнка «Урок – навчання і комуністичне виховання учнів» (1977), В. Паламарчук та ін. «Обсяг і характер домашніх завдань для учнів» (1978); *статтях* – О. Синиці (1961), Р. Тарашанської (1965), А. Стецюка (1967, 1971), М. Федоренка, (1967), В. Рудєва (1971), К. Тимофіїва (1975), В. Чабана (1975), М. Тураша, (1976), Н. Побірченко (1977), І. Федоренка, Н. Можасєва, В. Гриньової (1978), В. Римаренка (1977, 1987), В. Кизенка, А. Сайка (1977), І. Чередова, М. Гузика, (1979) та ін.

Огляд навчально-методичної літератури досліджуваного періоду в контексті предмета дослідження – аналізу поняттєво-термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» засвідчив, що у 60–70-их рр. в Україні опубліковано лише два посібники «Педагогіка» українською мовою – С. Збандуто (1965) та за ред. О. Кондратюка (1976).

У навчальному посібнику С. Збандуто «Педагогіка» (1965), розділ 9 **«Форми організації навчання»** представлено п'ятьма параграфами: *«Організація навчальної роботи в школі»* (с. 205–206); *«Класно-урочна система – основна форма організації навчання в радянській школі»* (с. 206–221); *«Організаційні форми трудового навчання в 5–8класах»* (с. 221–227); *«Організація трудового навчання учнів старших*

класів середньої школи» (с. 227–231); «Позаурочні форми навчально-виховної роботи учнів» (с. 231–238).

Проаналізуємо зміст зазначених параграфів на предмет представлення й особливостей розгляду в них дидактичних термінів.

Так, зміст параграфів «*Організація навчальної роботи в школі*» (Збандуто, 1965, с. 205–206) та «*Класно-урочна система – основна форма організації навчання в радянській школі*» (с. 206–221) розкриває особливості організації навчання в умовах класно-урочної системи. С. Збандуто дає визначення термінів «*класно-урочна система*», «урок», «*структура уроку*», здійснює класифікацію уроків за їх типами (див. Додаток Р, табл. Р.1). До *нових типів уроків*, рекомендованих до застосування у навчальному процесі «завдяки розвитку засобів кібернетики» (с. 213), автор пропонує включити «*Програмований урок*». Його структура охоплює такі компоненти: «а) інструктивно-інформаційну (вступну) частину, яка пояснює навчальне завдання, характеризує окремі операції, що їх учні мають виконати; б) навчальне завдання, що складається з окремих операцій-доз, які учні самостійно виконують; в) контрольне завдання» (1965, с. 213).

Параграфи «*Організаційні форми трудового навчання у 5–8 класах*» та «*Організація трудового навчання учнів старших класів середньої школи*», своєю чергою, дали змогу значно розширити погляд на термінологічне поле аналізованої поняттєво-термінологічної групи.

Зокрема, конкретизуючи зміст терміна «*трудове навчання*», автор зазначає, що це воно має на меті ознайомити школярів з основними принципами виробничих процесів, прищепити їм трудові навички та вміння користуватися найпростішими знаряддями праці, розширити політехнічний кругозір (Збандуто, 1965, с. 221).

Провідна форма організації трудового навчання у 5–8 класах, обґрунтовує С. Збандуто, – *предметно-операційна система*. Перевага її полягає в тому, що учні з самого початку вчать виготовляти предмети, які мають практичне значення, і водночас набувають певних трудових умінь і навичок, тобто елементів виробничої підготовки.

Разом з предметно-операційною в практиці трудового навчання, застосовують елементи й інших систем – *операційної, комплексно –операційної* і т. ін. (с. 222).

Наголошується в посібнику й на тому, що трудове навчання в старших класах середньої школи передбачає опанування учнями системи технічних знань, умінь і навичок, практичне оволодіння трудовими операціями. Здійснюється воно, як правило, у формі групових занять у навчальних цехах, на ділянках промислових підприємств, у шкільних та міжшкільних навчально–виробничих майстернях (с. 227).

Розглядаються в посібнику й «форми трудового навчання». Серед них: 1) *«практичні заняття у майстернях»*; 2) *«самостійна робота»*; 3) *«контрольно-перевірні заняття»* (передбачають аналіз поєднання учнями навчально-трудова операцій, пов'язаних з комплексною роботою за певним розділом програми, облік та оцінку знань, умінь і навичок (Збандуто, 1965, с. 225); 4) *«фронтальна форма навчання»* (застосовується для формування в учнів первинних трудових умінь і супроводжується поясненнями педагога, демонстрацією відповідних прийомів та операцій; 5) *«ланкова форма навчання»* (для виготовлення певного виробу учні діляться на групи по 2 – 3 особи) (с. 225). Узагальнення досліджуваних автором організаційних форм навчання представлено у Додатку Р, таблиці Р.1.

Розділ **«Організаційні форми навчання»** у навчальному посібнику «Педагогіка» за ред. О. Кондратюка (1976), написаний А. Дьомінім. Він складається з семи параграфів: *«Сутність і різновиди форм навчання»*, *«Урок – основна форма організації навчання у технікумі»*, *«Шляхи вдосконалення урочної форми навчання»*, *«Організація індивідуальної навчальної роботи»*, *«Організація групової навчальної роботи»*, *«Масові форми організації навчальної роботи»*, *«Екскурсії»* (Кондратюк (ред.), 1976, с. 145–171).

Застосування методів системно-структурного, структурно-функціонального, термінологічного та порівняльного аналізів допомогло з'ясувати, що представлений зміст, логіка викладу матеріалу розділу цілком співзвучна сучасному наповненню відповідної поняттєво-термінологічної групи. В центрі уваги автора –

урок як основна форма організації навчання (саме так вона позиціонується у більшості проаналізованих нами джерел) (див. Додаток Р, табл. Р.1).

Як свідчать проаналізовані джерела (Збандуто, 1965; Кондратюк (ред.), 1976, с.147), у 60-ті рр. XX ст. основною формою навчання лишається урок, але водночас розпочинаються активні пошуки шляхів удосконалення класно-урочної системи навчання. Попри її переваги (ідейно-емоційний вплив учителя на цілий колектив учнів класу, атмосфера колективної творчості й змагання при одночасній роботі над одним і тим самим матеріалом, строга організованість навчального процесу тощо), виявилися й недоліки цієї системи навчання. А саме: орієнтація на середнього учня, переважання фронтальних занять, недостатній облік індивідуальних особливостей темпу діяльності школярів, рівня попередньої підготовки тощо (Скаткин, 1966; Бабанский, 1977).

Відтак, реформування класно-урочної системи відбувалося в кінці 60-их – початку 70-их рр. в напрямку створення оптимальних умов навчальної діяльності для кожного учня (при колективному характері навчання на уроці), зміни структури уроку залежно від типів уроку та системи дидактичних завдань, які вирішуються на кожному з них.

У колективній праці *«Урок у восьмирічній школі»* (1966), за редакцією професора М. Данилова) розроблено конкретні рекомендації щодо підвищення ефективності уроку як основної форми організації навчання в школі завдяки раціональному поєднанню фронтальної, індивідуальної та групової форм навчальної діяльності учнів у рамках шкільного уроку (Данилов (ред.), 1966).

На початку 60-их рр. у методиках різних предметів описано понад десять можливих варіантів структур уроку: – комбінований звичайного типу; – урок у формі розповіді чи шкільної лекції; – урок-бесіда; – урок повторювально-узагальнюючий; – повторювально-контрольний у формі опитування; – урок контролю шляхом контрольної письмової роботи; – урок роботи над джерелом – документально-дослідницький; – кіноурок чи урок з діапозитивами; – урок-екскурсія; – урок самостійної роботи учнів; – урок з рефератами (повідомленнями) учнів.

До того ж науковці постійно працювали над удосконаленням структури уроку, під якою методисти розуміли поєднання на уроці певних ланок навчального процесу, які реалізуються через ті чи інші форми навчання. Шаблонна структура уроку, характерна для 50–60-их рр. XX ст. (перевірка знань; вивчення нового матеріалу; закріплення вивченого; домашнє завдання), на їхню думку, негативно впливала на результати навчання.

Цікава в цьому контексті думка М. Скаткіна, який зазначав, що вдосконалення структури уроку відбувається в умовах поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності учнів на уроці, а «поєднання класно-урочної системи з індивідуальною та груповою організацією занять – перспектива розвитку організаційних форм навчання» (Скаткин, 1966, с. 21–35). По суті, надалі, в 70-их рр. XX ст. ідея науковця була реалізована: проблема використання різноманітних форм організації діяльності учнів на уроці активно розроблялася у теоретичному та практичному аспектах (Лийметс, 1975; Рабунский, 1975; Котов, 1977 и др.).

Пошуки вчителів та методистів 70-80-их рр., спрямовані на підвищення ефективності уроку, засвідчували, що його структура має бути *різноманітною*. В. Онищук писав з цього приводу: «Урок не можна розглядати як статичну дидактичну форму, раз і назавжди дану. Це складна дидактична система, якій притаманні всі закони діалектики. На уроці відбувається безперервний рух від незнання до знання, від знання неповного до знання повнішого» (Онищук, 1973, с. 17).

У 1973 р. опубліковано посібник для вчителів В. Онищука «*Типи, структура і методика уроку в школі*». Автор його вважав найпоширенішою у тогочасній педагогічній теорії та практиці класифікацію уроків за *основною дидактичною (навчальною) метою занять*. За цією ознакою розрізняли такі типи уроків: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування (засвоєння) вмінь і навичок; 3) урок застосування знань, умінь і навичок; 4) урок узагальнення та систематизації знань; 5) урок перевірки знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок (Онищук, 1973, с. 13).

Своєю чергою, О. Гуменюк у навчальному посібнику «Педагогіка» (1976),

розглядаючи проблему пошуку шляхів удосконалення урочної форми навчання, зазначав: неабияке значення має раціональне планування типів уроків для вивчення тієї чи іншої теми, аби дидактичні завдання, які лежать в основі визначення типів уроків, відповідали основним ланкам процесу навчання. Учений також доводив думку про те, що підвищенню ефективності уроку сприяє й ретельний відбір матеріалу для вивчення, й глибоке його закріплення, і раціональне використання урочного часу, і уміле застосування технічних засобів навчання (с.159–163). Мав слушність і О. Гуменюк щодо значущості оптимально підбраного темпу уроку. Адже він давав змогу інтенсифікувати навчальну діяльність зі сприйняття, всебічного осмислення і закріплення знань, досконалого засвоєння умінь і навичок (с.159–163).

Значущі в розрізі проблематики нашого дослідження – аналізовані О. Гуменюком нові на той час системи організації навчання – *лекційно-залікова та лекційно-семінарська* (Кондратюк (ред.), 1976). Використовувалися останні і в працях М. Гузика та М. Пучкова. Зокрема, 1979 року була опублікована робота «*Лекционно-семинарская система обучения химии*», в якій М. Гузик та М. Пучков ділилися досвідом упровадження лекційно-семінарської системи на уроках хімії. А в 1983 р. у праці «*Лекційно-практична форма навчання математики учнів 9 і 10 класів*» наводився досвід учителів математики Кіровоградської та Черкаської обл. щодо *апробації лекційно-практичної системи занять*. У праці зазначалося, що така система навчання передбачала початок вивчення з підготовчого уроку, затим ішли лекції, практичні заняття та два об'єднаних підсумкових уроки. Ця технологія знайшла чимало позитивних відгуків у освітянській громаді того часу.

Термінологічне поле поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» досліджуваного періоду поповнила й *урочно-залікова система*, за якою розгляд кожного розділу або великої теми розпочинався з вивчення нових знань. Далі проводилися комбіновані та практичні уроки, де пройдений матеріал повторювався різними способами (Кондратюк, (ред), с.158– 163).

Значний інтерес для нашого дослідження становлять і *позаурочні форми*

навчально-виховної роботи учнів. С. Збандуто «позаурочну навчальну роботу» визначає як цілеспрямовані заняття, які проводяться в позанавчальний час і мають на меті розширити та поглибити знання, уміння й навички учнів, розвинути їхні індивідуальні здібності й нахили, задовольнити інтереси та забезпечити належний відпочинок. Науковець зауважує, що позаурочні форми організації навчальної роботи, яка охоплює систему освітніх і виховних заходів, – важливе доповнення навчального процесу (Збандуто, 1965, с. 231). А в контексті нашого дослідження – важлива складова поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання».

Проведений логіко-історичний і термінологічний аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що залежно від віку, рівня розвитку учнів, типу школи можуть використовуватися різноманітні *організаційні форми та методи позаурочної роботи*. Серед них: а) організація предметних загальноосвітніх, технічних, сільськогосподарських, краєзнавчих та інших *гуртків*; б) *факультативні заняття, практикуми, самостійна робота учнів у кабінетах, лабораторіях, читальнях тощо*; в) проведення технічних і агрономічних конференцій; г) політико-масова робота з учнями: *проведення доповідей, бесід, лекцій, зустрічей і з знатними людьми*; ґ) *різні види індивідуальної роботи з учнями* – читання книжок, заняття технікою, мистецтвом тощо (с. 231–232).

У посібнику «Педагогіка» (1976) до позаурочних форм навчання віднесено й «індивідуальну самостійну навчальну роботу», яка організовується у формі виконання учнями завдань з підготовки до уроків, фенологічних спостережень за процесом виробництва і т. ін., у формі курсового або дипломного проектування, самостійної індивідуальної роботи на виробничій практиці тощо. При цьому зазначено, що самостійна робота учнів з курсового та дипломного проектування виконується упродовж тривалого часу паралельно зі звичайною щоденною працею на заняттях і підготовкою до уроків. Самостійна ж робота під час виробничої практики необхідна для глибшого практичного вивчення виробничих процесів за обраною спеціальністю (Кондратюк (ред.), 1976, с. 163–167).

До поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у 60-их

рр. XX ст. увійшли також терміни «гурткова робота», «групові консультації», «групові інструктажі», «масові форми організації навчальної роботи». У посібнику С. Збандуто «*гурткова робота*» трактується як основа науково-дослідницької та технічної самостійної діяльності (гурток комплектується на добровільних засадах і оформляється організаційно: обирається староста, члени бюро і редактор настінного бюлетеня гуртка) (Збандуто, 1965, с.167); «групові консультації» – як такі, котрі допомагають учням, які цікавляться певними питаннями, а також тим, хто погано навчається; «групові інструктажі» рекомендовано було використовувати під час проходження практики.

До «*масових форм організації навчальної роботи*» було віднесено: «*конференції*» – це масова форма організації навчання, яка дає змогу одночасно «мобілізувати на виконання начального завдання розум і волю» більшості учнів; «*олімпіади*» – форма масової навчально-виховної роботи, що використовується для поглиблення інтересу школярів до певних предметів чи групи предметів за даною спеціальністю; «*конкурси*» – організовуються в навчальних закладах, аби посилити увагу до творчого оволодіння спеціальністю; «*огляди*» – форма масової навчально-виховної роботи, в музичних, театральних, хореографічних, культурно-просвітницьких та інших навчальних закладах; «*огляди-виставки*» проводяться для ознайомлення учнів та місцевого населення з технічною або художньою творчістю учнів; «*екскурсії*» – форма організації навчання у вигляді походу чи подорожі для вивчення предметів, явищ у характерних для них умовах (с.169 –171).

Зауважимо, що в *посібнику* «Педагогіка» (1976) хоч і виділяються терміни «індивідуальна навчальна робота», «групова навчальна робота», «масові форми організації навчальної роботи», «екскурсії», проте допоміжними та позаурочними формами навчання автори їх не називають.

Проаналізовані на основі розгляду навчальних посібників С. Збандуто та О. Кондратюка (ред.) терміни поняттєво-термінологічної підгрупи «Організаційні форми навчання (допоміжні та позаурочні)» узагальнено представлені в таблиці 4.1.

У 60-70-их рр. XX ст. з'явилися також монографії та колективні роботи, які

розкривали теоретико-методичні аспекти проблеми організації та проведення уроків, пропонували шляхи підвищення ефективності навчання через використання групової, фронтальної, індивідуальної роботи з учнями, актуалізували проблеми педагогіки співробітництва тощо (див. Додаток Г). Наукове поле зазначеного періоду поповнилося й кандидатськими дисертаціями, присвяченими проблемам використання різноманітних організаційних форм у навчальному процесі (див. Додаток Г).

Таблиця 4.1

**Дидактичні категорії й терміни поняттєво-термінологічної групи
«Організаційні форми навчання (Підгрупа. Позаурочні форми навчання)» в
навчально-методичній літературі 60–70-их рр.**

Назва роботи	Автор	Термінологічне поле
1965 «Педагогіка»	С. Збандуто	«Позаурочна навчальна робота». <i>Форми і методи:</i> гуртки, факультативні заняття, практикуми, самостійна робота учнів у кабінетах, лабораторіях, читальнях, проведення доповідей, бесід, лекцій, зустрічей із знаними людьми, різні види індивідуальної роботи з учнями (с. 231–238)
1976 «Педагогіка»	А. Дьомін, О. Кондратюк /За ред. О. Кондратюка	1) «індивідуальна навчальна робота» – «домашня самостійна робота», «самостійна робота для написання курсових та дипломних робіт», «самостійна робота під час виробничої практики», «консультації викладача»; 2) «групова навчальна робота» використовується під час «гуртків», «групових консультацій», «групових інструктажів»; 3) «масові форми організації навчальної роботи» – «конференції», «олімпіади», «конкурси», «огляди», «огляди-виставки»; 4) «екскурсії» (с.167– 172)

Водночас науковці широко висвітлювали й проблему організації домашньої самостійної роботи учнів: Г. Лисенко «Зміст, характер, обсяг домашніх завдань» (1979), колективна робота «Обсяг і характер домашніх завдань для учнів», за ред. В. Паламарчук (1978); В. Федорович «Дидактика домашнього завдання» (1973); В. Щеглов «Нормування домашніх завдань у У–УІ класах» (1973).

Зокрема, В. Щеглов у кандидатській дисертації «*Вопросы нормирования домашних заданий учащихся*» (1973) взяв за мету всебічно вивчити витрати учнями часу на виконання домашніх завдань з усіх навчальних предметів;

встановити залежність цих витрат від різних чинників; *розробити норми часу* на самопідготовку з кожного предмету й нормативів за видами навчальної діяльності (на прикладі іноземної мови), а також *рекомендації* з нормування конкретних домашніх завдань за допомогою нормативів і на цій основі надати в розпорядження вчителів засоби нормування обсягу та часу на виконання домашніх завдань. Це дасть змогу підвищити інтенсивність і якість самостійної роботи, а в кінцевому рахунку – сприятиме підвищенню ефективності процесу навчання (Щеглов, 1973, с.7).

В. Щеглов на основі існуючих *класифікацій видів домашніх завдань*, їх *дидактичного призначення* та характеру використання знань, умінь і навичок, сформованих у ході класних занять, а також спираючись на дослідження проблеми розвитку навчальної самостійності школярів у працях вітчизняних дидактів, виокремив такі *види домашніх завдань*: а) домашні завдання, пов'язані з логічної переробкою або допоясненням знань за допомогою текстів підручників і навчальних посібників; б) домашні завдання, пов'язані з практичним застосуванням засвоєних знань, умінь і навичок (розв'язання задач, вправи і т. ін.); в) пізнавально-практичні домашні завдання учнів (твори, спостереження та висновки і т. ін.).

Отже, політичні й соціально-економічні перетворення в СРСР другої половини 60-их – до кінця 70-х рр. XX ст., які потребували вдосконалення навчально-виховного процесу в цілому й підвищення ефективності уроку зокрема, обумовили й актуальність досліджень місця та ролі класно-урочної системи в організації навчально-виховного процесу; особливості уроку як основної форми організації в радянській школі; умов раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності на уроці; критеріїв ефективності уроку та перспектив його розвитку. До наукового обігу було введено нові терміни (Додаток С, таблиця С.1): *«програмований урок»*, *«лекційно-семінарська система»*, *«лекційно-практична форма навчання»*, *«урочно-залікова система»*, *«групові консультації»*, *«оптимізація навчально-виховного процесу»*, *«домашня самостійна робота учнів»* та ін.

Висновки до четвертого розділу

У розділі з'ясовано, що в 30– поч. 70-их рр. ХХ ст. категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики розвивався в умовах ідеологізації шкільного життя з поступовою русифікацією українських навчальних закладів, проголошення принципу політехнізму, заміни «школи праці» (20-ті рр. ХХ ст.) загальноосвітньою 10-річною школою «знання», відмовою від здійснення педагогічних експериментів й утвердженням ідей авторитаризму в педагогіці.

Досліджено, що постановами ЦК ВКП (б) 1931/32 рр. різко засуджувалися педагогічні експериментування, які й було замінено ідеями авторитарної педагогіки, а основною формою організації навчання проголошено урок. Відтак, з середини 30-их років ХХ ст. науковцями активно розробляється урок як провідна форма організації навчання, проводилася його структуризація. Залежно від конкретних завдань, які ставилися перед певним **уроком**, учитель вибирав і форми його проведення (урок-лекція, урок–екскурсія, урок-бесіда, або ж поєднання різних форм організації навчання).

Обґрунтовано, що у 40 – 60-их рр. ХХ ст. активно досліджувалася категорія «процес навчання»: актуалізувалися його психологічні основи, з'ясовувалася двобічна структура й обґрунтовувалася логіка структури процесу засвоєння знань. Відповідно й утворилися термінологічні підгрупи *«Методологія процесу навчання»*; *«Викладання та учіння»*; *«Психологічні основи процесу навчання»*.

У 50–60-х роках ХХ ст. проблематика процесу навчання розкривалася через такі напрямки наукових досліджень: - розвиток здібностей учнів у процесі навчання та праці; – засоби активізації мислення учнів на уроках; – дидактичний аналіз процесу засвоєння знань; – активізація навчання як важливий засіб підвищення успішності; – експеримент у дидактичних дослідженнях; – взаємозв'язок репродуктивної й творчої діяльності при засвоєнні знань; – засоби навчання логічних прийомів мислення.

Власне «процес навчання» трактувався як *процес*, що має на меті озброєння учнів науковими знаннями, практичними навичками та вміннями й становить важливий компонент формування особистості.

З'ясовано, що 60–70-ті рр. XX ст. позначилися активними розвідками вчених щодо обґрунтування змістового та структуротвірного аспектів категорії «методи навчання» (А. Алексюк): удосконалювалися класифікації, здійснювалося теоретичне й експериментальне дослідження їх функцій та структури.

У другій половині 70-их років XX століття здійснено теоретичне й експериментальне дослідження функцій і структури методів навчання; зроблено спробу представити їх у комплексі з прийомами навчання як цілісний педагогічний інструмент розв'язання конкретних дидактичних завдань: організації сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу, його осмислення, узагальнення, систематизації та застосування знань, контролю й корекції навчального процесу. Методологічною основою для обґрунтування специфіки методів навчання як складових дидактичної системи було визначено сутність пізнавальної активності й самостійності учнів.

Досліджено, що у 60–70-их рр. XX ст. розширюється поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання». До наукового обігу входять терміни «структура уроку», «трудове навчання»; «форми трудового навчання» («практичні заняття у майстернях»); «самостійна робота»; «контрольно-перевірні заняття», «фронтальна форма навчання», «ланкова форма навчання», «гурткова робота», «групові консультації», «домашня робота» та інші.

У розділі з'ясовано, що поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» досліджувалася у проекції таких проблем: – *організація навчальної роботи в школі*; – класно-урочна система – основна форма організації навчання в радянській школі; – шляхи удосконалення урочної форми навчання, – організаційні форми трудового навчання; – позаурочні форми навчально-виховної роботи учнів; – організація індивідуальної навчальної роботи, – організація групової навчальної роботи, – масові форми організації навчальної роботи, – екскурсії. Відповідно до наукового обігу увійшли терміни: «кабінетне навчання», «структура уроку», «трудове навчання»; «форми трудового навчання» («практичні заняття у майстернях»); «самостійна робота»; «контрольно-перевірні заняття», «фронтальна форма навчання», «ланкова форма навчання», «гурткова робота»,

«групові консультації», «групові інструктажі», «масові форми організації навчальної роботи» (конференції, олімпіади, конкурси, огляди, екскурсії та ін.); – лекційно-залікова, лекційно-семінарська та урочно-залікова системи навчання.

Проаналізовано розвиток дидактичного поняття «домашня самостійна робота учнів» як інтегративної щодо проблеми її організації, вдосконалення змісту, характеру й обсягу; узагальнено представлено основні види домашніх завдань.

Обґрунтовано, що розширенню поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» сприяло реформування класно-урочної системи навчання, яке відбувалося наприкінці 60 – початку 70-их рр. ХХ ст. і мало на меті оптимізацію навчальної діяльності учнів, підвищення ефективності уроку як основної форми організації навчання в школі шляхом раціонального поєднання фронтальної, індивідуальної та групової форм навчальної діяльності учнів. При цьому акцентовано, що науковці, звертаючи особливу увагу на проблему удосконалення структури уроку, розробили різні варіанти останньої: комбінований урок звичайного типу; урок у формі розповіді чи шкільної лекції; урок-бесіда; урок повторювально-узагальнюючий; повторювально-контрольний урок у формі опитування; урок роботи над джерелом – документально-дослідницький урок; кіноурок чи урок з діапозитивами; урок-екскурсія; урок самостійної роботи учнів; урок з рефератами (повідомленнями) учнів. Водночас зазначено: найпоширенішою у тогочасній педагогічній теорії та практиці була класифікація уроків за *основною дидактичною (навчальною) метою занять*.

Отже доведено, що період 30–70-их рр. минулого століття увійшов в історію дидактики як епоха докорінного реформування її структурних, методологічних та науково-практичних основ, відбулося утвердження в школах уроку як основної форми занять та підвищення ролі вчителя як керівника навчально-виховним процесом.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Кушнірук, 2001a; Кушнірук, 2001b; Кушнірук, 2002b; Кушнірук, 2003; Кушнірук, 2011; Кушнірук, 2011c; Кушнірук, 2018a; Кушнірук, 2018c; Кушнірук, 2018d; Кушнірук, 2018i; Кушнірук, 2018j; Кушнірук, 2018n; Кушнірук, 2018o; Кушнірук, 2018p.

Розділ V. ДИДАКТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВЕКТОРА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 80–90-их роках ХХ ст.

У розділі на основі ретроспективного аналізу науково-педагогічної й навчально-методичної літератури, освітніх документів та архівних джерел проаналізовано виокремлені поняттєво-термінологічні групи. З'ясовано, що в термінологічному аспекті період 80–90-их рр. ХХ ст. – один із найяскравіших і плідних етапів розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, що було пов'язано з початком реформування радянської системи освіти та значними змінами соціально-політичного, економічного та духовного життя українського суспільства.

5.1. Науково-практичні основи адаптації поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти» в умовах демократичних змін та європейського вектора освіти (80–90-ті рр. ХХ ст.)

Науково-технічний прогрес, інтенсифікація економіки, інформатизація усіх галузей науки і техніки, зокрема й гуманітарної, потребувала *нових підходів до формування змісту освіти в 1985 –1991 роках*, що мали за основу: послаблення партійно-державної цензури, перехід від тоталітаризму до плюралізму, переоцінку світоглядних орієнтирів, зміни в суспільній свідомості, гуманізацію та демократизацію усіх сфер життя; міжнародне співробітництво, розвиток цивілізації, інтернаціоналізацію економічних зв'язків, перехід до планетарного мислення як суспільства в цілому, так і окремої особистості.

Школа початку 80-их рр. ХХ ст., на думку Е. Днепров, яка, через монопольне одержавлення та уніфікацію була позбавлена громадянської ініціативи, педагогічної творчості й внутрішньої багатоманітності, перетворилася у «різновид робочого будинку підневільної праці», «закритий режимний заклад». «Виконуючи провідну соціально-педагогічну установку адміністративно-

командної системи – формування «гвинтиків» цієї системи, школа пішла шляхом усереднення особистості. Таким чином, вона позбавила не тільки особистість, й себе здатності до розвитку, що об’єктивно вело до підрізання культурного коріння націй і народностей, інтелектуального потенціалу суспільства», – зазначає вчений (Днепров, 1994, с. 52–53).

У додатку А, табл. А.1.2 «*Реформування шкільної освіти (змісту освіти) (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.)*» представлені основні документи, які регламентували реформаційні процеси в освіті (змісті освіти) у 80–90-их та ХХ ст. – поч. ХХІ ст., покликані змінити школу, демократизувати й гуманізувати її.

Проаналізуємо деякі з них.

Так, у постанові «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (10 квітня 1984 р.) та в документі «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи», які були схвалені Пленумом ЦК КПРС (10 квітня 1984) та закріплені однойменними постановами ЦК КПРС (10 квітня 1984 р.) і Верховної Ради СРСР «Про основні напрями загальноосвітньої та професійної школи» (12 квітня 1984 р.) наголошувалося на необхідності: підвищення якості освіти й комуністичного виховання підростаючого покоління; поліпшення трудового навчання та професійної орієнтації учнів; удосконалення навчальних програм, підручників, методів навчання та виховання; послаблення навантаження школярів і розвантаження змісту освіти («*Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи*», 1984, с. 3–7; «*Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи...*», 1984, с. 9–13).

Зауважимо, що в цих документах пропонувалася дещо змінена структура шкільної освіти: *початкова школа* (1–4 класи, поступовий перехід до навчання з 6 років з елементами трудової підготовки), *неповна середня школа* (5–9 класи, професійна орієнтація та загальнотрудова підготовка), *середня загальноосвітня професійна школа* (10–11 класи загальноосвітньої школи, середні професійно-технічні училища, середні спеціальні навчальні заклади). Так, учням 8–11-их класів пропонувалося на вибір *поглиблено вивчати деякі предмети* фізико-математичного, хіміко-біологічного й суспільно-гуманітарного циклів на

факультативних заняттях; учні 10–11-их класів на уроках трудового навчання мали змогу оволодіти масовими професіями. А після закінчення загальноосвітньої школи вони могли вступати на однорічні відділення середніх професійно-технічних училищ, до середніх спеціальних навчальних закладів з дво-, трирічним терміном навчання, ВНЗ. Така структура освіти сприяла реалізації ідеї про «зближення і поєднання загальноосвітньої та професійної школи» (*«Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи»*, 1984, с. 6).

Зрештою, у 1986 р. середня загальноосвітня школа перейшла на одинадцятирічний термін навчання за рахунок додавання одного року в початковій школі (постанова *«Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи»* (1984 р.).

Міністерству освіти СРСР доручалося впродовж трьох місяців розробити новий типовий навчальний план загальноосвітньої 11-річної школи і порядок його запровадження в 1986/87 н.р. за чітко регламентованою кількістю тижневого навчального часу, визначеними годинами для факультативних занять, з відповідним збільшенням кількості годин на продуктивну працю (введено 1 год на тиждень для вивчення курсу «Основи виробництва. Вибір професії»; збільшено кількість годин на трудову підготовку), додатковим виділенням 2–3-х годин на вивчення російської мови в національних школах союзних республік (*«У Центральному Комітеті КПРС і Раді Міністрів СРСР...»*, 1986, с. 20).

Зазначимо, що Колегія Міністерства освіти, реалізуючи освітню політику, схвалила рішення про перехід на нові навчальні плани та програми в 1986/87 н.р. У пояснювальній записці до них, крім традиційних, з'явилися рубрики «Про організацію навчально-виховної роботи з учнями 1 класу (діти 6-річного віку) чотирирічної початкової школи», «Про вивчення курсу «Основи інформатики й обчислювальної техніки».

Тривала праця над розробкою змісту освіти на нових методологічних засадах і в наступних роках. Так, колегія Міністерства (25 травня 1988 р.) схвалила заходи реалізації найважливішого завдання – «досягнення високої якості навчання та виховання учнівської молоді в умовах прискорення соціально-економічного

розвитку, демократизації суспільного життя» (*«Заходи Міністерства освіти УРСР по виконанню рішень лютого 1988 р. Пленуму ЦК КПРС, квітневого 1988 р. Пленуму ЦК Компартії України»*, спр. 9348, арк. 3). І вже у перехідних планах на 1989/90 н.р. було «зроблено перші кроки з реалізації ідей нової концепції загальної середньої освіти щодо гуманітаризації та інтеграції навчальних курсів» (*«Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1988/89 навчальний рік»*, 1988, с. 3–7).

Для підвищення якості навчально-виховного процесу передбачалися такі заходи: удосконалення змісту освіти (уточнення переліку й обсягу матеріалу предметів, що вивчалися; усунення перевантаженості навчальних програм і підручників; чіткий виклад основних понять та ідей навчальних предметів з висвітленням у них нових досягнень науки і техніки; докорінне поліпшення постановки трудового виховання, навчання та професійної орієнтації; посилення політехнічної спрямованості змісту освіти; озброєння учнів знаннями та навичками використання сучасної обчислювальної техніки, широке використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі; визначення щодо кожного предмета й класу оптимального обсягу знань, умінь та навичок); координація зусиль за всіма напрямками комуністичного виховання (ідейно-політичне, трудове, моральне, естетичне); вдосконалення форм, методів і засобів навчання; зменшення граничної наповнюваності класів; удосконалення діючих і створення нових підручників, посібників з усіх курсів (*«Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи»*, 1984, с. 8).

Вважаємо, що неабиякий вплив на розвиток освіти та категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики аналізованого періоду мав інноваційний напрямок «педагогіка співробітництва». Його представники (М. Гузик, О. Захаренко, В. Шаталов та ін.) гостро критикували діючу систему освіти, розвиток офіційної педагогічної науки та «вимагали демократизації й гуманізації навчально-виховного процесу, індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості, співпраці й співробітництва в процесі взаємодії учителя й учнів тощо» (Сухомлинська, 2003, с. 64).

Науковці стверджували думку про те, що в основі концепції загальної середньої освіти мають лежати ідеї наповнення змісту базової середньої освіти науковими знаннями про сучасний світ, його матеріальну єдність, закономірний зв'язок явищ. А також базова середня освіта має спрямовуватись на розвиток індивідуальних інтересів та здібностей дитини через створення інтегративних курсів, гнучких навчальних планів і програм, розширення диференційованого навчання, мережі спеціалізованих шкіл та класів із поглибленим вивченням деяких предметів тощо (Гончаренко, 1988, с. 78–80).

Зазначимо, що такі реформаторські педагогічні ідеї були співзвучними реформаторським урядовим заходам, які спиралися на громадсько-педагогічний ініціативний рух для реалізації стратегічної мети реформи – створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти, вільної від ідеологічних нашарувань та заборон.

Визначною подією для української держави стало прийняття Верховною Радою УРСР *Закону про мови в УРСР* (жовтень 1989 р.), що набрав чинності 1 січня 1990 р. Для його реалізації необхідно було: забезпечити всебічне вивчення та роз'яснення закону; до 1 вересня 1990 р. додатково відкрити й відновити 104 школи з українською мовою навчання, понад 500 україномовних класів у школах з російською мовою викладання; створити класи з поглибленим вивченням української мови та літератури, рідної історії, культури; видати нові програми з української мови й літератури; організувати курси удосконалення вчителів, які вестимуть уроки з української мови в російськомовних навчальних закладах тощо («Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР (*«Про першочергові заходи щодо організації виконання Закону УРСР «Про мови в УРСР»* (27 грудня 1989 р.), спр. 41, арк. 108–113).

Національному відродженню державності, культури та освіти в Україні посприяло також прийняття Верховною Радою України (16 липня 1990 р.) *Декларації про державний суверенітет України*.

Внаслідок таких освітніх та суспільно-політичних перетворень на початку 90-их рр. науковці запропонували проекти педагогічних концепцій (мета,

завдання, принципи, теоретико-методологічні основи, зміст навчання та ін.), які сприяли розвитку національної системи шкільної освіти та утверджували нову освітню термінологію (*національна школа, національне самовизначення школи, принципи побудови національної школи, багатоваріантність навчальних планів, диференціація навчання та ін.*) (див. Додаток Т, табл. Т.1).

Детальніше проаналізуємо **Концепцію середньої загальноосвітньої школи України** (12 вересня 1991 р.) як таку, що проголошувала перспективні цілі та напрями оновлення школи в Україні в умовах перехідного етапу – від УРСР до незалежної Української держави (*«Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР «Про концепцію середньої загальноосвітньої школи УРСР» (10 серпня 1990 р.)»*, спр. 78, арк. 69–88).

Отже, розділи Концепції («Мета, завдання та структура загальноосвітньої школи», «Школа й національна культура», «Зміст загальної середньої освіти», «Навчально-виховний процес», «Управління школою», «Умови реалізації концепції») послідовно розкривають її *основні положення: забезпечення суверенності за законодавством, структурою і змістом навчання та виховання системи народної освіти в Україні; спрямування змісту й організації навчально-виховної роботи в школі на формування національної самосвідомості, органічне поєднання національної та інтернаціональної, загальнолюдської культури; забезпечення випускникам школи обсягу наукових знань на рівні світових стандартів загальної середньої освіти; відмова від політизації навчально-виховного процесу, нав'язування школі ідеологічних догм і доктрин окремих партій, організацій, рухів, церкви тощо; забезпечення незалежності державної системи освіти від церкви та її світського характеру; організація навчально-виховного процесу на основі максимального врахування та розвитку індивідуальних здібностей, нахилів, обдарованості дітей; автономність школи у виборі форм і методів навчально-виховного процесу; надання учням можливості реалізувати будь-які свої вимоги демократичним шляхом, об'єднуватися в добровільні демократичні дитячі організації, де пріоритет надається загальнолюдським духовним цінностям та інші.*

За необхідне вважаємо особливу увагу звернути на той факт, що аналізованим документом до змісту освіти вводився національний компонент (знання рідної мови й літератури, історії, традицій, звичаїв, ідеалів, витоків і особливостей культури свого народу тощо). Найважливішим же принципом загальноосвітньої школи визначався принцип *гуманізму*, відповідно до якого людині, як вищій цінності суспільства, надаються сприятливі умови для всебічного розкриття її здібностей і таланту, розвитку особистості. А *гуманізм школи* вимагав послідовного поєднання інтересів учнів та вчителів, виявлявся в довірі та диференційованому підході до школярів, врахуванні та розумінні їхніх індивідуальних особливостей і здібностей, запитів та інтересів, поваги, честі й гідності.

Структура шкільної освіти в документі пропонувалася така: I ступінь – початкова школа з тривалістю навчання 3–4 (5) років; II ступінь – основна школа з тривалістю навчання 5 років; III ступінь – повна середня школа (ліцей, гімназія, коледж тощо). А також вказувалося, що єдина за своєю сутністю, метою та завданнями, основним змістом навчання й виховання загальноосвітня школа функціонує у вигляді навчальних закладів *різних типів*: а) *середня загальноосвітня школа*; б) *школа з поглибленим вивченням окремих предметів*; в) *школа з профільним навчанням, або спеціалізована школа*.

Для забезпечення органічної єдності мети суспільства й держави в галузі виховання підрастаючого покоління, культурно-національних, регіональних і місцевих вимог до загальноосвітньої підготовки учнів, а також потреб особистості в освіті в документі виокремлюються два компоненти змісту загальної середньої освіти: *державний та шкільний*.

За необхідне вважаємо зазначити, що аналізована *концепція* утверджувала необхідність побудови навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи виключно на засадах наукової методології та актуалізувала потребу *вирішення таких проблем*: визначення принципів і критеріїв відбору змісту освіти, особливо її «ядра» (соціально необхідного обов'язкового обсягу знань, умінь і навичок); розробки й апробації різних варіантів навчальних планів; підготовки сучасних

програм, підручників, навчальних посібників; розробки надійної діагностики рівня вихованості і засвоєння учнями змісту освіти; поєднання соціальних і педагогічних, цілеспрямованих і стихійних факторів, які впливають на людину, у цілісний соціально-педагогічний процес формування молодих поколінь; наукового обґрунтування конкретних шляхів перебудови системи підготовки і підвищення кваліфікації вчителя; визначення дійового механізму узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду (*«Концепція середньої загальноосвітньої школи України»*, 1992, с. 4–29).

1991 року П. Кононенко розробив Концепцію національно-державної системи освіти, мета якої – формування дитини людиною-гуманістом і патріотом та інше. Національна система освіти має бути відкритою для інтеграції у світову, готувати громадян України до вирішення як національних, так і загальнолюдських проблем, дотримуватися вимог Конституції й Закону про освіту України, міжнародних декларацій про права дітей і дорослих, корінної нації і національних меншин (*«Навчально-виховні програми з українознавства»*, 2001, с. 15–27).

1993 року була оприлюднена *Державна національна програма «Освіта» «Україна XXI століття»*, яка визначала стратегічні завдання та пріоритетні напрями розбудови й розвитку національної системи освіти, її виведення на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування концептуальних, структурних та організаційних засад (*«Освіта»*, с. 2–15).

У 1996 р. було розроблено *Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості*. У преамбулі якої зазначається, що «на основі Конституції України, національної ідеї та наукових розробок забезпечується збереження та розширення освітнього простору, створення можливостей для вибору навчання у різних видах середніх закладів освіти, забезпечення на цій основі професійного становлення й інтелектуального, духовного, культурного розвитку особистості. Урахування соціально-економічних, культурно-освітніх потреб суспільства, а також особливостей індивідуального, психічного, біологічного розвитку особистості, індивідуальних

нахилів і здібностей учнів сприяє появі 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» (с.127).

Як засвідчує проведений аналіз, у 90-их рр. ХХ ст. науковці активно працювали над теоретичним обґрунтуванням та пошуками шляхів практичної реалізації ідеї створення такої системи освіти, яка була б національно орієнтованою, гуманістичною, правовою, демократичною, здатною до саморозвитку, спроможною синтезувати вітчизняний і зарубіжний досвід; задовольнити потреби особистості в освіті й саморозвитку, бути варіативною, що й відображали прийняті освітні документи.

Вище викладене дає підстави зробити висновок про те, що у розроблених освітніх концепціях було закладено методологічні основи для тлумачення категорії «зміст освіти» в генезі його розвитку. Тож, простежимо розвиток досліджуваної категорії на визначеному історичному етапі у науково-педагогічних та дидактичних дослідженнях.

Так, у посібнику «Педагогіка» М. Савіна (1980) «зміст освіти» трактується як точно окреслений обсяг знань, умінь та навичок, що є основою для всебічного розвитку учнів і формування в них діалектико-матеріалістичного світогляду» (с. 74).

Зміст освіти в радянській школі: а) *визначався загальною метою комуністичного виховання* підростаючих поколінь, вихованням всебічно й гармонійно розвинутої особистості, ідейно загартованої, готової брати активну участь у творчій праці народу (тому й наголошувалося, що у взаємозв'язку з іншими компонентами навчально-виховного процесу зміст шкільної освіти має відповідати рівневі науково-технічного й соціального прогресу, вимогам зміцнення зв'язку школи з життям і практикою комуністичного будівництва, підготовки молоді до життя та успішної праці в народному господарстві) (С. Гончаренко, В. Чепелєв); б) трактувався як **система знань** про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру та мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних **умінь, навичок** творчого вирішення практичних і теоретичних проблем

та **система етичних норм**, якими повинні оволодіти учні» (с. 93) (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 97).

Як бачимо, у визначенні чітко простежується ідеологічна складова, якої не була позбавлена тогочасна освіта, а тлумачення концентрується навколо освітніх потреб самої особистості, визначаючи систему тих необхідних знань, умінь, навичок, оволодіння якими уможливило гармонійний розвиток особистості.

У 90-их роках ХХ ст. суттєвих змін визначення цієї категорії не зазнало.

Так, учені визначали у *«змісті освіти»* чітко окреслену систему знань, умінь та навичок: а) якими має оволодіти учень упродовж шкільних років і яка впливає на формування особистості учня як активного громадянина незалежної України (Падалка та ін., 1995, с. 24–25); б) котрим учні оволодівають в певних навчальних закладах (Омелянченко (ред.), 1997, с. 79); в) про природу, суспільство, людське мислення, практичні вміння та навички, способи діяльності, досвід творчої діяльності, світоглядні, моральні, естетичні ідеї та досвід відповідної поведінки, якими має оволодіти учень у процесі навчання. (Гончаренко, 1997, с. 137); г) оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя, праці (М. Фіцула, 1997); оволодіння якою забезпечує розвиток розумових і фізичних характеристик людини, формування в неї науково-матеріалістичного світогляду, моралі та відповідної їм поведінки, готує до життя та праці (В. Вихрущ «Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики», 1997, с. 92).

С. Гончаренко, визначаючи *зміст освіти*, зауважував, що він впливає із її основної функції – прилучити молодь до загальнолюдських та національних цінностей. Також учений підкреслював, що на зміст освіти впливають об'єктивні та суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) фактори (1997, с. 137).

Розглядаючи категорію «зміст освіти», науковці детально аналізують сутність понять «знання», «уміння», «навички», які й складають його основу.

За приклад візьмемо аналіз указаних понять М. Фіцулою. Так, учений *знання*

трактує як продукт пізнання (уявлення, поняття) людиною предметів і явищ, діяльності, законів природи та суспільства. Уміння – як використання суб'єктом певних знань і навичок для вибору й здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети. Навички – як дії, що характеризуються високою мірою засвоєння (Фіцула, 1997, с. 122–123).

Зауважимо також, що М. Фіцула аналізує й такі характеристики знань, як «повноцінні» та «неповноцінні».

Характерними особливостями повноцінних знань педагог називає:
а) повноту, яка визначається кількістю знань про об'єкт, що вивчається;
б) глибину; г) гнучкість; д) конкретність і узагальненість як розуміння конкретних проявів узагальненого знання і здатність учнів підводити конкретні знання під узагальнені; д) системність – як сукупність знань, структура котрих відповідає структурі наукової теорії; е) усвідомлення знань, яке виражається в розумінні зв'язку між ними, шляхами одержання знань і вмінням їх доводити.

Неповноцінними автор називає неповні, поверхові, академічні, вербальні, безсистемні, формальні знання.

Терміни «вміння» та «навички» використовуються у педагогічній літературі неоднозначно. Розглядають різні види вмінь: первинні – це неавтоматизовані дії, що підпорядковуються правилу; вторинні – дії, які принципово не можуть бути автоматизовані. Уміння та навички можуть бути теоретичного й практичного характеру (дії, що регулюються за допомогою формул, моделей, зразків).

Формуванню загальнопізнавальних умінь була присвячена також робота Н. Захарової *«Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів»* (2000), у якій автором визначено роль та місце кожного навчального предмета на відповідному етапі формування умінь; встановлення хронологічної послідовності у здійсненні міжпредметних зв'язків; поетапність у формуванні вмінь; використання засобів прямого й опосередкованого впливу на цей процес; взаємодія змістового, операційного і мотиваційного компонентів навчальної діяльності та ін. (с. 16).

Отже, проаналізовані визначення категорії «зміст освіти» засвідчують її

поступальний розвиток на даному історичному етапі, перехід від заідеологізованої знанняєвої до особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Виступаючи одним із основних елементів у структурі процесу навчання, зміст освіти відображається в навчальних планах, програмах, підручниках, дидактичних матеріалах для самостійної роботи учнів та наочних посібниках.

Проаналізуємо кожен із цих документів. Так, у першому наведеному нами посібнику (М. Савін «Педагогіка», 1980) *навчальний план* витлумачується як державний документ, що визначає склад навчальних предметів, порядок і послідовність визначення їх за роками навчання, кількість уроків, відведених на кожен предмет (за рік та навчальний тиждень), а також встановлює структуру навчального року (с. 77). Далі зауважується: відповідно до навчального плану розробляються навчальні програми. Зазначимо, що, за посібником М. Ярмаченка (1986), до *навчального плану* включені основи наук про природу, суспільство й саму людину, вивчення яких сприяє розумовому, моральному, трудовому, естетичному й фізичному вихованню.

Навчальна програма – це державний документ, у якому визначено зміст навчального предмета, систему та обсяг знань, умінь і навичок для кожного року навчання, порядок і послідовність вивчення навчального предмета. *Навчальний план* і програма радянської школи розробляються і затверджуються Міністерством освіти СРСР та союзних республік і є обов'язковими для школи. Їх не мають права змінити ні вчитель, ні керівники школи, ні місцеві органи народної освіти (с. 77).

У посібнику за ред. М. Ярмаченка знаходимо детальніше визначення понять «навчальний план» та «навчальна програма». Зокрема **навчальним планом** автори називають документ, в якому встановлено кількість років навчання, перелік навчальних предметів, визначено послідовність їх вивчення по класах, вказана кількість годин, відведених на кожен предмет і на всі предмети в кожному класі. При цьому **під навчальним предметом** розуміють основи тієї чи іншої науки або мистецтва, а також знання, уміння й навички, відібрані відповідно до мети комуністичного виховання й навчання учнів і з урахуванням їхніх вікових

особливостей. У навчальний предмет не включаються дискусійні питання науки, а також матеріал, який носить спеціальний, а не загальноосвітній характер (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 104).

Широку характеристику поняття «навчальний предмет» дає В. Онищук. Науковець зауважує: *навчальні предмети* являють собою педагогічно обґрунтовану систему наукових знань, практичних умінь і навичок, що відображають зміст і методи певної науки. Структура навчального предмета має багато спільного зі структурою відповідної галузі знань, а відмінності навчального предмета від науки полягають у тому, що в нього входять лише основні положення тієї чи іншої галузі знань, доступні для засвоєння учнями на певному ступені навчання (Онищук (ред.), 1987, с. 62).

Поняття «навчальна програма» трактується як обов'язковий державний документ. У ньому відповідно до навчального плану визначається обсяг знань, умінь і навичок з кожного предмета, даються приведені в певну систему основні методичні рекомендації щодо його вивчення (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 107).

Також у посібнику пояснюється, що кожна програма починається *пояснювальною запискою*, де розкривається світоглядне, ідейно-політичне, загальноосвітнє значення навчального предмета в розвитку школярів, розкриваються основні ідеї курсу, особливості змісту основних розділів, даються рекомендації щодо вивчення окремих тем і особливо складних питань. Тут же даються рекомендації щодо основних засобів і методів навчання.

У 90-их рр. ХХ ст. зміст аналізованих понять суттєво не відрізнявся від попереднього десятиліття. Так, у посібнику «Педагогіка» за ред. В. Омеляненка (1997) «навчальний план» подається як затверджений Міністерством освіти документ, в якому визначається для кожного типу загальноосвітніх навчально-виховних закладів перелік навчальних предметів, порядок їх вивчення по роках, кількість тижневих годин на їх вивчення, структура навчального року.

Зауважимо, що в навчальних планах для загальноосвітніх шкіл автори підручників та навчальних посібників (В. Галузинський, М. Євтух, 1995; М. Фіцула, 1997 та інші) керуючись *Концепцією загальної середньої освіти* (1991)

виокремлюють два компоненти змісту загальної середньої освіти: *державний і шкільний*. Державний компонент визначає перелік навчальних дисциплін, обов'язкових для вивчення в усіх школах. Шкільний – носить рекомендаційний характер і передбачає перелік навчальних дисциплін, котрі можуть бути включені в робочий навчальний план за рішенням ради школи.

Значущий і той факт, що у посібнику М. Фіцули представлено також *вимоги до навчального плану*: а) дбати про всебічний розвиток особистості школяра; б) забезпечення потреб суспільства на даному етапі; в) врахування рівня розвитку науки; г) врахування рівня розвитку учнів, їх потреб і інтересів; ґ) врахування національних особливостей України та регіону.

Основними джерелами змісту освіти на державному рівні автори називають три документи: *навчальний план школи, предметні програми, підручники*.

Поняття «навчальна програма» в аналізованих посібниках – ідентичне. Вона визначається як документ, затверджений Міністерством освіти, де подано характеристику змісту навчального матеріалу із зазначенням розділів, тем, орієнтовної кількості годин на їх вивчення. Має традиційну структуру: пояснювальна записка, перелік розділів і тем, перелік обов'язкових знань, умінь та навичок учнів, критерії й норми оцінок (М. Фіцула, В. Омеляненко, М. Ярмаченко та ін.). При цьому М. Фіцула пропонує вимоги і до цього державного нормативного документа: а) високий науковий рівень з врахуванням досягнень науково-технічного прогресу; б) розвантаження програм від надто ускладненого та другорядного матеріалу; в) реалізація міжпредметних зв'язків та інші.

Єдині автори, які працювали над розробкою аналізованих нами понять та категорій термінологічного поля «Зміст освіти», і в тому, що зміст навчального матеріалу розкривається у підручниках та навчальних посібниках. Під *підручником* розуміють книжку, в якій з певних методологічних позицій викладаються основи наукових знань з певного предмета відповідно до програми та вимог дидактики й методики (С. Гончаренко, В. Чепелєв, М. Фіцула). *Навчальний посібник* тлумачили як книжку, матеріал якої розширює межі

підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості (Фіцула, 1997).

З урахуванням передових освітніх традицій науковці активно розробляли основні *дидактичні вимоги до нього* (Додаток Т.2).

Обґрунтованою ми вважаємо систему вимог до підручників, яку на початку 80-их років розробив В. Пунський: 1) наступність і послідовність у формуванні всіх міжпредметних знань; 2) однотипна логічно-методична розбивка тексту на супідрядні частини; 3) наявність системи ілюстрацій, виконаних за єдиними дидактичними вимогами та інші (1983, с. 25–29). У 90-их рр. учені до визначених вимог додали: правильний розподіл навчального матеріалу за розділами та параграфами; виділення шрифтом важливого матеріалу; художнє оформлення підручника тощо (Фіцула, 1997 та ін.).

Зважаючи на той факт, що результативність навчання значною мірою залежить від уміння учнів самостійно працювати з навчальною літературою, зокрема з підручником, М. Фіцула деталізує його структуру (текст, позатекстові компоненти), аналізує різні види текстів (*емпіричні й теоретичні, репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні та ін.*) (с. 119–120).

Відзначимо й деякі дисертаційні дослідження, де розроблено нові методологічні основи укладання підручників.

Так, у науковій праці Л. Чосік *«Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики)»* (1995) розкривається саме поняття *«дидактична організація навчального матеріалу»* (це впорядкованість, узгодженість його елементів, у сукупності яких відображаються всі компоненти змісту освіти, які інтегруються під час роботи з підручником у процесі навчання); обґрунтовуються взаємозв'язки між компонентами змісту освіти та реалізацією компонентів пошукової діяльності учнів під час роботи з підручником як конструктивної основи дидактичної організації навчального матеріалу підручника; вибудовується структура дидактичної організації навчального матеріалу підручника (інформаційний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний компоненти).

Значущою для нашого дослідження виявилася й дисертаційна робота Б. Фуртак, у якій досліджено теоретико-практичні основи структурування змісту підручника (на основі аналізу австрійських підручників з фізики та математики). Так, під *структуруванням змісту підручника* автор розуміє не лише фактичний матеріал, викладений у ньому згідно з провідними ідеями найважливіших теорій формування змісту освіти, й систему дидактичних засобів, яка допомагає викласти цей зміст на вищому теоретичному рівні, зробити його сприйнятливішим для школяра (2000, с. 5).

Порівнюючи зміст австрійських та вітчизняних підручників, автор дійшов висновку, що він має істотні відмінності. З-поміж основних називає такі: а) ширша тематика австрійських підручників, особливо з математики, їх спрямованість на вироблення в учнів креативних знань і вмінь; б) диференційованість змісту австрійського підручника з математики не лише на завданнєвому рівні, а й на рівні викладу змісту; в) чітке розмежування основного змісту, змісту для учнів, котрі в своїй майбутній діяльності використовуватимуть математику, і поглибленого змісту (тобто австрійський підручник за своєю структурою є трирівневим) (Футрак, 2000, с. 15–16).

У висновках до роботи наголошується на тому, що вітчизняні підручники вимагають: а) ширшої гуманістичної спрямованості змісту, яка забезпечується, передусім, їх диференційованістю на рівні пояснення; б) ширшою інтегрованістю; в) більш цікавого та доступного, подекуди навіть белетризованого викладу змісту підручника, що сприяє виникненню та підтримці інтересу учнів до матеріалу, котрий вивчається; г) реалізації принципу систематичного «наращування знань», коли учні силою обставин поставлені в умови постійного повторення пройденого матеріалу й змушені на його основі «надбудовувати» нові знання; г) використання індуктивного підходу до вивчення нового матеріалу; д) широкого застосування вступних «цільових задач», задач прикладного характеру; е) гуманізації змісту підручників шляхом використання гуманітарного матеріалу, пов'язаного з історією та філософією фізико-математичної науки (с. 16).

На нашу думку, такі висновки автора значною мірою посприяли виробленню

загальної стратегії підняття науково-теоретичного та практичного рівнів вітчизняних підручників, приведення їх у відповідність з кращими світовими зразками.

Подальший розгляд категорії «зміст освіти» потребує аналізу його структури в генезі її розвитку. Так, дидакти І. Лернер, М. Скаткін ще у 1982 р. у роботі «*Дидактика средней школы*», (1982, с. 102–103; Лозова, Троцко, с. 204–207) обґрунтували чотири основних елементи змісту освіти: 1) *інформація*, що підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в *знання* (поняття науки, терміни, факти, закони, теорії, знання про шляхи пізнання, типи й способи розумових дій, оцінні знання тощо); 2) *способи діяльності й досвід їх здійснення*, які втілюються в *уміннях і навичках* (загальнонавчальні навички: навчально-організаційні (уміння раціонально планувати діяльність, визначити завдання); навчально-інформаційні (уміння працювати з книгою, вести бібліографічний пошук); навчально-інтелектуальні (уміння виділяти головне, аналізувати) (Ю. Бабанський) та спеціальні (навички розв’язування різноманітних задач, літературний аналіз та ін.); 3) *досвід творчої, пошукової діяльності у вирішенні нових проблем*, що виникають перед суспільством (інтелектуальний та психологічний аспект особистості); 4) *досвід емоційно-вольового ставлення*, що передбачає не лише наявність знань і умінь, а й формування системи емоційної, вольової, моральної та естетичної вихованості.

Водночас науковці І. Лернер, М. Скаткін виокремили й основні функції елементів змісту освіти (Додаток Т, табл. Т.3) (Лозова, Троцко, с. 204–207).

Структурні компоненти змісту освіти, виокремлені іншими науковцями (В. Омеляненко, В. Лозова, Г. Троцко, В. Вихрущ та ін.), значущих відмінностей з наведеними не мали. При цьому В. Лозова, Г. Троцко наголошували, що зазначені елементи – взаємопов’язані й характеризуються різними способами діяльності щодо їх засвоєння (Додаток Т, табл. Т.4) (Лозова, Троцко, 1997, с. 282–291).

А В. Вихрущ додала, що до *змісту освіти включають*: основні поняття, терміни, без яких неможливо зрозуміти навчальний матеріал; факти навколишньої

дійсності і науки; основні закони науки, що відбивають зв'язки й відношення між різними об'єктами та явищами дійсності; теорії, які містять систему наукових знань про певні сукупності об'єктів, зв'язки між законами та методи пояснення й передбачення явищ певної галузі науки тощо (1997, с. 92).

Науковець розширила термінологічне поле аналізованої дидактичної категорії і *джерелами змісту освіти* (за В. Краєвським): культура народу, що містить загальнолюдські надбання (або традиції світової культури), культура тієї чи іншої національності та регіональні особливості культури народу, який живе в даній місцевості; види та галузі людської діяльності; логіка розгортання діяльності; *методи, засоби й форми організації навчання* (Вихрущ, 1997, с. 91–92).

Слушно зауважує В. Вихрущ, і про те, що *зміст освіти як дидактична категорія* на кожному етапі розвитку суспільства й школи змінюється. Аналіз історичного розвитку *змісту освіти* дав підстави науковцю виділити такі *основні напрями цих змін*: збільшення обсягу знань, які передаються наступним поколінням; знання, що передаються підростаючим поколінням, набувають універсального характеру; зміна кількості й переліку навчальних предметів; поява нових навчальних предметів, що відповідають потребам сьогодення; зміна змісту окремих навчальних предметів; актуалізація поряд із традиційними варіативних навчальних планів, програм, підручників; впровадження у практику школи інтегрованих навчальних курсів; у зв'язку з частковим переходом на навчання з шестирічного віку розробка змісту навчання для цієї категорії учнів зі збереженням специфіки для кожного року навчання в школі I ступеня; гуманізація, демократизація, деідеологізація змісту освіти в школі; розробка проблем національної школи (1997, с. 93).

Зупинимось також на *вимогах*, які висувалися до «змісту освіти» як чинника та засобу розвитку особистості у процесі навчання.

В. Лозова, Г. Троцько (1997, с. 215–216) обґрунтували такі основні вимоги до змісту освіти: а) *спрямованість освіти на реалізацію мети всебічного розвитку особистості*, формування громадянина своєї країни; б) *висока наукова й*

практична значущість змісту, включеного до основ наук; в) *забезпечення гуманізації освіти* шляхом звернення школи до світової культури, історії, духовних цінностей, народних звичаїв і традицій тощо; г) відповідність складності змісту освіти до вікових особливостей школярів; г) урахування єдності змістовного та процесуального аспектів навчання; б) структурна єдність змісту освіти.

Свою чергою, О. Падалка та ін. (1995) зауважують, що «*зміст освіти*» – це складне динамічне явище, до якого висуваються вимоги такі ж, як до підручників, навчальних планів та програм. Зокрема: 1. Знання мають бути дійсно науковими й відображати розвиток науки та техніки в державі. 2. Зміст освіти повинен: а) базуватися на досягненнях національної культури, розвитку державної мови та народних традицій; б) враховувати принципи історизму та політехнізму; в) передбачати послідовність, систематичність та доступність у засвоєнні знань учнями; г) враховувати розвиток вікових та індивідуальних особливостей школярів, їхній інтелект; г) базуватися на свідомому оволодінні знаннями та власній активності учнів у навчальному процесі (с. 24–25).

Керуючись *Державною національною програмою «Освіта («Україна ХХІ століття»)* В. Омеляненко, С. Мельничук, С. Омеляненко так визначають стратегічні завдання реформування змісту освіти в Україні: відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей; вивчення рідної мови всіх навчально-виховних закладах як основної мови функціонування загальноосвітньої та вищої школи; утвердження її професійної орієнтація на інтегральні курси; оптимальне поєднання гуманітарної та природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний, зв'язок з національною історією, культурою, традиціями (Омеляненко (ред.), 1997, с. 79–89).

Водночас учені зауважують, що *провідними чинниками*, якими керуються, визначаючи *зміст освіти* для загальноосвітньої школи, є: рівень досягнення

науки і техніки у різних галузях; виховання всебічно розвиненої особистості; фізичні та соціально-психічні можливості учнів певного віку; відповідність обсягу змісту часові виділеному на вивчення конкретної дисципліни; наявність навчально-матеріальної бази; відповідність міжнародним стандартам і національним особливостям (с. 80–82).

Н. Мойсеюк додавала, що *вимоги до змісту освіти* в середній загальноосвітній школі визначаються *державною стратегією загальної середньої освіти* та містять два аспекти – національний та загальнолюдський. Відтак, зміст освіти має базуватись на засадах: *гуманізації* («передбачає оптимальне співвідношення гуманітарних та природничих дисциплін, наповнення всіх курсів «олюдненими» знаннями, формування гуманістичного типу мислення, особистісно орієнтованого світорозуміння...»); *диференціації* (забезпечує альтернативні можливості для отримання освіти); *інтеграції навчальних курсів, як засіб цілісного розуміння та пізнання світу*; *науковості* («...відповідність запропонованих для вивчення в школі знань новітнім досягненням наукового, соціального і культурного прогресу»); оптимального поєднання *теоретичних і практичних компонентів*, що сприяє засвоєнню теоретичних знань на практиці; оптимального поєднання *класичної спадщини та сучасних досягнень* наукової думки; органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями; широкого застосування нових педагогічних, інформаційних технологій (Мойсеюк, 1999, с. 113).

Значущим для розвитку категорії «зміст освіти» був і той факт, що у 90-их р. ХХ ст. науковці почали зосереджуватися на проблемі вдосконалення змісту освіти відповідно до вимог розбудови національної школи. Зокрема, О. Штурмак у дисертаційному дослідженні «*Дидактичні умови оновлення змісту початкової освіти в національній школі*» (1994) розробила принципи побудови змісту початкової освіти національної школи, на яку покладаються принципово нові соціально-педагогічні функції та навчально-виховні завдання національної педагогічної науки.

М. Фіцула вважав: найголовнішою ознакою часу в шкільній освіті є те, що

загальноосвітня школа стає національною, тобто школою держави Україна. А Н. Мойсеюк (1999) своєю чергою наголошувала на *підтримці світового стандарту* в змісті освіти, який допомагає школі інтегруватись у світовий освітянський простір. Таку думку розділяє й Н. Ничкало, зауважуючи, що відбір і структурування змісту навчання, його оновлення, а відповідно й розробка державних стандартів освіти – проблема багатоаспектна, зокрема: філософська, педагогічна, психологічна, законодавча. Її вирішення потребує державного підходу, який передусім полягає у науковому обґрунтуванні та законодавчому забезпеченні» (Ничкало, 2000, с. 68). Відповідно, стандарт освіти – важлива складова досліджуваної термінологічної групи.

С. Гончаренко визначає «стандарт освіти» як систему основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти щодо досягнення цього ідеалу. Основними об'єктами стандартизації в освіті вчений називає її структуру, зміст, обсяг навчального навантаження й рівень підготовки учнів. А також додає, що стандарт освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, вимог до рівня випускників і є підґрунтям для створення низки нормативних документів (1997, с. 318).

О. Гірний своєю чергою, досліджуючи «стандарт освіти», у статті «Державний стандарт загальної середньої освіти: термінологія і методологія» (1999) актуалізував проблему його структури, в якій виділив три складові: «...стандарт результатів освіти (знань, умінь і навичок), стандарт процесу надання освіти, стандарт умов її надання. Кожна з них теж складна. Стандарт результатів освіти, наприклад, поєднує в собі стандарт знань, стандарт умінь і стандарт навичок тощо, тобто маємо цілу систему стандартів» (Гірний, 1999, с. 36).

Загалом учені наголошують, що головна функція стандарту – забезпечення диференційованої варіативності навчання за умови певного рівня освіченості у будь-якому навчальному закладі.

Завершуючи аналіз *термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти»* зазначимо, що на її розвиток суттєво вплинули наукові

дослідження, у яких різновекторно (гуманітаризація та гуманізація шкільної освіти, філософська проекція освіти й освітніх технологій, особистісно орієнтована та альтернативна освіта тощо) аналізувалися вище розглянуті поняття й терміни (див. Додаток Г.1).

Отже, проведений аналіз засвідчив поступальний розвиток термінологічного поля (*зміст освіти, знання, уміння, навички, навчальний план, навчальна програма, підручник, посібник, стандарт освіти, вимоги до змісту освіти*) поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти», його поступову демократизацію, гуманізацію, переорієнтацію з соціоцентричної на людиноцентричну парадигму освіти.

Засвідчимо і той факт, що в наступних роках (поч. ХХІ ст.) засвоєння змісту освіти спрямовуватиметься відповідно до прийнятих державних освітніх документів на формування у суб'єктів навчання системи визначених компетенцій (практико зорієнтованих умінь) в умовах компетентнісного підходу. Тому й закономірно, що подальші трансформації поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти» пов'язані з дослідженням науковцями компетенцій та компетентностей як вчителів так і учнів.

5.2. Розширення та оновлення поняттєво-термінологічної групи «Процес навчання» у 80–90-ті роки ХХ століття в умовах нового нормативно-правового законодавства

У 80-ті рр. ХХ ст. категорія «процес навчання» ґрунтовно досліджується в різних видах наукових розвідок, дисертаційних дослідженнях, монографічних працях (Додатки Г, Г).

У «Педагогіці» за ред. М. Савіна (1980) навчання визначається як складне, тонке, багатогранне й своєрідне мистецтво, в якому беруть участь учитель (діяльність учителя – викладання) і учень (діяльність учня – учіння). У посібнику зауважено, що результати навчання дістають своє відображення у вигляді знань та

рівні розвитку учня. При цьому процес навчання буде продуктивним у тому разі, коли й учитель, і учні активно, цілеспрямовано працюватимуть (Савін, 1986, с. 86).

Як процес взаємодії вчителя і учня, вихователя й вихованця, внаслідок якого в учня формуються знання, визначено процес навчання у «Педагогіці» за ред. М. Ярмаченка (1986). Саме ґрунтовне оволодіння школярами знаннями основ наук, навичками та вміннями, всебічний розвиток на цій основі пізнавальних сил і здібностей учнів визначено кінцевою метою навчання. І в цьому позиція науковця аналогічна до вище викладеної.

Автор зазначає, що в навчальному процесі взаємодіють найрізноманітніші фактори, зокрема, цілі й умови навчання та виховання, учень з його можливостями, вчитель як керівник та інше.

Проте в цьому комплексі взаємодіючих елементів складної педагогічної системи важливо насамперед з'ясувати специфіку діяльності вчителя й учнів у навчанні, що знаходить своє відображення в категоріях «викладання» й «учіння».

Щодо сутності процесу **викладання**, то М. Ярмаченко зауважує, що цей педагогічний термін розуміють у двох значеннях: буквально (розповідаю, викладаю знання), а також у широкому значенні слова як організацію та керування з боку вчителя пізнавальною діяльністю учнів, унаслідок чого вчитель розвиває та виховує школярів (Ярмаченко, 1986, с. 85).

Учіння ж подається як власне навчальна діяльність учня: це не лише оволодіння тим, що викладається, а й процес пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій: а) учень оволодіває системою знань, уже відомих людству, а також досвідом здійснення способів відкриття цих знань (с. 85); б) здобуває індивідуальний досвід пізнання, вміння самостійно оперувати знаннями, навичками й уміннями; в) збагачує власний досвід спілкування з учителем та учнями в класному й загальношкільному колективах. Така активність включає учня в численні взаємини з дорослими й однолітками, старшокласниками та молодшими школярами, розвиває цінні якості взаємопідтримки в процесі пізнання тощо.

Автор зауважує, що учіння передбачає одночасне здійснення двох процесів: нагромадження знань і оволодіння способами оперування ними, прийомами їх добування і застосування. При неправильній організації навчання «може статися відставання одного процесу від другого – інтенсивне нагромадження знань може поєднуватися з недоступним ростом умінь оперувати ними».

В. Онищук у 1987 році також наголошує на тому, що навчання в сучасній дидактиці трактується як цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя (викладання) і навчально-пізнавальної діяльності учнів (учіння), спрямований на досягнення поставлених навчально-виховних завдань.

Своєю чергою М. Ярмаченко (1986) щодо особливостей пізнавальної діяльності школярів зауважував, що вона стоїть у центрі навчання, здійснюється в спільній діяльності вчителя й учнів при керівній ролі вчителя. Саме педагог визначає напрямок розвитку пізнавальної діяльності, враховуючи вікові й індивідуальні особливості учнів та значною мірою впливає на створення інтелектуально-емоційної атмосфери учіння.

Пізнавальну активність деякі вчені розглядають як підготовчий етап розвитку пізнавальної самостійності. Спеціальні дослідження радянських дидактів і психологів показали, що пізнавальна активність і самостійність є головною умовою формування творчої особистості (Л. Арістова, Г. Щукіна) (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 88).

Міра самостійності визначається мірою новизни та складності навчальної задачі, способу її вирішення. Відповідно самостійність може бути різнорівневою: а) учень сам обирає один з відомих йому розв'язків або способів вирішення даної задачі, виявляючи самостійність у вибіркового ставленні до вже відомого; б) учень може поєднати за власною ініціативою декілька відомих йому способів діяльності й одержати в цьому разі новий спосіб розв'язку задачі; в) учень може вирішити нову для нього задачу, або ж запропонувати новий спосіб вирішення відомої задачі. Отже, самостійність передбачає відсутність явної чи прихованої допомоги учневі в процесі вирішення задачі (с. 88 – 90).

Формування пізнавальної самостійності молодших школярів стало

предметом дослідження в однойменній докторській дисертації О. Савченко (1983, с. 13).

Автор довела, що в цей процес мають бути включені три компонента *«пошукової діяльності у навчанні»*: змістовний, організаційно-процесуальний та мотиваційний. Будучи відносно самостійними об'єктами засвоєння, вони реалізуються в органічному взаємозв'язку й спрямованості на шукану якість у цілісній системі початкового навчання.

Для нашого дослідження важливо зауважити, що науковець довела: мотиваційна сфера пошукової діяльності молодших школярів розвивається від елементарних форм допитливості до інтересу й самостійного пошуку нових знань і способів діяльності. Її процесуальним вираженням є оволодіння учнями прийомами постановки пізнавальних питань і визначення мети, а стимулами формування – емоційність матеріалу, процесуальна готовність школярів, оціночні судження вчителя. При цьому процес пошуку протікає більш ефективно за умови цілеспрямованого керівництва. Воно передбачає такий вплив на об'єкт, що поліпшує його функціонування, наближає до мети. Цей процес повинен максимально враховувати природу об'єкта, узгоджуватися з логікою його розвитку (Савченко, 1983, с. 13).

На мотивах навчальної діяльності, які впливають на активність учнів, їхню старанність, ставлення до навчальної праці і в кінцевому рахунку – на результати навчання, концентрував увагу В. Онищук. Учений зауважував, що мотиви формуються в процесі навчання, виховання та розвитку школярів, залежать від організації навчально-виховного процесу, методів і прийомів навчання, засобів і змісту навчального матеріалу. Неабияке значення мають *мотиви*, які спрямовують діяльність учнів (Онищук (ред.), 1987, с. 97).

На виключній значущості мотивів наголошували раніше у своїх працях М. Савін (1980) і М. Ярмаченко (1986). Зокрема, М. Ярмаченко вказував на необхідність виховання широких *суспільних мотивів навчання* («хочу бути корисним для суспільства»), пізнавальних, що безпосередньо пов'язні з його змістом і перебігом («цікаво вчитися – щодня дізнаюся про щось нове»),

моральних мотивів («повинен добре вчитись, щоб не підводити клас»), *мотивів самовиховання* («хочу розширити свій кругозір»), *мотивів спілкування* («в колективі завжди весело») (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 88).

Таким чином, *навчання* розглядається авторами як пізнавальний процес, що має специфічні особливості. Зокрема, зазначає М. Савін, якщо метою пізнання є відкриття нових явищ, невідомих людству, то головна мета навчання полягає в тому, щоб озброїти дітей та молодь науковими знаннями, а також уміннями добувати й застосовувати їх (1980, с. 88). Власне «знання» М. Ярмаченко визначає як результат якісного засвоєння навчальної інформації (1986, с. 82), а «засвоєнням знань» називається навчально-пізнавальна діяльність учнів, спрямована на свідоме й міцне оволодіння знаннями, способами виконання навчальних дій, в якій виділяють такі складові: 1) сприйняття і розуміння; 2) запам'ятовування; 3) застосування; 4) узагальнення та систематизація знань (Онищук (ред.), 1987, с. 67, 69).

Одна з ознак (або критеріїв) засвоєння знань – здатність учнів переказувати матеріал своїми словами, формулювати поняття або закон, пояснювати їх, аргументувати, наводити приклади для конкретизації відповідних теоретичних положень. Більш важливий критерій засвоєння – готовність учнів до успішного застосування знань на практиці як в звичайних (стандартних, за зразком) умовах, так і в ситуаціях проблемних.

Розширила досліджуване термінологічне поле й кандидатська дисертація Г. Уварової *«Формування загальнонаукових понять в учнів середніх класів (на матеріалі предметів природничо-географічного циклу)»* (1989), науковий керівник Г. Панченко), де визначено специфіку загальнонаукових понять у навчальному пізнанні, теоретично обґрунтовано дидактичну *модель процесу формування загальнонаукових понять* з урахуванням їхнього розвитку, *системний та діяльнісний підходи* до процесу формування загальнонаукових понять, які дають змогу реалізувати змістовий, операційний та мотиваційний аспекти навчання (див. Додаток У, табл. У.1).

Таким чином, Г. Уваровою (1989) розширено зміст поняття *«загальнонаукові*

поняття», конкретизовано шляхи підвищення наукового рівня навчання, розроблено рекомендації щодо формування загальнонаукових понять на широкій міждисциплінарній основі з урахуванням принципів послідовності та перспективності у навчанні.

У контексті означеної проблеми виконана дисертаційна робота В. Гриньової «*Дидактичні умови забезпечення дієвості знань учнів*» (Гриньова, 1984, с. 5–13), де обґрунтовано систему вмінь навчальної роботи, застосування яких забезпечує дієвість набутих знань; розкрито поняття «*дієвість знань*», «*готовність до застосування знань*».

Так, «*застосування знань*» дисертантка трактує як складний психолого-педагогічний процес, у якому відбувається використання людиною (учнем) тих знань, що стали його «надбанням», тобто дієво засвоєні. «Дієвість» – категорія змінна: чим більш активно й усвідомлено засвоюють учні знання в інтелектуально-навчальній практичній діяльності, тим більше зв'язків встановлюється між окремими фактами й прикладами, тим дієвіші набуті знання.

Відтак, «*дієвість знань*» як вміння застосовувати набуті раніше знання, характеризує: здатність учнів використовувати засвоєні знання при оволодінні новими, розкривати причинно-наслідкові зв'язки в досліджуваних об'єктах, процесах і явищах, здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, їх готовність до практичного застосування отриманих знань (Гриньова, 1984, с. 8, 23).

У розрізі досліджуваної проблематики цікавою для нас виявилася також стаття В. Однодолька «Відтворення знань учнями» (Однодолько, 1984, с. 8 – 15), у якій автор зауважує: даний процес сприяє узагальненню вивченого, дисциплінує пам'ять, є засобом контролю якості знань учнів, що дає вчителю змогу систематично коригувати навчання.

Відтворення знань, обґрунтовує В. Однодолько, може бути усним і письмовим. На практиці, як відомо, перевага надається усній формі, проте останнім часом увага до письмового викладу знань помітно зростає. Адже воно досконаліше за усне, краще формує логічне мислення, мовні вміння й навички школярів. Очевидно, саме тому методичний лист Міністерства освіти УРСР

«Єдині вимоги до усного і письмового мовлення учнів та проведення письмових робіт і перевірки зошитів у 4–10 (11) класах» (*Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*», 1982, с. 10–11) зобов'язує учнів мати зошити з усіх навчальних предметів (Однодолько, 1984, с. 10).

Крім загальноосвітніх умінь і навичок, що використовуються учнями під час відтворення знань, їм необхідно набути ще й специфічних, до яких належать: 1) відтворення знань за допомогою тексту джерела інформації; 2) переказування; 3) доведення; 4) читання напам'ять (с. 10).

Умовами, що сприяють формуванню уміння відтворювати знання, учений називає *глибоке усвідомлення інформації, повне розуміння поставленого завдання*. Серед найпоширеніших завдань, що формують цю якість мислення учнів, – такі: 1) поділити прочитаний текст на складові частини, зміст кожної узагальнити заголовком; 2) висловити одним реченням завдання, що охоплює основний зміст всієї теми, окремого параграфа чи його частини, дати на нього відповідь словами тексту (Однодолько, 1984, с. 10). Використовуються також **переказування** (спосіб відтворення знань, за якого не змінюється послідовність та інформаційний обсяг виучуваного тексту (с. 11) та доведення (виробляє розуміння зв'язку тези й ілюстрації, сприяє поглибленому засвоєнню інформації, допомагає відтворювати знання за невеликий проміжок часу, робити узагальнення (с. 13).

М. Ярмаченко (1986, с. 84) розглядає *уміння* як самостійну, свідому дію для практичного чи теоретичного застосування забутих знань; як інтелектуальну діяльність, що завжди пов'язана із застосуванням знань. Тому уміння часто називають знанням в дії. Суттєва особливість цього важливого елементу освітньої функції навчання – високий рівень їх узагальненості. Завдяки цьому й на відміну від стереотипної дії навичок, уміння забезпечують здатність вирішувати поставлені завдання в різних умовах, що постійно змінюються.

У навчальній, виробничій та громадській діяльності вирішальна роль належить умінням її здійснювати (розумові, трудові, організаторські, спортивні, мистецькі та інші уміння). Уміння завжди являє собою складний комплекс

розумових і практичних дій.

В. Онищук, узагальнюючи надбання радянської дидактики щодо природи й механізму формування умінь і навичок, зазначав, що вміння – це здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду; навичка – це компонент складного вміння, основна ознака якого – частковий автоматизм рухів (Петровський (ред.), 1970, с. 148–159; Онищук (ред.), 1987, с. 80). У деяких працях *навичкою* називають вироблену на основі вправ автоматизовану дію, що є компонентом вміння. Особливих протиріч між цими формулюваннями немає. Тому в подальшому викладі ми й дотримуватимемося останнього визначення.

Навички ж в основному трактуються ученими як точна діяльність, що виконується учнем безпомилково. Залежно від того, які сторони пізнавальної діяльності частково автоматизуються, в навчальному процесі *розрізняють навички сенсорні (слухання мови), моторні, або рухові (гра на піаніно, не дивлячись на клавіші), сенсомоторні (письмо, виписування), інтелектуальні (навички рахунку)*. В основі утворення навичок лежать багаторазові повторення, систематичні тренувальні вправи (Онищук (ред.), 1987, с. 83).

Зауважимо, що вже у 80-их роках ХХ ст. науковці говорили про керованість навчання як необхідну умову засвоєння знань, формування умінь і навичок. Набуті в такий спосіб уміння та навички глибоко усвідомлені, характеризуються неабиякою гнучкістю, надійністю результатів.

Аби забезпечити результативне засвоєння знань учнями, формування умінь і навичок, процес навчання має бути певним чином структурованим.

У педагогіці досліджуваного періоду склалося кілька підходів до характеристики етапів (ланок) процесу навчання. Одні педагоги описують його ланки, виходячи з основних психічних процесів (сприйняття, осмислення, узагальнення і т. ін.), інші – з дидактичних завдань процесу навчання (постановка проблеми; аналіз досягнень учнів і т. ін.); треті – синтезують обидва ці підходи (див. Додаток У, табл. У.5)

Зокрема М. Савін у динамічній структурі процесу навчання виділяє такі складові:

Постановка перед учнями й усвідомлення ними пізнавальних завдань. Психологія переконливо довела, що *«навчання має місце там, де дії людини підпорядковані свідомій меті засвоїти певні знання, навички, уміння, форми поведінки та види діяльності»* (Савін, 1980, с. 92).

Сприйняття предметів і явищ, розвиток спостережливості, уяви учнів. Учений вказував, що процес сприйняття нових предметів та явищ на будь-якій стадії навчання є відображенням у свідомості школярів виучуваних об'єктів й утворення правильних уявлень і понять про них (Савін, 1980, с. 93).

Усвідомлення й узагальнення знань, формування наукових понять, засвоєння законів, розвиток мислення учнів.

Усвідомлення – центральна ланка в процесі засвоєння, яке відбувається не окремо від сприйняття, а разом із ним. На даному етапі вчитель концентрує свою увагу *на розвитку в дітей здібностей*: аналізувати явища й складати цілісну картину (синтез); абстрактно мислити й узагальнювати окремі факти, явища в межах шкільної програми; підтверджувати правила прикладами й виводити правило з низки фактів; перевіряти, доводити правильність розв'язання завдань, висловлених припущень.

Закріплення й удосконалення знань, формування навичок і вмінь, розвиток пам'яті учнів.

Закріплення вивченого матеріалу має відповідати таким *методичним вимогам*: закріплення треба проводити, використовуючи найрізноманітніші методи, які викликають інтерес учнів; у процесі закріплення учні повинні оперувати фактами, працювати з наочними посібниками, використовувати технічні засоби, виконувати різноманітні практичні завдання; учитель озброює учнів прийомами запам'ятовування, радить користуватися допоміжними посібниками; навчальний процес будується так, що діти усвідомлюють просування вперед шляхом опанування знань, бачать їх користь, практичне застосування (Савін, 1980, с. 95).

В. Онищук («Дидактика» 1987, с. 70–72), у свою чергу, доповнив виокремлену структуру процесом розуміння навчального матеріалу: – усвідомлення учнями фактів, подій, ознак, властивостей нового матеріалу (усвідомлення представляється як розуміння на більш елементарному рівні, відображення явища в свідомості учнів); – осмислення внутрішніх зв'язків і відносин (більш висока ступінь розуміння).

Охарактеризована структура розумової діяльності школяра буде неповною без відповіді на питання, яке місце в ній займають фундаментальні процеси *аналізу, абстрагування й узагальнення*.

Як зауважує В. Паламарчук (1983, с. 57), у загальній структурі розумової діяльності людини ці процеси змістовно конкретизують компонент дії, а в процесі навчання – етапи навчального пізнання та методи навчання.

Основні етапи процесу навчання, виокремлені науковцем, представлені в Додатку У, таблиця У.2. Як видно, структура процесу навчання (керівництва учнівським пізнанням і власне пізнання), представлена В. Паламарчук, є більш цілісною, конкретизованою: починаючи з підготовчого етапу і закінчуючи етапом перевірки, оцінювання, контролю та корекції.

За необхідне вважаємо зазначити, що недоліком традиційного навчання у 80-их роках ХХ ст. з методологічних позицій був той незаперечний факт, що об'єкт, якого навчають, не включається в сферу діяльного ставлення суб'єкта до нього. В таких умовах учень лише «сприймає», «переробляє» і «видає» на вимогу вчителя ту інформацію, яка підлягає засвоєнню. Звичайно, цього недостатньо. Необхідно, аби учень не тільки сприймав інформацію як суму готових знань, але також розв'язував суперечності, що виникають між ними й суб'єктом пізнання в умовах їх безпосереднього контактування. Це жодною мірою не повинно применшувати значення завдань інформаційної «передачі знань» учнями, а також ролі учителя в організації навчального процесу.

Відтак, актуальною була дискусія щодо визначення позиції учня у процесі навчання: він є суб'єктом чи об'єктом.

Зокрема, А. Алексюк, В. Чепелєв вказували, що в процесі навчання учень

може пасивно сприймати й засвоювати інформацію, яка подається ззовні. В такій ситуації він виступає об'єктом впливів педагога. Проте учень може активно й самостійно здійснювати пошук нової інформації та шляхів її застосування, стаючи активним суб'єктом навчально-виховного процесу (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 85).

Учені наголошували й на тому, що процес навчання можна вважати завершеним, якщо школярі, засвоївши необхідну систему знань, навчаються оперувати ними як інструментами самостійного пізнання й перетворення дійсності. Проте ці завдання можуть бути успішно виконані лише під керівництвом учителя та за максимальної активності учня. У такій ситуації він виступає і в ролі суб'єкта навчального процесу (с. 85–86).

Залежно від того, як ми оцінюємо учня в процесі учіння (як об'єкт, суб'єкт чи одночасно й об'єкт, і суб'єкт пізнавальної діяльності), чітко визначаються *три типи навчання*. Найхарактерніша особливість першого – подача готових знань учителем, книжкою. Учінню в цьому разі притаманне дослівне відтворення завченого, переказ, наслідування, розв'язання вправ за готовими зразками. Найхарактерніша особливість другого – абсолютизація самонавчання учнів (самостійний пошук інформації, дослідництво, допитливість) і недооцінка ролі учителя. Суттєва особливість третього типу – цілеспрямоване керування пізнавальною активністю школярів. Він поєднує в собі позитивні особливості перших двох варіантів навчання (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 87).

Суб'єктна позиція учня в процесі навчання вимагає розвитку мислення, яке і є основою залучення учня до активної навчально-пізнавальної діяльності. Тому розвиток мислення як одна з провідних дидактичних проблем, постійно була в центрі уваги науковців 70 – 80-их років XX ст.

Наприклад, В. Паламарчук обґрунтувала й експериментально перевірила змістовно-операційний шлях формування мислення школярів. Його сутність полягала в реалізації таких дидактичних умов: 1) на конкретному навчальному змісті під керівництвом учителя учні усвідомлюють сутність і формулюють правила-орієнтири головних прийомів мисленнєвої діяльності в середніх класах або отримують їх у «готовому вигляді» – у старших; 2) головні прийоми

мисленнєвої діяльності доцільно формувати як мету й прямий продукт діяльності учнів, допоміжні – як побічний продукт; 3) навчання прийомів мисленнєвої діяльності здійснюється поетапно – від діагностики рівня володіння прийомами до перенесення сформованого прийому (методу) роботи в нові умови навчання тощо; 4) на етапах засвоєння й осмислення нових знань і прийомів роботи процес носить операційно-змістовний характер, а на етапах застосування й узагальнення – змістовно-операційний (Паламарчук, 1983b, с. 27– 28).

Таким чином, варто зазначити, що результати, отримані В. Паламарчук у докторському дослідженні *«Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения»* (1983), суттєво розширили досліджуване термінологічне поле категорії «Процес навчання».

Так, термін *«розвиток мислення»* було визначено автором як цілеспрямоване керівництво процесом порівневого засвоєння знань, навчання прийомів мисленнєвої діяльності та деяких методів наукового пізнання, адаптованих до віку учнів. *Дидактичними критеріями* сформованості мислення учнів автор визначає: *вміння виконувати завдання різних рівнів складності та сформованість головних мисленнєвих умінь* (Паламарчук, 1983b, с. 20).

Крім того, науковець визначила «зміст основних компонентів мисленнєвої діяльності учнів» як необхідних і достатніх дидактичних одиниць. Зокрема, змістовий компонент мисленнєвої діяльності складають опорні знання; операційний – загальнонавчальні прийоми мисленнєвої діяльності та деякі методи наукового пізнання, адаптовані до можливостей учнів шкільного віку; мотиваційний – результат науково організованого навчально-виховного процесу (с. 21).

У дослідженні було також розроблено структуру основних прийомів мисленнєвої діяльності (див. Додаток У, табл. У.3), сконструйовано цілісну програму розвитку загальнонавчальних мисленнєвих умінь, у якій, крім прийомів мисленнєвої діяльності, представлено також групу умінь проблемного навчання (Паламарчук, 1983b, с. 165–166).

При цьому загальна стратегія дій учителя й учнів щодо формування способів

розумової діяльності була такою: – акумуляція (накопичення досвіду застосування певних способів розумової діяльності); – діагностика (з'ясування наявного рівня сформованості того чи іншого прийому в школярів); – мотивація (створення атмосфери зацікавленості оволодіти прийомами навчальної роботи); – пояснення й осмислення суті та правила користування прийомом; – застосування-перенесення. Дії вчителя й учнів на кожному з етапів взаємопов'язані, але мають свої відмінні риси (с. 165 – 166).

Зауважимо, що проблемі *розвитку розумових операцій у молодших школярів* у процесі навчання присвячена також робота Л. Бутівченко (1989). В ній автор з'ясувала особливості розвитку внутрішньо-функціональної структури розумових операцій в процесі навчання; довела, що рівень розвитку розумових операцій не завжди залежить від успіхів у навчанні. Науковець зазначила, що потенційна можливість розумової діяльності окремих молодших школярів ширше, ніж їхня фактична реалізація в умовах навчання. З цього факту було зроблено висновок, що потрібні диференційовані програми навчання для однієї вікової групи.

Значну увагу, пов'язану з розвитком мислення учнів, В. Паламарчук приділяла *прийомові порівняння*. Особливості його полягають не в специфіці суті й структури, спільних у науковому й навчальному пізнанні, а в *дидактичних умовах його застосування*: залежно від характеру предмета і матеріалу, цілей і системи методів уроку, можливостей школярів і т. ін. Однак, як зазначає науковець, у порівнянні слід розрізняти формально-логічний прийом, що використовується переважно в емпіричній пошуковій діяльності, і теоретичне порівняння, здійснюване з позицій діалектики. У першому випадку порівнюються об'єкти в стані спокою, стабільності, у другому – в русі, розвитку, боротьбі протилежностей (Паламарчук, 1983b, с. 203).

Особливістю розробленої В. Паламарчук (1983) цілісної дидактичної системи заходів формування мислення полягає і в тому, що ця система спирається на структуру й закономірності навчально-пізнавальної діяльності учнів, пов'язана з етапами навчального пізнання, входить до загальної системи оптимізації начально-виховного процесу.

Розвиткові мислення в процесі навчання були присвячені також деякі монографії. Зокрема, «Мислення в діяльності молодших школярів» (за ред. Г. Костюка, Г. Балла (1981), «Школа учит мыслить» (В. Паламарчук, 1987) та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження складають наукові праці, де розглядалася проблема розвитку пізнавальних інтересів учнів, що, своєю чергою розширювало поняттєво-термінологічну групу «Процес навчання». Наприклад, у кандидатській дисертації В. Корнєєва *«Дидактичні умови формування пізнавальних інтересів в учнів IV-VI класів (1980) апробована система дидактичних умов, дотримання яких сприяє формуванню пізнавальних інтересів учнів. Також було розроблено дидактичні завдання, що сприяють пізнавальній діяльності учнів, активізують формування інтересів у процесі проблемного викладу знань; намічено шляхи раціонального поєднання репродуктивної й творчої самостійної діяльності учнів, з'ясовано способи здійснення єдності раціонального й емоційного в навчанні та їх вплив на підвищення в учнів пізнавального інтересу.*

У праці Л. Хитяєвої *«Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів засобами наочності» (1985) представлено опис нових засобів наочності, з'ясовано можливості їх використання як засобу навчання та розвитку молодших школярів, що забезпечують активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом створення проблемних ситуацій, використання динамічної й схематичної наочності в процесі організації самостійних робіт з узагальнення та систематизації навчального матеріалу, виконання практичних завдань дослідницького характеру, інструктажу, контролю й самоконтролю знань.*

Проблемі підвищення ефективності навчання засобами наочності присвячена й докторська дисертація В. Євдокімова (1988), у якій автор обґрунтовує педагогічну ефективність використання різноманітних типів і видів наочних посібників; визначає систему основних умов ефективного використання наочності (с. 16–17).

У дослідженні запропоновано авторські визначення понять: *«наочність»*, *«підвищення ефективності наочності»*, *«принцип наочності»*, *«ефективність*

навчання», «моделі навчання» тощо.

Збагаченню термінологічної групи «Психологічні основи навчання» сприяли докторські й кандидатські дисертації, захищені у 80-их роках ХХ ст. (Додаток Г).

Розглянуті у даному параграфі змістові, структуротворчі й операційні аспекти процесу навчання у різні роки дослідженого етапу висвітлювалися в низці наукових публікацій (див. Додаток Г).

Визначення теоретико-методологічних основ процесу навчання у 90-их роках ХХ ст. мало деякі особливості. Так, науковці почали розрізняти терміни *«процес навчання»* та *«навчальний процес»*, власне *«процес навчання»* стали розглядати як цілісну систему з визначеними структуротворчими компонентами, більше уваги було приділено обґрунтуванню логіки процесу навчання як необхідної умови його результативної реалізації та ін.

Характерною особливістю досліджуваного періоду є і впровадження нової стратегії освіти, яка розроблялась у світлі ідей особистісно-орієнтованого навчання: партнерство всіх учасників навчально-виховного процесу, утвердження ідей гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів.

Розглянемо вказані особливості докладніше.

Так, у посібнику «Педагогіка» за ред. М. Фіцули (1997, с. 106) зазначено, що поняття *«навчальний процес»* охоплює всі компоненти навчання: і викладача, і використовувані ним засоби та методи навчання, а також учня, котрий працює під керівництвом учителя на уроці та самостійно вдома, і забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами.

У посібнику «Дидактика» (Савченко, 1999, с. 77) вказано, що поняття *«навчальний процес»* охоплює всі компоненти навчання: діяльність викладача, діяльність учня, засоби, за допомогою яких здійснюється цей процес, форми, в яких він реалізується. Водночас автор зауважує: оскільки в процесі навчання виховується особистість, розвиваються її пізнавальні здібності, то правомірною є назва *«навчально-виховний процес»*.

У посібнику «Педагогіка» (1999) Н. Мойсеюк вживає термін *«процес*

навчання». Автор трактує його як динамічну взаємодію (співробітництво, партнерство) вчителя та учнів, у ході якої здійснюється стимулювання й активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Як взаємодію вчителя й учня визначає «процес навчання» і М. Фіцула (1997, с. 106). Вживає науковець і термін «навчання», трактуючи його як один із видів людської діяльності, що має двосторонній характер, тобто складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання й учіння.

У посібнику «Теоретичні основи виховання й навчання» (автори – В. Лозова, Г. Троцько, 1997) терміни «процес навчання» й «навчання» не розрізняються. Перший трактується як спеціально (штучно) організована пізнавальна діяльність (с. 160), а другий – як вид пізнання, який моделюється, спеціально організовується й існує стільки, скільки зберігає свою штучну організацію (с. 161).

Таким чином, В. Лозова, Г. Троцько визначають «навчання» як «цілеспрямовану взаємодію вчителя й учнів, у процесі якої здійснюється формування у школярів наукових знань, необхідних способів діяльності, емоційно-ціннісного і творчого ставлення до оточуючої дійсності, загальний розвиток дитини» (1997, с. 161).

У посібнику «Педагогіка» за ред. Омеляненко та ін. (1997) навчання подається як складний та багатогранний процес взаємодії вчителя й учнів, в результаті чого мають розв'язуватися різні навчальні завдання, а також виокремлюються провідні функції учителя (спонукально-організуючу функцію (научіння)) й учня (учіння).

Навчання в даному посібнику подається і як специфічна форма пізнання об'єктивної дійсності, попереднього досвіду поколінь.

У названих нами посібниках вказується, що процес навчання – двобічний, він охоплює два види діяльності: викладання й учіння.

Розглянемо особливості визначення змісту цих двох видів діяльності різними науковцями.

Під «викладанням» Н. Мойсеюк розуміє упорядковану діяльність педагога,

спрямовану на реалізацію цілей навчання (освітніх завдань); забезпечення управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх вихованням і розвитком. А під «учінням» – процес (точніше, співпроцес»), у ході якого на основі пізнання, вправлення та набутого досвіду виникають нові форми поведінки й діяльності, змінюються набуті раніше (1999, с. 126 –127).

В. Лозова, Г. Троцько «викладання» тлумачать як «проектування діяльності школярів, спрямоване на засвоєння ними педагогічно адаптованого соціального досвіду та взаємодію в цьому процесі, відбір змісту форм і методів навчання, стимулювання й мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів; педагогічне діагностування, контроль» (1997, с. 162).

«**Учіння**» визначають як пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння знань, умінь, навичок, під час якої відбувається розвиток і виховання особистості. При цьому науковці зауважують, що процес учіння – це певною мірою процес зміни індивіда, бо в навчальній діяльності формуються не лише знання й уміння, а й здібності, установки, вольові та емоційні якості на базі вже набутого досвіду, знань, способів діяльності.

Узагальнено структура процесу навчання в інтерпретації В. Лозової, Г. Троцько представлена в таблиці (див. Додаток У, табл. У.4) (1997, с. 164 – 165).

О. Савченко звертає увагу на структуру діяльності вчителя й діяльності учня. У викладанні вона виділяє такі *основні етапи*: мотивація учіння школярів; актуалізація опорних знань, умінь і досвіду; організація вивчення нового навчального матеріалу; удосконалення раніше вивченого; визначення результативності навчання. В *учінні* – засвоєння знань, умінь, способів діяльності та їх застосування. При цьому науковець зауважує, що в учінні взаємодіють дві форми пізнання: чуттєве й логічне. Функції їх різні. Перша здебільшого забезпечує пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, опір матеріалу, розташування предметів тощо), друга – через розв'язування навчальних задач дає змогу пізнати внутрішні властивості й ознаки окремого предмета, явища та зв'язки між ними (Савченко, 1999, с. 93).

Важливе для нашого дослідження зауваження О. Савченко про те, що

традиційна дидактика головну увагу приділяє діяльності вчителя, вдосконаленню процесу передачі ним знань, а не учінню – діям учня із засвоєння цих знань. Сучасна ж прогресивна дидактика у центр уваги ставить діяльність учня. Роль учителя виявляється в тому, що, зважаючи на особливості предмета, вік школярів, він веде їх сходами процесу пізнання (етапи процесу навчання) від відомого до невідомого, спираючись на активність і самостійність дітей (Савченко, 1999, с. 92).

Конкретизують автори й зміст процесу **«засвоєння знань»**. Так, В. Лозова, Г. Троцько називають такі його структурні компоненти (Додаток У.5)(1997, с. 164).

М. Фіцула у внутрішньому процесі засвоєння знань виокремлює такі ланки: сприймання – осмислення і розуміння – узагальнення – закріплення – застосовування на практиці. Наголошує М. Фіцула і на тому, що міцному засвоєнню знань сприяє застосування їх у розв’язанні варіативних задач за умови налагодження міжпредметних зв’язків, що потребує використання комплексу знань з різних навчальних предметів (1997, с. 110 –111).

Аналогічна структура учіння (зумовлена закономірностями пізнання й логікою навчального процесу) представлена і в посібнику за ред. В. Омеляненка (1997). Автори зауважують, що всі компоненти процесу учіння (сприймання, розуміння, узагальнення та систематизація, застосування на практиці) не можна розглядати як лінійну систему. Тут чітко проглядається діалектичний взаємозв’язок між усіма її структурними елементами. Тому моделювання процесу навчання на будь-якому рівні має спиратися на особливості такої структури (1997, с. 47–48).

М. Фіцула виділяє і *два типових варіанти навчальної діяльності учня (учіння)*: а) коли вона протікає під керівництвом учителя; б) коли навчальна діяльність здійснюється учнем самостійно (1997, с.110). Науковець називає й передумови здійснення результативної навчальної діяльності учня (с. 109).

Детально аналізує *кожен етап процесу засвоєння знань* О. Савченко (1999), наголошуючи, що засвоєння нового матеріалу – процес складний і поступовий, зумовлений психологічними закономірностями розвитку дітей, здатністю

аналізувати й узагальнювати, складністю нових понять, способів дій (, с. 95).

Як свідчать проаналізовані вище праці, у структурі процесу засвоєння знань особливе місце відводиться етапові узагальнення та систематизації знань.

Ця дидактична проблема стала предметом кандидатської дисертації Т. Коршак (1999), у якій дослідниця теоретично обґрунтувала нову методичну систему навчання учнів узагальнювати і систематизувати знання (с. 7). Оцінку *сформованості вміння узагальнювати* автор досліджувала двома шляхами – *індуктивним та дедуктивним*. Оцінка *сформованості вміння систематизувати* ґрунтувалася на визначених **параметрах**: 1) правильний, осмислений вибір основ створення системи (чи класифікації), тобто показника, покладеного в основу; 2) правильне підведення видових понять під родові; 3) глибоке обґрунтування й чітка градація понять, які входять до того чи іншого класу; 4) вміння критично аналізувати іншу (часом невдалу) систему (чи класифікацію) і замінювати її більш змістовною (1999, с.15 –16).

Відтак, досліджувана нами поняттєво-термінологічна група збагатилася поняттями «узагальнення і систематизація», «оцінка *сформованості вміння узагальнювати*», «оцінка *сформованості вміння систематизувати*», «рівні сформованості вмінь узагальнювати і систематизувати».

Основа подальшої корекції знань учнів, за логікою О. Савченко, – визначення результативності навчання. Цей етап поряд із відтворенням включає процес застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності. При чому це може відбуватися на основі зразка, за аналогією й цілком самостійно. Визначаючи самостійні завдання, вчитель орієнтується насамперед на підручник, однак бажано систематично пропонувати дітям індивідуальні завдання і з інших джерел та з різною підтримкою (схема, опора, зразок, алгоритм, перфокарта тощо). Саме на цьому етапі виявляється, чи повноцінно учні засвоїли навчальний матеріал. *Повнота знань* у дидактиці визначається їх відповідністю кількості всіх ознак і властивостей об'єкта, передбачених програмою для засвоєння. Акцентує науковець і на *властивостях засвоєваних знань*: глибина, міцність, усвідомленість, гнучкість. *Глибину знань*, на думку О. Савченко, характеризують

усвідомлені школярем суттєві зв'язки одних знань з іншими: чим істотніші ці зв'язки, тим глибші знання. *Міцність знань* означає тривалість збереження в пам'яті, вміння відтворити в разі потреби. *Усвідомленість* виявляється в розумінні учнями зв'язків між знаннями, вмінні передати засвоєне «своїми» словами, групувати й систематизувати знання, самостійно оперувати ними. Гнучкість визначається швидкістю вибору способів застосування їх у змінюваних ситуаціях, тобто вмінням переносити знання (1999, с. 97). Дієвий засіб забезпечення глибини й усвідомленості засвоюваних знань – активізація мислення учнів за допомогою запитань учителя. Найважче сформулювати гнучкість знань, оскільки вона передбачає вміння по-різному перегрупувати їх, переносити в нову ситуацію.

За необхідне вважаємо відмітити й обґрунтування О. Савченко терміна «ефективність навчання» (походить від слова ефект (лат.), яке розуміється як ступінь реалізації навчальної мети. Щоб визначити цей ступінь, зіставляють мету й здобутий результат. Міра збігу дає підставу для висновку про високу або низьку ефективність способу досягнення результату (1999, с. 98–99).

На нашу думку, у розрізі проблеми досягнення високої ефективності навчання значущим було дослідження, проведене Н. Білоконною «*Формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі навчання*» (1999), у якому автор конкретизувала поняття «інтелектуальні уміння» й обґрунтувала дидактичні умови, які забезпечують їх формування (с. 6). Важливим для нашого дослідження є той факт, що отримані Н. Білоконною наукові результати доповнили теорію розвивального навчання положеннями: 1) про необхідність взаємозв'язку **двох груп дидактичних умов** під час формування інтелектуальних умінь у молодших школярів (умови, які стосуються особистості учня, й умови, пов'язані з організацією вчителем навчальної діяльності молодших школярів); 2) про ефективність системної дидактичної моделі, поетапного формування інтелектуальних умінь учнів початкових класів у процесі навчання, розвитку.

Не менш важливим для дослідження розвитку поняттєво-термінологічної групи «Процес навчання» виявилася і наукова розвідка Н. Недодатко

«Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників» (2000), у якому було уточнено наукове поняття «навчально-дослідницьке вміння». Автор трактує його як складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю – засвоєних і закріплених у способах діяльності), що ґрунтується на готовності школярів до пізнавального пошуку і виникає внаслідок управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів. Основними навчально-дослідницькими вміннями автор називає такі: спостереження й порівняння, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення гіпотези, проведення дослідів та експериментів. Названі вміння, зауважує автор, – найбільш загальні й достатні для розв'язування дослідних завдань (с. 6–7).

Також Н. Недодатко розкрила структуру навчально-дослідницького вміння, яка включає *інтелектуальний компонент; практичний компонент; самоорганізацію і самоконтроль* тощо.

Проведений аналіз названих дисертаційних робіт засвідчив, що на досліджуваному етапі розвитку вітчизняної дидактики автори зосереджували свою увагу на забезпеченні операційної складової процесу навчання, на формуванні в учнів базових умінь, які допоможуть їм на високому продуктивному рівні здійснювати навчальну діяльність.

Значущим у контексті дослідження проблеми розширення категорійно-поняттєвого апарату дидактики є і той факт, що в 90-их роках ХХ ст. учені значну увагу приділили питанню представлення процесу навчання як багатокомпонентної системи.

Зокрема, у роботі «Педагогічні технології» (1995, с. 16–17) автори О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак називають основними компонентами навчального процесу *мету навчання, завдання навчання, зміст освіти, методи навчання, засоби навчання, форми організації навчання*.

Аналогічне бачення **структурних елементів навчання як соціально-педагогічної системи** В. Лозовою та Г. Троцько (1997). При цьому автори додають, що реальним результатом навчання є «об'єктивно фіксовані кількісні та

якісні зміни особистості учня відносно початкового стану, – зміни, що сталися внаслідок засвоєння ним у процесі пізнавальної й практичної діяльності накопиченого соціального досвіду (змісту освіти).

У посібнику «Педагогіка» Н. Мойсеюк (1999, с. 127–128) до структури процесу навчання включено цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінно-результативний компоненти. Науковець обґрунтувала завдання кожного з них.

Так, цільовий компонент дає змогу здійснити ідеальне мисленнєве передбачення кінцевого результату процесу навчання (Мойсеюк, 1999, с. 130). *Стимуляційно-мотиваційний* – сприяє усвідомленню необхідності оволодіння навчальним матеріалом (с. 131). *Змістовий* – забезпечує планування змісту кожного заняття відповідно до навчальної програми та підручників (с. 134). *Операційно-діяльнісний компонент* передбачає організацію засвоєння теоретичних знань, застосування їх на практиці, формування умінь і навичок, повторення й узагальнення вивченого матеріалу і т. ін. (с. 136–144). *Контрольно-регулювальний* – відповідає за здійснення контролю за якістю оволодіння навчальним матеріалом, який потрібно засвоїти (с. 145). І підсумковий *оцінно-результативний компонент* встановлює відповідність досягнутих результатів поставленій меті й завданням навчання (с. 146).

О. Савченко, своєю чергою, мовить про «структуру навчальної діяльності» і виділяє в ній три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (збудження та закріплення в дитини позитивного ставлення до навчальної діяльності), змістовий (включає дві підсистеми – уже засвоєні знання, вміння й навички та нові знання й способи дій, що є об'єктом засвоєння), процесуальний (способи діяльності). Автор слушно зазначає, що компоненти навчальної діяльності взаємопов'язані й спрямовані на досягнення навчальної (передбачає засвоєння учнями різних елементів змісту), виховної (формування особистісних якостей характеру, певного ставлення до навколишньої дійсності) та розвивальної (вдосконалення пізнавальних процесів, здібностей) цілей навчання (1999, с. 78–79).

У розрізі аналізу методологічних основ процесу навчання зауважимо, що у

90-их рр. XX ст. науковці активно зверталися до проблеми обґрунтування логіки останнього. Вітчизняними дидактами стверджувалося, що оскільки процес навчання безпосередньо ґрунтується на розумовій діяльності, то він має спиратися на певні закони мислення. На цій ідеї й будувалася логіка навчального процесу (Омеляненко, Мельничук, Омеляненко, 1997, с. 44 – 45).

В. Омеляненко та ін. визначали її як оптимально-ефективний шлях мислительної діяльності учня від попереднього рівня знань, умінь, навичок і розвитку до наступного (вищого) й називав таку його послідовність: 1) розуміння й усвідомлення пізнавальних завдань; 2) оволодіння знаннями; 3) формування вмінь та навичок; 4) застосування знань; 5) аналіз і оцінка навчальної діяльності. Учені також зауважували, що попередній рівень знань, умінь, навичок та розвитку особистості зумовлюється рівнем навченості й розвитку особистості на певний час. Прогнозований же (потрібний) рівень визначається навчальними програмами стосовно конкретної теми, розділу й навчальної дисципліни в цілому (1997, с. 44 – 45).

Значна увага дидактами 90-их років XX ст. приділялася різним аспектам розвитку пізнавальної активності та мислення школярів у процесі навчання.

Так, Н. Лобко-Лобановська у роботі «Диференційоване навчання як спосіб формування пізнавальної активності школярів» (1991) наголошувала, що проблема активізації пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах розвитку освіти – одна з актуальних, оскільки розвиток активності, самостійності, ініціативи, творчого ставлення до справи – це вимоги самого життя. Актуальність даного досвіду ще й у тому, що учень стає суб'єктом навчання, йде активна пізнавальна діяльність учнів за прихованого керівництва вчителя; робиться акцент на розвиток мислення, уяви, здійснюється діяльнісний підхід у навчанні, на уроці переважає ділове співробітництво, учіння спрямоване на позитивні зміни в дитині, на створення «ситуації успіху».

У розрізі цієї проблеми були захищені як докторські, так і кандидатські дисертації, які представлено у Додатку Г. Проаналізуємо деякі з перелічених праць щодо представлення в них понять термінологічної підгрупи «Психологічні

основи процесу навчання».

У роботі Л. Лісіної «Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу» (2000) досліджено модульно-розвивальну технологію формування й розвитку пізнавальної активності учнів в умовах диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності на сучасному уроці. Л. Лісіна розтлумачує терміни «пізнавальна активність», «навчально-пізнавальна активність учнів», а також визначає чинники підвищення рівня пізнавальної активності учнів у процесі навчання з урахуванням інноваційних процесів, притаманних психолого-педагогічним наукам (с. 5).

Р. Загоруй у кандидатській дисертації «Навчання молодших школярів умовиводам» (1990, с. 6) обґрунтовує дидактичні умови, що сприяють розвитку мислення молодших школярів в процесі навчання математики (структурування змісту в логіці формованого виду умовиводів, вибір методів і форм організації, адекватних логіці формованого виду умовиводів); розробці й обґрунтуванню дидактичної моделі формування у учнів початкових класів умінь робити висновки різних видів у процесі вивчення.

Внаслідок здійсненого дисертаційного дослідження автор робить висновок, що вид умовиводу залежить від структури змісту навчального матеріалу й адекватної йому структури методів навчання, а тому вчитель мусить уміти розгортати зміст навчання в логіці відповідного виду умовиводу, яким передбачається озброювати учнів на конкретному уроці (Загоруй, 1990, с. 7) Автор наголошує, що мета *формування умінь робити висновки* в процесі вивчення молодшими школярами навчального матеріалу може бути досягнута за умови, якщо вона реалізується не на окремому етапі роботи, а проникає у всі компоненти процесу навчання (мотиваційний, змістовний, процесуальний, контрольно-регулюючий та оціночно-результативний).

Структура процесу формування знань і умінь з цілісного оволодіння побудовою умовиводів передбачала навчання таким логічним операціям: а) виведення наслідків (виділення ознак, достатніх ознак, ознак необхідних і

достатніх); б) підведення під поняття (кон'юнктивна структура ознак, диз'юнктивна структура); в) отримання висновків (вивчення структури умовиводів різних видів; розпізнавання загальних принципів побудови умовиводів; цілісне засвоєння умовиводів) (Загоруй, 1990, с. 13).

Система роботи з навчання *продуктивним умовиводам, чи умовиводам за аналогією*, включала задачі, вирішення яких сприяло: а) розвиткові операцій аналізу, абстрагування та узагальнення з опорою на порівнювані об'єкти для визначення їх подібності й відмінностей; б) формуванню умінь будувати графічні моделі задач, які виступали дидактичною опорою для розвитку вміння міркувати; г) озброєнню учнів раціональними способами вирішення завдань шляхом порівняння можливих способів, аналізу істотних особливостей кожного з них для вибору найбільш раціонального; д) формуванню умінь підбирати приклади, при вирішенні яких можливе застосування учнями помилкових аналогій, аналіз допущених помилок і робота з їх попередження (Загоруй, 1990, с. 14–15).

Навчання ж *дедуктивної форми умовиводів* здійснювалося під час вирішення завдань, що забезпечували: а) розвиток операцій аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, порівняння; б) побудову висновку на основі застосування загального правила до даного конкретного випадку через прийоми порівнянь і зіставлення. При цьому виконання завдань поширювалося на випадки, які підпорядковувалися загальним правилам, і на такі, до яких воно не може бути застосовано (с. 15).

Проблема розвитку мислення як могутнього засобу здобуття нових знань за допомогою умовиводів розглядається і в статті В. Однодолько «*Розвиток мислення*» (1994). Умовивід автор трактує як форму мислення, в якій з одного або кількох певним способом зв'язаних суджень з'являються нові знання про предмети і явища. При цьому успішному розвитку мислення сприяють *такі вправи*: – оволодіння всіма формами художнього й наукового способів їх використання; – пошук відповіді на запитання «Як здобути інформацію використати у житті?»; – привчання інтелекту одержувати задоволення від новітньої інформації (с. 32–38). Характеризує автор також основні мислительні

розумові операції (аналіз і синтез).

Щодо аналізу В. Однодолько вказує, що він здійснюється за допомогою таких мислительних операцій, як порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення. *Порівняння* дає змогу встановити схожі й відмінні ознаки аналізованих об'єктів; конкретизація являє собою перехід від абстрактного до конкретного, від високого ступеня узагальнення до більш нижчого;

Абстрагування – мисленнєве відокремлення ознак і властивостей, обмеження їх кількістю, необхідною для розв'язання точно визначених операцій (1994, с. 38).
Складові частини синтезу – абстрагування і узагальнення.

Певний інтерес для нашої роботи складають, окрім проаналізованої, і такі статті: А. Розенберг «Розвиток пізнавальної активності старшокласників» (1990), Л. Момот, Л. Шелестова «До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання» (1997).

Отже, зміст розділу дав змогу простежити в історико-педагогічній ретроспективі тенденції до науково обґрунтованого розширення термінологічних полів, які становлять дидактичний фундамент даної категорії: термінологічна підгрупа «Методологія процесу навчання» (обґрунтування шляхів забезпечення того чи іншого результату навчання); термінологічна підгрупа «Викладання та учіння» (формуванням умінь і навичок в учнів); термінологічна підгрупа «Психологічні основи процесу навчання» (поняття «інтерес», «активність», «увага», «сприймання», «мислення», «аналіз», «синтез», «індукція», «дедукція», «утворення правильних уявлень і понять», «запам'ятовування навчального матеріалу»).

З'ясовано, що характерною особливістю досліджуваного періоду є також упровадження нової стратегії освіти, яка розроблялась у світлі ідей особистісно-орієнтованого навчання: партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу, утвердження ідей гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учнів, так і вчителів.

5.3. Розвиток поняттєво-термінологічної групи «Методи навчання» у 80–90-ті рр. ХХ ст.

У 80–90-ті рр. ХХ ст. методи навчання продовжували досліджувати у різних наукових розвідках А. Алексюк, В. Бондар, С. Бондар, Е. Златкіна, Л. Кочина, Г. Молчанова, Л. Момот, В. Онищук, В.І. Паламарчук, В.Ф. Паламарчук та ін.

Зокрема, А. Алексюк опублікував посібник «Методи навчання та методи учіння» (1980) та здійснив 2-ге видання монографії «Загальні методи навчання в школі» (1981), В.Ф. Паламарчук підготувала монографію «Логические методы и приемы обучения, условия их эффективного применения: выбор методов обучения в средней школе» (1981), Л. Момот «Проблемно-пошукові методи навчання в школі» (1984) та ін. (див. Додаток Г).

Охарактеризуємо основні терміни й поняття поняттєво-термінологічної групи «Методи навчання» у наукових та навчально-методичних доробках вітчизняних учених 80–90-их рр. ХХ ст.

Так, у посібнику М. Савіна «Педагогіка» (1980) *метод навчання* пояснюється як *спосіб спільної діяльності* вчителя й учнів, спрямований на розв'язання навчальних завдань. Вказується, що окремі деталі методу, його складові елементи називають методичними прийомами. Автор зауважує, що методи навчання слід відрізняти від засобів, використання яких у процесі навчання (підручники, книжки, довідники, посібники, технічні засоби, словники, наочні посібники) змінює сам метод діяльності, його структуру. Наприклад, включення в розповідь педагога кінофрагментів змінює характер діяльності школярів (Савін, 1980, с. 111).

А. Алексюк у праці «Загальні методи навчання в школі» (1981, с. 31) підкреслює, що методи, як конкретні способи реалізації процесу навчання, охоплюють три аспекти: 1) гносеологічний; 2) зусилля учителя щодо організації та керування пізнавальною діяльністю учнів; 3) учіння – діяльність школярів, спрямовану на оволодіння суспільно-історичним досвідом (методи пізнавальної діяльності).

Враховуючи історію розвитку поняття *«методи навчання»*, а також досягнення сучасної науки, автор до числа визначальних характеристик методу пропонує віднести такі видові ознаки: *«є формою руху пізнавальної діяльності»*, зокрема, *«певним логічним шляхом засвоєння умінь та навичок учнями»* (індукція, аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація узагальнення); *«є певним видом і рівнем пізнавальної діяльності учнів»* (Алексюк, 1981, с. 45).

У 1981 році за редакцією академіка АПН СРСР Ю. Бабанського вийшла праця *«Выбор методов обучения в средней школе»*, де викладено погляди провідних спеціалістів-дидактів, зокрема й українських (А. Алексюка, Ю. Бабанського, М. Махмутова, І. Лернера, В. Паламарчук та ін.) на методи навчання, їх класифікацію та шляхи вдосконалення. *«Методи навчання»* у цій праці розглядаються як один із найважливіших компонентів, місце якого в структурі навчального процесу можна зобразити так: *мета навчання – зміст навчання – методи навчання – форми організації навчання – результати навчання*. Автори зауважують: без застосування відповідних методів неможливо реалізувати мету й навчальні завдання. Будучи похідними від мети і завдань, змісту навчання, методи водночас здійснюють зворотнє і неабияк впливають на становлення та розвиток цих категорій.

У структурі методів навчання науковці дослідженого періоду виокремлювали, передусім, об'єктивну і суб'єктивну частини. **Об'єктивна** зумовлена тими постійними положеннями, обов'язково притаманними будь-якому методу, незалежно від того, який педагог їх використовує. **Суб'єктивна частина** – педагогічною майстерністю, індивідуально-психічними особливостями суб'єктів учіння, конкретними організаційними, змістовними, методичними та матеріально-технічними обставинами, особистістю педагога, його творчістю, учнями та роботою класу (Мойсеюк, 1999, с. 176).

Основними **компонентами методу** навчання називалися також мета, діяльність, засоби, об'єкт діяльності й результат.

У посібнику *«Дидактика»* за ред. В. Онищука (1987) подано таке визначення *«методів навчання»*: це *впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів*

педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності школярів, спрямовані на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей.

У посібнику з педагогіки за редакцією В. Омеляненка (1997, с. 89) методи навчання визначаються як *упорядковані способи діяльності вчителя й учнів*, аби ефективно розв'язувати навчально-виховні завдання. При цьому зауважується, що в методах навчання акумулюються дві сторони: метод навчання як інструмент діяльності вчителя для виконання керівної функції – наuczіння, а також метод навчання як спосіб пізнання учнівських зусиль задля оволодіння знаннями, уміннями та навичками – учіння.

Крім того, В. Онищук (1987, с. 175) для дефініції методу навчання використовує видове поняття *«прийом»* – складовий компонент методу, що спрямовує школярів на розв'язання часткових завдань.

Прийом навчання (за Ю. Бабанським, 1988) являє собою складову частину методу, його елемент, певні разові дії, спрямовані на реалізацію вимог тих чи інших методів. При цьому, як зауважує В. Омеляненко, метод спрямований на забезпечення широких дій (розкриття змісту матеріалу, з'ясування суті питання), а прийом – лише разова дія (Омеляненко та ін., 1997, с. 89–90).

Отже, основними поняттями, через які розкривається методи навчання, є *спосіб і прийом*. Вони також указують на основну властивість методу навчання – його діяльнісний характер, що сприяє активній взаємодії учасників дидактичного процесу.

Узагальнені підходи учених до визначення сутності категорії «метод навчання» представлено в таблиці (див. Додаток Ф, табл. Ф.1).

Отже, у 80–90-х рр. ХХ ст. «методи навчання» визначалися переважно як *способи спільної діяльності вчителя й учнів*, спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвивальних цілей.

Розроблялося науковцями також питання *визначення функцій методів навчання*.

В. Онищук виділяє такі загальнопедагогічні функції методів навчання:

освітня, виховна, розвиваюча, спонукальна (мотиваційна), контрольно-корекційна (Онищук (ред.), 1987, с. 176).

Серед цих функцій надзвичайно важливою є мотиваційна, чи «стимуляційна, спонукальна функція», оскільки відіграє вирішальну роль в успішності навчального процесу («*Функції і структура методів навчання*», 1979, с. 9). Вона дає відповідь на питання «*навіщо?*» займатися учням навчально-пізнавальною діяльністю, формує у них позитивні мотиви та мотивацію до учіння, стимулює їх самостійну роботу над власним самовдосконаленням, заохочує до подолання труднощів, допомагає самоактуалізації.

Аналогічні функції методів навчання виділяє і І. Подласий (Подласый, 1999, с. 480).

Близьким до названих є і підхід до виокремлення функцій методів навчання О. Савченко. Вчена називає мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну та організаційну функції (1999, с. 171).

Однією з актуальних проблем дидактики аналізованого етапу була класифікація методів навчання. *Класифікація методів навчання* – це упорядкована за певними ознаками їх система, засіб систематизації, що закріплюється у схемах, таблицях, а систематизовані знання діють в науці тривалий час. Наукова класифікація, як зазначає А. Алексюк, В. Помагайба здійснюється за ознакою (або ознаками), які є найістотнішими «для виявлення тих чи інших сторін методів навчання» (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 164).

У генезі розвитку подає класифікацію методів навчання М. Савін. Так, як найбільш ранній науковець представляє поділ методів на методи роботи вчителя (розповідь, пояснення, бесіда) і методи роботи учнів (вправи, самостійні роботи) (1980, с. 112).

Наступною йде класифікація за характером керування розумовою діяльністю учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, дослідницький метод.

Найбільш широко вживаною є класифікація методів за джерелом одержання знань (слово, наочні засоби, практична діяльність). Відповідно до такого підходу

методи в аналізованому посібнику об'єднані в три групи.

1. Словесні: розповідь, пояснення, бесіда, робота з підручником та книжкою.
2. Наочні: спостереження, демонстрація наочних посібників, кінофільмів та діафільмів.

3. Практичні: усні та письмові вправи, графічні та лабораторні роботи.

Представимо характеристику деяких із них (в тлумаченні М. Савіна, 1980).

Аналізуючи *розповідь* як словесний метод навчання, М. Савін зазначає, що це живий, образний, емоційний виклад подій, що містить переважно фактичний матеріал (Савін, 1980, с. 113).

Пояснення трактується як структурний і логічно послідовний виклад учителем навчального матеріалу, що поєднується зі спостереженнями учнів за дією приладів, дослідами, необхідними записами (1980, с. 114).

Щодо *бесіди* зауважується, що під час неї учитель, спираючись на наявні в учнів знання та практичний досвід і вдаючись до запитань, підводить їх до розуміння та засвоєння нових знань. У ході бесіди відкривається широкий простір для самостійних висловлювань і міркувань учнів.

Досить широко вживаною, як наголошується у посібнику, є *евристична бесіда* (від давньогрецького слова *еврико* – знаходжу, відкриваю), яка виникла у результаті боротьби з догматизмом у викладанні. У ході евристичної бесіди вчитель шляхом уміло поставлених запитань змушує учнів на основі наявних знань, досвіду, спостережень формулювати нові поняття, висновки, правила. При цьому учні ніби самі відкривають нові знання. Така робота дає їм велике задоволення і стимулює пізнавальну активність (Савін, 1980, с. 115).

Не менш важливе значення в навчальному процесі має й відтворювальна бесіда, в ході якої учні, скеровувані запитаннями вчителя, відновлюють раніше здобуті знання.

Детально аналізує М. Савін *наочні методи навчання*. Вчений вказує, що сьогодні, коли навчання будується на основі тісного зв'язку з життям, межі використання методу спостереження у навчальному процесі значно розширюються. Без спостереження різних явищ природи, праці людей,

суспільного життя, спостережень, спрямовуваних і організовуваних учителем, не можна собі уявити успішного здійснення завдань зв'язку навчання з життям.

Демонстрація – наочний показ різних предметів, матеріалів, посібників та дослідів. Автор наголошує, що широке використання демонстрацій забезпечує включення першої сигнальної системи учнів на початковому етапі сприйняття навчального матеріалу й допомагає подолати розрив між словом та уявленням у свідомості (Савін, 1980, с. 118–119).

Належним чином оцінюється автором і значущість практичних методів навчання, мета яких – забезпечити закріплення та конкретизацію здобутих теоретичних знань учнів, повніше здійснювати зв'язок теорії і практики у навчанні (Савін, 1980, с. 120).

Основний метод у цій групі – *метод вправ*. Педагог зазначає, що характер та методика вправ залежить від особливостей навчального предмета, конкретного матеріалу, питання, що розглядається, та віку учнів. Проте існує і кілька загальних правил проведення вправ.

Першим правилом є доведення до свідомості учнів мети та порядку виконання вправи. Різноманітність вправ – друге важливе правило їх організації (Савін, 1980, с. 121). *Третє правило – систематичність проведення вправ.* Причому після пояснення нового матеріалу вправи даються частіше. Поступове наростання складності вправ – наступне правило їх проведення.

З метою ж розвитку творчих здібностей використовують творчі роботи учнів (пов'язані з узагальненням наявних у певній галузі знань і створенням на їх основі нових оригінальних виробів, проектів тощо) (Савін, 1980, с. 122).

А. Алексюк (1981, с. 218–234, с.78) пропонує дотримуватися *бінарної класифікації методів навчання*, тобто подвійної, коли метод і форма навчання зливаються в єдине ціле (*словесні методи поєднуються з формами того самого типу та визначається чотири рівні їх застосування*). Зауважимо, що ідея про бінарність методів навчання була висунута ще в 20-их роках ХХ ст. автором підручника «Педагогіка» А. Пінкевичем (1925), згодом – підтримана Г. Ващенко, а у 50-их рр. ХХ ст. обґрунтована М. Верзіліним.

Аналогічно класифікуються бінарні методи наочної (наочно-інформативний метод, наочно-проблемний метод, наочно-практичний метод, наочно-евристичний метод, наочно-дослідницький метод) і практичної форми (практично-евристичний, практично-проблемний метод).

За дидактичними цілями та задачами В. Онищук (1987) поділяє методи навчання на такі: 1) комунікативний метод (дидактична мета – засвоїти готові знання); 2) пізнавальний метод навчання (дидактична мета – сприйняття, осмислення і запам'ятовування учнями нового матеріалу); 3) перетворювальний метод навчання (дидактична мета – засвоєння учнями знань і творче використання вмінь і навичок); 4) систематизований метод навчання (дидактична мета – узагальнення й систематизація ЗУН); 5) контрольний метод навчання (дидактична мета – з'ясування якості засвоєння ЗУН та їх корекція).

Особливу увагу звертає автор на методи усного викладу знань. Наприклад, *бесіда* визначається як діалогічний вид спілкування, під час якого один з учасників його запитує, інший відповідає. Запитання може ставити і вчитель (учень відповідає), і учень (відповідає вчитель або інший школяр). Проте в більшості випадків у бесіді беруть участь всі учні класу (так звана фронтальна бесіда) (Онищук (ред.), 1987, с.188).

Залежно від творчої пізнавальної діяльності школярів виокремлено такі *різновиди бесіди*, як репродуктивна й евристична; іноді називають проблемну, аналітичну, узагальнюючу.

Репродуктивна бесіда спрямована на відтворення вивченого матеріалу.

Бесіда евристична (від слова «еврика» – я знайшов) вимагає активних роздумів, спрямованих на створення проблемних ситуацій, які слід вирішити на основі всебічного аналізу цих ситуацій, висунення пропозицій, порівнянь, зіставлень і т. ін. (с.189)

Називає В. Онищук і практичні методи навчання: лабораторні досліди (є засобами набуття знань, джерелом отримання фактів, на основі яких розкриваються важливі закономірності), практичні роботи, вправи та завдання (с. 196).

Значущі для аналізу термінологічного поля поняттєво-категорійної групи «Методи навчання» – названі В. Онищук *метод систематизації та контрольний метод*, які не були вказані іншими авторами. Так, метод систематизації передбачає об'єднання в єдину систему розрізнених знань, отриманих у різний час з різних предметів і в різних розділах програми. Як дидактичні прийоми до структури методу входять: системний виклад, систематизуюча бесіда, складання, заповнення й аналіз систематизуючих таблиць і моделей, робота зі статичними й економічними таблицями, з картами тощо (Онищук (ред.), 1987, с. 199). Основна функція контрольного методу (глава VI) – корекція знань для їх міцного засвоєння і творчого застосування (с. 200).

Результати аналізу підходів науковців до проблеми класифікації методів навчання у 90-их рр. XX ст. ми систематизували й подали у Додатку Ф, табл. Ф.2.

Наведені у таблиці дані свідчать, що на досліджуваному етапі *розвитку вітчизняної дидактики пропоновані авторами* класифікації методів навчання враховували їх основні характеристики: двобічність, керованість, процесуальність та ін.

У 80-ті рр. XX ст. методи навчання були також предметом досліджень у багатьох кандидатських дисертацій (Додаток Г) .

Так, Д. Бутко у кандидатській дисертації на тему «*Влияние методов и приемов обучения на формирование умения доказывать у учащихся старших классов*» (1983) обґрунтувала можливість ефективного управління формуванням *уміння доведення* через систему методів і прийомів навчання, що застосовуються для оптимізації пізнавальної діяльності. Крім того, науковець розробила *нову методику формування вміння доводити, засновану на логічній моделі структури доказу*, що об'єднує процесуальну та результативну сторони (с. 8–10).

У науковий обіг дослідниця ввела такі терміни: «доказ» – один із методів пізнання, в ході якого формується вміння виконувати логічні операції за певними правилами і в певній послідовності; «обсяг міркувань» – характеризує ступінь згорнутості процесу доказу, його правильність і економічність, вміння оцінювати судження з точки зору їх придатності для доказу; «процес доказу» – *система*

пізнавальних завдань, кожна з яких має самостійне рішення і характеризує певний етап процесу доказу; «модель доказу» – програма дій вчителя з формування в учнів умінь доведення, допомагає спрямовувати, коригувати та контролювати вироблення необхідних умінь (с. 8–10).

У 80-их рр. були захищені також докторські дисертації, в яких досліджувалися різні аспекти теорії методів навчання (В. Паламарчук, В. Євдокімов).

Зокрема В. Паламарчук запропонувала таку класифікацію методів навчання (1983b, с. 290–293): *словесно-дослідницькі*, що потребують творчих логічних дій; *наочно-інформаційні*, які передбачають репродуктивні логічні дії; *наочно-інформаційні*, що передбачають логічні дії за зразком; *наочно-інформаційні методи*, які потребують творчих логічних дій; *наочно-евристичні*, що потребують логічних дій за зразком; *наочно-евристичні*, які потребують творчих логічних дій; *наочно-дослідницькі*, що передбачають логічні дії за зразком; *наочно-дослідницькі*, які передбачають творчі логічні дії; *практично-репродуктивні методи* – передбачають логічні дії; *практично-репродуктивні методи*, що передбачають логічні дії за зразком; *практично-репродуктивні*, які потребують творчих логічних дій; *практично-евристичні*, що передбачають логічні дії за зразком; *практично-евристичні методи*, які потребують творчих логічних дій; *практично-дослідницькі*, що передбачають логічні дії за зразком; *практично-дослідницькі*, які передбачають творчі логічні дії.

Як зазначає автор, наведена класифікація (модель методів) відображає змістовий, операційний та мотиваційний компоненти навчання. «Об'єднання трьох аспектів методу в одній моделі дає значну кількість груп методів (20 груп; ... якщо ж розрізняти методи викладання й учіння, їх число зростає до 38). Крім того, в межах кожної групи можливі інші варіанти. Наприклад, словесно-інформаційні методи навчання (розповідь, пояснення, робота з підручником та ін.) у поєднанні з іншими логічними прийомами – порівнянням, узагальненням, виділенням головного та ін. можуть реалізуватися за зразком, запропонованим учителем, за правилом-орієнтиром чи використовуватися самостійно» (с. 293).

Наведена В. Паламарчук класифікація методів навчання суттєво відрізняється від класифікацій 50–60-их рр. XX ст., й охоплює три складові – *джерела знань* (перцептивний аспект), *характер пізнавальної діяльності учнів* (гностичний аспект), *логічний шлях навчального пізнання* (логічний аспект).

Досліджена поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» була представлена й на сторінках періодичних педагогічних видань. Наприклад, у журналі «Рідна школа» вийшли ціла низка статей, в яких науковцями проаналізовано структуру, зміст та класифікації основних термінів і понять, що відображає новації термінологічного поля 80-их рр. XX ст. (Додаток Г.1).

У 90-их рр. XX ст. у контексті ідей гуманізації та демократизації вітчизняної системи освіти, її переходу на гуманістичну парадигму, надання їй особистісної спрямованості продовжилося дослідження поняттєво-термінологічного поля «Методи навчання» у докторських та кандидатських дослідженнях (див. Додаток Г). До інноваційних напрямів досліджень варто віднести: вплив інформаційних технологій на зміст і методи навчання в середній школі, самостійну роботу учнів з використанням комп'ютера, нестандартні методи навчання тощо.

Зокрема О. Дон у роботі «Вибір і поєднання методів навчання вчителями предметів природничо-математичного циклу» (2000) створила раціоналізовану кваліфікацію на основі ознак вибору та поєднання методів навчання; узагальнила основні класифікації методів навчання, розробила ознаки вибору та поєднання методів навчання; діагностувала принципи вибору й поєднання методів навчання вчителями предметів природничо-математичного циклу. Обґрунтувала також модель навчально-виховного процесу *на основі варіативної класифікації методів навчання предметів природничо-математичного циклу*.

Здійснений нами аналіз науково-педагогічної та навчально-методичної літератури у 80–90-их рр. XX ст. дає підстави стверджувати, що відбулося розширення поняттєво-термінологічної групи «Методи навчання»: до неї увійшла ціла низка термінів, які були пов'язані з появою нових видів та форм навчання (Додаток Ц, табл. Ц.2, Ц.3).

Проведений аналіз широкого масиву наукової та навчально-методичної

педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що поняттєво-термінологічна група «методи навчання» розглядалася науковцями в розрізі таких теоретико-методологічних проблем: – особливості застосування в школі логічних методів навчання; – роль підвищення ефективності унаочнення в навчанні; – умови ефективного застосування проблемно-пошукових та методів інтенсивного навчання; – специфіка взаємодії форм організації й методів навчання; – педагогічні умови використання екранно-звукових засобів і сучасних методів навчання; – системний підхід до аналізу методів навчання на уроці та ін.

Обґрунтовано, що в 90-их рр. XX ст. у контексті ідей гуманізації та демократизації вітчизняної системи освіти, її переходу на гуманістичну парадигму продовжилися дослідження поняттєво-термінологічного поля «Методи навчання». Зокрема, науковці узагальнили основні класифікації методів навчання, розробили ознаки вибору та поєднання методів навчання; діагностовано принципи вибору й поєднання методів навчання вчителями предметів різних циклів.

Таким чином, викладений у розділі матеріал засвідчує поступову трансформацію термінологічного поля «Методи навчання», яке значно розширилося у визначеному часовому проміжку за рахунок детального вивчення науковцями їх змістових, функціональних та методологічних особливостей.

5.4. Категорійно-поняттєвий аналіз поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у вітчизняній дидактиці 80–90-их рр. XX ст.

5.4.1. Розвиток поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у вітчизняній дидактиці 80-их рр. XX ст.

На початку 80-их рр. XX ст., попри загальну кризу освіти, почали закладатися інноваційні підходи в освіті, на основі теоретичних та експериментальних досліджень відбувалося вдосконалення навчально-виховного процесу в школі;

значної популярності набула в середині 80-их рр. XX ст. педагогіка співробітництва, яка зробила учня рівноправним суб'єктом педагогічного процесу (Є. Ільїн, Ю. Волков, О. Захаренко, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов та ін. (*Педагогічний пошук*, 1987).

Здійснений термінологічний аналіз першоджерел, навчально-методичної літератури та періодики уможливив з'ясувати, що поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» у 80-ті рр. XX ст. набула свого подальшого розвитку (Додаток X, таблиця X.1).

Побачили світ колективні та монографічні праці з дослідження різних аспектів виключно «урочної» проблематики або специфіки використання позаурочних (допоміжних) форм навчання, крім того, форми навчання висвітлювалися і на сторінках періодики (див. Додаток Г).

Були захищені дисертації – докторська В. Буряка (1986), кандидатські дисертації Н. Авраменко (1982), В. Сгадової (1982), В. Чубенка (1982), А. Кузнецової (1983), І. Бакаєва (1984), В. Попкова (1986), І. Хаїмзоня (1989) та ін., в яких досліджувалися актуальні проблеми класно-урочної системи.

На основі аналізу навчально-методичної літератури 80-их рр. XX ст. проведено структурно-функціональний та термінологічний аналіз поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання (*урочні*)», який дав змогу визначити змістове наповнення ключових термінів та понять даної групи (див. Додаток X, таблиці X.1, X.3).

Зазначимо, що в досліджуваній поняттєво-термінологічній групі ширше, аніж у попередні роки, представлено такі терміни: – *семінарські заняття*, – *практикуми*, – *факультативні заняття*, – *екскурсії*, – *домашня навчальна робота школярів*. А деякі (самопідготовка учнів, додаткові заняття з відстаючими та невстигаючими учнями, особливості організації навчальних занять у малокомплектній школі) тільки-но почали входити в науковий обіг (Савін, 1980).

Основною ж формою організації навчання, як і раніше, залишався урок. Так, А. Алексюк, В. Онищук і В. Помагайба «урок» охарактеризували такими головними рисами: а) учитель працює з постійним складом учнів – класом

(кількість учнів у класах: 1–9 – до 30 чол., 10–11(12) – до 25 чол., у класах «вирівнювання» – 15–20 школярів); б) точна регламентація змісту матеріалу й навчального часу, що відводяться на оволодіння ним – 45 хвилин (у підготовчому класі – 35 хвилин); в) уроки проводяться за сталим розкладом за обов'язкового відвідування всіх учнів; г) усі школярі вивчають на уроці один і той само програмовий матеріал; ґ) всією роботою на уроці керує вчитель (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 201).

До того ж вчені зосередили свою увагу на структурі уроку (в методичних працях педагогів того часу, як правило, описувалися комбіновані уроки зі сталими складовими: опитування, вивчення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання). Вони обґрунтували структуру, яка складається з таких елементів: зовнішні постійні (етапи уроку) та внутрішні змінні (методи, прийоми, засоби навчання). Перші – «макроелементи», другі – «мікроелементи»; водночас саму «структуру уроку» охарактеризовано за трьома ознаками: склад (з яких елементів або етапів складається урок), послідовність (в якій послідовності ці елементи входять у заняття), зв'язок (як вони між собою пов'язані) (1986, с. 203).

Тим часом активно (як і в 70-их рр. XX ст.) велися пошуки шляхів його удосконалення. Так, у «Педагогіці» (1980) М. Савіна з метою підвищення ефективності уроку пропонувалося застосовувати елементи гри у навчальних заняттях з молодшими школярами, а також використовувати засоби усвідомлення учнями краси та привабливості навчання (Савін, 1980, с. 139–140). Дещо ширше шляхи підвищення ефективності уроку представлено у посібнику за ред. М. Ярмаченка (Додаток Х.2).

Широкої популярності набув досвід педагогів-новаторів: В. Шаталова (подача навчального матеріалу великими блоками, опорні сигнали, випереджувальне навчання, використання ігрових форм, уроки відкритих думок та взаємоконтролю), Є. Ільїна (урок спілкування, ідея конструктивної деталі), С. Лисенкової (коментоване управління, випереджувальне навчання, ідея опори) та інших. Їх досвід ґрунтувався на принципах гуманно-особистісного підходу до дитини, співробітництва учня і вчителя, які викликали в учителів підвищений інтерес до педагогіки

співробітництва, спонукали їх до пошуку та розробки власних підходів і технологій вдосконалення навчального процесу. 18 жовтня 1986 р. в «Учительской газете» опубліковано маніфест «Педагогика сотрудничества». Найголовніші його ідеї: співробітництво вчителя з учнем; навчання без примусу; ідея складної мети; ідея опори; ідея вільного вибору; ідея випередження; творча продуктивна праця; творче самоуправління; ідея самоаналізу; колективне творче виховання; співробітництво з батьками та ін. («Педагогика сотрудничества», 1986, с.1–2). Та за дорученням КПРС ідея педагогіки співробітництва була засуджена Президією Академії педагогічних наук СРСР (Шаталов, 1988, с. 26–27; Липник, 2000, с. 70).

Проте це не зупинило науковців, вони продовжували пошук шляхів вдосконалення навчального процесу. У загальнодидактичних працях цього періоду порушувалися питання про недостатній рівень теоретичної розробки питань щодо форм організації навчання й необхідності поєднувати їх у рамках уроку та поза його межами (гурткова робота), про переваги форм навчання, які базуються на співпраці та взаємодопомозі учнів. Пошуки шляхів підвищення ефективності й оптимального поєднання різних форм навчальної діяльності в межах уроку, які велися вітчизняними дидактами у 60–80-их рр. минулого століття, спрямовувалися на його вдосконалення як основної форми організації навчання школярів.

Зокрема, у загальнодидактичних працях цього періоду актуалізувалося питання про недостатній рівень теоретичної розробки проблеми типології уроків.

Однією з найпоширеніших була *класифікація уроків за основною дидактичною (навчальною, освітньою) метою* занять. За цією ознакою (щодо мети навчальної діяльності учня) виділялися такі типи уроків: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок засвоєння навичок і умінь; 3) урок застосування навичок і умінь; 4) урок узагальнення та систематизації знань; 5) урок перевірки, оцінки й корекції знань, навичок і умінь; 6) комбінований урок (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 202).

Не залишалися поза увагою науковців і позаурочні форми організації навчання. Зокрема, подальшого розвитку набула така його форма, як екскурсія.

У «Педагогіці» (1980) М. Савіна навчальні екскурсії *розрізняють за*

навчальним матеріалом (географічні, історичні, літературні), за місцем їх проведення (в природу, на виробництво, в музей), а також за основною дидактичною метою та місцем, яке належить екскурсії у вивченні теми. Відтак розрізняють вступні та попередні екскурсії (з них розпочинається вивчення теми або розділу), поточні або супроводжуючі, й, нарешті, підсумкові або заключні екскурсії.

У посібнику наголошується й на значущості комплексних екскурсій, які дають змогу збагачувати вивчення різноманітних предметів спостереженнями, привчають школярів підходити до з'ясування явищ з різних боків і сприймати їх цілісно (Савін, 1980, с.135–136)

У «Педагогіці» за ред. М. Ярмаченка (1986) екскурсії поділяють за: а) змістом – виробничі, біологічні, історичні, географічні, краєзнавчі, мистецькі та ін.; б) часом – короткотермінові й тривалі; в) місцем у ході навчального процесу – попередні або вступні (на початку вивчення теми, розділу програми), супровідні або проміжні (в процесі вивчення певної частини навчального матеріалу) і заключні або завершальні (наприкінці вивчення теми, розділу) (с. 219).

Представлена у посібнику М. Савіна «Педагогіка» (1980) і така форма навчання, як «семінарські заняття». Суть їх полягає в обговоренні колективом класу самостійно підготовлених учнями доповідей, рефератів, повідомлень, ключових питань даного розділу (чи кількох розділів). Розглядається вона і у посібнику «Дидактика современной школы» (1987) у параграфі 6.6 «Семінарські заняття» (автор В. Римаренко). Зауважимо, що науковець запропонував три види шкільних семінарів (див. Додаток Х.4), давши досить детальну характеристику кожному.

В обох аналізованих посібниках зустрічаємо ще одну (досить поширену в сучасній педагогічній науці) форму організації навчання – практикум. У «Дидактике современной школы» (1987) «практикуми» розглядаються як форма навчального процесу, за якої учні самостійно виконують практичні та лабораторні роботи, застосовують засвоєні знання, навички, уміння; проводяться після вивчення значних тем або в кінці навчального року (с. 284). А М. Савін (1980)

визначає «практикум» як вищий ступінь лабораторних робіт у старших класах школи.

Значна увага науковцями 80-их років ХХ ст. приділялася такій формі організації навчання, як *факультатив*. Обумовлювалося це подальшим вдосконаленням змісту шкільної освіти, пов'язаним передусім із «Основними напрямками реформи загальноосвітньої та професійної школи» (1984 р.) і спрямовувалося на реалізацію суспільно-політичної функції навчання, орієнтацію всіх навчальних дисциплін на розвиток соціальних якостей особистості, формування в підростаючого покоління науково-матеріалістичного світогляду. Школа мала забезпечувати високий рівень знань школярів, який відповідав би соціальному та науково-технічному прогресу, надавав учням можливості продовжувати навчання у вузах, а також готував їх до праці в народному господарстві.

У посібнику «Педагогіка» за ред. М. Савіна визначається, що основне завдання факультативних занять – розширити поглибити знання учнів старших класів з окремих курсів і тем, розвинути пізнавальні інтереси й творчі здібності школярів тощо, при цьому факультативні заняття – обов'язкові (проте учні включаються до них на добровільних засадах, відповідно до своїх бажань, нахилів, запитів, інтересів); проводяться з групою, в якій має бути не менше 15 учнів; можуть комплектуватися групи з школярів, котрі навчаються у різних школах (міжшкільні факультативи) (Савін, 1980, с. 220 – 222).

У «*Дидактике современной школы*» (1987) у параграфі 6.8 (автор Л. Тимчишин) зазначається, що *факультативи* (навчальні курси, не обов'язкові для відвідування) були введені в школи з 1967 року як форма диференційованого навчання (постанова від 10 листопада 1966 року «Про заходи подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи»). Вказується також, що це з'єднувальна ланка між уроками та позакласними заняттями (7–9 класи), сходи́нка переходу від засвоєння предмета до вивчення науки (ознайомлюють учнів з методами наукового дослідження – 10–11 класи) (с. 286).

За необхідне вважаємо зауважити, що запропонована у посібнику

класифікація факультативів, введення у науковий обіг форм організації навчання на факультативних заняттях, а також методів і прийомів факультативного навчання сприяло збагаченню термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у 80-их рр. ХХ ст. (див. Додаток Х.5).

Активно розроблялися у досліджуваний період теоретико-методичні аспекти організації домашньої роботи школярів.

Домашня навчальна робота учнів (самостійне виконання ними навчальних завдань поза уроками).

У посібнику М. Савіна зазначено, що за *Статусом середньої загальноосвітньої школи* домашні завдання даються з урахуванням можливості виконання їх у межах: – у 1 класі – до 1 години; – у 2 класі – до 1,5 години; – в 3 і 4 класах – до 2 годин; – у 5 і 6 класах – до 2,5 годин; – у 7 класі – 3 години; – у 8 – 10 (11) класах – до 4 годин.

Крім того, аби домашня навчальна робота виконувала свої освітні функції, як вказує автор, необхідно: а) розклад уроків складати так, щоб кожного дня в класі були такі навчальні предмети, з яких домашні завдання даються не завжди (фізична культура, співи та музика, малювання й трудове навчання); б) не допускати збігу в часі контрольних робіт і облікових уроків з різних дисциплін; в) не давати завдання на святкові, вихідні дні; г) забезпечити правильну організацію домашніх завдань (Савін, 1980, с. 223).

Свою чергою, В. Паламарчук – автор параграфа «Домашня учебная работа учеников» у посібнику *«Дидактика современной школы»* (1987) – називає такі шляхи оптимізації домашньої навчальної роботи: 1) комплексне планування завдань освіти, виховання та розвитку учнів; 2) вибір школярами оптимальних методів і прийомів навчальної роботи; 3) індивідуалізація й диференціація домашньої роботи; 4) навчання школярів методам і прийомам навчальної роботи; 5) виховання у школярів пізнавальної потреби, формування мотивів навчання (Онищук (ред.), 1987, с. 310).

У досліджуваний період автори використовували також різні види домашніх завдань. Зокрема, В. Паламарчук виокремлювала їх залежно від *основної*

дидактичної функції: – засвоєння теоретичного матеріалу; – формування навичок і умінь; – застосування знань, навичок і умінь в різних умовах; – узагальнення і систематизації знань; – пропедевтичні заняття; – комбіновані домашні завдання (Онищук (ред.), 1987, с. 306).

М. Савін пропонував ділити домашні завдання на *три групи*: усні (вивчення матеріалу підручника, заучування віршів, правил), письмові (виконання письмових вправ, розв'язання задач, написання творів тощо) та навчально-практичні (проведення дослідів, спостережень, виготовлення деталей, моделей) (Савін, 1980).

Значущими для нашого дослідження є кандидатські дисертації означеної проблематики 80-х років ХХ ст. (див. Додаток Г).

Зокрема, у роботі А. Кузнецової (1983) досліджуються проблемно-пошукові домашні завдання, визначаються їх функції та принципи конструювання, пропонуються шляхи раціонального поєднання урочної та домашньої діяльності для успішного виконання завдань і формування на цій основі пізнавальних інтересів учнів. Значний інтерес у контексті нашого дослідження мають запропоновані А. Кузнецовою алгоритми конструювання домашніх завдань, які стимулюють розвиток пізнавальних інтересів учнів.

Не стояла осторонь проблеми оптимізації домашніх завдань і радянська педагогічна періодика. Так, у журналі «Радянська школа» у 80-ті роки навіть існувала рубрика «Домашні завдання: проблеми, пошуки, знахідки» (Додаток Г.1).

Автори цих статей досить ґрунтовно й різнопланово розглядали проблематику організації домашніх завдань. Зокрема, В. Паламарчук у статті «Оптимізація домашньої роботи школярів» (1982) писала, що добре підготувати домашні завдання допомагає «ґрунтовне роз'яснення вчителя», «аналіз нового матеріалу в класі», «інтерес до предмета», «прагнення набути нових знань», «увага та зосередженість», «почуття відповідальності», «запис у зошиті головного», «режим праці», «книги, гуртки, музеї», «заняття спортом» (Паламарчук, 1982, с. 18).

Дослідниця зауважувала, що *новий тип навчання*, який дедалі більше

впроваджується у шкільну практику, вимагає комплексного підходу до планування й реалізації мети освіти. Тому і домашня робота, крім закріплення й повторення, все владніше набуває *функцій трансформації*, застосування набутих знань у різних умовах. А відтак, домашня робота має стимулювати пізнавальний інтерес учнів. *Основними шляхами оптимізації домашньої навчальної роботи школярів науковець називає:* комплексне планування завдань уроку та домашньої роботи, вибір і поєднання оптимальних методів і прийомів діяльності учнів на уроці та вдома; навчання школярів методів і прийомів самостійної роботи; диференціація й індивідуалізація домашніх завдань; виховання пізнавальних потреб, мотивації учня; раціональна організація домашньої роботи (Паламарчук, 1982, с. 20).

На увагу заслуговує також виокремлення В. Паламарчук творчих домашніх завдань, які учні отримують тоді, коли вже володіють достатніми знаннями та мислительними прийомами, а також досвідом творчої діяльності (Паламарчук, 1982, с. 21).

У колі наукових інтересів педагогів 80-их рр. ХХ ст. була також самостійна навчальна робота школярів. Так, Б. Кобзар у посібнику *«Дидактика сучасної школи»* (параграф 6.11 «Організація самопідготовки учнів шкіл з продовженим днем») пропонує такі її етапи: а) *вступна частина* (чіткий інструктаж майбутньої роботи, визначення порядку та часу завдань; має бути забезпечена готовність учителя (психологічна, знання програмного матеріалу) і вестися облік необхідного часу; б) *власне самостійна робота учнів* – при її організації рекомендується поєднувати фронтальну, групову та індивідуальну роботу учнів, дбати про дотримання дисципліни, раціональне використання часу; в) *підбиття підсумків*, яке, в свою чергу, охоплює: – заключний контроль, оцінку вчителя; – самооцінку, взаємооцінку; – самоконтроль, взаємоконтроль; – оцінку якості виконання завдань (Онищук (ред.), 1987, с. 317).

Узагальнено проаналізовані організаційні форми навчання, представлені у Додатку Х, таблиця Х.5, аналіз якої дозволяє зробити висновок, що у 80-их рр. ХХ ст. подальшого розвитку набули різні види допоміжних та позаурочних форм

навчання. Найбільш результативнішими виявилися наукові дослідження домашньої роботи, «семінарських занять», «факультативних занять», «екскурсій», що суттєво розширило термінологічне поле поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання».

Таким чином, 80-ті роки виявилися досить плідними для категорійно-поняттєвої системи дидактики загалом та поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання (урочні, позаурочні, допоміжні)» зокрема, що відображено у Додатку Ц, табл. Ц.2.

5.4.2 Організаційні форми навчання (урочні, позаурочні, допоміжні) у загальноосвітніх школах незалежної України (90-ті рр. XX ст.)

Значні соціально-економічні та політичні зміни, які відбулися в перше десятиліття незалежності України були плідними щодо методологічних та теоретико-практичних розробок навчально-методичного інструментарію, який мав вивести процес навчання на якісно новий рівень.

Так, у 90-их рр. XX ст. в Україні опубліковано посібники *«Педагогічні технології»* (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак, 1995), *«Педагогіка: теорія та історія»* (В. Галузинський, М. Євтух, 1995), *«Педагогіка»* (В. Омеляненко, С. Мельничук, С. Омеляненко, 1997), *«Теоретичні основи виховання і навчання»* (В. Лозова, Г. Троцько, 1997), *«Педагогіка»* (М. Фіцула, 1997), *«Дидактика початкової школи»* (О. Савченко, 1999), *«Педагогіка»* (Н. Мойсеюк, 1999); *«Український педагогічний словник»* (С. Гончаренко, 1997).

Було опубліковано колективну працю *«Форми навчання в школі»* (1992) за ред. Ю. Мальованого, монографічні роботи *«Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики»* В. Вихрущ (1997), *«Сучасний урок у початкових класах»* О. Савченко (1997), *«Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання»* П. Сікорського (1998).

У Додатку Х, таблиця Х.6 наведено зміст головних категорій першої підгрупи *«Організаційні форми навчання (урочні)»*, представлений у навчально-

методичній літературі 90-их рр. ХХ ст.

Структурно-змістовий аналіз поняттєво-термінологічної групи «*Організаційні форми навчання*», представленої у навчальних посібниках з «Педагогіки», опублікованих у досліджений період, дає змогу констатувати, що на кінець десятиліття чітко окреслилися такі поняттєво-термінологічні підгрупи: «урочні форми навчання», «позаурочні», «допоміжні», «способи організації навчальної діяльності школярів на уроках» та ін.

В «*Українському педагогічному словнику*» (1997) С. Гончаренко, характеризуючи поняття «організаційна форма навчання» або синонім «форма організації навчання», зазначає, що остання «органічно поєднує мету, зміст, методи навчання.... Структура кожної з форм навчання охоплює ті самі елементи, що й процес навчання: цільовий, мотиваційно-стимулюючий, змістовий, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, контрольно-регулювальний, оцінювально-результативний» (Гончаренко, 1997, с. 240).

Як синонімічні вживає терміни «форми організації навчального процесу» (посібник «Дидактика», Розділ 6) та «організаційні форми навчання» (там же, параграф 6.1.) О. Савченко (Савченко, 1999, с. 228).

Звернемось до аналізу деяких із зазначених у Додатку Х, таблиці Х.6 праць на предмет висвітлення в них організаційних форм навчання.

У 1992 р. була опублікована колективна робота «*Форми навчання в школі*» (за ред. Ю. Мальованого) (Додаток Х.7), в якій проаналізовано сутність організаційних форм навчання та здійснено їх авторську класифікацію (Мальований (ред.), с. 5).

Терміном «форми навчання» автори пропонують називати урок, семінар, екскурсію, колективну й індивідуальну форми навчальної діяльності, які надалі слід диференціювати на три рівні, відповідно до рівнів сутності навчання.

При цьому Ю. Мальований (гл. 1 «*Форма навчання як категорія дидактики*» (1992, с. 9) зазначає: сутність першого рівня охоплює явища, які стосуються навчання як педагогічного процесу загалом. Відтак, цьому рівневі, на думку автора, відповідають такі **системи навчання**: індивідуальна, індивідуально-

групова, групова, Бел-Ланкастерська, класно-урочна та її модифікації, мангеймська, бригадно-лабораторна, Дальтон-план, план Трампа.

Другий рівень представлений «відносно самостійною ланкою навчального процесу – *навчальним заняттям*», а точніше, такими його формами: урок, лекція, семінар, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, залік, колоквиум, домашнє завдання. В розділі 2 аналізованого посібника даються тлумачення перерахованих форм, ознаки класифікації, які ми розглянемо нижче.

Третій рівень характеризує «*навчальну діяльність учнів на занятті*» і представлений такими формами: 1) колективна (колективно-фронтальна, колективно-групова, робота в парах); 2) індивідуальна (індивідуально-фронтальна, індивідуально-групова, індивідуальна) (Мальований (ред.), с. 9–10).

Ю. Мальований детально аналізує у посібнику й урок як основну форму організації навчання. Так, у гл. 1 «Урок» науковець наводить **сталі структурні компоненти уроку**: осягнення нових знань, первинне формування умінь, творче застосування знань і вдосконалення умінь, узагальнення та систематизація знань і вмінь, контроль знань і вмінь, аналіз письмових робіт тощо (1992, с. 27–29).

Свою чергою, В. Вихрущ у праці «*Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики*» (1997) детально аналізує наступні терміни: «тип уроку», «структура», «макроструктура», «мікроструктура уроку» тощо (Вихрущ, 1997, с.134).

Урок, його структурні компоненти та класифікація були предметом наукового інтересу і О. Савченко. «Структуру» науковець розглядає як послідовність і взаємозв'язок частин, елементів уроку, яка *залежить від* мети, змісту, кількості годин на тему, вікових особливостей учнів, місця уроку в системі.

Що ж до «типології уроків», то основні типи уроків О. Савченко виділяє за *дидактичною метою*: а) вивчення нового матеріалу; б) закріплення й застосування знань, умінь і навичок (зун); в) повторення й узагальнення; г) перевірки та контролю (Савченко, 1999, с. 281).

Відомі науковці В. Лозова, Г. Троцько у навчальному посібнику «*Теоретичні*

основи виховання і навчання» (1997, с. 275) під «типологією» розуміють метод наукового пізнання, в основі якого лежить розчленування систем об'єктів і їх групування за допомогою узагальненої, ідеалізованої моделі або типу. Автори зазначають, що оскільки уроки є складним педагогічним утворенням, то в дидактиці не може існувати єдиної загальновизнаної типології (класифікації) уроків.

Відтак, за *дидактичною метою та ланками процесу навчання* вони виділяють шість типів уроків, перші чотири та шостий типи ідентичні пропонованим ученими у 80-их рр. ХХ ст., а п'ятий тип розглянуто більш розгорнуто – урок діагностичного контролю та корекції засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального й практичного характеру; урок діагностичного контролю та корекції засвоєння інтелектуальних і практичних способів діяльності та інші (Лозова, Троцько, 1997, с. 275).

У досліджуваній період науковці обґрунтовували і *нові типи уроків*. Зокрема, О. Савченко серед таких виокремлює інтегрований та міжпредметний.

Так, у параграфі 6.2. «Дидактичні особливості інтегрованих уроків» останній розглядається як «один із напрямів методичного оновлення уроків у початкових класах» (Савченко, 1999, с. 260).

Особливістю міжпредметного уроку визначено включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що «мають допоміжне значення для вивчення його теми». Тобто, міжпредметний урок містить короткочасні «моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню й осмисленню якогось конкретного поняття» (Савченко, 1999, с. 260).

Неабиякий інтерес для науковців у 90-их рр. ХХст. становили нестандартні уроки. Їх специфічні характеристики, класифікацію, особливості проведення досліджували М. Фіцула, Н. Мойсеюк, Н. Мудрик, Н. Стяглик та ін. (Додаток Х, Ц).

У 90-их роках ХХ ст. учені також вели активні пошуки того, як удосконалити урок. Так, М. Фіцула (Фіцула, 1997, с. 150) визначав такі напрямки підвищення результативності уроків: а) урізноманітнення видів уроків (урок-ділова гра, урок-

прес-конференція, урок-КВК, урок-змагання, урок-консиліум, урок-твір, урок-винахід, урок-залік та ін.); б) забезпечення максимальної щільності уроку; в) використання різних видів пізнавальної діяльності; г) організація самостійної роботи учнів; г) використання програмованого та проблемного навчання; д) здійснення міжпредметних зв'язків; е) подолання перевантаженості учнів.

Н. Мойсеюк пропонувала вчителям проводити «самоаналіз уроку», який охоплює характеристику класу та триєдину ціль уроку, його задум (план), структуру, функціональність тощо. Автор зазначає, що «системний підхід до самоаналізу уроку, формує у педагога його системне бачення, допомагаючи тим самим краще осмислити власні зусилля (Мойсеюк, 1999, с. 217).

Поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» в навчально-методичній літературі 90-их рр. ХХ ст. поповнилася й допоміжними формами. У «Педагогіці» Н. Мойсеюк (1999, с. 218) зауважено, що до *них* належать різноманітні заняття, які доповнюють і розвивають класно-урочну діяльність учнів. З-поміж них виділяють: семінари, практикуми, консультації, конференції, гуртки, факультативні заняття, навчальні екскурсії, домашня самостійна робота учнів та ін. При цьому науковець зазначає, що таке визначення дещо умовне. Адже, зважаючи на плюралізм навчання, деякі з форм перейшли до розряду нестандартних уроків, інші, наприклад, семінари, екскурсії, факультативи, домашня самостійна робота можуть подеколи ставати або основними формами організації навчальної діяльності, або позаурочними (Мальований, (ред.), 1992; Галузинський, Євтух, 1995; Омеляненко, Мельничук, Омеляненко, 1997; Мойсеюк, 1999, с. 218 та ін.).

Основні термінологічні інновації даної підгрупи наведено у Додатку Х11.

Узагальнено проаналізовані позаурочні форми організації навчання подано у таблиці Х.9, Додаток Х. Наведені дані дозволяють зробити висновок, що на дослідженому етапі подальшого розвитку набуло термінологічне поле «уроку» (структура, види, вимоги до організації, шляхи удосконалення), а також збагатилися допоміжні та позаурочні форми організації навчання. Найбільш плідно наукові дослідження торкнулися «шкільних лекцій», «семінарських

занять», «домашньої роботи», «факультативних занять», «екскурсій», «предметних гуртків».

Заслуговує на детальний аналіз класифікація форм навчання, наведена у навчальному посібнику В. Вихрущ *«Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики»* (1997). Його автор пропонує класифікувати форми організації навчання щодо уроку так: 1. Система форм організації навчання (крім уроку) – домашня робота, навчальні екскурсії, уроки позакласного читання, робота на пришкольній навчально-дослідній ділянці, факультативи. 2. *Форми організації навчання, спрямовані на спілкування вчителя з великою кількістю учнів, аудиторією* (лекція, диспут). 3. *Контроль за наслідками навчальної діяльності школярів у позаурочний час* (заліки, екзамени, колоквіуми, співбесіди, виставки). 4. Індивідуальна робота. 5. *Позаурочна навчально-пізнавальна діяльність*: масова, групова, індивідуальна.

У роботі М. Фіцули наведено класифікацію організаційних форм трудового навчання (1997, с. 154–155).

О. Савченко у *«Дидактиці початкової школи»* (1999), крім уроку, виокремлює: 1) *специфічні форми уроків*: для учнів шестирічного віку, інтегрований урок, драматизація, змагання, «мандрівка», з ігровим сюжетом; 2) *екскурсії (класифікація – загальноосвітні й тематичні; за етапами – підготовка, проведення, післяекскурсійна робота)*; 3) *домашні завдання (вимоги – активність і самостійність навчальної праці; доступність і посильність виконання; диференційований підхід до учнів; різноманітність способів перевірки)* (с. 282).

У 80–90-их рр. ХХ ст. науковці знову розпочинають досліджувати особливості *організації різних форм навчання школярів на уроці* з метою удосконалення класно-урочної системи навчання та підвищення ефективності навчального процесу, поштовхом до чого стали дослідження естонського педагога Х. Лійметса у 70-ті рр. ХХ ст.

Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці виокремлюються з огляду на те, що учень як суб'єкт навчальної діяльності може діяти індивідуально, у складі малої групи або ж цілого класу. За цією ознакою узвичаєний поділ

навчальної діяльності на індивідуальну, групову та фронтальну (Ярошенко, 1998). Аналогічний підхід знаходимо у В. Вихрущ (с. 92).

Зауважимо, що науковці пропонували різні трактування фронтальних, групових, індивідуальних та колективних форм навчання, які визначалися як види діяльності або види роботи (Б. Єсіпов, М. Виноградова, І. Первін), форми роботи (С. Збандуто), заняття в значенні «робота» (І. Огородніков), способи організації навчання (Н. Семенов та ін.) чи просто способи роботи (Г. Кирилова, Є. Нурк, А. Бударний) (Бурлака, Вихрущ, 1984, с. 39).

Тому Я. Бурлака та В. Вихрущ запропонували класифікацію, в основу якої покладено *колективні й індивідуальні форми організації* навчання з різними варіантами їх поєднання (додаток Ч, рисунок Ч.1).

Доцільність же організації групової роботи на уроках дидакти пояснювали необхідністю оптимального розвитку учнів, які належать до різних типологічних груп. Над цими проблемами працювали у 80–90-ті рр. ХХ ст. А. Алексюк, Я. Бурлака, В. Вихрущ, Л. Задоя, С. Кушнірук, О. Нор, А. Мудрик, В. Шаталов, Я. Ярошенко та ін. (див. Додаток Г, Г).

Зауважимо й те, що науковцями з'ясовувалася сутність кожного з виділених понять та визначалися дидактичні задачі, які можуть розв'язуватися під час організації різних видів навчальної діяльності школярів. При цьому досліджуване нами термінологічне поле поповнилося такими термінами: індивідуальні, індивідуально-групові, індивідуально-фронтальні та колективно-групові й колективно-фронтальні форми організації навчальної діяльності, мала навчальна група (Додаток Ч).

Структурно-змістовий аналіз особливостей розвитку поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у 90-их рр. ХХ ст. дав змогу констатувати, що на кінець десятиліття чітко окреслилися такі поняттєво-термінологічні підгрупи: «урочні форми навчання», «позаурочні форми навчання», «допоміжні форми навчання», «способи організації навчальної діяльності школярів на уроках» та ін. (Додаток Ц, табл. Ц.3).

Таким чином, проведені дослідження дозволили виділити провідні напрями розвитку вітчизняної дидактики у 20–90-ті рр. ХХ ст.:

- переорієнтація досліджень з ідеологічної спрямованості на логіку розвитку науки (80–90-ті роки ХХ ст.), що відображає об'єктивні соціальні процеси; історичний поступ дидактики відбувався від обґрунтування орієнтації навчального процесу на озброєння учнів знаннями, вміннями й навичками (40 – 80-ті роки ХХ ст.) до обґрунтування необхідності орієнтувати навчально-виховний процес у середніх загальноосвітніх закладах на формування особистості (90-ті роки ХХ ст.);

- розвиток дидактики відбувався від упровадження окремих форм навчання упродовж першого-третього етапу (20–70-ті роки ХХ ст.) до обґрунтування їх системи на четвертому етапі (80-ті роки ХХ ст.) та впровадження технологій навчання упродовж п'ятого етапу (90-ті роки ХХ ст.). У 1920–60-их рр. ХХ ст. у дидактиці переважали емпіричні підходи до визначення змісту освіти, а в 70–80-ті роки ХХ ст. наукові дослідження були орієнтовані на обґрунтування змісту окремих предметів. Упродовж 90-их рр. ХХ ст. були закладені основи теорії змісту освіти; розвиток дидактики відбувався від дослідження й узагальнення досвіду навчання до пошуку шляхів для розв'язання окремих дидактичних проблем і створення цілісних дидактичних теорій.

Проаналізований значний масив навчально-методичної, наукової літератури, а також навчальних планів, підручників, дисертаційних робіт, монографій, представлених у науковому полі досліджуваного періоду (А. Алексюк, С. Ананьїн, Г. Балл, Н. Бібік, О. Боданська, В. Бондар, Я. Бурлака, В. Буряк, Г. Ващенко, В. Вихрущ, С. Гончаренко, М. Гриньова, В. Євдокимов, А. Зільберштейн, Б. Коротяєв, Г. Костюк, С. Логачевська, В. Лозова, Ю. Мальований, Л. Момот, В. Однодолько, В. Онищук, В. Паламарчук, В. Помагайба, С. Подмазін, В. Пунський, Я. Резнік, В. Римаренко, С. Русова, Н. Розенберг, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Скрипченка, В. Сухомлинський, А. Степанюк, Л. Тимчишин, І. Федоренко, А. Фурман, В. Шморгун, В. Шаталов, С. Чавдаров, Я. Чепіга, О. Ярошенко та інші) засвідчив поступальну змінюваність

та розширення дидактичної термінології під впливом певних історико-культурних детермінант. Зокрема, на розвиток терміносистеми дидактики вплинули: зміна конкретних соціально-політичних умов життя, осучаснення практичної педагогічної діяльності, законодавче реформування школи, ідеї вчителів-новаторів, інформатизація суспільства, доступність і відкритість зарубіжних освітніх ресурсів тощо.

До прискореного розвитку терміносистеми дидактики призвів і політичний плюралізм, і свобода слова як реальність наукового і культурного світу в сучасному українському суспільстві, і відкритість доступу до інформації, і розвиток міжнародних зв'язків. Так, поняттєво-термінологічна група «Освіта. Зміст освіти» була доповнена термінами – «деідеологізація освіти», «культурна ідентичність», «компетентнісна освіта» «освітній процес», «культурологічна освіта», «особистісно орієнтована освіта», «вітагенна освіта», «герменевтична освіта», «гуманітарна освіта», «відкрита освіта», «дистанційна освіта», «гуманістична спрямованість освіти», «гуманістичний підхід в освіті» та ін. При цьому у 90-их рр. XX ст. активно розширюється предметно-тематична група систематизованих термінів, у яких компонент «освіта» вжито для позначення організаційних форм здійснення педагогічного процесу. До неї увійшли такі терміни: безперервна освіта, післядипломна освіта, фундаментальна наукова освіта, перманентна освіта, компенсаторна освіта, інформальна освіта, міжнародна освіта.

Поява нових дидактичних термінів засвідчує про те, що термінологія дидактики відображає розвиток нових напрямків в теорії освіти і нових форм практичної освітньої діяльності, зміни в організації процесу навчання, появу нових видів навчання (дистанційне навчання, інтерактивне навчання, герменевтичне навчання, технологія навчання, тренінг, кейс-метод та ін.).

Важливу роль у розвитку сучасної терміносистеми дидактики відіграє інформатизація, яка зумовила необхідність широкого використання комп'ютерних технологій в сфері освіти. Комп'ютерна техніка стала виступати в якості потужного засобу навчання, тому докорінне реформування процесу навчання

пов'язане з упровадженням нових засобів і способів навчання. У результаті чого до поняттєво-термінологічних групи «Процес навчання» та «Методи навчання» увійшли такі терміни: *інтернет-навчання, інтерактивне навчання, мультимедійні технології навчання, відкрите навчання, електронний навчальний курс, телекомунікаційний проект, віртуальний урок, засоби мережевого тестування і контролю знань тощо.*

Окреслені новації, обумовлені у тому числі фактом визнання суспільством і державою пріоритетності педагогічного знання і педагогічної практики, посиленням уваги до дидактичної проблематики, сприяють утвердженню дидактики як самостійної галузі педагогічної науки у цілому та розвитку її терміносистеми зокрема. Різновекторне вивчення та систематизація останньої, своєю чергою, створюють передумови, з одного боку, для підвищення методологічної культури педагогічних досліджень, а з іншого – стають визначальним чинником розвитку конкурентоспроможності майбутніх учителів, яка в останні десятиліття формується на засадах компетентнісного підходу. Провідна ідея останнього полягає у спробі привести у відповідність масову школу і потреби ринку праці, акцентуючи увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних ситуаціях.

Цілком очевидно, що вище зазначене прямо залежить від якості викладання та змістового наповнення курсу педагогіки та дидактики, що у тому числі уможливить переосмислення статусу теорії навчання в системі педагогічних наук та актуалізує вагомість дидактичної спадщини українських педагогів у світовому досвіді організації процесу навчання.

Висновки до розділу 5

Досліджено, що реформування середньої освіти (1984 р.) й суспільно-політичні перетворення на початку 90-их рр. XX ст. сприяли розвитку національної системи шкільної освіти й утверджували нову освітню термінологію

(національна школа, національне самовизначення школи, принципи побудови національної школи, багатоваріантність навчальних планів, диференціація навчання та інші.

Аналіз термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти» здійснювався через тлумачення змістового аспекту понять «знання», «уміння», «навички»; дослідження генези їх структурних компонентів; характеристику нормативних документів, у яких ця категорія утверджується (навчальні плани, програми, підручники). Як наслідок доведено, що поступальний розвиток поняттєво-термінологічної групи «зміст освіти» забезпечив її системну демократизацію, гуманізацію, переорієнтацію з соціоцентричної на людиноцентричну парадигму.

Здійснений нами термінологічний аналіз першоджерел, навчально-методичної літератури та періодики уможливив з'ясувати, що досить різновекторно досліджувалася у 80–90-ті рр. ХХ ст. поняттєво-термінологічна група «Процес навчання», змістова та концептуальна наповнюваність якої дозволила трактувати власне категорію “процес навчання” як складний і багатогранний процес взаємодії вчителя й учнів, завдяки якому мають розв’язуватися завдання навчання і розвитку школярів. Вчені наголошували на керованості навчання як необхідній умові засвоєння знань, формування умінь і навичок, яка забезпечує їх свідомість, гнучкість, надійність. Подальшого розвитку набули такі складові термінологічної групи «Процес навчання», як «розвиток мислення», «навчання прийомів мисленнєвої діяльності», «структура процесу навчання», «характеристики етапів (ланок) процесу навчання», «логіка процесу навчання», «активізація навчальної діяльності учнів».

Досліджено, що у 80–90-ті рр. ХХ ст. методи навчання розглядаються як один із найважливіших компонентів навчального процесу, місце і роль якого в структурі останнього обумовлюється метою та задачами навчання, його змістом, формами організації та результатами; конкретизується визначення структури методів навчання (об’єктивна і суб’єктивна) та їх функцій. Основними компонентами методу навчання називалися також мета, діяльність, засоби, об’єкт

діяльності й результат; до загальнопедагогічних функцій методів навчання було віднесено: освітню, виховну, розвивальну, спонукальну (мотиваційну), контрольню-корекційну.

Обґрунтовано, що в досліджений період учені узагальнили основні класифікації методів навчання, сформулювали ознаки вибору і поєднання методів навчання за рахунок детального дослідження їх змістових, функціональних і методологічних особливостей.

Проведений структурно-змістовий аналіз особливостей розвитку поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у 80–90-их рр. ХХ ст. засвідчив виокремлення в ній таких поняттєво-термінологічних підгруп: «урочні форми навчання», «позаурочні форми навчання», «допоміжні форми навчання», «способи організації навчальної діяльності школярів на уроках». Продовжувалося удосконалення структури уроку на основі інноваційних підходів до вибору її основних компонентів: зовнішніх постійних (етапи уроку) та внутрішніх змінних (методи, прийоми, засоби навчання); складу (з яких елементів або етапів складається урок), послідовності (в якій послідовності ці елементи входять у заняття), зв'язку (як вони між собою пов'язані).

Визначено роль у розвитку поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» у 80–90-их рр. ХХ ст. «нетрадиційних уроків» (інтегровані уроки, уроки-турніри, уроки-аукціони, уроки-мозгові атаки і т.ін.).

У розділі простежено особливості входження до наукового поля дидактики таких термінів, як: індивідуальні, індивідуально-групові, індивідуально-фронтальні, колективно-групові й колективно-фронтальні форми організації навчальної діяльності, теоретично доведено доцільність їх комплексного застосування у навчально-виховному процесі СЗЗ. Засвідчено, що у межах досліджуваного етапу такі терміни, як семінарські заняття, практикуми, факультативні заняття, екскурсії, домашня навчальна робота школярів, самостійна навчальна робота набули свого подальшого розвитку, а окремі терміни (самопідготовка учнів, додаткові заняття з відстаючими і невстигаючими учнями, особливості організації навчальних занять у малокомплектній школі) тільки

почали входити до наукового обігу.

Досліджено, що дидактична термінологія у 80–90-их рр. ХХ ст. розвивалася в гуманістично зорієнтованій системі «освіта – культура – наука» відповідно до прогресивних тенденцій цивілізаційного розвитку. Саме тому накопичене концептуальне та процесуально-технологічне дидактичне знання зберігає свій теоретичний потенціал для майбутніх інноваційних педагогічних пошуків.

Зміст розділу викладено у таких наукових працях автора: Кушнірук, 2001a; Кушнірук, 2001b; Кушнірук, 2002a; Кушнірук, 2002b; Кушнірук, 2002c; Кушнірук, 2002d; Кушнірук, 2003; Кушнірук, 2005a; Кушнірук, 2009a; Кушнірук, 2009b; Кушнірук, 2010; Кушнірук 1016d; Кушнірук, 2017; Кушнірук, 2011; Кушнірук, 2011a; Кушнірук, 2011b; Кушнірук, 2011c; Кушнірук, 2012a; Кушнірук, 2013; Кушнірук, 2015; Кушнірук 2017b; Кушнірук 2017c; Кушнірук, 2018; Кушнірук, 2018c; Кушнірук, 2018d; Кушнірук, 2018i.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження відповідно до мети, сформульованих завдань та обґрунтування концептуальних положень підтвердили наукову об'єктивність поставленої проблеми, засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких науково-теоретичних висновків:

1. Здійснено теоретико-методологічний аналіз наукової проблеми дослідження та її категорійно-поняттєвого апарату, запропоновано авторські тлумачення понять «категорійно-поняттєвий апарат дидактики», «категорійно-поняттєвий апарат педагогіки», «дидактична поняттєво-термінологічна група», «дидактичне поняттєво-термінологічне поле», «дидактична теорія», «поняттєво-термінологічне поле» та поглиблено змістові характеристики загальних понять у межах дослідження: «категорія», «поняття», «педагогічна теорія», «об'єкт дидактики», «предмет дидактики», «дидактичне поняття», «категорія» та інші.

«Категорійно-поняттєвий апарат дидактики» тлумачимо як систему структурно-логічних категорій, педагогічних понять і термінів, пов'язаних родовидовими зв'язками, в яких відображається предмет дидактики (зміст освіти, форми і методи організації процесу навчання) у всій сукупності поняттєво-термінологічних полів з урахуванням дидактичних теорій їх розвитку.

Створено алгоритм опису змін у поняттєво-термінологічній системі вітчизняної дидактики у різні періоди історії на основі формально-логічного та структурно-функціонального видів аналізу навчально-методичної та наукової літератури, виокремлено категорійно-поняттєвий апарат й відповідно до нього сформовано *тематичні групи* поняттєво-термінологічних полів, що відображають *поняттєво-термінологічну систему* вітчизняної дидактики («Процес навчання та його істотні характеристики» (підгрупи – «Методологія процесу навчання», «Формування певних якостей учнів у процесі навчання» та ін.); «Зміст освіти»; «Методи навчання»; «Організаційні форми навчання» (підгрупи – «Форми організації навчання», «Позаурочні форми організації навчання в школі,

допоміжні форми навчання», «Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці»).

2. Проаналізовано основний науковий потенціал історіографії та джерельної бази дослідження обраної проблеми, виокремлено такі групи джерел: *перша група* – наукові праці з філософії та філософії освіти, наукознавчі роботи, роботи з проблем методології та історії педагогіки, системні дослідження поняттєвого апарату педагогічної науки, лексикографічні дослідження педагогічної науки, аналіз яких допоміг сформулювати методологію дослідження; *друга група* – словники, енциклопедії, підручники та навчальні посібники з різних галузей знань; *третьа група* – законодавчі та нормативно-правові документи, архівні матеріали; *четверта група* – історико-педагогічні дослідження; *п'ята група* – дисертації з історії педагогіки, дидактики, окремих її методик; *шоста група* – монографії з дидактики й шкільних методик; *сьома група* – статті у міжнародних і всеукраїнських фахових виданнях, матеріали міжнародних та всеукраїнських наукових і науково-практичних конференцій. Їх опрацювання уможливило комплексно й системно проаналізувати всю множину чинників (процеси, події), що обумовили становлення та розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у досліджений період, а також зробити висновок щодо доцільності системного дослідження окресленої проблеми.

На основі зібраного матеріалу за проблемно-тематичним, хронологічним, персоніфікованим критеріями систематизовано й створено змістовно орієнтовані хронологічні таблиці: документів й основних подій з історії розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики у 20–90-их рр. XX ст., предметно-тематичних груп основного масиву дисертацій, монографій та колективних робіт з дидактики й шкільних методик у 50–90-их рр. XX ст. тощо.

3. Обґрунтований методологічний інструментарій дослідження, уможливив на основі виокремлених підходів (загальнонаукових, конкретно-наукових, інструментально-технологічних), принципів (науково-педагогічної методології та спеціальних) і методів наукового пошуку (загальнонаукових, порівняльно-історичних і методів отримання й опрацювання наукової інформації) дослідити

розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики в означений період; визначити внесок вітчизняних дидактів у розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики; створити алгоритм формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної педагогіки й дидактики, що уможливило дослідити генезу основних категорій дидактики за визначеними категорійно-поняттєвими групами та інше.

4. Розроблено періодизацію розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики на основі суспільно-політичних, культурно-економічних, науково-педагогічних і лексикологічних детермінант, визначено особливості трьох періодів (донаукового християнського, наукового теоретико-практичного у межах філософії та педагогіки, теоретичного розвитку дидактики) та дев'яти етапів. У межах аналізованого періоду виокремлено етапи: 20–поч. 30-их рр. – реформаційний; 30–50-ті рр. – ідеологічний; 60–70-ті рр. – кібернетичний; 80-ті рр. – новаторський; 90-ті рр. XX ст. – інноваційний.

5. З'ясовано, що основними педагогічними й лексикологічними детермінантами становлення та розвитку поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики у IX – XVIII ст. були: використання побутової народної та церковнослов'янської лексики й запозичення *грецизмів*; створення слов'янської абетки – кирилиці та розвиток правопису; організація пересувних шкіл на території України й навчання учнів у різних типах шкіл (братських, уніатських, єзуїтських колегіумів, протестантських; народних шкіл (дяківок), козацьких, січових, полкових), паланкових освітніх навчальних закладів, Острозькій та Києво-Могилянській академіях; становлення друкарень та бібліотек при монастирях; запровадження класно-урочної системи; активний переклад європейської навчально-методичної літератури тощо).

На основі структурно-змістового й термінологічного аналізу архівних джерел та різножанрової літератури другої половини XVII – XVIII ст. сформовано поняттєво-термінологічні групи й термінологічні підгрупи («Система освіти», «Заклади освіти в Україні», «Організація навчального-процесу»; «Процес навчання», «Викладач», «Учень», «Методи навчання» та «Форми навчання»), що

уможливили простежити процеси й особливості введення в науковий обіг і функціонування основних категорій та понять дидактики дослідженого періоду.

Досліджено, що суспільно-педагогічні чинники ХІХ – поч. ХХ ст. обумовили поступальний розвиток законодавчої бази, формування структури освіти, збільшення мережі навчальних закладів, відкриття університетів, ліцеїв, гімназій, публічних бібліотек, закладів «народної свідомої грамотності», кафедр «педагогіки», відмова від копіювання ідей зарубіжної дидактики, друк вітчизняної навчально-методичної літератури з педагогіки й дидактики (філософами, методистами та практиками), вдосконалення практики навчання у початковій та середній ланці освіти, створення україномовних підручників, що суттєво позначилося на розширенні та розвитку всіх поняттєво-термінологічних груп й утворило теоретичне підґрунтя сучасної вітчизняної (національної) дидактики.

Провідними тенденціями цього періоду визначено: створення нормативно-правової бази, збільшення мережі навчальних закладів, зв'язок дидактики як наукової галузі з іншими галузями науки (психологія, філософія та ін.), усталеність структури поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики, оформлення структурної цілісності дидактичної термінології, фіксація категорійних ознак у термінах «навчання», «освіта», «методи», розмежування обсягу та змісту понять «методи навчання» і «форми навчання»; фіксація змін у складі лексичних засобів, вилучення застарілих термінів та ін.

6. Охарактеризовано, що під впливом визвольних змагань українського народу на поч. 20-их рр. ХХ ст., відбулося ухвалення освітнього законодавства, яке проголошувало нову стратегічну мету освіти (створення національної системи освіти на демократичній основі), й утверджувало концепцію нової української школи (національна, наближена до життя дитини, обов'язкова, безоплатна), організацію українського Міністерства освіти, запровадження навчання українською мовою, введення нових навчальних предметів (історія й географія України, українська мова), створення нових навчальних планів, відкриття українських гімназій; в ці часи формувалися *нова структура освіти* (дошкільна, шкільна і позашкільна) та *модель загальноосвітньої школи* (7-річна двоступенева

(І – 3-річна початкова, ІІ – 4-річна гімназія), що суттєво оновило та розширило поняттєво-термінологічні поля категорій «Освіта» й «Зміст освіти».

Доведено, що впродовж 1919–1927 рр. обстоювалася ідея створення «нової трудової школи», утверджувалася інтегрована з комуністичною ідеологією філософія «українознавства». Такі новації актуалізували проблему адаптації методів навчання старої школи до вимог нової професійно-трудової та значно поповнили категорійно-поняттєвий апарат дидактики аналізованого періоду: до поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти» ввійшли терміни: «система управління освітою УСРР»; «система соціального виховання дітей і соціальної охорони неповнолітніх у закладах освіти», «7-річна трудова школа з двох концентрів», «комплексна система навчання» тощо; відбувалися запровадження нових навчальних комплексних планів та програм, підручників й державна українізація освіти у масових масштабах; поняттєво-термінологічна група «*Форми навчання*» оновилася і розширилася, у ній відбулося виокремлення категорій «Форми» і «Методи» внаслідок впровадження в навчальний процес загальноосвітніх шкіл досягнень європейського та американського досвіду («Дальтон-план», «метод проектів», «метод тестів», «бригадно-ланкова система», «студійна система», «ланкове навчання», «екскурсії», «гурткова робота» і т.п.), але новації в організації педагогічного процесу (термін навчання не використовувався) призвели до того, що в поняттєво-термінологічному полі сталися такі перетворення: заміна терміна «урок» на «практичне заняття учителя з учнями»; були скасовані домашні завдання, «заміна бальної системи оцінювання» на «періодичну реєстрацію успішності учнів» тощо; трансформаційні зміни відбулися й у поняттєво-термінологічній групі «Методи навчання». До цієї групи внесені такі терміни: «стаціонарний метод», «техно-історичний метод», «драматичний метод», «ілюстративний метод», «інсценування», «тематично-груповий метод побудови роботи», «комплексні екскурсії», «екскурсійний метод» та ін. Зауважимо, що частина термінів («ланкова система», «формально-дослідницький метод», «метод природничого навчання», «комплексні екскурсії учнів», «бригадно-лабораторне» та «студійне навчання») стали пасивним фондом

дидактики. В генезі розвитку проаналізовано різні групи методів навчання, обліку й контролю знань учнів.

Аргументовано особливий вплив на розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики *комплексної системи навчання*, що потрактовувалася вченими як метод навчання, особливий підхід у доборі змісту освіти, засіб, що організує і об'єднує шкільне життя.

Досліджено, що в 30–50-их рр. ХХ ст. категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики розвивався в умовах ідеологізації шкільного життя з поступовою русифікацією українських навчальних закладів, проголошення принципу політехнізму, уроку – основною формою навчання, відмовою від здійснення педагогічних експериментів й утвердженням ідей авторитаризму в педагогіці.

Обґрунтовано, що у 50–60-их рр. ХХ ст. активно досліджувалася поняттєво-термінологічна група «Процес навчання»: актуалізувалися його психологічні основи, з'ясовувалася двобічна структура й обґрунтовувалася логіка структури процесу засвоєння знань; виокремлюються термінологічні підгрупи «Методологія процесу навчання», «Викладання та учіння», «Психологічні основи процесу навчання».

З'ясовано, що в 60–70-ті рр. ХХ ст. науково-технічна революція сприяла появі нових видів навчання, принципів та закономірностей, а також відбулися: а) обґрунтування вченими змістового та структуротвірного аспектів категорії «методи навчання»: удосконалювалися класифікації, здійснювалося теоретичне й експериментальне дослідження функцій та структури й спроби відобразити їх у комплексі з прийомами і засобами навчання як цілісний педагогічний інструмент для вирішення конкретних дидактичних завдань тощо; б) розширення поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання», введення до наукового обігу нових термінів, уможливило виокремити термінологічну підгрупу «Позаурочні та допоміжні форми навчання» учнів.

Досліджено, що період 30–70-их рр. минулого століття увійшов в історію дидактики як епоха докорінного реформування її структурних, методологічних та науково-практичних основ.

Проаналізовано, що у 80–90-их рр. ХХ ст. проблематика педагогічних досліджень зосередилася навколо узагальненого аналізу теоретико-методологічних основ розвитку виокремлених поняттєво-термінологічних груп, детермінованих наступністю між педагогічною гуманістичною традицією цього періоду та соціокультурними чинниками у розвитку дидактичної теорії. Досліджено подальший розвиток термінологічного поля поняттєво-термінологічної групи «Зміст освіти» (*зміст освіти, знання, уміння, навички, навчальний план, навчальна програма, підручник, посібник, стандарт освіти, вимоги до змісту освіти*). Засвідчено, що провідною детермінантою конструювання змісту освіти в цей час була його мета, співвіднесена з гуманістичною системою цінностей, а загальнопедагогічні принципи (науковості, системності, доступності, культуровідповідності та ін.) стали детермінантами компонентів змісту освіти як системи знань, досвіду діяльності й ціннісних ставлень.

З'ясовано, що у світлі ідей гуманістичної парадигми науково-педагогічної свідомості починає витлумачуватися процес навчання, ґрунтовно досліджуються його складові – «структура процесу навчання» та «логіка процесу навчання». Досліджено, що у 80–90-их рр. ХХ ст. подальшого розвитку набули визначення структури (об'єктивна й суб'єктивна складові), функцій (освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольно-корекційна) методів навчання як одного із найважливіших компонентів навчального процесу, місце і значимість якого в структурі останнього обумовлюється метою і завданнями навчання, його змістом, формами організації та результатами.

Обґрунтовано змістові й функціональні зміни поняттєво-термінологічної групи «*Організаційні форми навчання*», що сприяли утвердженню поняттєво-термінологічних підгруп: «урочні форми навчання», «позаурочні форми навчання», «допоміжні форми навчання», «форми організації навчальної

діяльності школярів на уроках». Теоретично доведено доцільність їх комплексного застосування у навчально-виховному процесі середніх загальноосвітніх закладів.

Обґрунтовано, що дидактична термінологія у 80–90-их рр. ХХ ст. розвивалася в гуманістично зорієнтованій системі «освіта – культура – наука» відповідно до прогресивних тенденцій цивілізаційного розвитку. Саме тому, накопичене концептуальне та процесуально-технологічне дидактичне знання зберігає свій теоретичний потенціал для майбутніх інноваційних педагогічних пошуків.

7. Визначено продуктивні ідеї та здійснено прогностичне обґрунтування творчого застосування історико-педагогічного досвіду в умовах модернізації педагогічної освіти України та оновлення категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. З'ясовано, що ефективність підготовки конкурентоспроможного професійно орієнтованого вчителя залежить від якості викладання та змістового наповнення курсу педагогіки та дидактики. Доведено, що дослідження витоків розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики відповідно до створеної періодизації сприятиме виявленню і більш глибокому усвідомленню науковою спільнотою закономірних змін, що відбуваються нині в теорії навчання, поясненню тенденцій розвитку сучасної науки, уможливилює переосмислення статусу теорії навчання в системі педагогічних наук у різні періоди розвитку вітчизняної педагогіки, вагомість дидактичної спадщини українських педагогів у світовому досвіді організації процесу навчання.

Перспективними напрямками поглиблення означеної проблеми вважаємо: вплив сучасного зарубіжного досвіду на категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики, дослідження інших категорій дидактики у генезі їх розвитку (принципи, закономірності, види і технології навчання), персонографічні дослідження наукової спадщини видатних українських педагогів у проблемно-тематичному та хронологічному вимірі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абакумов, А.А., Кузин, Н.П., Пузырев, Ф.И., Литвинов, Л.Ф. (1974). *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг.* Москва: Педагогика.

Авраменко, В. (2003). *Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кін.ХІХ – початок 1930-х рр.. ХХ ст.).* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

Авраменко, В.І. (2014). *Розвиток української навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови національної системи освіти кінця ХІХ – поч. 1930 р.р. ХХ ст.* Умань: ПП Жовтий О.О.

Адаменко, О.В. (2005). *Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття.* Луганськ: Альма-матер.

Адаменко, О.В. (2006). *Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ столітті (1950 – 2000 рр.).* (Дис. докт. пед. наук). Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка, Луганськ.

Адаменко, О.В. (2009). Вибірковий метод в історико-педагогічному дослідженні. *Рідна школа*, 5-6, 8-11.

Акусок, А.М. (2009). *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.* (Дис. канд. пед. наук). НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ.

Алексюк, А.М. (1971). *Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу (З досвіду вчителів УРСР).* Київ: Радянська школа.

Алексюк, А.М. (1973). *Загальні методи навчання в школі.* Київ: Радянська школа.

Алексюк, А.М. (1962). *Взаємозв'язок дидактичних методів в процесі вивчення нового матеріалу на уроці як засіб піднесення ефективності навчання.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Алексюк, А.М. (1965). *Ефективність методів навчання на уроці.* Київ: Радянська школа.

Алексюк, А.М. (1980). *Методи навчання і методи учіння*. Київ: Товариство «Знання» УРСР.

Алексюк, А.М. (1981). *Загальні методи навчання в школі*. Київ: Радянська школа.

Алексюк, А.М., Помагайба, В.І. (1985) Закономірності, принципи і правила навчання. М.Ярмаченко (Ред.). *Педагогіка*. (с.138-160). Київ: Вища школа.

Алексюк, А.Н. (1972). *Развитие теории методов обучения в советской педагогике (1917 – 1971 г.г.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Аллахвердян, С.Д. (1989). *Природа социальных понятий*. Ереван.

Алфімов, В.М. (1996). *Лицей в системі освіти України*. Донецьк.

Ананьїн, С.А. (1922). Екскурсійний метод викладання. *Шлях освіти*, 5, 86–96.

Ананьїн, С.А. (1924). До питання про знесення лекційної системи. *Радянська освіта*, 34, 20–25.

Андреев, И.Д. (1959). *Основы теории познания*. Москва: Издательство АН СССР.

Андреев, И.Д. (1972). *Проблемы логики и методологии познания*. Москва: Наука.

Андрєєвська, Н.В., Бернадський, В.М. (1948). *Методика викладання історії в семирічній школі*. Київ: Радянська школа.

Андрущак, В.М. (1973). *Шляхи підвищення якості знань учнів*. Київ: Радянська школа.

Андрущак, В.М. (1970). *Науково-педагогічні основи підвищення якості знань учнів середньої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького, Київ.

Андрущенко, В.П. (2011). *Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття*. Київ: Знання України.

Андрущенко, В.П., Волинка, Г.І., Мозгова, Н.Г. (2005). *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова: Історія. Сьогодення. Перспективи. 1834-2004*. Київ: Навчальна книга.

- Анжієвський, М.А. (1978). *Керівництво школою*. Київ: Радянська школа.
- Аносов, І.П. (2004). *Антропологізм як чинник гуманізації освіти: (теоретико-концептуальні основи)*. (Дис. докт. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Антоненко, Н.И. (1979). *Формирование умений учащихся в исследовании теоретико-метрических задач и их решений*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Київ.
- Антонець, Н.Б., Березівська, Л.Д., Бондар, Л.С., Сухомлинської, О.В. (Ред.). (2005). *Українська педагогіка в персоналіях*. (У 2 кн.: навч. посіб., Кн. 1, Кн. 2). Київ: Либідь.
- Антонив, Т. М. (1985). *Научно-педагогическое обоснование системы трудового обучения в неполной средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.
- Апатова, Н.В. (1994). *Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе*. (Дисс. докт. пед. наук). Симферополь.
- Арженіков, К. (1939). *Методика початкової арифметики*. Київ: Радянська школа.
- Арнаутів, В. (1925). Навчання грамоти. *Радянська освіта*, 3, 28–34.
- Арнаутів, В. (1925). Методи й практика школи. *Радянська освіта*, 3, 28–34.
- Арнаутів, В. (1927). К вопросу о методике обучения грамоте. *Шлях освіти*, 1, 146–162.
- Ардт, М. (1934). Дитячі твори за малюнками в початковій школі. *Комуністична освіта*, 8/9, 43–57.
- Артемова, Л.В. (2006). *Історія педагогіки України: підручник для студ. вищ. пед. навч. закл.* Київ: Либідь.
- Артемова, Л.В., Березняк, Є.С., Білоусова, В.О. Тараненко, В.Ю. (Ред.). (1981). *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятий п'ятирічці*. Київ: Радянська школа.
- Артюх, А.Т. (1967). *Категориальный синтез теорий*. Киев.

Архів Коша Нової Запорозької Січі. Опис справ 1713–1776. (1994). Київ: Наукова думка.

Арцишевська, М.Р. (2000). *Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство в змісті шкільної освіти.* (Дис. канд. пед. наук). Луцьк.

Астряб, О. (1934). Наочність у викладанні математики *Комуністична освіта*, 10, 41–47.

Астряб, О. (1939). Про іспити з математики. *Комуністична освіта*, 4, 51–82.

Атлантова, Л.И. (1981). *Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931).* (Автореф. дис. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Б.н. (1927). *Вістник Генерального Секретаріату Української Народної Республіки*, 21 груд. (6), 2.

Бабанский Ю.К. (Ред.). (1981). *Выбор методов обучения в средней школе.* Москва: Просвещение.

Бабанский, Ю. К. (Ред.). (1983). *Педагогика.* Москва: Просвещение.

Бабин, І.І. (1997). *Модульна організація процесу навчання в загальноосвітній середній школі.* (Дис. канд. пед. наук). Тернопіль.

Бабишин, С.Д. (1985). *Основные тенденции развития школы и просвещения в древней Руси (XI – первая половина XIII вв.).* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Бабишин, С.Д. (1991). Початкова школа на Україні з давніх часів до кінця XVII ст. *Початкова школа*, 10, 73.

Баєв, Б.Ф. (1974). *Навчальна активність школяра.* Київ: Товариство «Знання» УРСР.

Байбара, Т.Н. (1988). *Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников.* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Бакаев, И.Ф. (1984). *Совершенствование комплексного применения технических средств в условиях кабинетной системы обучения в средней школе.*

(Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Бакум, З.П. (1996). *Лінгводидактична спадщина С.Х. Чавдарова*. (Дис. канд. пед. наук). Кривий Ріг.

Балабанов, О.Д., Недоступ, Н. М. (1958). *Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького. Бібліографічний показник друкованих праць співробітників інституту за 1944–1957 рр.* Київ.

Балин, В.Д., Гайда, В.К., Гайзен, В.А., Крилова, А.А. (Ред.). (1987). *Практикум з загальної та експериментальної психології: навчальний посібник*. Ленінград: Вид-во Ленінгр.

Балл, Г. (1998). Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів. *Освіта і управління*, 3, 41 – 48.

Балл, Г.А. (1990). *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика.

Балл, Г.О. (1964). Критерії доцільності технічного ускладнення навчаючих машин. *Радянська школа*, 11, 17 – 22.

Балл, Г.О. (1988). Учбові задачі у процесі навчання. *Радянська школа*, 6, 22 – 28.

Бандура, А.М. (1975). *Система изучения теоретических понятий в школьном курсе литературы (на материале украинской литературы, IV–X классы)*. (Автореф. дисс. докт. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Барабаш, В.П. (1975). *Индивидуальный подход к учащимся в условиях проблемно-поисковой деятельности*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Одесский государственный университет им. И.И. Мечникова, Одесса.

Барило, Н. А. (1985). *Формирование у учащихся старших классов знаний и умений по экономике сельскохозяйственного производства. (На материалах деятельности ученических производственных бригад)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Бартошевський, І. (1891). *Педагогія руска або Наука о воспитанію*. Львів: Накладом автора.

Барун, Р. (1932). Реконструкція країни й перебудова школи. *Політехнічна школа*, 2, 28–31.

Баханов, К.А. (1992). *Лабораторно-практические работы по гуманитарным предметам как средство развития познавательной активности старшеклассников*. (Дис. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Київ.

Башлик, Г.С. (1953). *Розповідь як метод навчання у IV класі середньої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Бевз, Т.О. (1996). *Семантичні інновації, структурні моделі та функції педагогічної лексики*. (Дис. кандидата філол. наук). Вінницький держ. пед. ін-тут, Вінниця.

Бедова, А.Г., Игнатъева, Б.В., Жаворонков, Б.Н. (1925). *Дальтон – план или студийная система*. Дальтон – план и новейшие течения русской педагогической мысли. Сб. статей. Москва: Мир.

Безрукова, В.С. (1983). *Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). НИИ Профессионально-технического образования, Казань.

Беліц, В. (1936). З досвіду розв'язання комбінованих задач в 5 класі. *Комуністична освіта*, 5, 67–70.

Белоусов, С.Н. (1927). *Системы организации образовательной работы*. А.Г. Калашников (Ред.). *Педагогическая энциклопедия*. (Т.1., 1154 столб). Москва: Работник просвещения.

Беляновська, А. (1937). Рік праці з географії. *Комуністична освіта*, 6, 33–35.

Березівська, Л.Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті*. Київ: Богданова.

Березівська, Л., Дічек, Н., Пироженко, Л. та ін. (2003). О. Сухомлинська (Наук. ред.). *Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.)*. Київ : Науковий світ.

Березівська, Л.Д. (2006). Реформування шкільної освіти в період гетьманату П. П. Скоропадського (29 квітня–13 грудня 1918). *Історично-педагогічний альманах*, 2, 4–15.

Березівська, Л.Д. (2008). Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988). *Молодь і ринок*, 1 (36), 25–31.

Березівська, Л.Д. (2009). *Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.* (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Березівська, Л.Д., Сухомлинська, О.В. (Ред.). (2003). *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): хрестоматія*. Київ: Науковий світ.

Березівська, Л.Д. (2006). Реформа освіти у діяльності Державної Думи: дискусії навколо національної школи (1906–1917). *Історичний педагогічний альманах*, 1, 4–12.

Березняк, Є.С. (1982). *Закон УРСР про народну освіту*. Основні документи про школу. (С. 31–47). Київ: Радянська школа.

Березняк, Є.С. (1982). *Основні документи про школу*. Київ: Радянська школа.

Билюк, А.В. (1978). *Дидактические пути осуществления внутрикурсовых, межкурсовых и межпредметных связей в процессе обучения. (На материале гуманитарных предметов)*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Бим-Бад, Б.М. (Ред.). (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия.

Бібік, Н.М. (1998). *Формування пізнавальних інтересів молодших школярів*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Білецький, О.І. (Упоряд.). (1967). Автобіографія Іллі Турчиновського. *Хрестоматія давньої української літератури (до кінця XVIII ст.)*. (с. 552–557). Київ: Наукова думка, 1967.

Білій, Ю.О., Мовчан, О.Т., Цимбал, І.К. (1968). *Технічні засоби контролю знань учнів*. Київ: Радянська школа.

Білоконна, Н.І. (1999). *Формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Криворізький державний пед. ун-т, Київ.

Біятенко, Л.О. (1956). Використання картини на уроках російської та української мов. *Наукові записки Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького*, Том XXI, 139–149.

Близнюк, С.Л. (1953). *Зв'язок теорії з практикою в освітній підготовці учнів*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Блонский, П.П. (1916). Как мыслить среднюю школу. *Вестник воспитания*, 9, 1–46.

Блонский, П.П. (1919). *Трудовая школа*. Ч.2. Москва: Госиздат.

Бобрышов, С.В. (2006). *Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания*. (Дисс. докт. пед. наук). Ставрополь.

Богданович, Н.В., Савченко, О.Я. (1980). Проблема систематизації дидактичних принципів. *Радянська школа*, 6, 15 – 20.

Богуславский, М.В. (1987). *История педагогики и современность. Проблемы актуализации историко-педагогических знаний: методологический аспект*. Москва: РАО.

Богуславский, М.П., Корнетов, Г.Б. (1991). Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях. *Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования*, Вып.7.

Богуславский, М.П., Корнетов, Г.Б. (1992). О педагогических парадигмах. *Магистр*, Май, 15–21.

Богуславський, М. (1999). Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*, 1, 37–40.

Боданська, О. Я. (1971). *Підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. (На матеріалі підручників історії та географії для 5–8 класів)*. (Дис. канд. пед. наук). Харківський державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди, Харків.

Бойко, А.М. (Ред.). (2002). *20 видатних українських педагогів. Персоналії в історії національної педагогіки*. Полтава.

Бойко, Н.А. (1998). *Дидактические условия формирования познавательного интереса школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Криворожский гос. педагогический ин-т, Кривой Рог.

Бойко, Н.П. (1986). *Развитие технического творчества учащихся в учебно-воспитательном процессе по физике в средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Болгова, Т.В. (1969). *Использование средств изобразительной наглядности для активизации познавательной деятельности учащихся в V–VI классах*. (Дисс. канд. пед. наук). Харківський державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди, Харьков.

Болдырев, Н.И., Гончаров, Н.К., Есипов, Б.П., Королев, Ф.Ф. (1968). *Педагогика*. Москва: Педагогика.

Бондар, А.Г. (1967). *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967. Міністерство освіти УРСР, Наук.-досл. ін-т педагогіки*. Київ: Радянська школа.

Бондар, А.Г., Дзевєрін, О.Г., Кобзар, Б.С. (1967). *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР: (1917-1967)*. Київ: Радянська школа.

Бондар, А.Д. (1962). *Організація навчально-виховної роботи у восьмирічній школі*. Київ: Радянська школа.

Бондар, А.Д. (1968). *Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967)*. Київ : Вид-во Київ. ун-ту.

Бондар, В.І. (1996). *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. Київ. Вересень.

Бондар, В.І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь.

Бондар, С.П. (1975). *Дидактичні основи застосування аналогії на уроці. (На матеріалі предметів природничо-математичного циклу)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Бондарчук, Л. И. (1988). *Межпредметные связи как средство активизации идейно-эстетического восприятия художественного текста. (На материале украинского языка и литературы в 4–6 классах)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Борецький, І. (1988). Протестація. *Пам'ятки братських шкіл на Україні* : кін. 16–17 ст. (с. 313–327). Київ : Наукова думка.

Боровський, С. (1929). Лябораторизація, суспільствознавство й література. *Радянська освіта*, 4, 51–58.

Босенко, М.І. (1998). *Соціально-педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу в гімназії гуманітарного спрямування*. (Дис. канд. пед. наук). Київський університетт ім. Тараса Шевченка, Київ.

Ботюк, А. Ф. (1985). *Формирование конструктивно-технических умений у младших школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР, Киев.

Брежнева, Е.Г. (1997). *Формирование познавательной активности старших школьников в процессе обучения элементам математики*. (Дис. канд. пед. наук). Бердянский гос. педагогический ин-т, Бердянск.

Брезкун, К. (1928). Дослідні екскурсії в природу. *Радянська освіта*, 6, 51–56.

Брылин, Б.А. (1997). *Педагогические основы музыкально-творческого развития учащихся старших классов в современных формах досуга*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Винницкий государственный педагогический институт, Винница.

Бугайко, Т.Ф. (1952). *Наочність при викладанні літератури в школі*. Наукові записки КДПІ ім. О. М. Горького. (Том 13 (3), с.98–118). Киев.

Бугайко, Т.Ф., Бугайко, Ф.Ф. (1949). *Общие вопросы организации практических занятий по методике литературы*. Наукові записки КДПІ ім. О.М. Горького. (Том VIII (1), с. 5–10). Киев.

Будагов, Р.А. (1971). *История слов в истории общества*. Москва: Просвещение.

Бужинний, О. (1929). Читання в трудовій школі. *Держзвідав України*, 74.

Букварь языка словенска, сиречь начало учения хотящим учиться чтению писаний (1679). Москва.

Букварь или начальное учение, хотящим учиться книг писмены славянскими (1791). Киев: Тип. Печерской Лавры.

Булаховський, Л. (1926). Кілька уваг до програм рідної мови для 2 концентру. *Шлях освіти*, 11, 46–51.

Булда, А.А. (1978). *Оптимальное сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей (на материале обучения гуманитарным предметам в IV классе)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Бурганський, П. (1931). Нові програми політехнічної школи. *Комуністична освіта*, 10–12, 47–51.

Бурганський, П. (1932). Елементи краєзнавства в суспільствознавстві. *Комуністична освіта* / Бурганський П. // Комуніст. освіта. – 1932. – № 6. – С. 84–93.

Бурганський, П. (1932). Програма з суспільствознавства для політехнічної школи. *Комуністична освіта*, 10, 102–104.

Буринская, Н.Н. (1989). *Методические основы реализации политехнического принципа обучения химии в современной школе*. (Автореф. дисс. д-ра пед. наук). Москва.

Бурлака, Я.І. (1960). *Бесіда як метод навчання*. Київ. Радянська школа.

Бурлака, Я.І. (1963). *Бесіда як метод навчання і її застосування на уроках IV класу*. (Дис. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького, Київ.

Бурлака, Я.І., Вихрущ, В.О. (1984). Про форми організації навчальної діяльності школярів. *Радянська школа*, 5, 39 – 44.

Бурлака, Я.І., Руденко, Ю.Д. (1992). З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми. *Рідна школа*, 1, 7-13.

Бурштейн, М.Д. (1932). За високу якість підручника з педології. *Комуністична освіта*, 11–12, 146–148.

Буряк, В.К. (1973). *Дидактические основы самостоятельной работы учащихся с учебником в процессе обучения (на материале курса физики первой ступени)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Казанский государственный педагогический институт, Казань.

Буряк, В.К. (1982). Домашня самостійна робота учнів. *Радянська школа*, 10, 19–27.

Буряк, В.К. (1986). *Теория и практика самостоятельной учебной работы школьников. (На материалах естественнонаучных дисциплин)*. (Автореф. дисс. д-ра пед. наук). Тбилиский государственный университет, Тбилиси.

Буряк, В.К. (1987). Вироблення в учнів дослідницьких навичок. *Радянська школа*, 2, 17 – 22.

Буряк, В.К. (1990). Диференціація навчання на уроці. *Радянська школа*, 3, 58 – 64.

Буряк, В.К. (2000). Формування у школярів потреби в самоосвіті. *Рідна школа*, 9, 55 – 57.

Бутенко, В.Г. (1992). *Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству*. (Дис. д-ра пед. наук). Херсонский педагогический ин-т им. Н.К.Крупской, Херсон.

Бутко, Д. Г. (1983). *Влияние методов и приемов обучения на формирование умения доказывать у учащихся старших классов: (на материале дисциплин физико-математического цикла)*. (Дисс. канд. пед. наук). Ворошиловградский государственный педагогический институт им. Т.Г. Шевченко, Ворошиловград.

Бюлетень народного комісаріату освіти. (1927), 40, 7–8.

Бялосукенський, Є. (1936). З досвіду унаочнення уроків історії в 5 класі. *Комуністична освіта*, 1, 74–82.

Вагин, А., Сперанская, Н. (1959). *Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах*. Москва: Учпедгиз.

Вадимів, А. (1931). Політехнізм і метода проєктів. *Радянська освіта*, 5, 39–44.

Вайдорф-Сысоева, М.Е. (2006). *Технология исполнения и оформления научно-исследовательской работы*. Москва: ЦГЛ.

Варава, І. М. (1968). *Дидактичні умови підвищення ефективності самостійної роботи учнів на уроці (V–VI класи)*. (Дис. канд. пед. наук). Київський державний університет ім. Т.Г. Шевченка, Київ.

Василенко, О.Н. (1996). *Педагогические условия реализации функций содержания школьного компонента*: (Дис. канд. пед. наук). Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С. Сковороды, Харьков.

Василів, В.І. (1994). *Система дидактичних пізнавальних завдань для організації самостійної роботи учнів на уроках загальнотехнічних дисциплін*. (Дис. канд. пед. наук). АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Київ.

Васьков, Ю.В. (2000). *Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект)*. Харків: Скорпіон.

Васькович, Г. (1996). *Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.)*. Київ : Мандрівець.

Васюхнова-Зуммер, М. (1928). *Демонстрационный метод в школе-семилетке*. Ч. 1. *Методика химии* : в 2 ч. Киев.

Ваховський, Л.Ц. (2002). *Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва*. (Дис. докт. пед. наук). Луганський держ. пед. ун-тет ім. Тараса Шевченка, Луганськ.

Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання*. Київ: Українська Видавнича Спілка.

Ващенко, Г. (1927). Наслідки тестів «загального розвитку», проведених у чотирьох групах полтавських шкіл. *Шлях освіти*, 2–3, 69–77.

Ващенко, Г. (1997). Більшовицькі перекирування педагогічних ідей Заходу в галузі дидактики. *Освіта*, 76–77, 1–3.

Веклинець, Л.М. (1997). *Структура і походження сучасної української психологічної термінології*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). НАН України, Ін-т укр. мови, Київ.

Векслер, С.И. (1973). *Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения* (Дисс. канд. пед. наук). Институт психологии УССР Министерства просвещения УССР, Киев.

Векслер, С.І. (1971). *Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання*. Київ: Радянська школа.

Вендровская, Р.Б. (1982). *Очерки истории советской дидактики*. Москва: Педагогика.

Вернадский, В.И. (1989). *Труды по всеобщей истории науки*. Москва.

Верховній Раді України. Комісії з питань освіти і науки (2 вересня 1991 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 122. (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, листування). 5 травня – 30 вересня 1991 р., 96 арк.), арк. 72.

Вершинина, Н.А. (2008). *Структура педагогики: Методология исследования*. Санкт Петербург: ООО Издательство «Лема».

Вещицкий, А.А. (1963) *Формирование научно-материалистического мировоззрения учащихся на уроках физики*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев.

Визгин, В.П. (1982). Научный текст и его интерпретация. *Методологические проблемы историко-научных исследований*. (с. 320 – 335). Москва.

Вильман, Отто, Дружинин, А. (Пер. с нем.) (1904). *Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования*. (Т. 1–2.). Москва : тип. Г.Лисснера и А Гешеля, 1904-1908.

Вимітка з протоколу засідань Центральної Ради від 5 грудня 1917 р. Фонд 2581. Опис 1. Справа 14 (Закони й постанови ЦР по освіті та законопроекти, складені секретарем освіти (вересень 1917–29 квітня 1918), 196 арк.), арк. 10.

Винниченко, И.А. (1950). *Методика образования у учащихся некоторых научных представлений и понятий в процессе обучения*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев.

Винниченко, І.А. (1953). *Фурсянська семирічна школа*. Київ: Радянська школа.

Вихрущ, А.В., Вихрущ, В.О. (2005). *Категоріальна основа історико-дидактичних досліджень у контексті системного підходу. Педагогічні науки.* (Вип. XXXX). (с. 19 – 23). Херсон.

Вихрущ, В.О. (1997). *Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики.* Тернопіль: Леком.

Вихрущ, В.О. (2000). *Дидактична думка в Україні.* Тернопіль.

Вихрущ, В.О. (2000). *Розвиток теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття).* (Дис. докт. пед. наук). Київ.

Вихрущ, В.О. (2000). *Розвиток теоретико–концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття).* (Автореф. дис. докт. пед. наук). Київ.

Вихрущ, В.О. (2015). *Теорія початкового навчання з основами психодидактики.* Тернопіль.

Вишківська, В.Б., Кушнірук, С.А. (2018). До проблеми формування професійної компетентності вчителя Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.* Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 64. (с. 4 –48). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Вишневський, О. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки* (Вид.3-тє). Київ: Знання.

Вища школа Української РСР за 50 років. (1967). (У 2-х ч. (1917–1945 pp.)). – В.І. Пітов (Ред.), (Ч.1. (1917–1945)). Київ: Видавництво Київського університету.

Вища школа Української РСР за 50 років. (1968). (У 2-х ч. (1917–1945 pp.)). – В.І. Пітов (Ред.), (Ч.2. (1945–1967)). Київ: Видавництво Київського університету.

Відчит Народного комісаріату освіти VI Всеукраїнському з'їздові Рад. Харків: Наркомос.

Вістник Генерального Секретаріату Української Народної Республіки. (21 грудня 1917). 6, 2.

Вовк, Л., Гончаров, В., Падалка, О., Вовк, Л. (Ред.). (2012). *Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник; науково-метод. версія і заг. ред. Л. П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Вовк, Л.П. (1994). *Історія освіти дорослих. Нариси*. Київ.

Вовк, Л.П. (1996). *Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.)*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ.

Вовк, Л.П. (2012). *Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Вовк, Л.П., Падалка, О.С., Назаренко, О.В., Вознюк, О.В., Вовк, Л.П. (Ред.). (2014). *З історії наукових студій викладачів НПУ імені М. П. Драгоманова (до 180-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова)*. (Серія: Наукова діяльність професорсько- викладацького складу НПУ імені М.П. Драгоманова: історія і сучасність). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

Вознюк, Н.Ф. (1985). *Повышение эффективности учебного эксперимента по электродинамике в курсе физики средней школы*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Вознюк, С.Е. (1989). *Комплексная реализация функций обучения и структура обобщенных способов решения задач по физике в средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Возрастание воспитательной функции школы в условиях развитого социализма: На материалах УССР. (1982). Київ, Одесса: Вища школа.

Войсков, В. (1929). *Форми роботи за дослідною метою. Радянська школа*, 1, 42–51.

Войсков, В. (1928). *Спроба класифікації метод, їхнього значіння та використання їх у шкільній практиці*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 205–216). Харків: Держвидав України.

Войшвилло, Е.К. (1967). *Понятие*. Москва: Издательство МГУ.

Волинка, Г.І., Падалка, О.С., Макаренко, Л.Л., Андрущенко, В.П. (Ред.). (2009). *Наукові школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова* (2-е вид., доп. і перероб.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.

Волинка, Г.І., Падалка, О.С., Макаренко, Л.Л.; Андрущенко, В.П. (Ред.). (2009). *Професори Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: бібліографічний довідник 1944–2009 рр.* (2-е вид.; доп. і перероб.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Волинський, В.П. (1974). *Дослідження ефективності використання комплексу екранно-проекційних посібників у навчальному процесі середньої загальноосвітньої школи.* (Дис. канд. пед. наук). Науково-дослідний інститут педагогіки, Київ.

Волинський, П.К. (1936). Про наскоки педологів на проблему уроку. *Комуністична освіта*, 10, 101–108.

Волинський, П.К. (1938). Повторення матеріалу з літератури в 8–10 класах. *Шлях освіти*, 3, 48–51.

Волинський, П. (1939). Письмові роботи при літературному читанні. *Комуністична освіта*, 8, 14–28.

Волков, Н.П, Шевченко, А.Д. (2003). *Історія українського шкільництва та педагогіки*. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ.

Волкова, Н. (2001). *Педагогіка*. Київ: Академія.

Волкова, Н.Д. (1972). *Дослідницька діяльність учнів при вивченні геометрії як засіб розвитку їх творчого мислення.* (Дис. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. О.М.Горького, Київ.

Волобуева, Т.Б. (1996). *Развитие творческой активности учащихся младших классов средствами новых информационных технологий обучения.* (Дисс. канд. пед. наук). АПН Украины, ин-т педагогики, Киев.

Воловик, П.Н. (1977). *Проблемы применения методов теории вероятностей и математической статистики в педагогической теории и практике.* (Автореф.

дис. докт. пед. наук). Киевский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Киев.

Воловиченко, А.И. (1978). *Формирование организаторских умений у учащихся IV–VIII классов на основе научной организации трудового обучения*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Володько, В.М. (1997). Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз. *Педагогіка і психологія*, 4, 9 – 16.

Волощук, И.С. (1989). *Формирование начальных рационализаторских (изобретательских) умений у учащихся 5–7 классов в процессе общественно полезного, производительного труда*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Волощук, І.С. (1998). *Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи*. (Дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ.

Волощук, І.С. (2009). *Педагогічне дослідження*. Київ: Інформаційні системи.

Вольтовська, Н.Й. (1969). *Розвиток здібностей учнів початкових класів до конструювання в процесі навчання*. Київ: Радянська школа.

Воробъёв, Г.В., (1984). *Структура и функции педагогической теории*. Никандров, Н.Д., Воробъев, Г.В. (Ред.). *Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Тезисы докладов и выступлений на XI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики*. (с. 39-46). Москва: АПН СССР.

Воробъёв, Г.В., Никандров, Н.Д. (Ред.). (1984). *Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы: Тезисы докладов и выступлений на XI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики*. Москва.

Воропай, В. (1925). Математичні екскурсії. *Шлях освіти*, 5–6, 96–109.

Воскресенская, Н.О. (1978). *Проблемное обучение при усвоении новых знаний младшими школьниками*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьковський державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди, Харків.

Временное положение о детском городке. (1924). *Руководство по социальному воспитанию*, 24–26.

Выхрущ, В.А. (1984). *Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. А.М. Горького, Київ.

Гавакова, Т.И. (1964). *Формирование самоконтроля у учащихся V–VIII классов в учебной деятельности*. (Дисс. канд. пед. наук (по психологии)). Научно-исследовательский институт психологии, Київ.

Галузинський, В.М., Євтух М.Б. (1995). *Педагогіка: теорія та історія*. Київ: Вища школа.

Галятовський, І. (1985). *Небо Новое с новыми звездами ...* Чепіга І.П. (Підг. до вид.) *Ключ розуміння*. Київ : Наукова думка.

Галятовський, І. (1985). *Наука або спосіб складання казань*. Чепіга І.П. (Підг. до вид.) *Ключ розуміння*. Київ : Наукова думка.

Гапонов, В.П., Георгиевская, В.А., Гильбух, Ю.З. (Ред.). (1993). *Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий*. Київ.

Гарбуз, Т. (1926). До постановки питання про дослідчу методу в шкільній роботі. *Радянська освіта*, 3, 28–33.

Гарбуз, Т. (1928). *Письмо в школі*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 270–279). Харків: Держвидав України.

Гарбуз, Т. (1927). Загальні методи шкільної роботи. *Освіта на Харківщині*, 2–3, 59–63.

Гарбуз, Т. (1928). *Читання в школі*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 258–260). Харків: Держвидав України.

Гарбуз, Т. (1931). Метода проєктів у політехнічній школі. *Радянська освіта*,

4, 93–104.

Гарбуз, Т. (1930). *Методика рідної мови в школі першого концентру*. Харків : Держвидав України.

Гарбуз, Т. (1931). На шляху до політехнізації школи. *Радянська освіта*, 2, 22–30.

Гербарт, И.Ф. & Поливанова А.П. (Пер.), Вейсберг Г.П. (Ред.) (2019). *Педагогика. Избранные труды*. Москва : Издательство Юрайт.

Гершунский, Б.С. (1998). *Философия образования для XXI века*. Москва: Московский психолого-социальный институт.

Гетта, В. Г. (1980). *Дидактические основы использования проблемности на уроках трудового обучения*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Гетьман, В.Ф. (1983). *Экскурсии по природоведению во 2 и 3 классах*. Киев: Радянська школа.

Гинецинский, В.И. (1989). *Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии*. Ленинград: Изд-во ЛГУ.

Гізель, І. (2005). Твір про філософію. Розділ про волю або про розумове прагнення. Любар О.О. (Уклад.), Кремень В.Г. (За ред.). *Історія української школи і педагогіки : хрестоматія*. (с. 94–98). Київ : Знання.

Гладунський, В.Н. (1996). *Урок: методики аналізу*. Львів: Каменяр.

Глобуцький, В. (1979). *Економічна історія Української РСР: Дожовтневий період*. Київ.

Глушков, В.М., Костюк, Г.С., Балл, Г.О. (1966). Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки. *Радянська школа*, 6, 17 – 23; 7, 6 – 16.

Гогоцкий, С.С. (1872). Педагогика. *Философский лексикон. В 5-ти. (Т. 4)*. (Вып. 1). (с. 44–50). Київ.

Гогоцкий, С.С. (1879–1882). *Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования*. (Из лекций, чит. на Высш. жен. курсах). Киев: Унив. тип.

Гогоцький, С.С. (1955). Введение в педагогику. *Журнал Министерства народного просвещения*. (с.1–40).

Гоженко, Л. И. (1985). *Система познавательных заданий как средство формирования общеучебных умений школьников (на материале предметов естественного цикла IV–VI классов)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Гоженко, Л.И., Моргун, В.Ф. (1984). *Методические рекомендации по составлению познавательных заданий для формирования общеучебных умений школьников*. Полтава.

Голодняк, О.Т., Морозов, М.Б. (1964). *Програмуване навчання і навчаючі машини*. Київ: Радянська школа.

Голубев, Т. (1882). О начале книгопечатания в Киеве. *Киевская старина*. (Т. II), 4–6, 381–400.

Голубенко, Н. (1928). *Німе читання та його*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 261–262). Харків: Держвидав України.

Голубенко, Н. (1933). Задачі на вирахування часу. *Політехнічна школа*, 5, 67–70.

Гончаренко С.У. (1988). Концепція загальної середньої освіти і всебічний розвиток особистості. *Радянська школа*, 10, 77–80.

Гончаренко С.У. (2010). *Педагогічні дослідження*. Київ: Вінниця: ТОВ Фірма «Планер».

Гончаренко, Н.Н. (1986). *Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках украинского языка в IV–VI классах*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Гончаренко, С.У. (1989). *Методологические и теоретические основы формирования у учащихся естественнонаучной картины мира*. (Автореф. дисс. докт. пед. наук в форме науч. доклада). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Гончаренко, С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Гончаренко, С.У. (2002). Методика як наука. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002*. (Ч. 1.). (с. 250 – 258). Харків: «ОВС».

Гончаренко, С.У., Мальований, Ю.І. (1995). Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*, 3, 4 – 10; 4, 9 – 13.

Гончаренко, С.У., Мальований, Ю.І. (1997). Зміст освіти. *Педагогіка толерантності*, 1– 2, 26 – 27.

Гора, Х. (1939). Як я домігся повної успішності з фізики. *Комуністична освіта*, 9, 88–89.

Горбач, О. (1997). *Лексикографія й лексикологія. Зібрані статті*. (Т.VI).

Горбач, Р. (1952). *Графический метод как один из способов изучения функциональной зависимости в средней школе*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев.

Горбенко, Ю.П. (1950). *Урок в V–VII класах*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Горецький, П.Й., Білодіда, І.К. (1970-1980). *Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування» (1926-1927) був розроблений Педагогічною психологічною секцією Соціально-економічного відділу Інституту Української мови*. (Словник української мови: в 11 т.). (Т. 1–11). Київ: Наукова думка.

Горский, Д.П. (1961). *Вопросы абстракции и образования понятий*. Москва: Изд-во АН СССР.

Горский, Д.П. (1966). *Проблемы общей методологии наук и диалектической логики*. Москва: Мысль.

Горский, Д.П. (1974). *Определение (Логико-методологические проблемы)*. Москва : Мысль.

Горский, Д.П. (1987). Определения, их виды и правила. Горский Д.П. (Ред.). *Логика научного познания: Актуальные проблемы*. (с. 140-179). Москва: Наука.

Горский, Д.П., Ивин, А.А., Никифоров, А.Л., Горский Д.П. (Ред.). (1991). *Краткий словарь по логике*. Москва: Просвещение.

Госкомитет СССР по народному образованию. 11 апреля 1989 г. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 42, арк. 153.

Государственный комитет СССР по народному образованию. Заместителю председателя Шукшунову В.Е. К вопросу о проекте Союзного договора части образования и науки (18 сентября 1990 г.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 82, арк. 105.

Готт, В.С., Землянский Ф.М. (1981). *Диалектика развития понятийной формы мышления*. Москва: Высшая школа.

Гофман, Ф. (1927). Про методи роботи суспільствознавства при Долтон-плані. *Радянська освіта*, 8–9, 33–37; 34.

Грамматіки славенския правильное синтагма. Потшаніємъ Многогрешного Мніха Мелетія Смотрицкаго. (1619, 1979). Київ: Наукова думка.

Грановська, Н. (1933). Про організацію та переведення річної виставки в школі. *Комуністична освіта*, 8, 36–56.

Григор'єв, Г. (1933). Значення графічних ілюстрацій у викладанні математики. *Політехнічна школа*, 7–8, 31–34.

Григорович, Д.Ф., Юрчук, В. И., (1985). *Советская Украина в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945: документы и материалы*. (В 3 т.). Т. 3: *Украинская ССР в завершающий период Великой Отечественной войны*. Київ: Наукова думка.

Гринева, В.Н. (1983). *Дидактические условия обеспечения действенности знаний учащихся*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С. Сковороды, Харьков.

Гринчишин, Д., Полюга, Л. (Ред.). (1996). *Українська історична та діалектична лексика: Зб. наук. праць. НАН України Ін-т українознавства ім. І.Крип'якевича*. Львів.

Гринчишин, Д.Г., Гумецька, Л.Л., Закревська, Я.В., Полюга, Л.М. (Ред.). (1985). *Українська історична та діалектна лексика. АН УРСР Ін-т сусп. наук; та ін.* Київ: Наукова думка.

Гринчишин, Д.Г., Єдлінська, У.Я., Карпова, В. Л. (1977). *Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.* (В 2 т. 1977–1978). (Т. 1. А–М). Гумецька, Л.Л., Керницький, І.М. (Ред.). Київ: Наукова думка.

Гринчишин, Д.Г., Єдлінська, У.Я., Карпова, В. Л. (1978). *Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.* (В 2 т. 1977–1978). (Т. 2. Н-О). Гумецька, Л.Л., Керницький, І.М. (Ред.). Київ: Наукова думка.

Гринчишин, Д.Г., Керста Р.Й. (1980). *З історії української лексикології*. Київ: Наукова думка.

Гриньова, М.В. (1998). *Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів*. (Дис. д-ра. пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ.

Гриценко, В.И., Довгялло, А.М. (Ред.). (1992). *Проблемы внедрения компьютерной технологии в обучение*. Киев.

Гриценко, М.С. (1969). *Развитие общеобразовательной школы в Украинской ССР (1917 - 1967 гг.)*. (Автореф. дис. докт. пед. наук). КГПИ им. М.Горького, Киев.

Гриценко, С.П. (1999). *Лексичний вплив як чинник динаміки структури мови-реципієнта (на матеріалі латинських запозичень українських пам'яток кінця XVI – XVII ст.)*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Київський ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ.

Грищенко, М.М. (1948). *Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади*. Київ: Радянська школа.

Грищенко, М.М. (1957). *Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917 – 1957: Наукові записки. Серія педагогічна. (Т.IV). (С. 5–135)*. Київ: Радянська школа.

Груздева, П.Н. (Ред.). (1940). *Педагогика*. Москва: Учпедгиз.

Грузман, М.З. (1986). *Обучение учащихся средней школы программированию на основе структурного подхода*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Грушевський, М.С., Панькова, С., Левченко, В., Будзинський, О., Кучеренко, М. (Упорядн.). (1998). *Культура краси і культура життя*. (с. 80–81). Київ : Бібліотека українця.

Гудвіл, Ю. (1931). Постанова ЦК ВКП (б) про початкову й середню школу і завдання педосвіти. *Комуністична освіта*, 9, 21–23.

Гук, І. (1924). Метода питань-відповідей. *Радянська школа*, 1–2, 37–40.

Гук, І. (1926). Облік праці. *Радянська освіта*, 7–8, 78–83.

Гунченко, І. (1933). Кіно в навчальній роботі школи. *Політехнічна школа*, 1, 54–58.

Гупан, Н.М. (2000). *Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні*. Київ: Ін-т внутр. справ при Нац. Акад. внутр. справ України.

Гупан, Н.М. (2001). *Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)*. (Дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ.

Гуржій, А.М., Жук, Ю.О., Волинський, В.П. (1997). *Засоби навчання*. Київ: АПН Укр., Ін-т пед.

Гусак, П.М. (1999). *Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова, Київ.

Давыдов В.В. (Ред.). (1993). *Российская педагогическая энциклопедия*. (Т. 2.). Москва: Большая Российская энциклопедия.

Даденков, М.Ф. (1945). *Принципи побудови букваря*. Тези доповідей на секціях науково-методичної наради по створенню нових підручників з української та російської мови для початкової школи УРСР. (С. 9–10). Київ: «Радянська школа».

Даденков, М.Ф. (1947). *Історія педагогіки*. Київ–Харків: «Радянська школа».

Данилевич, Л. П. (1988). *Повышение эффективности межпредметных связей в обучении физики и химии*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Даниленко, В.П. (1976). *Лексика языка науки. Терминология*. (Дис. докт. филолог. наук). Москва.

Даниленко, В.П. (1977). *Русская терминология: Опыт лингвистического описания*. Москва: Наука.

Данилов, М. А. (1963b). Дидактический анализ липецкого опыта построения уроков. В. М. А. Данилов и др. (Ред.). *Липецкий опыт рациональной организации урока* (с. 9 – 26). Москва: Учпедгиз.

Данилов, М. А., Скаткина, М. Н. (Ред.). (1975). *Дидактика средней школы*. Москва: Просвещение.

Дахин, А. Н. (2005). *Педагогическое моделирование: монография*. Новосибирск.

Дегтярев, Б. Н. (1980). *Проблема оптимального сочетания общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроках физики (8–10 классы)*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Декларація «Основи побудови вільної, єдиної, трудової соціалістичної школи на Україні». (1919). Україна. Міністерство освіти. Інформаційний збірник, 8–9, 149–152.

Делик, Н. Н. (1968). *Развитие конструкторского творчества учащихся в восьмилетней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького, Киев.

Деликатный, К. Г. (1961–1965). *Дидактическая сущность вопросов учителя и их применение на уроке в средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный университет ордена Ленина, Киев.

Дем'яненко, Н. М. (1998). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)*. Київ: ІЗМН.

Дем'янчук, О. Н. (1995). *Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки АПН України, Київ.

Демиденко, В. К. (1955). *Особенности засвоения исторических понятий учнями V класса*. (Дис. канд. пед. наук (з психології)). Київ.

Демин, А. И. (1968). *Формирование политехнических понятий у учащихся V–VIII классов общеобразовательной школы*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького, Киев.

Демин, А.И. (1990). *Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельскохоз. технике)*. (Дис. д-ра. пед.наук в форме научн. доклада). Москва.

Демков, М.И. (1917). *Курс педагогіки*. Для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. (Изд. 5-е без перемен с 4-го.). (Часть 1). *Основы педагогики, дидактики и методики*. Москва-Петербург: Изд. Т-ва В.В. Думновых.

Демков, М.И. (1990). *История русской педагогики*. Москва: тип. Московского ун-та.

Дергач, М.А. (1997). *Дидактичні умови застосування гіпертекстових програм у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (на матеріалі історії музики)* (Дис. канд. пед. наук). Мелітопольський держ. педагогічний ін-т, Мелітополь, 1997.

Дерев'янкін, Т. (1975). *Промисловий переворот на Україні. Питання теорії та історії*. Київ: Наукова думка.

Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. (1994). Київ: Райдуга.

Деркач, Я.Ф. (1963). *Організація виробничого навчання в загальноосвітній середній школі (по спеціальності слюсарна справа)* (Дис. канд. пед. наук). Київський державний педагогічний інститут ім. О.М.Горького, Київ.

Дзвінчук, Д.І. (2003). *Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство*. Київ : ЗАТ «НІЧЛАВА».

Дзеверін, О.Г. (1957). *Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР. Розвиток народної освіти й педагогічної думки в УРСР (1917–1957). Наукові записки*. Том 6. Педагогічна серія. (135–189).

Дидович, Н.Н. (1979). *Обобщение и систематизация знаний учащихся на основе понятия энергии и закона ее сохранения*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Дидык, Г. В. (1989). *Содержание и формы углубленного изучения математики в старших классах*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Дистервег, А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.

Діхтяр, А. (1927). Художнє читання. *Радянська освіта*, 1, 52–58.

Дмитренко, Г. В. (1953). *Пути закрепления учебного материала по физике в средней школе*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького, Киев.

Дмитренко, П. В. (1986). *Дидактические условия формирования графических знаний и умений у учащихся V–VIII классов общеобразовательной школы. (На материалах трудового обучения и черчения)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Дмитренко, П. В., Макаренко, О. Л. *Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова: Історичний нарис, 1920–2000*. Київ: Четверта хвиля.

Дмитренко, Н. (1934). До підсумків 1 Всеукраїнського з'їзду викладачів фізики політехнічної школи. *Комуністична освіта*, 5, 52–57.

Днепров, Э. Д. (1981). *Советская историография отечественной школы и педагогики (1918 – 1977): Проблемы, трудности, перспективы*. Москва: Издательство АПН СССР.

Днепров, Э. Д. (2014). *Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России*. Москва: Мариос.

Днепров, Э. Д. (1989). *Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики*. Москва.

Днепров, Э. Д. (1994). *Четвертая школьная реформа в России*. Москва: Интерпракс.

Днепров, Э. Д. (Ред.). (2006). *Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики*, Сборник АПН СССР НИИ ОП. Москва: Издательство АПН СССР.

До всіх трудових шкіл села (сільський варіант програм для 1-го концентру трудових шкіл). (1929). Одеса: Окрметодком.

До діяльності комісії по перегляду та виконанню Статуту про єдину, вільну, трудову, соціальну школу на Україні. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 393, арк. 139–139 об.

До Ради Міністрів УНР. Законопроект про вступ без іспитів до 5 класу СПП учнів, які закінчили курс вищої початкової школи, 9 квітня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 125, арк. 69.

Добренев, В.И., Кравченко, А.И. (2004). *Методы социологического исследования*. Москва: ИНФРА.

Добров, Г.М. (1989). *Наука о науке: начала науковедения*. Київ: Наукова думка.

Довідка Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1963–1964 навч. рік. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 4331, арк. 101

Довідка Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної освіти УРСР за 1964–1965 навч. рік. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 4535, арк. 79

Довідка Міністерства освіти УРСР про хід підготовки стабільних програм і підручників для 8-річних і середніх шкіл УРСР. 19 жовтня 1965 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 4607, 132 арк.

Довідки інспекторів по перевірці стану трудового політехнічного навчання в школах республіки за 1967 р.. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 5433, арк. 57.

Довідки про стан викладання хімії в школах Української РСР (за станом на 1.02.1964 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 4379. арк. 82.

Довідки Раді Міністрів Української РСР 1955 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 9. Справа 1210, арк. 276.

Довідки Раді Міністрів Української РСР. 1955 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 9. Справа 2519, арк. 174.

Довідки Раді Міністрів Української РСР. 1957 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 9. Справа 3728, арк. 208.

Доклад директора департаменту вищої та середньої школи А. Синявського. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 138 (Доповідь директора департаменту середньої школи про створення Єдиної української школи УНР. Програми та розклади занять і списки книг, 70 арк.), арк. 1–2.

Докладная записка зав. отделом школ ЦК КП(б)У о состоянии народного образования в УССР (1947г.) ЦДАГО України. ЦДАВОВУ. Фонд 1. Опис 73. Справа 390, арк. 73.

Докладная записка отдела школ ЦК КП(б)У о работе школ УССР за 1944/45 учеб. год ЦДАГО. ЦДАВОВУ. Фонд 1. Опис 73. Справа 162, арк. 44.

Документи про заведення безкоштовного загального навчання і вироблення статуту комісії з реформи школи (травень–вересень 1919). ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 1. Справа 128, 32 арк.

Дон, О.М. (2000). *Вибір і поєднання методів навчання вчителями предметів природничо-математичного циклу*. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, Одеса.

Доповіді директора департаменту середньої школи про створення єдиної української школи УНР, списки книг. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 139, 70 арк.

Доповідна записка про початок нового 1990–91 н.р. в загальноосвітніх школах, профтехучилищах, педагогічних навчальних закладах УРСР. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 79, арк. 10–20.

Доповідна записка установника січової школи про загибель учнів від хвороби. (1891). *Кіевская старина*, 9, 491–492.

Доповідні записки Міністерства освіти УРСР до Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. 1946 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 135. арк. 574.

Доповідні записки Міністерства освіти УРСР до Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. Т. 1. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 1250, арк. 198.

Дробчак, З. Д. (1981). *Физические парадоксы как средство повышения интереса учащихся к изучению физики*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Дрозд, В. Л. (1979). *Обучение учащихся приемам логической организации математического материала в курсе геометрии 6–7 классов*. (Дисс. канд. пед. наук). Минск.

Друзь, Б. Г. (1978). *Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання*. Київ: Радянська школа.

Друзь, З. В. (1997). *Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів*. (Дис. ... канд. пед. наук.). Криворізький державний педагогічний інститут, Кривий Ріг.

Друзь, Ю. (1999). Організація та проведення ділової гри в навчальному процесі. *Рідна школа*, 9, 43 – 44.

Друзь, Г. (1933). Домашні роботи учнів. *Політехнічна школа*, 3, 51–56.

Дуб, І. (1939). До усвідомлення учнями дедукції в геометрії. *Комуністична освіта*, 1, 96–98.

Дубінченко, М. (1936). Наочні посібники з ботаніки, що їх може виготовити школа. *Комуністична освіта*, 10, 63–69.

Дударенко, Т. М. (1977). *Дидактические основы методики работы с иллюстрациями школьных учебников. (На материале географии и истории)*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьковский государственный педагогический институт им. Г. С. Сковороды, Харьков.

Дудка, О. М. (1992). *Развитие мышления учащихся 7 классов в процессе пропедевтического изучения основ информатики*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Духнович, О. В. (1857). *Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских*. (Ч. 1.) Педагогия общая. Львов: Тип. Ин-та Ставропиг.

Дюментон, Г. Г. (1987). *Сети научных коммуникаций и организация фундаментальных исследований*. Москва: Наука.

Евдокимов, В. И. (1988). *Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности* (Дисс. д-ра пед. наук). Харьковский государственный педагогический институт им. Г.С. Сковороды, Харьков.

Евдокимов, В.И. (1973). *Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности учащихся*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Единая трудовая школа. Положение о Единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. (1919). – Москва : Изд. Центр. испол. Ком. Советов РСК и депутатов.

Елькін, М.В., Головкова, М.М., Коробченко, А.А. (2009). *Історія педагогіки*. Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД».

Еремкин, А.И. (1968). *Межпредметные связи как средство обеспечения сознательного и прочного усвоения знаний (на материале изучения истории, литературы, экономической географии в старших классах средней школы)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Одесский государственный университет им. И.И. Мечникова, Одесса.

Ефименко, Н.П. (1990). *Организация и руководство самоподготовкой учащихся I–IV классов в условиях интернатных учреждений*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Євдокимов В.І. (1973). Сучасні погляди на використання наочності в навчанні. *Радянська школа*, 4, 17 – 21.

Євдокимов В.І. (1978). Способи учбової діяльності учнів при використанні засобів наочності. *Радянська школа*, 8, 17 – 20.

Євдокимов, В.І. (1984). Ефективність засвоєння знань учнями. *Радянська школа*, 4, 30 – 32.

Євдокимов, В.І. Коротяєв, Б.І. (1972). Методи навчально-пізнавальної діяльності (рецензія). *Радянська школа*, 4, 111.

Євтух, М.Б. (1996). *Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні : (кінець XVIII–перша половина XIX ст.)*. (Автореф. дис. докт. пед. наук у формі наук. доповіді). Київський ун-т ім. Т. Шевченка, Київ.

Єдиний план освітніх занять в установах соціального виховання дітей від 7–8 до 15 років УРСР. (1921). *Порадник по соціальному вихованню дітей*. Всеукраїнське державне видавництво, 1, 71–116.

Єрмаков, І.Г., Паламарчук, В.Ф., Рум'янцева, Д.І., Шевченко, В.Г. (Ред.). (1994). *Дидактичні аспекти альтернативної освіти*. Київ: Освіта.

Єфименко, О. (1992). *Історія України та її народу*. Київ: Мистецтво.

Жаворонков, Б.Н. (1925). Дальтон – план или студийная система. Б.В.Игнатъева (Ред.). *Дальтон – план и новейшие течения русской педагогической мысли*. Москва: Мир.

Жалдак, М.І., Морзе, Н.В. Питання впровадження мікропроцесорної техніки в середні навчальні заклади. *Радянська школа*, – 1985. – №1. – С. 26 – 31.

Желеховский, Є., Недільський, С. (Укл.). (1886). *Малорусько-німецький словар* (VIII + 1118 + 10 с. Т. 1 : А – О). Львів.

Желеховский, Є., Недільський, С. (Укл.). (1886). *Малорусько-німецький словар* (VIII + 1118 + 10 с. Т. 2 : П – Я). Львів.

Жовтобрюх, М. (1939). До вивчення української мови в старших класах середньої школи. *Комуністична освіта*, 9, 41–48.

Журавлев, В.І. (1984). *Взаимосвязь педагогической науки и практики*. Москва: Педагогика.

Журавлев, В.І. (1990). *Педагогика в системе наук о человеке*. Москва: Педагогика.

Жураківський, Г.Є. (1926). *Нариси з історії педагогіки у зв'язку з історією класової боротьби: Посібник для пед. ВНЗ*. (Частина 1). Київ.

Жураковская, И.М. (1970). *Условия рационального применения экранных и звуковых средств обучения в 1–3 классах (на материале уроков чтения)*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

З досвіду здійснення політехнічного навчання в школі. (1956). Київ: Радянська школа.

З досвіду роботи Ніжинської середньої школи №1. (1954). Київ: Радянська школа.

З досвіду роботи шкіл Вінницької області. (1953). Київ: Радянська школа.

Забокрицкая, Е.И. (1984). *Виды познавательных заданий для лабораторных и практических работ (в обучении естественным предметам в 7–9 классах общеобразовательной школы).* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Завада, Т.А. (1989). *Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников (на материале предметов гуманитарного цикла в 4–6 классах).* (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Заволока, Н.Г. (1986). *Методологические и логико-гносеологические основы учебно-воспитательного процесса.* Київ: Вища школа.

Загоровський, М. (1924). До методики біологічних екскурсій. *Шлях освіти*, 8, 84–104.

Загоруй, Р.В. *Обучение младших школьников умозаключениям (на материале математики).* (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Задоя, Е.С. (1989). *Дидактические условия организации групповых форм учебной работы шестилетних первоклассников.* (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Зайцев, Д. (1928). *Шкільні екскурсії.* В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл.* (Вип. 1, с. 223–227). Харків: Держвидав України.

Зайченко І. (2003). *Педагогіка.* Чернівці.

Зайченко, І. (1996). *Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ - початку ХХ ст.* (Автореф. дис. докт. пед. наук). АПН України. Інститут педагогіки, Київ.

Закон «Про державну мову в Українській Народній Республіці». (18 січня 1919). *Вісник державних законів для всіх земель Української Народної Республіки*, 1, 4.

Закон 20 жовтня 1918 р. про деякі зміни та доповнення до закону про хлоп'ячі гімназії та реальні школи 10 травня 1912 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 54, 287 арк.), арк. 223.

Закон Директорії про перетворення духовних шкіл в загальноосвітні і про передачу їх Міністерству освіти УНР та ін. (8 жовтня 1921–14 грудня 1921). ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 5, 105 арк.

Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР: прийнятий Верховною Радою СРСР 24 грудня 1958 р. (1958). Київ: Держвидав УРСР.

Закон Союзу Радянських Соціалістичних Республік: Про затвердження Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту (1973). *Радянська школа*, 9, 3.

Закон України «Про загальну середню освіту», від 13 травня 1999 року, № 651-XIV [Електронний ресурс]. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

Закон України «Про освіту». (1996). Київ: Генеза.

Закон України «Про освіту». (2002). Законодавство України про освіту: зб. законів. Київ: Парламентське вид-во.

Закон України від 05.09.2017 №2145- VIII «Про освіту» [Електронний ресурс]. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Закон «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-XII [Електронний ресурс]. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

Законопроект про безплатне обов'язкове навчання всіх громадян України, 10 квітня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 1. Справа 10, арк. 54, арк. 60–66.

Законопроект про приватні школи. (1913). *Світло*, 9, 37–42.

Закота, Л.А. (1992). *Управління пізнавальною діяльністю школярів у процесі розв'язування ними навчальних задач.* (Дис. канд. пед. наук у формі наук. доповіді). Науково-дослідний інститут педагогіки, Київ.

Залужний, О. (1931). Педологічні засади політехнізму. *Комуністична освіта*, 3, 87–94.

Зарецкий, М.П. (1935). *Методика проведения урока*. Шемелин (Ред.). *Методическое письмо для школ подготовки кадров массовых квалификаций*. (Вып. III). Харьков : Укрсельхозгиз.

Заріцька, О. (1927). Ланкова робота в п'ятій групі. О. Залужний (Ред.). *Практика ланкової школи*. (с. 32 – 55). Харків: Держвидав України.

Засідання Вченої Ради НДІП УРСР. (1955). *Радянська школа*, 5, 54 – 56.

Затонський, В. (1936). Геть схоластику! *Комуністична освіта*, 7, 64–85.

Захарова, В.Л. (1995). *Обучение как условие активизации творчества в изобразительной деятельности школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Южноукраинский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинського, Одесса.

Захарова, Н.М. (2000). *Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Заходи Міністерства освіти УРСР по виконанню рішень лютого 1988 р. Пленуму ЦК КПРС, квітневого 1988 р. Пленуму ЦК Компартії України. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 9348 (Документи засідань колегій Міністерства освіти УРСР (постанови, рішення, доповідні записки). 25 травня 1988 р.), 64 арк.), арк. 3.

Збандуто, С.Ф. (1965). *Педагогіка*. Київ: Радянська школа.

Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по народному комісаріату освіти УРСР. (1920). (Вип. 1). Харків: Всеукраїнське державне видавництво.

Збірник керівних матеріалів про школу. (1945). Київ: Радянська школа.

Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. (1962). 2. 17–22.

Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. (1977). 24, 12–30.

Звіт про діяльність Наркомосу УРСР в 1923–1926 рр. та матеріали до нього. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 7. Справа 1.

Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 1997 рік. (1998). Київ: Пед. думка.

Звіт про роботу Міністерства освіти УРСР у 1966–67 н.р.. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15, Справа 5384, 131 арк.

Зеленський, (1928). Практично переглянути систему. *Виробнича думка* : тижневий додаток до газети «Народний учитель», 39, 3–5.

Зелінська, О. Ю. (1999). Динаміка розвитку семантики слова «школа». *Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.* (Вип.2, ч.3.). (С.167-175.). Київ: Логос.

Зелінська, О.Ю. (2002). *Педагогічна лексика української мови XVI–XVIII.* (Дис. канд. філол. наук). Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Умань.

Зелінська, О.Ю. (2003). *Педагогічна лексика української мови XVI–XVIII.* (Автореф. дис. канд. філол. наук). Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Умань.

Землянська, В. (2003). Етапи розвитку зарубіжної гуманітарної педагогіки. *Рідна школа*, 4, 78–80.

Земская, Е.А. (2000). *Русский язык конца XX столетия (1985-1995): Коллективная монография.* Москва: Языки русской культуры.

Зильберштейн, А.И. (1956). Актуальные научные исследования в области дидактики. *Сов. Педагогіка*, 8, 112–121.

Зильберштейн, А.И. (1963). О роли средств наглядного обучения в активизации познавательной деятельности школьников. *Советская педагогика*, 3, 38–47.

Зильберштейн, А.И. (1974). *Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности.* Харьков.

Зильберштейн, А.І. (1958). *Питання наочності в навчанні.* Харків.

Златкіна, Е.М., Молчанова, Г.І. (1979). Роль словесних методів навчання у розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів. *Радянська школа*, 7, 18–22.

Златкіна, Е.М., Свідерська, В.З. (1958). Організація самостійної роботи на уроці. *Радянська школа*, 7, 67–69.

Златкіна, Е.М., Струкуленко, В.М. (1974). *До основ дидактики (Методичний посібник)*. Донецьк.

Зміни в учбових планах шкіл Соцвиху. (1928). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 40, 6–9.

Знаменський, М. (1939). *Методика арифметики*. Київ : Радянська школа.

Золотухіна, С.Т. (1994). *Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки та практиці України*. Харків: ХДПУ.

Золотухіна, С.Т. (1995). *Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX-XIX ст.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інст. пед. і психол. проф. осв. АПН України, Київ.

Зоренко, И.С. (1997). *Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Криворожский государственный педагогический университет, Кривой Рог.

Зотова, В.Г. (1993). *Обобщение и систематизация знаний учащихся средней школы по устному народному творчеству*. (Дисс. канд. пед. наук). АПН Украины. Институт педагогики, Киев.

Зразковий табель розподілення тижневих занять в семирічній єдиній трудовій школі: (по проекту К.Ф.Лебединцева, прийнятий науково-педагогічною комісією Київського Губернського Відділу народної освіти) (1921). Збірників матеріалів губнаросвіти Київщини за час від червня 1920 р. до січня 1921 р. Київ.

Зубалій, Н.П. (1991). *Педагогічна оцінка шестирічних учнів*. Київ: Видавництво «Знання» України.

Зязюн, І.А (2000). Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу *Рідна школа*, 8, 8–12.

Зязюн, І.А. (1996). Філософські проєкції освіти й освітніх технологій. *Шлях освіти*, 1, 4–9.

Зязюн, І.А. (2000). Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 12-13.

- Иванов, С.В. (1947). Типы и структуры уроков. *Советская педагогика*, 1.
- Иванова, Л. С. (1987). *Методы предупреждения типичных математических ошибок учащихся начальных классов*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.
- Ивасишин, А.М. (1978). *Дидактические условия повышения эффективности самостоятельной учебной работы в классах с углубленным изучением отдельных предметов*. (Дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.
- Игнатъев, П.Н. (2000). Очерк о русской школе. *Педагогика*, 3, 42–48.
- Ильигорский, Ю. К. (1985). *Особенности организации учебного эксперимента в школах с углубленным изучением физики*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.
- Ильин, В.С., Шубицкий, В.С., Юсуфбекова, Н.Р. (Ред.). (1992). *О целостности теории формирования личности. Педагогическая теория: идеи и проблемы. Сб. п. тр.* (С. 31-34). Москва: ИТШМИОРАО.
- Ильичев, Л.Ф., Федосеев, П.Н., Ковалев, С.М., Панов, В.Г. (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия.
- Имашев, Г.И. (1988). *Формирование политехнических знаний и умений в процессе изучения молекулярной физики*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.
- Ипполитова, М.И. (1976). *Формирование познавательной активности учащихся в процессе проблемного изложения материала учителем. (При изучении предметов гуманитарного цикла)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.
- Іваниця, Г.М. (1927) Зміст та принципи будування курсів методик на факультеті професійної освіти ІНО. *Записки КІНО*, 2, 177–186.
- Іваниця, Г.М. (1927). Десять років роботи в справі викладання української мови й літератури. *Шлях освіти*, 11–12, 33–48.
- Іваниця, Г.М. (1927). Песталоцці й початкове навчання. *Радянська освіта*. 2, 10–24.
- Іваниця, Г.М. (1928). До принципів будування програми української мови й літератури для старшого концентру трудшколи. *Радянська освіта*, 4, 24–31.

Із практики Дальтон-плану в українській школі. (1926). А. Срібний (Ред.). Харків : Держвидав України.

Ілляшенко, Г.Ю. (1956). *Виробничі екскурсії в середній школі та методика їх проведення.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Ільїних, Ю.С. (1957). До питання про види повторення навчального матеріалу в школі. *Наукові записки Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького*, Том 26, Вип.2, 3–14.

Ільченко, В.Р. (1993). Інтеграція змісту освіти. *Рідна школа*, 7, 49–50.

Ільченко, В.Р. (1995). Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження. *Педагогіка і психологія*, 4, 3–11.

Ільченко, В.Р., Гуз К.Ж. (1999). *Освітня програма «Довкілля»: Інтеграція змісту природничонаукової освіти: Концептуальні засади.* Київ: Полтава.

Інструкція про порядок реорганізації шкіл у Західних областях України. (1939). Київ: НКО УРСР. Управління шкіл, с. 3 – 4.

Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. (1990), 16, 10–13.

Історія української мови. Лексика і фразеологія. (1983). Київ: Наукова думка.

Ішмуратов, А.Т. (1997). *Аналітика науковості: Навч. програма спецкурсу для студ. гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів.* Київ: Четверта хвиля.

Іщенко, Б.П. (1970). *Дидактичні питання застосування знань на практиці (Лекція з курсу педагогіки).* Харків.

■ Йолон, П. (2002). *Філософський енциклопедичний словник.* Київ.

Кабінету Міністрів України (11 листопада 1991 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 129 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інструкції, листування). 2 жовтня–31 грудня 1991 р.), 106 арк.), арк. 31.

■ Кагальняк, Г.І. (1958). *Особливості порівняння у молодших школярів.* (Дис. канд. пед. наук (з психології)). Київ.

Кадомцев, В. (1926). Перший на шляху до Долтонського лабораторного плану. В. Таран, А. Хильченко та ін. *Долтон-план в системі соціального виховання*. (с. 205–216). Харків : Держвидав України.

Каиров, И.А. (Ред.). (1960). *Педагогический словарь*. (В 2 т.: Т. 1). Москва: АПН РСФСР.

Каиров, И.А. (Ред.). (1960). *Педагогический словарь*. (В 2 т.: Т. 2). Москва: АПН РСФСР.

Каиров, И.А., Петров, Ф.Н. (Ред.). (1964 –1968). *Педагогическая энциклопедия*. (В 4-х т.). Москва: Советская энциклопедия, 1964 – 1968.

Каламановський, Б.М., Мальований, Ю.І. (1982). *У праці і навчанні*. Київ: Радянська школа.

Калашникова, А.Г. (Ред.). (1927 –1929). *Педагогическая энциклопедия*. (Т. 1.). Москва: Работник просвещения.

Калашникова, А.Г. (Ред.). (1927 –1929). *Педагогическая энциклопедия*. (Т. 3.). Москва: Работник просвещения.

Калашникова, Л.Н. (1986). *Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Калашникова. А.Г. (Ред.). (1927–1929). *Педагогическая энциклопедия*. (Т. 2.). Москва: Работник просвещения.

Каленик, В.И. (1964). *Активизация познавательной деятельности и самостоятельная работа учащихся на уроках физики в восьмилетней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Воронежский государственный педагогический институт, Воронеж.

Калениченко, Н.П. (1988). *Антология педагогической мысли Украинской ССР*. Москва : Педагогика.

Каневская, Н.Г. (1981). *Дидактические условия совершенствования эвристической беседы в начальных классах*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Канищенко, А.П. (1985). *Развитие познавательной активности младших школьников*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Кантор, И.М. (1968). *Педагогическая лексикография и лексикология*. Москва: Просвещение.

Кантор, И.М. (1980). *Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы*. Москва: Педагогика.

Канцелярський, П. (1931). Організацію педагогічного процесу на більшовицькі рейки. *Комуністична освіта*, 10–12, 42–47.

Карапетян, И.К. (2000). *Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930)*. (Дисс. докт. пед. наук). Ин-т теории образования и педагогики Российской академии образования. Москва.

Карасева, Л.А. (1967). *Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киевский государственный педагогический институт им. А.М. Горького, Киев.

Карпенко, И. М. (1983). *Формирование образного мышления у старших школьников (на материале художественной литературы)*. (Дисс. канд. пед. наук). НИИ педагогики УССР, Киев.

Касьяненко, М.Д. (1979). Процес засвоєння знань. *Радянська школа*, 7, 18–22.

Касьяненко, М.Д. (1990). Зміст шкільного навчання і способи його реалізації. *Радянська школа*, 12, 54–59.

Касьяненко, М.Д. (1993). *Педагогіка свробітництва*. Київ: Вища школа.

Катанова, Н.В. (1992). *Дидактические условия применения аудиовизуальных средств в процессе формирования образного мышления младших школьников (на материале предметов эстетического цикла)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Кацнельсон, С. (1939). Метод повної математичної індукції в середній школі. *Комуністична освіта*, 9, 79–85.

Квасневский, К.А. (1971). *Исследование эффективности применения автоматизированных классов*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев.

Квіт, С. (2015). Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ. *Освіта України*, 5, 4–5.

Кедров, Б.М. (1985). *Классификация наук: Прогноз К.Маркса о науке будущего*. Москва: Мысль.

Келле, В.Ж. (1988). *Наука как компонент социальной системы*. Москва: Наука.

Кемінь, В.П. (1997). *Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр.)*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Інститут пед-ки АПН України, Київ.

Кивенко, В. (1928). Бесіда в школі. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 263–265). Харків: Держвидав України.

Кизенко, В.І. (1994). Факультативні заняття у У – VI класах: функції, зміст, організація. *Рідна школа*, 3–4, 46–49.

Кизенко, В.І. (1997). Педагогічні функції і зміст факультативного навчання в основній школі. *Педагогіка і психологія*, 2, 24–32.

Кизенко, В.І., Мальований, Ю.І., Соф'янець, Е.М. (1999). *Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація*. АПН України, Ін-т педагогіки. Донецьк: ТОВ «КІТІС».

Київська науково-дослідна кафедра педології: Збірник праць. (1930). (Том 1). Київ.

Кирилецкий, И.М. (1986). *Анализ и предупреждение типичных ошибок учащихся при изучении алгебры и началах анализа*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Киричук, О.І. (1982). *Навчальні інтереси молодших школярів*. Київ: Радянська школа.

Кисельов, Ф.С. (1961). *Предметні уроки в початкових класах*. Київ: Радянська школа.

Кичеева, И.В. (2004). *Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века*. (Дисс. докт. пед. наук). Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск.

Кізіма, В.В. (1998). *Історія української науки XIX-XX ст.* Київ: Либідь.

Клепко, С.Ф. (1998). *Інтегративна освіта і поліморфізм знання*. Ін-т педагогіки АПН Укр., Харк. держ. ун-т. Київ: Полтава.

Кныш, Л.П. (1958). *Сочетание индивидуальной и фронтальной работы с учащимися на уроках*. (Дисс. канд. пед. наук). Одесса.

Коберник, О.М. (1998). *Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація*. Київ: Знання.

Кобзар, Б.С. (1960). *Здійснення політехнічного навчання в початкових класах. З досвіду роботи [шкіл м.Горлівки]*. Київ: Радянська школа.

Кобзарь, Б.С., Кумарин, Г.Ф., Кусый, Ю.А., Онищук, В.А. (Ред.). (1987). *Дидактика современной школы*. Киев: Радянська школа.

Кобрий, О.Н. (1985). *Формирование у учащихся научно-атеистических представлений при изучении естественно-математических предметов (VIII–X классы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Коваленко, С.С. (1959). *Впровадження правил для учнів в початкових класах*. Київ: Радянська школа.

Коваленко, В. (2000). Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ століття). (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Київ.

Ковалик, І. (1969). Логіко-лінгвістична проблематика технічної термінології у слов'янських мовах. Львів.

Ковалів, П. (1964). *Лексичний фонд літературної мови Київського періоду X–XIV ст.* (Т.2). Нью-Йорк.

Коваль, Н. (1970). *Общественно-педагогические взгляды Александра Духновича*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Киев.

Коваль, Н.С. (1980). *Способы руководства самостоятельной работой поискового характера в начальных классах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Киев.

Ковальский, В. (1925). Учет классной работы и оценка знаний. *Шлях освіти*, 11, 86–110.

Кодекс законів про народну освіту в УРСР, затверджених ВУЦВК 2 листопада 1922 р. (1922). Харків: НКО УРСР.

Кодлюк, Я.П. (2005). *Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.).* (Автореф. дис. доктора пед. наук). Київ.

Кожин, В.М. *Філософські проблеми дидактики.* Київ.: Товариство «Знання» УРСР.

Козельский, Я.П. (1988). *Философические предложения, сочиненные надворным советником и правительствующего Сената секретарем Яковом Козельским в Санкт-Петербурге 1768 года.* Н.П. Калениченко. Антология педагогической мысли Украинской ССР. (С. 159–162). Москва: Педагогика.

Козлов, А.М. (1956). *Закрепление учебного материала на уроках в пятых классах средней школы (на материалах гуманитарных предметов)* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Киев.

Кокрен, У. (1976). *Методы выборочного исследования.* Москва: Статистика.

Колот, В.А., Пунского, В.О. (Ред.). (1987). *Учить умению учиться: Из опыта работы Ворошиловградской средней школы №36.* Киев: Радянська школа.

Комаровский, Б.Б. (1938). *Дидактический словарь.* Москва.

Комаровский, Б.Б. (1969). *Русская педагогическая терминология.* Москва: Просвещение.

Коменский, Я.А., Красновского, А.А. (Ред.). (1955). *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Учпедгиз.

Коменський, Я. А. (1940). *Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори* (Т.1, с. 220 –246.). Київ: Радянська школа.

Комісії по народній освіті Верховної Ради УРСР «Про здійснення загального обов'язкового 8-річного навчання і запровадження середньої освіти для молоді в УРСР», 1971 р. Фонд 166. Опис 15. Справа 7830, арк. 22–36.

Комісія по виробленню програми для нижчих і вищих початкових шкіл. Протокол наради 5 серпня 1918 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 680, арк. 5–9.

- Коммуникация в современной науке.* (1976). Москва: Прогресс.
- Комплексний програм старшого концентру семирічної трудшколи. (1926). *Радянська освіта*, 1, 25–38.
- Кондаков, Н.И. (1975). *Логический словарь-справочник.* Москва: Наука.
- Кондратюк, А.П. (Ред.). (1976). *Педагогика.* Киев: Вища школа.
- Конисский, Г. (1991). *История русов или Малой России: Репринтное издание 1846 г.* Київ: Дзвін.
- Конкурс «Національна школа». (1990). *Радянська освіта*, 26 січ. (№ 7), 1.
- Конкурс «Національна школа». Багатоваріантність (1990). *Радянська освіта*, 17 квіт. (№ 30), 1–3.
- Конкурс «Національна школа». Ключ до відродження (1990). *Радянська освіта*, 27 лют. (№ 16), 1.
- Константинов, Ф.В. (1960 –1970). *Философская Энциклопедия.* (В 5-ти т.). Москва: Советская энциклопедия.
- Концепцію становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості (1996). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 17/18, 48–64.
- Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України (1991). *Радянська освіта*, 14 серп. (№ 65), 1–3.
- Концепція української школи Прикарпаття: проект (1990). *Радянська освіта*, 20 листоп. (№ 84), 1.
- Копії законопроектів гетманського Міністерства освіти, доповіді директора Департаменту, листування з комісаріатом Київської шкільної округи про українізацію шкіл. Проспекти українських підручників і програм початку в школі. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 3. Справа 28, арк. 244.
- Копнин, П.В. (1968). *Логические основы науки.* Киев: Наукова думка.
- Корнеев, В.П. (1981). *Дидактические условия формирования познавательных интересов у учащихся IV–VI классов. (На материале природоведения и физической географии).* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Корнейчук, А.Д. (1966). *Формирование конструктивно-технических навыков у учащихся I–IV классов на уроках ручного труда*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Корнетов, Г.Б., Кошелева, О.Е, Днепров, Э.Д. (Ред.). (1989). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древних времен до конца XVII в.* Москва: Педагогика.

Коробов, Е.Т. (1983). *Внутрипредметное структурирование учебного материала как средство оптимизации обучения*. (Дисс. канд. пед. наук). Днепропетровск.

Коротяев, Б.И. (1978). *Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования)*. (Дисс. д-ра пед. наук). Москва.

Коротяев, Б.И. (1986). *Педагогика как совокупность педагогических теорий*. Москва: Просвещение.

Коротяев, Б.И. (1989). *Учение – процесс творческий*. Москва: Просвещение.

Коротяев, Б.І. (1969). Взаємозв'язок репродуктивної і творчої діяльності при засвоєнні знань. *Радянська школа*, 11, 25–33.

Коротяев, Б.І. (1969). Деякі засоби навчання логічних прийомів мислення. *Радянська школа*, 5, 21–27.

Коротяев, Б.І. (1970). Вчити оволодівати знаннями. *Радянська школа*, 11, 37–45.

Коротяев, Б.І. (1971). *Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів*. Київ: Радянська школа.

Коротяев, Б.І., Коротяєва, М.Б., Сарієнко, В.К. (1974). Проблеми побудови навчального матеріалу і навчання. *Радянська школа*, 9, 25–32.

Коротяев, Б.І., Мірошніченко, М.В., Коротяєва, М.Б. (1978). Особливості оволодіння учнями науковими знаннями і методами. *Радянська школа*, 1, 9–16.

Корчинський, М. (1934). Як в середній школі повторювати пройдений матеріал з математики. *Комуністична освіта*, 5, 57–66.

Косицький, Н. (1934). Про один поширений тип уроку. *Політехнічна школа*, 3, 33–38.

Костюк, Г.С. (1928). Про порівняльну вартість зорового та слухового способу тестування успішності учнів. *Український вісник експериментальної педагогіки та психології*, 2, 99–131.

Костюк, Г.С. (1930). Масове другорічництво міської трудшколи. *Шлях освіти*, 9, 103–115.

Костюк, Г.С. (1934). Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі. *Комуністична освіта*, 4, 72–81.

Костюк, Г.С. (1959). Розвиток здібностей учнів у процесі навчання і праці. *Радянська школа*, 9, 29 – 39.

Костюк, Г.С. (1968). *Навчання і розвиток особистості*. Київ: Радянська школа.

Костюк, Г.С., Проколієнко, Л.М. (Ред.). (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ.

Костюк, Г.С., Синиці, О.І. (Ред.). (1959). *Психологічні умови поліпшення якості уроку*. Київ: Рад. шк.

Костюк, Г.С. (1937). Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі. *Комуністична освіта*, 8, 52–64.

Костюченко, А. (1928). За корективи освітньої системи. *Шлях освіти*, 12 (80), 54–57.

Косяк, Л.І. (2000). *Дидактичні умови формування естетичних інтересів старшокласників*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Криворіз. держ. пед. ун-т, Кривий Ріг.

Кочеров, С. Н. (2003). *Русская идея: сущность и смысл: Монография*. Нижний Новгород: НГПУ.

Кочетов, А.И. (1996). *Культура педагогического исследования*. (2-е изд., испр. и доп.). Минск.

Кочубей, Т.Д. (2013). *Розвиток української педагогічної думки другої половини XVII – XVIII століття крізь призму вітчизняних досліджень*. (Дис. докт. пед. наук). Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Київ.

Кочубей, Т.Д., Мартинюк, М.Т. (Ред.). (2009). *Понятійно-категоріальний*

апарат української педагогічної думки другої половини XVII – кінця XVIII ст.: Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини (Ч. 2.). (С. 177 – 190.) Умань: ПП Жовтий О. О.

Кошечко, Н.В. (2008). *Науково-педагогічна діяльність С.А. Ананьїна (1873–1942).* (Дис... канд. пед. наук: 13.00.01). Київський національний ун-т. ім. Тараса Шевченка. Київ.

Кошкина, Е.А. (2010). Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования. *Вестник Томского государственного университета*, 339 (октябрь), 155 – 160.

Кошкина, Е.А. (2016). *Развитие терминологии отечественной дидактики.* (Дисс. доктора пед. наук: 13.00.01). Санкт-Петербург. госуд. ун-т. Санкт-Петербург.

Кравець, В. (1994). *Історія української школи і педагогіки.* Тернопіль.

Кравченко, М. (1928). Громадська думка на Україні про систему освіти. *Шлях освіти*, 12 (80), 22–54.

Кравченко, О.Г. (1954). *Роль Київського університету в розвитку освіти в Київському учбовому окрузі (Київська, Волинська, Подільська, Чернігівська, Полтавська губернії) в 60-х рр. ХХ ст.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Краевский, В.В. (1996). *Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?.* Волгоград: Перемена.

Кранц, М. (1936). Повторення перед іспитами в 4 класі. *Комуністична освіта*, 5, 26–30.

Красножон, Н.Г. (2002). *Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943–1953 рр.).* (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата іст. наук). Київ.

Кремень, В.Г. (2001). *Освіта України: інформ.-аналітичний огляд.* Київ: НІЧЛАВА.

Кремень, В.Г. (2010). *Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум.* Київ: Грамота.

Кремень, В.Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти.* Київ: Юрінком Інтер.

Кремень, В.Г. (2003). *Національна доктрина розвитку освіти. Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи)*. (с. 178–201). Київ: Грамота.

Крижанівська, А. (1984). *Склад і структура термінологічної лексики української мови*. Київ.

Крилов, І. (1956). *Система освіти в Україні (1917-1930)*. Мюнхен.

Крилов, І. (1934). Граматичний розбір у школі. *Комуністична освіта*, 8–9, 57–69.

Кримський, С. (1974). *Научное знание и принципы его трансформации*. Київ: Наукова думка.

Кротов, В.М. (1987). *Совершенствование политехнической подготовки учащихся при изучении физики в средней школе. (На материале раздела «Электродинамика») . (Дисс. канд. пед. наук)*. Могилев.

Кругляк, М., Медведенко, Г. (1939). Про повторення історії. *Комуністична освіта*, 3, 57–70.

Крымский, С.Б., Парахонский, Б.А., Попович, М.В. (Ред.). (1983). *Пути формирования нового знания в современной науке*. Киев: Наукова думка.

Кудаковцев, І. (1928). Проблема виправлення писемних праць. *Радянська освіта*, 5, 36–40.

Кудрявцев, А.П. (1970). До методики дидактичного експерименту. *Радянська школа*, 9, 11–17.

Кузнецова, А.Ф. (1983). *Проблемно-поисковые домашние задания как средство формирования познавательных интересов учащихся (на материале преподавания русской литературы и истории в 9–10 классах)*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киев.

Кузнецова, Л.В. (1993). *Загальноосвітня школа України. Кінець 80-х-початок 90-х років (історико-політичний аспект)*. (Автореф. дис. канд. іст. наук). Київ.

Кузьменко, А.В. (1997). *Организация учебного общения школьников на уроке-семинаре*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Кузьменко, М.М. (2004). *Науково-педагогічна інтелігенція УСРР 20–30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень: Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова*. Донецьк: Норд-Прес.

Кузьменко, Н.М. (1996). *Принципи відбору, структурування і способи пред'явлення інформації у шкільних підручниках з читання для молодших школярів*. Київ.

Кузьменко, В.В. (2005). Роль комплексної системи навчання у формуванні цілісної картини світу школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 13, 114–119.

Кузьменко, М. (2004). Система освіти в УСРР у 1920- рр.: історико-теоретичний аспект. *Український історичний журнал*, 5, 66–80.

Кузьмінський, А.І. Омеляненко, В.Л. (2004). *Педагогіка*. (2-ге вид., перероб. і доп.). Київ: Знання –Прес.

Кукалець, М.В. (1997). *Підготовка учнів загальноосвітньої школи до засвоєння знань засобами навчальних ситуацій (на матеріалі природознавства і біології)*. (Дис. канд. пед. наук). Рівне, 1997.

Куликова. С.В. (1996). *Гуманистическая направленность педагогической мысли и учебных заведений в России конца XIX – начала XX*. Волгоград.

Кулінич, О. С. (1931). Про основні засади побудови програми з педагогіки для педвиші. *Шлях освіти*, 7–8, 160–167.

Кулінич, О. (1929). Принцип наочності у викладанні суспільствознавства. *Радянська школа*, 11–12, 39–50.

Кун, Т. (2003). *Структура научных революций*. Москва: ООО «Издательство АСТ».

Курило, В.С. (2000). *Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки схід ноу країнського регіону в XX ст.* (Дис. д-ра пед. наук). Луганськ, 2000.

Курило, В.С. (2000). *Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті*. Луганськ.

Курилова, Т.Н. (1991). Педагогическая подготовка учителя в России: историографический анализ. *Советская педагогика*, 11, 81–86.

Кухарь, А. В. (1984). *Формирование познавательного интереса у учащихся к математике в процессе ее изучения в 4–7 классах*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Кушнірук, С.А. (2017). Подготовка учителя в научно-ориентированной образовательной среде педагогических вузов Украины. *Материалы XI Международной научно-методической конференции «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие»*. 23–24 ноября 2017 года. (с. 234 – 238). Гомель.

Кушнірук С.А., Федоренко М.І. (2010). Вивчення ставлення студентів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова до впровадження Болонського процесу. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. Випуск 3 (11). (с. 171–176). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2010). Теоретичні засади підвищення якості освіти у педагогічному ВНЗ. *Наукова сесія присвячена 175-річчю Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Книга 1*. (с. 269–282). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С. А. (2018). Педагогічні умови формування готовності майбутніх конкурентоспроможних учителів до науково-дослідницької діяльності. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зазюна»*, 5– 6 березня 2018 р. (с. 123– 125). Полтава : Тов «АСМІ».

Кушнірук, С.А. (2011). Формування типологічних груп – першооснова організації групової навчальної діяльності учнів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9–10 лютого 2011 року*. (с. 169–171). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2000). Нетрадиційний семінар з педагогіки (Гайд-парк). *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної науково-теоретичної*

конференції НПУ імені М.П. Драгоманова 18–19 жовтня 2000 р. Вип. 2. (с. 242–245). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2001a). Групова навчальна діяльність у США. *Наукові записки*, XXXVIII, 72–79.

Кушнірук, С.А. (2001b). Теоретико-методичні засади формування малих навчальних груп старшокласників. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова*. (Том XXIX). (с. 93– 00) Київ: Логос.

Кушнірук, С.А. (2002a). Використання ігрових методів навчання на семінарських заняттях з педагогіки. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова*. (Том XXXV). (с. 103–109). Київ: Логос.

Кушнірук, С.А. (2002b). Дидактична гра: теоретико-методологічний аспект. *Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова*. (Том I (50)). (с. 112–119). Київ: НПУ.

Кушнірук, С.А. (2002d). Структурування шкільної освіти: Західно-Європейський регіон. *Вісник*. Вип. 2. (с.18–191). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2002c). Розвиток пізнавальної активності студентів на семінарських заняттях з педагогіки. *Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова*. (Том XLVII). (с. 129 – 133). Київ: НПУ.

Кушнірук, С.А. (2003). Дидактичні умови ефективності організації групової навчальної діяльності школярів. А.Й. Капська (Ред.). *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць*. (Том XIX). (с. 182– 89). Київ: Логос.

Кушнірук, С.А. (2005a). Структурування освіти з акцентацією на умови її ефективності (на прикладі країн Західної Європи). *Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти): Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 170-річчю ювілею університету*. (с. 98–103). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2005b). Теоретико-методологічні основи науково-педагогічних досліджень. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття*:

Матеріали Міжнародної наукової конференції, 19 квітня 2005 р. (с. 3 – 6). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2006). Формування понятійного апарату науково-педагогічного дослідження. *Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації. Матеріали науково-практичної конференції. Секція IV. Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах Європейського освітнього та інтеграційного процесу.* (с. 179– 93). Київ: «МП Леся».

Кушнірук, С.А. (2008а). Деякі особливості моделювання прикладних науково-педагогічних досліджень. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали Звітно-наукової конференції викладачів за 2007, 5–6 лютого 2008 року.* (с. 69– 71). Київ: 2008.

Кушнірук, С.А. (2008b). Методологічні засади підвищення якості науково-педагогічних досліджень у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 11. (с.138–148). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2008d). Теоретико-методологічні підходи до організації наукової роботи студентів у системі педагогічної підготовки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.* Вип. 17 (21). (с. 263–274). Харків : НТУ «ХПІ».

Кушнірук, С.А. (2008с). *Педагогічна система.* Кремень В.Г. (Ред.). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. (с. 649–650). Київ: Юрінформ Інтер.

Кушнірук, С.А. (2009а). Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 18. (с. 137–145.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2009b). Використання нетрадиційних форм і методів навчання студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип*

університету: матеріали Звітно-наукової конференції викладачів університету за 2008 рік, 5–6 лютого 2009 року. (с. 115–117). Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2011a). Конкурентоспроможність майбутніх учителів як показник якості вузівської підготовки). *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*. (Вип. 5). (с. 150–155). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2011b). Конкурентоспроможність майбутніх учителів як критерій їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 27. (с.133 – 139). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2011c). *Педагогіка*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2012a). Особливості організації групової навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогіки. Актуальні питання педагогічних і психологічних наук в ХХІ столітті: Збірник тез наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 23–24 листопада 2012). (с. 50–53). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2012.

Кушнірук, С.А. (2012b). *Практичні завдання з педагогіки (для студентів інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації)*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2012c). *Робочий зошит з педагогіки*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2012d). Сучасні наукові підходи до характеристики науково-дослідної діяльності студентів у педагогічному університеті. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9–10 лютого 2012 року. Частина I*. (с. 221–223). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2012e). *Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів*. (с. 117–135, 276–296). Вовк, Л., Гончаров, В., Падалка, О. (Ред.). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. (у спіавт.) (1,5 др. ар).

Кушнірук, С.А. (2015). Підготовка майбутнього вчителя до визначення та впровадження передового педагогічного досвіду (на матеріалах України, Грузії, Білорусії та Росії). *Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки*. Серія «До 180-річчя університету». (с. 66–83). Київ: В-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2016). Організація науково-орієнтованого освітнього середовища студентів у педагогічному університеті. *Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace*. (с. 126–128). Sladkovicovo, Slovak Republic.

Кушнірук, С.А. (2017а). До проблеми розвитку категорійно-поняттєвого апарату педагогіки у спадщині українських просвітителів ХІХ ст. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. Наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2017 р.)*. (с. 41–46). Івано-Франківськ: НАІР, 2017.

Кушнірук, С.А. (2017b). Інформаційно-цифрова компетентність - ключова компетентність конкурентоспроможного майбутнього вчителя. *Міжнародний науковий вісник. За матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Університети інноваційного типу в контексті світових тенденцій розвитку вищої освіти (Ужгород, 18 жовтня 2017 року). Спецвипуск 1–2 (14–15)*. (с. 112–116). Ужгород.

Кушнірук, С.А. (2017с). Нормативно-правові засади формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя в умовах нової освітньої парадигми. *Інформаційні технології в економіці, менеджменті і бізнесі. Проблеми науки, практики та освіти: Матеріали ХХІІІ Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 29 листопада 2017 р. І.І. Тимошенко та ін. (Редкол.)*. (с. 247–249). Київ: Вид-во Європейського університету.

Кушнірук, С.А. (2017d). Роль братських шкіл України у становленні і розвитку категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики (кін. ХVІ – поч. ХVІІ ст.). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до*

європейського освітнього простору». (Вип. 21. Кн. 3. Том II (76)). (с. 303–313). Київ: Гнозис.

Кушнірук, С.А. (2017е). Становлення та розвиток вітчизняної дидактичної термінології у IX– середині XVI ст. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. 24–25 листопада 2017 р., м. Дніпро. Частина I. (с. 216–218). Дніпро: СПД «Охотнік».

Кушнірук, С.А. (2017f). Тенденції формування категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики у IX–поч. XVII ст. *European humanities studies: State and Societi. Poland-Ukraine*, Вип.4 (III), 191–204.

Кушнірук, С.А. (2017g). Термінологія вітчизняної дидактики у дискурсі назв навчальних закладів (XIV–XVIII ст.). *Освіта і наука: філософські, історичні та соціальні засади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедр філософії та історичних, соціальних і правових дисциплін Харківського національного аграрного університету імені В.В. Докучаєва*, 28 листопада 2017 р. (с. 114–16). Харків : ХНАУ.

Кушнірук, С.А. (2018a). Алгоритм опису змін у формуванні понятійно-термінологічної системи вітчизняної дидактики IX–XXI ст. *Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно- педагогічного та технологічного напрямків: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26 –31 березня 2018 року)*. (с. 43–46). Бердянськ: БДПУ.

Кушнірук, С.А. (2018b). Алгоритм формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. *Молодь і ринок*, 6 (161), червень 2018, 107–113.

Кушнірук, С.А. (2018с). Визначення та класифікація принципів навчання у навчально-методичній педагогічній літературі. *Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки*. (с. 49–78). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А. (2018d). Закономірності навчання: структурно-змістовий аналіз поняття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. (Вип. 37 (4). Том I (23)):

Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». (Друге видання). (с. 168–180). Київ: Гнозис.

Кушнірук, С.А. (2018e). Лексико-функціональний аналіз поняттєво-термінологічних груп вітчизняної дидактики (XVII –XVIII ст.). *Альманах науки*, 5/2 (14), 21–27.

Кушнірук, С.А. (2018f). *Методи дослідження поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики*. Topical issues of education: Collective monograph. (с. 36-52). Lisbon, Portugal: Pegasus Publishing.

Кушнірук, С.А. (2018g). Об'єкт і предмет дидактики у дискурсі сучасної соціокультурної ситуації. *Молодь і ринок*, 12 (167), грудень 2018, 94– 100.

Кушнірук, С.А. (2018h). Поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» в генезі її становлення та розвитку (XVII – 20-ті рр. XX ст.). *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*, Випуск LXXXII, Том 3, 27–34.

Кушнірук, С.А. (2018i). *Розвиток форм навчання у вітчизняній педагогічній науці 20-х – 30-х рр. XX ст.* Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph. Volume 2. (с. 209–231). Riga : Izdevniecida «Baltija Publishing».

Кушнірук, С.А. (2018j). *Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII – XX ст.). Частина 1. (XVII – поч. 60- х рр. XX ст.)*. О.С. Падалка (Наук. ред.). Київ: НПУ.

Кушнірук, С.А. (2018k). Становлення та розвиток поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики у XVII – поч. XX ст. *Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка*. (Випуск 2 (37), Частина 2.). (с. 237–246). Глухів.

Кушнірук, С.А. (2018l). Структура педагогічної теорії. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 травня 2018 р. Глухів*. (с. 50–51). Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка.

Кушнірук, С.А. (2018m). Структурно-змістовий аналіз феномена «педагогічна теорія» (як теоретичного концепту дослідження). *European Humanities Studies: State and Society*, Poland, II, 14 –160.

Кушнірук, С.А., Боровик, Н.М., Кушнірук, К.І. (2012). Вплив спадковості на формування особистості. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9–10 лютого 2012 року. Частина 1.* (с. 218–219). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А., Боровик, Н.М., Кушнірук, К.І. (2013). *Проблемний урок біології в 11-му класі. Розділ Генетика.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Кушнірук, С.А., Сєдих, Т. (2010). Болонський процес перспективи і реалії. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Болонський процес очима студентів», Київ, 2 березня, 2010 р.* (с. 208–211). Київ: Вид-во Європ. ун-ту.

Кушнірук, С.А., Слєпкань, З.І. (2006). *Педагогічна практика студентів.* Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Лаврешина, Г.Ю. (2000). *Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг.

Лавріненко, О.А. (1997). Практична професійна підготовка вчителя на Україні (1917 – 1928 рр.). *Педагогіка і психологія*, 4, 217.

Лавріненко, О.А. (2009). *Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ.* Київ: Богданова А.М.

Лавріненко, О.А. (2009). *Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.)* (Дис. докт. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). АПН України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. Київ.

Лазаревский, С.В. (1989). *Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников (на материале дисциплин естественнонаучного цикла).* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Лазарова, Д.М. (1986). *Организация познавательной деятельности учащихся средствами физического эксперимента*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Лапій, В. (1933). Про використання періодики в роботі школи. *Політехнічна школа*, 1, 51–54.

Лебедев, П.М. (1959). Учебная картина как вид наглядного пособия и методика работы с нею (на материале преподавания географии и истории в 5-7 классах средней школы). (Дисс. канд. пед. наук). Харьковский гос. пед. ин-т Г.С.Сковороды, Киев.

Лебедеєв, П.М. (1969). Деякі закономірності процесу навчання. *Радянська школа*, 5, 35–39.

Лебедеєв, П.М. (1970). Питання пізнавальної активності учнів, шляхи її вимірювання. *Радянська школа*, 8, 6–11.

Левківський, М.В. (2004). *Історія педагогіки*. (2-е, доп.). Житомир: ЖДУ.

Левченко, Л.С. (1999). *Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу*. (Дис. канд. пед. наук.). Суми.

Легенький, Г.И. (1979). *Педагогический процесс как целостная динамическая система*. Харьков: Вища школа, Изд-во при Харьк. ун-те.

Легкий, М.П. (1975). *Шляхи підвищення якості знань учнів на першому ступені вивчення фізики*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Легкий, М.П., Островерхова, Н.М., Румянцева, Д.И. (Ред.). (1988). *Контроль за преподаванием учебных предметов: Пособие для учителя*. Київ: Радянська школа.

Лейчик, В.М. (2007). *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва: Издательство ЛКИ.

Лень, І. (1931). Комплексова система в політехнічній школі. *Комуністична освіта*, 4, 99–104.

Лещак, Т.В. (2012). Університетські підручники з педагогіки кінця ХІХ – поч. ХХ ст. як джерело змісту педагогічної освіти у Львівському університеті. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Серія: Педагогіка та психологія*, 627, 63–73.

Лещенко, М.П. (1964). В боротьбі за утвердження радянської системи народної освіти в Україні. *Радянська школа*, 4, 102–104.

Лившиц, Р.Ф., Шумейко А.А., Опевалова Е.В. (2013). К проблеме классификации методов психолого-педагогических исследований. *Теория и практика общественного развития*, 2, 91–95.

Липинський, В.В. (2000). *Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-ті роки*. Донецьк: РВА ДонДТУ.

Липник, В.Н. (2000). *Школьные реформы в России: очерк истории*. Санкт Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена.

Лисенко, М.М. (1961). *Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії СРСР*. Київ: Радянська школа.

Лисица Г.Г. (1990). *Организация учебной деятельности старшеклассников с повышенной обучаемостью*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Лисовая, С.В. (1991). *Формирование культуры труда учащихся V–VII классов в процессе учебной трудовой деятельности*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Литвин, В.М. (2003). *Історія України. З найдавніших часів до кінця XVIII ст.* (Т.1, 863 с.). Київ: ВД «Альтернативи».

Литвинов, С.А. (1958). Педагогічна наука на Україні за 40 років радянської влади. *Наукові записки КДПІ*, Т. XXVIII, 19–34.

Литвинов, С.А. (1969). Основні етапи розвитку педагогічної науки на Україні за 50 років радянської влади. *Вища і середня педагогічна освіта*, Вип. 3, 3–16.

Лищенко, Г.П. (1990). *Совершенствование системы математических задач для начальных классов общеобразовательных школ* (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Лісіна, Л.О. (2000). *Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ.

Лобко-Лобановская, Н. А. (1991). *Дифференцированное обучение как способ формирования познавательной активности школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Логачевська, С.П. (1998). *Диференціація у звичайному класі*. Київ: Заповіт.

Логико-философский анализ понятийного аппарата науки. (1977). Київ: Наук думка.

Логинова, Л. Е. (1959). *Натуральные наглядные учебные пособия и их роль в обучении и методика использования в средней общеобразовательной политехнической школе.* (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Лозинський, С. (1927). *З практики комплексної роботи в школі.* Харків: Книгоспілка.

Лозинський, С. (1929). Техніка розроблення комплексної теми. *Шлях освіти*, 4–5, 57–89.

Лозова, В.І. (1971). Проблемні запитання при перевірці знань учнів. *Радянська школа*, 12, 24–27.

Лозова, В.І. (1982). Поняття «активність особи» як категорія педагогіки. *Радянська школа*, 2, 17–22.

Лозова, В.І. (1990). *Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс з дидактики).* Харків: Основа.

Лозова, В.І., Троцько Г.В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання.* (2-е вид., вирп. і доп.). Харків: ОВС.

Лозовая, В.И. (1972). *Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся.* (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук). Казань.

Лозовая, В.И. (1990). *Целостный подход к формированию познавательной активности школьников.* (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук). Тбилиси.

Локшина, С.М. (1988). *Краткий словарь иностранных слов.* (10-е изд., стер.). Москва: Русский язык.

Лордкипанидзе, Д.О. (1954). *Педагогическое учение К.Д. Ушинского.* (3 изд.). Москва: Учпедгиз.

Луговий, В.І. (1995). *Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект).* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інст. пед. і психол. проф. осв. АПН України. Київ.

Луговий, В.І., Мороз, О.Г. (Ред.). (1994). *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*. Київ: МАУП.

Лузан, М.А. (1973). *Виховання інтересу учнів до самостійного поглиблення знань з фізики*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Лукач, С.А. (1985). *Повышение эффективности метода беседы на уроках украинского языка в IV–VI классах*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Лукінова, Т.Б., Півторак, Г.П., Ткаченко, О.Б., Мельничук, О.С. (2012). *Етимологічний словник української мови*. (У 7-ми т.т. / АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні). Київ: Наукова думка.

Лурия, А.Р., Хомова, Е.Д. (Ред.). (1973). *Язык и сознание*. Москва: МГУ.

Луцик, Д., Логвиненко, Т. (2000). *Літопис педагогічної думки в Україні*. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження».

Лысенко, Г.Т. (1977). *Педагогические основы организации самоподготовки учащихся в условиях продленного дня. (На материале IV–VI классов школ и групп продленного дня УССР)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Любар, О.О. (Ред.). (2003). *Історія української школи і педагогіки*. Київ: Знання.

Любар, О.О., Стельмахович М.Г. (Ред.), Федоренко Д.Т. (1999). *Історія української педагогіки*. Київ: Ін-т змісту і методів навчання МО України.

Любар, О.О., Федоренко, Д.Т. (1993). *Історія педагогічної думки і освіти в Україні*. (Ч.1.). Київ: Радянська школа.

Ляшенко, А.И. (1992). *Система определений и ее функции в процессе формирования понятий школьного курса физики*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Магазінник, А. (1936). Іспити в нашій школі. *Комуністична освіта*, 3, 86–93.

Мадзігон, В.М., Бурда, М.І. (1996). Проблеми і завдання педагогічної науки в умовах розбудови національної школи. *Педагогіка і психологія*, 3, 3–9.

Майборода, В.К. (1992). *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)*. Київ: Либідь.

Майборода, В.К. (1993). *Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01). Інст. пед-ки АПН України. Київ.

Майборода, В.К., Майборода, С.В. (1992). Національні школи України: історія, розвиток, уроки. *Рідна школа*, 11/12, 6–16.

Макогон, А. (1936). Перевірочні іспити в школі. *Комуністична освіта*, 4, 3–7.

Максименко С.Д. (Ред.). (1983). *Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе*. Киев: Радянська школа.

Максименко, В.П. (1982). Розвиток організаційних форм навчання в радянській школі. *Радянська школа*, 11, 29–34.

Максименко, С.Д., Бондарь, В.И., Бех, И.Д. (1980). *Психология формирования трудовых умений школьников*. Киев: Радянська школа.

Максимов, О.С. (1996). *Формування технічного мислення школярів у процесі навчання природничих предметів*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.

Максимюк С.П. (2009). *Педагогіка*. Київ: Кондор.

Малафеєв, И.В. (2005). *Повышение эффективности физического эксперимента по механике в восьмом классе (системный подход)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Малафійк, І.В. (2005). *Дидактика*. Київ: Кондор.

Малахов, В. Филатов В. (1991). *Современная западная философия: словарь*. Москва : Политиздат.

Малькова, З.А., Никандров, Н.Д., Гершунский, Б.С., Шубинский, В.С. (Ред.). (1992). *Развитие педагогической науки на современном этапе. Педагогическая теория: идеи и проблемы. Сб. науч. тр.* Москва: ТПИМЮ РАО.

Мальований, Ю.І. (1985). Проблеми дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу в світі завдань реформи школи. *Педагогіка*, Вип. 24, 9–13.

Мальований, Ю.І. (1987). Сучасний шкільний урок. *Рад. шк.*, 7, 76–79.

Мальований, Ю.І., Римаренко, В.Є., Загороднюк, В.І. (1988). Інтегральний урок як нова форма навчального заняття. *Радянська школа*, 8, 69–71.

Малышевский, И.И., Зайцев, В.А., Экземплярский, В.М. (1871). *Руководство к начальному образованию*. (Изд.2-е.). Киев: тип. И. и А. Давыденко.

Манжос, Б.С. (1924). Колективізація при Дальтон-плані. *Рад. освіта*, 7, 19–26.

Манжос, Б.С. (1927). От тестовых испытаний к стандартизованным тестам (из опыта Киевской школы им. Петровского). *Просвещение на транспорте*, 2, 26–31.

Манжос, Б.С. (1927). Планування з дітьми в старшому концентрі трудшколи (з практики Київської залізничної школи ім. Петровського). *Шлях освіти*, 6–7, 87–100.

Манжос, Б.С. (1928). Дві теорії навчання. *Шлях освіти*, 12, 200–220.

Манжос, Б.С. (1929). Останні досягнення методи проектів в Америці. *Шлях освіти*, 5–6, 194–199.

Манжос, Б.С. (1930). Експериментальне дослідження методів навчання в радянській школі. *Записки КІНО*, Кн.4, 14–44.

Манжос, Б.С. (1930). *Основы советской дидактики*. Москва: Рабочее просвещение.

Манжос, Б. (1930). Політехнічний стрижень у програмах фабрично-заводської семилітки. *Комуністична освіта*, 3, 95–104.

Манжос, Б., Тищенко, П. (1929). *Дитяча праця в шкільних майстернях*. Київ : Державне видавництво України.

Маргулян, С. (1940). Про методику і техніку опитування учнів на уроках історії. *Комуністична освіта*, 5, 60–65.

Марков, В.И. (1928). *Советская система народного образования УСРР*. Саратов : б.н.в.

Марочко, В.І., Гьотц, Х. (2003). *Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941)*. Інститут історії України НАН України; Марбурзький ун-т (Німеччина). Київ: Науковий світ.

Мартынюк, Н.Г. (1988). *Структурирование учебного материала школьниками как способ развития их теоретического мышления*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Марчук, М.В. (2002). *Освітні процеси в Україні в період національно-культурного відродження 1917 – 1920-х років*. Коломия: Вік.

Маслов, С. (1993). *Культурно-національне відродження на Україні в кінці XVI – першій половині XVII ст. Європейське Відродження та українська література XIV–XVIII ст.* (с. 319–342.). Київ: Наукова думка.

Масовер, Ф. (1931). Усні обчислення в п'ятих – десятих класах. *Комуністична освіта*, 11, 87–108.

Материалы о работе начальных и средних школ УССР. 29. 01. 46 – 30. 06. 47. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 7. Справа 5585, арк. 174.

Матеріали (постанови, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР. Т. 7. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 1430, арк. 107.

Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Наркомосвіти УРСР. Т. 1 ЦДАВО України. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 55, арк. 169.

Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегій Міністерства освіти УРСР. Т. 4. ЦДАВОВУ. Фонд 116. Опис 15. Справа 244, арк. 336.

Матеріали з питань виробничого та політехнічного навчання і трудового виховання учнів. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 13. Справа 4674, арк. 186.

Матеріали з питань діяльності комісії законодавчих передбачень Верховної Ради Союзу РСР. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 7. Справа 4334, арк. 231.

Матеріали з питань роботи загальноосвітніх, початкових, восьмирічних і середніх шкіл Української РСР. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 13. Справа 3905, арк. 199.

Матеріали засідань Президії Ради Міністрів УРСР. 1976 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 14. Справа 234, арк. 257.

Матеріали Міносвіти про використання технічних засобів навчання в загальноосвітніх школах Української РСР. 1965–1967 рр. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 13. Справа 1676. арк. 207.

Матеріали про діяльність науково-методологічного комітету Головсоцвиху та методологічну роботу в галузі освіти на Україні (протоколи, постанови, доповіді, огляди, листування). 5 січня 1924 – 19 січня 1925. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис. Справа 851.

Матеріали про організацію і стан соціального виховання і народної освіти на Україні (декрети, положення, інструкції, протоколи, плани, бюлетені доповіді). 17 квітня–27 липня 1919. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 161.

Матеріали про організацію та роботу головсоцвиху наркомосу УСРР та його губерніальних відділів (положення, звіти, протоколи, операційні плани, штатний розклад, статистичні відомості). 7 лютого – 20 березня 1921. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 2. Справа 537.

Матеріали про розвиток шкільної мережі на Україні. 1951р. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 8. Справа 4537, арк. 217.

Матеріали про складання та виготовлення підручників в 1931 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 10. Справа 495, арк. 287.

Матеріали щодо обговорення учбових програм для шкіл соцвиху. Листи вчителів та газета «Виробнича думка». ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 9. Справа 470, арк. 194.

Матюша, І.К. (1995). *Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі*. Київ: ІСДО.

Матюшко, І.С. (1974). *Автоматизовані класи*. Київ: Радянська школа.

Махмутов, М.И., Занько, С.Ф., Тюнников, Ю.С. (1988). *К структуре взаимосвязи педагогической теории и практики. Методологические исследования инженерно-педагогического образования: Сб. научн. тр.* (С. 18-26). Свердловск.

Машкін А. (1930). *Методика рідної мови : нариси*. Харків : Держвидав України.

Машталер, О.В. (1966). *Педагогічна і освітня діяльність О.В. Духновича*. Київ: Наукова думка.

Мащенко, О.М. (2000). *Формування системи знань про природу (під час вивчення інтегрованих курсів з природознавства у 5 – 6 класах)*. (Дис. канд. пед. наук.). Київ.

Медведєв, І. (1939). Підготовка і проведення іспитів з конституції. *Комуністична освіта*, 4, 47–50.

Мельничук, О.С. (1998). *Історія педагогіки України*. Кіровоград.

Мельничук, О.С. (Гол. ред.), Болдирєв, Р.В. (Уклад.), (1982). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 1: А – Г). Київ: Наукова думка.

Мельничук, О.С. (Гол. ред.), Болдирєв, Р.В. (Уклад.), (1985). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 2: Д – Копці). Київ: Наукова думка.

Мельничук, О.С. (Гол. ред.), Болдирєв, Р.В. (Уклад.), (1989). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 3: Кор – М). Київ: Наукова думка.

Мельничук, О.С. (Гол. ред.), Болдирєв, Р.В. (Уклад.), (2005). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 4: Н – П). Київ: Наукова думка.

Мельничук, О.С. (Гол. ред.), Болдирєв, Р.В. (Уклад.), (2006). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 5: Р – Т). Київ: Наукова думка.

Мельничук, О.С. (Гол. ред.), Півторак, Г.П. (Уклад.), (2005). *Етимологічний словник української мови*. (Т. 6: У – Я). Київ: Наукова думка.

Методологические основы научного познания: Учеб. пособие для студ. вузов. (1972). Москва: Высшая школа.

Методологические проблемы историко-научных исследований. (1982). Москва.

Микитась, В. (1994). *Давньоукраїнські студенти і професори*. Київ: Абрис.

Микитинская, М.И. (1979). *Игровые ситуации как средство повышения эффективности обучения младших школьников математике*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Миронов, М. (1953). Пояснювальні читання як метод розвитку мови і мислення дітей. *Радянська школа*, 4, 22 – 29.

Миронов, М.М. (1945). Підручники К. Д. Ушинського. *Радянська школа*, 5–6, 22–30.

Миронов, М.М. (1945). *Читанка для початкової школи. Тези доповідей на секціях науково-методичної наради по створенню нових підручників з української та російської мови для початкової школи УРСР.* (С. 11–17). Київ: Радянська школа.

Миропольский, С.И. (1902). *Учебник дидактики. (Вып. I.) Общая дидактика.* Санкт-Петербург: тип. Глазунова.

Мирошніченко, М.В. (1975). *Формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності в учнів загальноосвітньої школи.* (На матеріалі вивчення української мови). (Дис. канд. пед. наук.). Київ.

Мирошніченко, Н.А. (1997). *Групповое обучение как средство формирования познавательной активности школьников.* (Дис. канд. пед. наук.). Кривой Рог.

Мирский, М. (1980). *Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки.* Москва: Наука.

Митник, О.Я. Шпак, В.І. (1995). *Народження нестандартного уроку.* Київ: НПЦ «Перспектива».

Митюров, Б.Н. (1954). *Роль Львовской братской школы в развитии отечественной педагогической мысли.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Львов.

Митюров, Б.Н. (1968). *Развитие педагогической мысли на Украине в XVI–XVII вв.* Киев: Радянська школа.

Мицько, І.З. (1991). *Острозька слов'яно-греко-латинська академія.* Київ: Наукова думка.

Міжнародна конференція з питань освіти. (1956). *Радянська школа*, 11, 53–58.

Мітюрів, Б.Н. (1978). *Умій учитись.* Київ: Радянська школа.

Міхно, К. (1928). Екскурсії на пасіку, як один із засобів вивчення природознавства в школі. *Шлях освіти*, 2, 77.

Мойсеєнко, О. (1934). До питання про методичне озброєння вчителя. *Комуністична освіта*, 2–3, 74–79.

Мойсеюк, Н.Є (1999). *Педагогіка.* (2-ге видан.). Київ.

- Мойсеюк, Н.Є (2001). *Педагогіка*. (3-тє, доповн.). Київ: ВАТ «КДНК».
- Мокеєва, В.А. (1954). *О работе учителя над развитием мышления учащихся V– VII классов на уроках русского языка*. (Дисс. канд. пед. наук). Сумы.
- Момот, Л.Л. (1977). *Дидактические условия формирования у учащихся готовности к творческой деятельности (на материале предметов гуманитарного цикла)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.
- Момот, Л.Л. (1981). Методи навчання – у відповідність з вимогами життя. *Радянська школа*, 1, 8–15.
- Момот, Л.Л. (1982). Умови ефективного застосування проблемно-пошукових методів навчання. *Радянська школа*, 3, 22–27.
- Момот, Л.Л. (1984). *Проблемно-пошукові методи навчання в школі*. Київ: Рад. шк.
- Момот, Л.Л. (1989). Лекція: проблеми співробітництва. *Радянська школа*, 8, 47–49.
- Момот, Л.Л. (1992). Навчальна лекція. *Форми навчання у школі*. (С. 40 – 53). Київ.
- Момот, Л.Л., Шелестова Л.В. (1997). До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка і психологія*, 2, 53–59.
- Моносзон, Э.И. (1987). *Становление и развитие советской педагогики. 1917 – 1987*. Москва: Просвещение.
- Моргун, О., Підласий, А. (1995). Керовані ілюстрації як дидактичний засіб. *Рідна школа*, 1, 57–58.
- Морокішко, Є.М., Дутко, Л.П. (1966). Експериментальна перевірка програмованих посібників. *Радянська школа*, 8, 16–18.
- Мосіяшенко, В.А., Курок, О.І., Задорожна, Л.В. (2005). *Історія педагогіки України в особах*. Суми: Університетська книга.
- Мостовий, А. (1924). Дальтон-план в світлі наших прагнень. *Шлях освіти*, 7, 67–77.
- Мостовий, А. (1928). Про методику правопису у школі. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 284–288). Харків:

Держвидав України.

Мостовий, П. (1926). *Краєзнавство у трудовій школі*. Харків: Держвидав України.

Моштук, В.В. (1991). *Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Мудрик, Н.І. (1993). *Система семінарських занять у спеціалізованих класах*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Музиченко, О.Ф. (1924). Проблемы комплексности в Германии и у нас. *Путь просвещения*, 4–5, 68–106.

Музиченко, О.Ф. (1924). Сучасна школа в нас та за кордоном. *Радянська освіта*, 12, 93–97.

Музиченко, О.Ф. (1924). Що таке нові програми Порадника й як за ними працювати? *Радянська освіта*, 11–12, 46–64.

Музиченко, О.Ф. (1928). Читання й культура слова в сучасній школі. *Шлях освіти*, 4, 109–125.

Музиченко, О. (1925). Краєзнавство в комплексних програмах та його метод. *Шлях освіти*, 5–6, 59–70.

Навчальний план дослідної середньої школи з 11-річним курсом навчання. (1958). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 5, 19–22.

Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з українською мовою навчання на 1957/58 навчальний рік. Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з російською мовою навчання на 1957/58 навчальний рік (1957). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 9, 15–17.

Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з українською мовою навчання на 1955/56 навчальний рік. (1955). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 15, 8–9.

Навчальний план початкової, семирічної і середньої школи з українською мовою навчання. (1951). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 20, 5–7.

Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл на 1989/90 н.р. (1989). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*, 10, 3–5.

Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1990/91 навчальний рік. (1990). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*, 9, 2–17.

Навчальні плани початкової та середньої школи. (1938). Київ: Радянська школа.

Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952–53 н.р. Державне учбово-педагогічне видавництво «Рад. школа», 1952. ЦДАВОУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 1344, 2 арк.

Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1957–1958 н.р. ЦДАВОУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 2348, 7 арк.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1972/73 навчальний рік. (1972). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*, 6, 5–23.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1974/75 навчальний рік. (1972). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*, 5, 3–9.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл УРСР на 1971–72 н.р. ЦДАВОУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 8250, 60 арк.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1970/71 навчальний рік. (1970). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 7/8, 3–54.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1978/79 навчальний рік. (1978). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 12, 3–29.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1980/81 навчальний рік. (1980). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 10, 3–32.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1984/85 навчальний рік. (1984). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 9, 3–26.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1986/87 навчальний рік. (1986). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 6, 3–10.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1988/89 навчальний рік. (1988). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 10, 3–15.

Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1989/90 навчальний рік. (1989). *Збірник наказів і інструкцій Міністерства освіти УРСР*, 10, 3–20.

Навчальні плани середньої загальноосвітньої школи Української РСР на 1991–1992 навчальний рік. (1991). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*, 7, 3–19.

Назаренко О.Л. (2015). *Науково-педагогічна спадщина вчених Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (20–50-ті роки ХХ століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.

Наказ наркома освіти УСРР тов. Затонського В.П. «Про здійснення постанови Центрального Комітету ВКП(б) від 4.07.1936 р. «Про педологічні викривлення в системі наркомосів». (1936). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 18, 6–8.

Наказ ч.П. Основні начала шкільної роботи, 1920 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 957, арк. 28.

Накази і обіжники по Міністерству народної освіти, розпорядження департаменту нижчої освіти (17 грудня 1918–14 листопада 1919). ЦДАВОВУ. Фонд

2582. Опис 1. Справа 27, 82 арк.

Накази наркома освіти УСРР Затонського В. П. «Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі». (1936). *Збірник наказів та розпоряджень НКО УСРР*, 26, 3.

Нарада в справі організації Народної освіти на Україні 15–20 грудня 1917 року. ЦДАВОВУ. Фонд 2581. Опис 1. Справа 10, арк. 48–48 є об.

Нарада в справі організації Народної Освіти на Україні 15-20 грудня 1917р. (1918). *Вільна Українська Школа*, 5–6, 53–63.

Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: Тези ювілейної наук. сесії. (1967). Київ.

Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятий п'ятирічці. (1981). Київ: Вища школа.

Народня освіта на Вкраїні. (1924). Я. Ряппо (Ред.). Харків: Червоний шлях.

Науменко, В.О. (1991). *Система межпредметных заданий как средство совершенствования навыков чтения младших школьников.* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР (1926 – 1976). (1976). Київ: Вища школа.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

Неділько, В.Я. (1972). *Педагогічні основи та система методів факультативних занять з української літератури в середній школі. (На матеріалах шкіл УРСР).* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Недодатко, Н.Г. (2000). *Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків.

Нерода, Ф.О., Коваленко, С.С. (Ред.). (1963). *Розвиток мислення і мови на предметних уроках.* Київ: Радянська школа.

Нехтман, І. (1937). До методики усного опитування. *Комуністична освіта*, 2,

107–113.

Нехтман, І. (1934). Поточний облік знань учнів. *Комуністична освіта*, 10, 77–85.

Нечепоренко, Л.С. (1967). Прийоми роботи з схематичними наочними посібниками. *Радянська школа*, 3, 91–94.

Нечепоренко, Л.С. (1967). *Схематические наглядные пособия и методика их применения (на материалах изучения русского языка, истории и географии в 5–8 классах)*. (Дисс. канд. пед. наук). Каменець-Под.

Нечипорук, В.А. (1970). *Проблема политехнизма в становлении и развитии общеобразовательной школы Украинской ССР (1917–1932 гг.)*. (Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук). Киев.

Нечипорук, З. (1937). Типи письмових робіт з літератури в 8–10 класах середньої школи. *Комуністична освіта*, 5, 20–23.

Нижник, В.Г. *Пути повышения эффективности формирования измерительных умений и навыков учащихся в процессе обучения физике в средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Никулина, А.Д. (1984). *Формирование навыков самоконтроля в выполнении арифметических действий у младших школьников*. (Дисс. канд. пед. наук). Де. Киев.

Нисимчук, А.С. (1991). *Экономическое образование школьников: Кн. для учителя*. Москва: Просвещение.

Ничкало, Н.Г. (1971). Про розвиток у школярів інтересу до знань. *Радянська школа*. 11, 60–67.

Ничкало, Н.Г. (2003). Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: зб. наук. праць*. (Вип. 4.). (с. 421–439). Київ: Ченстохова.

Ніжинський, М.П. *З педагогічної практики здійснення політехнічного навчання в середній школі: Стенограма публічної лекції*. Київ.

Ніколенко, Д.Ф. (1927). До питання про навчання дівчат у школах ФЗУ. *Робітничка освіта*, 12, 22–31.

Ніколенко, Д.Ф. (1929). Українська мова та українознавство в профшколі. *Робітнича освіта*, 12, 109–115.

Ніколенко, Д.Ф. До питання про побудову програми української мови для шкіл ФЗУ. *Робітнича освіта*, 7–8, 74–81.

Ніколенко, Л.Д. (1968). *Питання методики повторення*. Київ: Радянська школа.

Ніколенко, Л.Т. (2000). *Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги*. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти. Київ.

Німчук, В.В. (Ред.). (1961). *Лексикон словенороський Памви Беренди (Надруковано з видання 1627 р. фотомеханічним способом.)*. Київ: Наукова думка.

Нісімчук, А.С., Падалка, О.С., Шпак, О.Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології*. Київ: Вид. центр «Просвіта».

Нічик, В. М. (1997). *Петро Могила в духовній історії України*. Київ: Украркхнський центр духовної культури.

Нічик, В.М., Литвинов, В.Д., Стратій, Я.М. (1990). *Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.)*. Київ: Наукова думка.

Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. (2000). (Т.4.). Київ: Вид-во «Аконіт».

Новиков, А.М., Новиков, Д.А. (2007). *Методология*. Москва: СИНТЕГ.

Новицький, О. (1936). З досвіду лабораторних занять з зоології. *Комуністична освіта*, 10, 56–63.

Новые программы единой трудовой школы первой ступени. 1-4 год обучения. (1925). Москва ; Ленинград : Госиздат.

Нойнер, Н.Г., Бабанский, Ю.К. (Ред.). (1984). *Педагогика*. Москва: Педагогика.

Нор, Е.Ф. (1997). *Групповые формы учебной деятельности как средство развивающего обучения младших школьников*. (Дис. канд. пед. наук.). Київ.

О ходе выполнения постановления ЦК Компартии Украины и Совета

Министров СССР от 10 июня 1983 г. № 268 «Об организации выполнения в республике постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 26 мая 1983 г. № 473 «О дополнительных мерах по улучшению изучения русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик». ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 9213, арк. 10–13.

Об Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: постановление Верховного Совета СССР. (1984). *О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сб. док. и материалов.* (С. 37–63). Москва: Политиздат.

Обіжник «До губерніяльних і повітових народних (земських) і міських управ та губерніяльних і повітових комісарів справ освітніх» (22 липня 1918). ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 771, арк. 48.

Обіжник «До Комісаріату Київської, Одеської, Харківської шкільної округи». ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 399, арк. 38.

Обіжник 1 липня 1919 р. до п.п. Директорів та Педагогічних Рад середніх шкіл всіх типів. (1919). *Вістник Української Народної Республіки*, 8 серп. (ч. 36), 1.

Обіжники НКО (Наркомосу УСРР). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис. Справа 236.

Общее учение об обучении: учебный текст для употребления в учебных заведениях, приготовляющих учителей и учительниц. (1887). (пер. с 5-го изд. А. Белявский; сост. Линднер Г.). Глухов.

Огиенко, Е.И. (1994). *Дидактические особенности системы школьных лекций при изучении профильных предметов.* (Дис. канд. пед. наук.). Киев.

Огієнко, І. (1908). Історичний словник української граматичної термінології з передмовою про історію розвитку її. *Зап. Укр. наук. т-ва в Києві*, 23-26.

Огієнко, І. (1927). *Нариси з історії української мови. Система українського правопису.* Варшава.

Огієнко, І. (1930). *Українська літературна мова XVI ст. і український Крехівський апостол 1560 р.* Варшава: Друкарня Синодальна.

Огієнко, І. (1964-1965). Етимологічно-семантичний словник української мови. (2 вид.). «Віра й Культура». Місячник Української Богословської думки й культури: часопис., Вінніпег, червень-липень 1964-листопад 1965.

Огієнко, І. (1991). *Українська культура: Коротка історія культур. життя укр. народу: Курс читаний в Укр. народ. ун-ті.* (Репр. вид. 1918 р.). Київ: Абріс.

Огієнко, О.І. (1991). Лекційний виклад матеріалу. *Радянська школа*, 3, 57–58.

Огнев'юк, В.О., Фурман, А.В. (1995). *Принцип модульності в історії освіти.* Київ.

Огородник, А.И. (1980). *Осуществление принципа политехнизма в преподавании оптики (в сельской средней школе).* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Одарченко, Н.І. (1997). Організація навчання в школах нового типу. *Педагогіка і психологія*, 4, 103–108.

Одегова, В.В. (1988). *Учебный процесс и ЭВМ. Дидактические проблемы управления.* Львов: Вища школа. Издательство при Львовском университете.

Однолько, (1994). В.Г. Розвиток мислення. *Рідна школа*, 12, 32–38.

Однолько, В.Г. (1983). Засвоєння знань учнями. *Радянська школа*, 11, 9–17.

Однолько, В.Г. (1984). Відтворення знань учнями. *Радянська школа*, 12, 8–15.

Однолько, В.Г. (1986). Навчання школярів застосовувати знання на практиці. *Радянська школа*, 1, 22–27.

Однолько, В.Г. (1989). Виховання демократизмом шкільного життя. *Радянська школа*, 12, 11–15.

Оконь, В. (1990). *Введение в общую дидактику* (Пер. с польск. Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина.). Москва: Высшая школа.

Олесницький, М. (1887). *Курс педагогики: Руководство для женских институтов и гимназий, для высших курсов.* (Вып. 2). Київ: тип. Корчак-Новицкого.

Омельяненко, В.Л. (1967). *Дидактичні вимоги до творчих письмових робіт учнів (на матеріалі вивчення російської і української мов у 5–8 класах загальноосвітньої школи).* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Омеляненко, В.Л., Мельничук, С.Г., Омеляненко, С.В. (1997). *Педагогіка. Частина 1. Загальні основи педагогіки. Теорія навчання (дидактика)*. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка.

Онищук, В.А. (1976). *Типы, структура и методика урока в школе*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.А. (1986). *Урок в современной школе: Пособие для учителя*. (2-е изд. доп. и перераб.). Москва: Просвещение.

Онищук, В.О. (1962). Різні методи на різних етапах вивчення нового матеріалу. *Радянська школа*, 10, 11–17.

Онищук, В.О. (1963). Досвід і експеримент у дидактиці. *Радянська школа*, 8, 41–45.

Онищук, В.О. (1964). *Дидактичні умови усвідомлення учнями навчального матеріалу (V – VIII класи)*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.О. (1966). *Вправи учнів на уроках у 5 – 8 класах [з досвіду вчителів шкіл України і Ліпецької обл. РРФСР]*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.О. (1967). Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань. *Радянська школа*, 8, 62–67.

Онищук, В.О. (1968). Типи, структура і методика уроку в школі. *Радянська школа*, 8, 44–53.

Онищук, В.О. (1970). Ленінська теорія пізнання і процес засвоєння знань. *Радянська школа*, 4, 48–58.

Онищук, В.О. (1970а). *Узагальнення і систематизація знань учнів (IV – VIII кл.)*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.О. (1971). Дидактичні передумови успішного навчання в IV – VIII класах. *Радянська школа*, 4, 33–39.

Онищук, В.О. (1973). *Типы, структура и методика урока в школе*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.О. (1973). Урок в сучасній школі. *Радянська школа*, 3, 16–24.

Онищук, В.О. (1974). Дидактичні функції і структура методів навчання. *Радянська школа*, 3, 7–18.

Онищук, В.О. (1975). Деякі проблеми навчання старшокласників. *Радянська школа*, 7, 30–37.

Онищук, В.О. (1977). За високу ефективність навчання в школі. *Радянська школа*, 5, 25–33.

Онищук, В.О. (1978). *Активізація навчання старшокласників*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.О. (1978). Навчання як системний об'єкт. *Радянська школа*, 7, 14–23.

Онищук, В.О. (1979). Структура практичних методів навчання. *Радянська школа*, 6, 11–19.

Онищук, В.О. (1980). *Організація навчання в умовах кабінетної системи*. Київ: Радянська школа.

Онищук, В.О. (Ред.). (1979). *Функції і структура методів навчання*. Київ: Радянська школа.

Онопрієнко В.І. (1998). *Історія української науки XIX – XX ст.* Київ: Либідь.

Операційний план Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіти про його діяльність за 1921–1922 академічний рік і серпень, жовтень 1922. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 2. Справа 1619, 208 арк.

Організація і методи вивчення та поширення педагогічного досвіду. (1952). Київ: Радянська школа.

Орендарчук, Г.О. (2008). *Логіка: Навчальний посібник для студентів економічних та юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів*. (Видання друге, перероблене і доповнене.). Тернопіль: Астон.

Орлов, С.И. (1987). *Учение – дело творческое: Беседы с учащимися [среднего школьного возраста]*. Київ: Молодь.

Орлов, С.И. (1977). *Вчись учитися: Бесіди з учнями*. Київ: Молодь.

Осипів, М. (1928). *Диктант та його життєві вимоги*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 289–290). Харків: Держвидав України.

Осипович-Таращанская, Р.Е. (1957). *Особенности овладения составлением плана как средством понимания текста школьниками 3–5 классов*. (Дисс. канд. пед. наук (по психологии)). Киев.

Основи будівництва вільної, єдиної, трудової, соціальної школи на Україні. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 300, арк. 97.

Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи. (1984). *Радянська школа*, 6, 3–26.

Основы строительства свободной, единой, трудовой школы на Украине, 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 383, арк. 124–124 об.

От Народного комиссариата просвещения. Постановление, 9 марта 1918 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 10, арк. 25.

Отчет Народного Комиссариата просвещения за 1921 г. (1922). Харків : Наркомос.

Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980). (1986). Москва: Педагогика.

Павловский, В. (1925). К вопросу о звеньевой организации работы в школах Соцвоса. *Путь просвещения*, 5, 71–80.

Павловський, В. (1927). З практики організації ручної праці в трудовій школі. *Шлях освіти*, 2–3, 83–88.

Павловський, В. (1932). Облік праці в школі. *Політехнічна школа*, 2, 20–28.

Павловський, В. (1926). Розмова або бесіда. *Радянська освіта*, 3, 14–21.

Павловський, В. (1928). Як будувати на методичних засадах взірцеву лекцію з математики. *Радянська освіта*, 2, 56–57.

Павловський, В. (1929). *Методика і техніка розмови в трудовій школі*. Харків: Держвидав України.

Павловський, В. (1931). До питання про завдання і зміст дидактики. *Комуністична освіта*, 5–6, 57–60.

Павловський, В. (1932). Основні етапи розвитку політехнічної школи на Україні. *Комуністична освіта*, 10, 44–61.

Падалка, О.С., Нісімчук, А.М., Смолук, І.О., Шпак, О.Т. (1995). *Педагогічні*

технології. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана.

Паламарчук В.Ф. (Упоряд.), Сафіулін В.І. (Голов. ред.) (1999). *Гімназії на порозі ХХ століття*. Київ : Знання.

Паламарчук В.Ф., Орлов С.І. (1988). *НОТ школьника – путь к творчеству*. Київ: Радянська школа.

Паламарчук, В.І., Паламарчук, В.Ф. (1979). К проблеме методов развивающего обучения. *Советская педагогика*, 3, 52–58.

Паламарчук, В.І. (1976). Способи використання наочності в навчанні. *Радянська школа*, 9, 8–17.

Паламарчук, В.Ф. (1970). Навчити старшокласників прийомів розумової праці. *Радянська школа*, 10, 14–21.

Паламарчук, В.Ф. (1974). Формування самостійного мислення старшокласників у процесі узагальнень. *Радянська школа*, 4, 7–15.

Паламарчук, В.Ф. (1977). Застосування методів наукового пізнання. *Радянська школа*, 9, 20–25.

Паламарчук, В.Ф. (1980). Застосування логічних методів навчання в школі. *Радянська школа*, 3, 9–15.

Паламарчук, В.Ф. (1981). *Логические методы и приемы обучения, условия их эффективного применения: выбор методов обучения в средней школе*. Москва: Педагогика.

Паламарчук, В.Ф. (1983). *Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения*. (Дисс. д-ра пед. наук). Київ.

Паламарчук, В.Ф. (1983b). *Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения*. (Автореф. дисс. д-ра пед. наук). Київ.

Паламарчук, В.Ф. (1987). *Домашняя учебная работа школьников*. Дидактика современной школы. (с. 304–313.). Київ.

Паламарчук, В.Ф. (1997). *Програма формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів*. Київ.

Паламарчук, В.Ф. (1999). *Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів)*. Київ: АПН України.

Паламарчук, В.Ф. (Ред.). (1978). *Обсяг і характер домашніх завдань для учнів*. Київ.

Паламарчук, В.Ф., Єрмаков, І.Г., Ісаєва Г.М. (1996). *Школи нового типу в Україні*. Київ: АПН України.

Паламарчук, В.Ф., Лазаревський, С.В. (1986). До проблеми оптимізації організаційних форм навчання. *Радянська школа*, 4, 24–27.

Паламарчук, В.Ф., Паламарчук, В.І. (1975). Методи і прийоми навчання. *Радянська школа*, 10, 11–20.

Паламарчук, В.Ф., Рудаковська, С.В. (1998). Від творчої особистості – до нових технологій навчання. *Рідна школа*, 2, 52–62.

Паламарчук, В.Ф., Чижевський, Б.Г. (1993). Концептуальні основи навчальних закладів нового типу. *Рідна школа*, 2, 47–49.

Паламарчук, Л. (1978). *Українська радянська лексикографія: Питання історії, теорії та практики*. Київ: Наукова думка.

Пальчинский, В. *Против комплексной системы и о методах преподавания вообще*. Одесса.

Панасенко, Е.А. (2014). *Експеримент у науково-педагогічних дослідженнях в Україні (1943–1991 рр.)*. (Дис. д-ра пед. наук). Держ. заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ.

Паначин, Ф.Г. (1975). *Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние*. Москва: «Педагогика».

Паначина, Ф.Г., Колмаковой, М.Н., Равкина З.И. (Ред.). (1988). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР*. Москва : Педагогика.

Пантюк, М.П., Пантюк, Т.І. (2010). *Дидактика. Конспект лекцій та опорні схеми*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пантюк, М.П., Пантюк, Т.І., Невмержицька, О.В. (2009). *Основи корекційної педагогіки*. 2-ге видання, доповнене і перероблене. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. І.Франка.

Панченко, Г.Д. (1971). *Роль проблемності в засвоєнні знань учнями. (На матеріалі предметів природничого циклу в 5–6 класах)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Панченко, Г.Д., Уварова, Г.Є. (1983). Формування у школярів наукових понять. *Радянська школа*, 12, 17–22.

Панчук, Г.А. (2004). *Науково-педагогічна спадщина Іоанікія Галятовського (бл.1620–1689 рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Хмельницький.

Панченко, Г.Д. (1971). *Роль проблемності в засвоєнні знань учнями. (На матеріалі предметів природничого циклу в 5–6 класах)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Парадиський, О. (1926). *Долтон-план і комплекси*. В. Таран, А. Хильченко та ін. (Ред.). *Долтон-план в системі соціального виховання*. (с. 35–52). Харків: Держвидав України.

Парадиський, О. (1926). *Долтон-план в українській педагогічній літературі*. В. Таран, А. Хильченко та ін. (Ред.). *Долтон-план в системі соціального виховання*. (с. 81–106). Харків: Держвидав України.

Парахонский, Б.А. (1988). *Язык культуры и генезис знания*. Киев: Наукова думка.

Паславський, І. (1939). Одна з форм повторення фізичної географії. *Комуністична освіта*, 3, 71–74.

Пащенко Д.І. (2001). *Генезис гуманістичних ідей у педагогіці*. Київ: Науковий світ.

Педагогика сотрудничества. Отчет о первой встрече педагогов-экспериментаторов. (1986). *Учительская газета*, 18 окт. (№ 125), 1–2.

Педагогический словарь. (1960). (Т. 2.). Москва: Изд. АПН РСФСР.

Педагогический словарь. Режим доступа: www.edustrong.ru/main/book/pedagogika.htm.

Передмова. Друга книга Проекту Єдиної школи. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2, Справа 43 (Журнали та протоколи засідань петлюрівської ради міністрів,

сільськогосподарської комісії, петлюрівської єдиної школи і ін., 51 арк.), арк. 20–21.

Перелік дисертацій на здобуття вченого ступеня доктора і кандидата наук, що їх захистили педагогічні працівники Української РСР у період 1945 – 1954 років. (1955). *Радянська школа*, 10, 55–61.

Перців, В. (1928). *Культура мови*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 299–301). Харків: Держвидав України.

Песталоцци, И.Г., Шабасовой, М.Ф. (Ред.). (1965). *Избранные педагогические произведения*. (В 3-х т., Т. 3, 1805-1827). Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

Петришин, П. (1932). Питання методології навчальної фільми. *Комуністична освіта*, 6, 88–93.

Петров, Н.И. (1895). *Киевская академия во второй половине XVIII века*. Киев.

Петров, Н.И. (1904). *Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии*. (Т. 1, ч. 1 (1721–1750, XXXII).). Киев: Тип. И.И. Чоколова.

Петров, Н.И. (1904). *Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии*. (Т. 1, ч. 2 (1721–1750), XXI).). Киев: Тип. И.И. Чоколова.

Петров, Н.И. (1905). *Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии*. (Т. II (1751–1762, XXXVII). Киев: Тип. И.И. Чоколова.

Петров, Н.И. (1906). *Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии*. (Т. III (1721–1795), XXXIV). Киев: Тип. И.И. Чоколова.

Петров, Н.И. (1907). *Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии*. (Т. IV (1721–1795), XXXV). Киев: Тип. И.И. Чоколова.

Петров, Н.И. (1908). *Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии*. (Т. V (1721–1795), XLI). Киев: Тип. И.И. Чоколова.

Петрович, О. (1924). Лабораторний метод в трудшколі. *Наша школа*, 1-3, 62-67.

Петрович, О. (1928). Метода проектів. *Радянська освіта*, 12, 71-76.

Петрук, Н. К. (2007). *Соціальна організація як чинник розвитку української духовної культури XVI–XVII ст.* (Дис. докт. філос. наук). Хмельницький

національний ун-т. Хмельницький.

Пидкасистый, П.И. (Ред.). (1998). *Педагогика*. Москва: Педагогическое общество России.

Пикашова, Т.Д. (1986). *Разрешение проблемы теоретического знания*. – Киев: Высшая школа.

Пископпель, А.А. (1999). *Научная концепция: структура, генезис: (Историко-методологические очерки развития научного знания)*. Москва: Путь.

Пистрак, М.М. (1934). *Педагогика*. Москва: Госиздат.

Питання гігієни, режиму праці і відпочинку учнів. (1954). Київ: Радянська школа.

Підгрушна, О. (1936). Організація лабораторних робіт з ботаніки. *Комуністична освіта*, 1, 80–88.

Пінчук, І.М. (1994). *Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової (1856-1940)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.

Пінчук, Т.Д. (1965). *Формування знань молодших школярів за допомогою схематичного малюнка (в залежності від методики його використання)*. (Дис. канд. пед. наук (з психології)). Київ.

План роботи Наркомосу УСРР, Центрального управління в справах друку, Головополітосвіти та ін. підлеглих НКО установ на 1924–1925 р. (18 вересня 1924 – 2 березня 1925). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 4. Справа 25, 282 арк.

Побірченко, Н. С. (2001). *Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.

Побірченко, Н.А. (1977). Формування прийомів розумової діяльності як умови підвищення якості знань. *Радянська школа*, 7, 31–34.

Побірченко, Н.А., Шатирко, Л.О., Василевська, С.В. (1985). *Розвивальні можливості сучасного уроку*. Київ: Радянська школа.

Подгорная, Н.И., Бибик, Н.М., Скрипченко, Н.Ф. (1988). *Дидактические игры и познавательные задачи в 1 классе четырехлетней школы*. Киев: Радянська школа.

Подільський губернiальний з'їзд учительських делегатів, що відбувся 27–28 травня 1917 р. у м. Вінниця. ЦДАВОВУ. Фонд 2581. Опис 1. Справа 17, арк. 66.

Подласий, І.П. (1971). Імовірнісні закономірності засвоєння навчальної інформації. *Радянська школа*, 12, 16–24.

Подласий, І.П. (1988). *Учитель і комп'ютер*. Київ: Т-во «Знання» УРСР.

Подласий, І.П. (1989). *Як підготувати ефективний урок*. Київ: Радянська школа.

Подласий, І.П. (1990). Прогнозування уроку. *Радянська школа*, 4, 63–69.

Подласый, И.П. (1976). *Теоретические проблемы дидактического прогнозирования*. (Дисс. д-ра пед. наук). Черкассы.

Подласый, И.П., Располов, И.В., Рейнгард, И.А., Рюмшин, Г.М. (1988). *Количественные методы в дидактике: Учеб. Пособие. ДГУ им. 300-летия воссоединения Украины с Россией*. Днепропетровск.

Подласый, И. П. (1999). *Педагогика*. В 2 кн., Кн.1: *Общие основы. Процесс обучения*. Москва: Гуманитарний издательский центр ВЛАДОС.

Подмазин, С.И. (2000). *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта.

Подоляк, В.Е. (1978). *Исследование многоканального источника политехнических знаний и умений (на примере взаимосвязи трудового обучения, физики, математики и черчения VI–VIII классы средней школы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Пожар, Н.В. (1999). *Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання*. (Дис. канд. пед. наук.). Харків.

▪ Полгородник, С.М.(Ред.). (1976). *Кабінетна система в школі: [Зб.ст.]*. Київ: Радянська школа.

Полетило, С.А. (1981). *Групповая учебная деятельность учащихся в теории и практике обучения физике (на материале молекулярной физики и электродинамики)*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Політехнічне навчання в загальній школі. (1954). Київ: Радянська школа.

Поліщук, Г.П. (2009). *Методи навчання в українській школі (20–30-ті роки ХХ століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Криворізький державний педагогічний університет, Кривий ріг.

Поліщук, Г.І. (1967). *Самостійна робота учнів старших класів середньої школи з книгою. (В процесі вивчення предметів гуманітарного циклу)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Положення про єдину трудову школу Української Соціалістичної Радянської Республіки. (1918-1919). *ВУШ*, 10, 248–251.

Положення про Український науково-дослідний інститут педагогіки. (1927). *Бюлетень Народного комісаріату освіти*, 1–7 листоп. 8, 13–15.

Полоницький, О. (1927). Питання педотехніки в школах соцвиху. *Освіта на Харківщині*, 2–3, 55–63.

Полонский, В.М. (1998). *Народное образование. Педагогика. Рубрикатор*. Москва: Наука.

Полонский, В.М. (1999). Понятийно-терминологический аппарат педагогики. *Педагогика*, 8, 16-23.

Полонский, В.М. (2000). *Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике*. Москва.

Полонский, В.М. (2000). *Тезаурус информационно-поисковый по народному образованию и педагогике*. Москва: Изд-во ИПКИР.

Полонский, В.М., Сидон, Л.М., Самбунова, Г.Г. (2008). Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в сфере образования. *Инновации в образовании*, 2, 34-41.

Полоцький, О. (1931). «Працювати по-новому, по-новому керувати». *Комуністична освіта*, 9, 1–7.

Полуботко, О. (1927). Викладання граматики в школі. *Радянська освіта*, 8–9, 47–53.

Полуботко, О. (1925). План праці з української мови за комплексовою системою. *Радянська освіта*, 4, 39–50.

Полферов Я. (1926). Мистецтво в комплексі. *Шлях освіти*, 6–7, 65–84.

Полюга, Л.М. (Ред.). (1995). *Українська історична та діалектна лексика: Зб. наук. праць. НАН України. Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича. (Вип.2).* Київ: Наукова думка.

Помагайба, В.І. (1928). Готування вчителя до лекції. *Радянська освіта*, 9, 22–34.

Помагайба, В.І. (1924). Дальтонівський план на практиці. *Радянська освіта*, 12, 42–53.

Помагайба, В.І. (1924). Дальтонський план у трудовій школі. Київ: Видавниче товариство «Час».

Помагайба, В.І. (1927). Про працю за комплексами з двома групами на вчителя. *Радянська освіта*, 4, 18–25.

Помагайба, В.І. (1928а). Готування вчителя до лекції. *Радянська освіта*, 9, 22–34.

Помагайба, В.І. (1928b). Деякі дані про розвиток писемної мови в 1му концентрі трудшколи. *Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології*, Вип. 2, 131–149.

Помагайба, В.І. (1928с). Процес набування формальних знань у трудовій школі. *Шлях освіти*, 4, 38–55.

Помагайба, В.І. (1929). Роль записування плану й змісту роботи в прозоворозповідальній техніці уроку. *Шлях освіти*, 5–6, 141–156.

Помагайба, В.І. (1930). *Аналіза техніки шкільної лекції.* (с. 31–77). Українська науково-дослідна кафедра педології. Збірник праць. Том 1. Київ.

Помагайба, В.І. (1932). Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу. *Комуністична освіта*, 10, 85–101.

Помагайба, В.І. (1933). Лекція в педпроцесі вишів і технікумів. *Комуністична освіта*, 7, 126–132.

Помагайба, В.І. (1933). Підручник в учбовій роботі ФЗУ. *Комуністична освіта*, 6, 48–56.

Помагайба, В.І. (1957). За піднесення якості роботи початкових класів. *Радянська школа*, 2, 3–10.

Помагайба, В.І. (1958). *Попередження неуспішності у навчанні грамоти*. Київ: Радянська школа.

Помагайба, В.І. (1958). *Робота вчителя в малокомплектних школах*. Київ: Радянська школа.

Помагайба, В.І. (1961). Нові вимоги до форм і методів навчання. *Радянська школа*, 2, 19–25.

Помагайба, В.І. (1962). Експеримент у дидактичних дослідженнях. *Радянська школа*, 1, 34–38.

Помагайба, В.І. (1965). Емоційність як принцип навчання. *Радянська школа*, 3, 3–9.

Помагайба, В.І. (1967). З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР. *Наукові записки НДІП*. 17–46.

Помагайба, В.І. (1967). *З історії розвитку основних проблем педагогічної науки*. Помагайба, В.І. (1968). *Робота вчителя в малокомплектних школах*. (Вид. 2-е, доп.). Київ: Радянська школа.

Помагайба, В.І. (1972). *Питання методики дидактичних досліджень: Зб. ст.* Київ: Вища школа.

Пометун, Е.И. (1995). Г.П. Шевченко (ред.). Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы. Луганск: Издательство Восточноукраинского государственного университета.

Понарівська, А. (1936). Робота перед іспитами з невстигаючими учнями з мов. *Комуністична освіта*, 5, 24–25.

Попков, А.В. (1959). *Дидактические основы иллюстрирования учебников средней общеобразовательной политехнической школы (на материале учебников*

истории и географии для V–VII классов средней школы). (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Попов, Г. (1914). *Беседы по общей дидактике: для учительских институтов, учительских семинарий, церковно-учительских школ, духовных семинарий и епархиальных женских училищ*. (Изд. 2-е, существенно изменное и исправленное.) Киев: Тип. П.С. Носенко.

Попова, Е.В. *Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Попович, М.В. (1966). *О философском анализе языка науки*. Киев: Наукова думка.

Попович, М.В. Ковадло, Г.П. (2014). Логико-методологический анализ языка науки и проблема представления знания. *Філософські діалоги 2014*, Вип. 8.

Порус, Б.Н. (1984). *Формирование у школьников примеров смыслового анализа учебного текста как средства усвоения знаний (на материале предметов естественно-научного цикла 9–10 кл.)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Порядок школьный. – Луцьк, 1624. (1988). Пам'ятки братських шкіл на Україні. (с. 44–45). Київ.

Порядок школьный. – Львів, 1586. (1988). Пам'ятки братських шкіл на Україні. (с. 38–42). Київ.

Постанова 3-ої Сесії Всеукраїнського Центрального виконавчого комітету УІІ скликання. (1924-1925). *Бюлетень Народного Комісаріату освіти*, 3/4, 24–29.

Постанова №1331 РНК УРСР «Про доповнення постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У від 20 квітня 1938 року «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України». (1938). *Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР*, 33, 7.

Постанова ВУЦВКу та РНК УСРР «Про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвитку української культури». (1927). *Бюлетень Народного Комісаріату освіти*, 30/31, 1–11.

Постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 14 вересня 1946 р. «Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови й

літератури для шкіл УСРР». ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 130 (Матеріали (протоколи, стенограми та рішення) засідань колегії Міністерства освіти УРСР, Т.ІІІ (6 травня–18 вересня 1946 р.), 316 арк.), арк. 218–223.

Постанова Колегії НКО «Про ухвалу ЦК ВКП(б) з 25.08.32 р. «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»». (1932). *Україна. Міністерство освіти. Інформаційний збірник*, 52, 1–7.

Постанова колегії НКО УСРР від 29 березня 1933 р. «Про постанову ЦК КП(б)У з 11 березня 1933 р. про підручники для початкової й середньої школи». ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 11. Справа 24 (Матеріали до засідань колегії Наркомосу УСРР (9 січня – 10 червня 1933), 147 арк.), арк. 1–5.

Постанова Політбюро ЦК КП(б)У про стан народної освіти на Україні. (1927). *Шлях освіти*, 1 (57), 139–142.

Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) «Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі». (1935). *Збірник наказів та розпоряджень НКО УСРР*, 34, 2–4.

Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР». (1934). *Бюлетень Народного комісаріату освіти*, 21, 2.

Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України». (1938). *Збірник наказів та розпоряджень НКО УСРР*, 33, 5–7.

Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» (1938). *Збірник наказів та розпоряджень НКО УСРР*, 33, 5–7.

Постанова РНК УСРР про просування підручників до шкіл на новий навчальний рік. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 23, 2.

Постанова ЦВК і РНК СРСР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю». (1926). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 1–15 листоп. (№ 15), 1–4.

Постанова ЦК ВКП (б) про початкову і середню школу. (1931). *Комуністична освіта*, 7/8, 1–7.

Постанова ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової та середньої школи від 12 лютого 1933 року». (1947). О. Сивець (Упорядн.). *Постанови партії та уряду про школу.* (с. 33–35). Київ : Радянська школа.

Постанова ЦК ВКП(б) Про підручники для початкової і середньої школи. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 8/9, 1–2.

Постанови в справі організації освіти, винесені Всеукраїнським учительським з'їздом 5–6 квітня і передані ним дня 5 мая «Українській Центральній Раді». (1917). *Вісти з Української Центральної Ради*, 5, 2–3.

Постанови ВУЦВКу і РНК УСРР. (1925). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 1–15 лип. (№ 6), 1–7.

Постанови ВУЦВКу, РНК, Держплану і Наркомосу УСРР, інструкції, положення, проекти нарад, доповіді, відомості, листування та інші матеріали щодо проведення загального навчання в Україні (30 липня 1924 р. – 16 січня 1926 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 4. Справа 105, 506 арк.

Постанови делегатського губернського вчительського з'їзду в Полтаві 25–28 травня 1917 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2581. Опис 1. Справа 17, арк. 82–83.

Постанови партії та уряду про школу. (1947). Київ-Харків: *Радянська школа*.

Постанови Першого Всеукраїнського селянського з'їзду (Київ, 28 трав.–2 черв. 1917). (1917). *Вісти з Української Центральної Ради*, 11/12, 3.

Постанови Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти в УРСР за 1947 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 238, арк. 69.

Постанови Ради Міністрів Української РСР. 1955 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2. Опис 9. Справа 1228, арк. 334.

Постанови РНК РСФРР, РНК УСРР, Наркомосу, положення, інструкції та циркуляри і схеми про побудову учбових закладів системи соціального виховання.— 24 лютого – 22 вересня 1920 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 956.

Постанови секретаріату про організацію місцевих учительських спілок, протоколи з'їздів. Скликання Всеукраїнського з'їзду. ЦДАВОВУ. Фонд 2581. Опис 1. Справа 17, аркуш 34, 38, 45, 67, 82, 84, 86, 93–95зв., 100, 102, 107.

Постанови секретаріату про організацію місцевих учительських спілок, протоколи з'їздів. Скликання Всеукраїнського з'їзду. ЦДАВОВУ. Фонд 2581. Опис 1. Справа 17, аркуш 34, 38, 102, 107.

Постановлення Народного Комиссариата просвещения о реформе школы. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1. Справа 10 (Декрети і постанови Тимчасового робітничо-селянського уряду України, Раднаркому і Наркомосу УСРР про організацію і розвиток культурно-освітньої роботи на Україні (16 січня – 21 липня 1918 р., 83 арк.), арк. 9 – 14 об.

Постернак, С. (1920). *Из історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917–1919 рр.* Київ: Всеукр. кооп. вид-во Союз.

Потапова, Л.В. (1998). *Розвиток національної школи в Україні (1917–1933 рр.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ. пед. інст. Луганськ.

Почернина, Е.А. (1980). *Упорядочение и совершенствование дидактического объяснения*. (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук). Киев.

Президії Верховної Ради УРСР «Про стан підвищення освітнього і професійного рівня та трудовлаштування молоді, яка закінчила загальноосвітні школи УРСР в 1970 р.» (14 жовтня 1970 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 7830 (Доповідні записки управління до Президії Верховної Ради УРСР та Ради Міністрів УРСР про здійснення загального обов'язкового 8-річного навчання і запровадження середньої освіти для молоді в УРСР за 1970–71 н.р., 58 арк.), арк. 1–9.

Президії Ради Міністрів УРСР. «Про проект Закону УРСР про освіту» (17 січня 1991 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 121 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, листування). 3 січня–29 квітня 1991 р.), 162 арк.), арк. 24–40.

Президія Ради Міністрів УРСР. Про проект Закону УРСР про освіту. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 83 (Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, листування). 5 жовтня–28 грудня 1990 р., 117 арк.), арк. 90–92.

Пресгурвіц, С. (1936). Перевірочні іспити з історії. *Комуністична освіта*, 5,

17–21.

Присяжнюк, Н.И. (1990). *Педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса в классах-комплектах с учащимися 6-летнего возраста*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Приходченко, К.І. (1997). *Розвиток творчих здібностей учнів 9 – 11 класів на уроках української літератури*. (Дис. канд. пед. наук). Донецьк.

Про видання підручників для політехнічної школи на 1934–35 р. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*. 45/46, 3–4.

Про викладання історії в середній школі на 1934-1935 учбовий рік. (1935). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 4, 5.

Про викладання історії в III-IV класах. (1936). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 1, 2.

Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі. (1936). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 26, 3.

Про викладання фізики в неповній середній та середній школі УСРР. (1936). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 26, 4.

Про викуп підручників для шкіл соцвиху. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 37, 1–2.

Про відміну викладання труда в школах. (1937). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 5, 6–7.

Про внесення змін у порядок вивчення і зміст навчальних програм з окремих предметів. (1963). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 17, 12–15.

Про впровадження програмованого навчання в учбових закладах Міністерства освіти УРСР. (1963). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 17, 5–7.

Про врегулювання справи з своєчасним забезпеченням шкіл соцвиху підручниками. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 18, 10.

Про готовність початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до 1940–1941 навчального року. (1940). *Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 25, 5–7.

Про деякі зміни, доповнення та корективи до навчальних програм загальноосвітніх шкіл республіки на 1980/81 навчальний рік. (1980). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 9, 3–11.

Про додаткове запровадження виробничого навчання учнів VIII класів у школах УРСР. (1956). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 6, 12–14.

Про додатковий список підручників соцвиху. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 32, 2–4.

Про забезпечення підручниками учбових закладів на 1931-32 р. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 5, 2–3.

Про забезпечення початкових і середніх шкіл підручниками, навчально-наочним та шкільно-письмовим приладдям на 1939–1940 навчальний рік. (1939). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української РСР*, 17, 2–4.

Про забезпечення просування підручників до шкіл. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 34, 5–6.

Про забезпечення установ соцвиху підручниками. (1926). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 2, 17.

Про забезпечення учнів і вчителів підручниками і навчально-методичною літературою у 1977/78 навчальному році. (1977). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 7, 18–27.

Про забезпечення учнів і вчителів шкіл республіки підручниками і навчально-методичною літературою на 1978/79 навчальний рік. (1979). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 3, 3–28.

Про забезпечення шкіл навчально-методичною літературою. (1996). *Вісник державної інспекції закладів освіти*, 4/5, 11–15.

Про забезпечення шкіл підручниками. (1956). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 2.

Про забезпечення шкіл республіки навчально-наочним приладдям, обладнанням та інструментом. (1963). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 11, 4–6.

Про забезпечення шкіл республіки технічними засобами навчання та їх використання в навчально-виховному процесі. (1980). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 20, 5–9.

Про забезпечення шкіл та інших навчальних закладів Української РСР підручниками та навчально-методичною літературою на 1985/86 навчальний рік. (1984). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 19, 3–30.

Про забезпечення шкіл та інших навчальних закладів Української РСР підручниками і навчально-методичною літературою на 1987/88 навчальний рік. (1986). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 21, 18–25.

Про забезпечення шкіл та інших навчальних закладів Української РСР підручниками і навчально-методичною літературою на 1988/89 навчальний рік. (1988). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 2, 23–32.

Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1980/81 навчальний рік. (1980). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 5, 13–31.

Про загальне обов'язкове початкове навчання. Постанова ЦК ВКП (б) від 25 липня 1930 р. (1930). *За загальне навчання: збірник директив та інструкцій*. Вип. I, 56.

Про запровадження єдиного навчального плану в школах УРСР. (1940). *Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР*, 20/21, 20–21.

Про затвердження стабільних підручників на 1933-34 навчальний рік. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 24, 3–4.

Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи. (1966). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 23, 2–6.

Про комплексів навчання в трудшколах. (1928). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 7, 9–10.

Про конспектування уроків учнями початкових, неповних середніх і середніх шкіл. (1936). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української СРР*, 4, 5–6.

Про корективи до навчальних програм загальноосвітніх шкіл на 1978/79 навчальний рік. (1978). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 11, 3–13.

Про навчальний план для десятих класів середніх шкіл, в яких у 1947–1948 навчальному році вводиться викладання психології та логіки. (1947). *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 14, 10.

Про навчальні плани і програми для восьмирічних і середніх шкіл УРСР на 1964/65 навчальний рік. (1964). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 15/16, 2.

Про навчальні плани міської та сільської політехшколи. (1933). *Бюлетень Народного комісаріату освіти*, 33, 5–10.

Про навчальні плани, програми і підручники для загальноосвітніх шкіл на 1984/85 навчальний рік. (1984). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 12, 3–5.

Про навчальні програми для загальноосвітніх шкіл на 1983/84 навчальний рік. (1983). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 11, 3–5.

Про навчальні програми для загальноосвітніх шкіл на 1986/87 навчальний рік. (1986). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 14, 3–27.

Про надсилку зауважень до програмів для старшого концентру. (1928). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 5, 7.

Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи: Постанова Пленуму ЦК КППРС 10 квітня 1984 р.; Постанова Верховної Ради СРСР. (1984). *Про реформу загальноосвітньої школи*. Київ: Політвидав України, 9–13.

Про педологічні викривлення в системі Наркомосів: Постанова ЦК ВКП(б). (1936). *Комуністична освіта*, 7, 56–58.

Про перегляд учбових планів та програм масової школи (визначення основних напрямів роботи ДНМК у цій справі). (1928). *Бюлетень Народного комісаріату освіти*, Груд. (51), 1–4.

Про перегляд учбових планів та програм масової школи (визначення основних напрямів роботи ДНМК у цій справі). (1928). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 51, 1–5.

Про перехід на нові навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої школи. (1986). *Збірник наказів та інструкцій м-ва освіти УРСР*, 3, 3–5.

Про перспективи поширення шкільної мережі. (1925). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 4, 44.

Про підручники видання 1932 року. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 24, 4–5.

Про підручники для установ соцвиху на 1927/28 шкільний рік. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 12, 7–11.

Про підручники з нової і новітньої історії для 8-их і 9-их класів шкіл та окремі підручники для середніх спеціальних навчальних закладів. (1983). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 24, 18.

Про підручники на 1935–1936 учбовий рік. (1935). *Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 1, 2.

Про підручники, дозволені до вжитку в установах соцвиху з українською викладавкою мовою. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 42, 11–15.

Про поточне планування та облік праці шкіл. (1931). *Україна. Міністерство освіти. Інформаційний вісник*, 51, 2–4

Про реформу загальноосвітньої і професійної школи. (1984). Київ: Політвидав України.

Про роботу загальноосвітньої школи в умовах реформи. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 9256 (Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР, Верховної Ради УРСР з питань народної освіти (інформації, доповідні, листи). 2 вересня – 30 грудня 1985 р.), 142 арк.), арк. 130–132.

Про список програм для шкіл Української РСР на 1978/79 навчальний рік. (1987). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 12, 30–32.

Про стан політехнічного трудового навчання учнів V–VIII класів у процесі занять в майстернях шкіл Одеської області. (1966). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 2, 2–5.

Про стан просування підручників до політехнічної школи. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 32, 2–3.

Про Статут середньої загальноосвітньої школи. (1970). *Збірник наказів та інструкцій м-ва освіти УРСР*, 22, 3–19.

Про тривалість учбового року та про учбовий план трудшкіл. (1926). *Радянська освіта*, 9, 20–73.

Про трудове навчання в початкових, неповних середніх та середніх школах УСРР. (1936). *Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 26. 3–4.

Про участь трудшкіл у весняній с.-г. виробничій кампанії. (1930). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 4, 2.

Про участь шкіл соцвиху у весняній засівній кампанії. (1932). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 8, 2–5.

Про хід видання підручників, програм та інших посібників для шкіл і вищих та середніх педагогічних навчальних закладів Української РСР. (1967). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, 10, 8–9.

Про хід виконання постанови ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР від 7 липня 1972 р. №326 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи УРСР». (1973). *Збірник наказів та інструкцій м-ва освіти УРСР*, 18, 9–17.

Програма занять сільських трудових шкіл I концентру. (1925). *Радянська освіта*, 6/7, 7–35.

Програма засідання комісії по виробленню програми для нижчих і вищих початкових шкіл всієї України (1 серпня 1918 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 680 (Протоколи комісії по виробленню програми для нижчих і вищих початкових шкіл всієї України (1 серпня 1918–8 серпня 1918), 11 арк.), арк. 1–4.

Програма школи – на широке обговорення. (1929). *Виробнича думка : тижд. дод. до газ. «Народний учитель»*, 30 січ. (№4/5), 1.

Програми для шкіл I–X класів на 1953 р., т.I. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 1346, 231 арк.; т.II спр. 1347, 207 арк.

Проект єдиної школи на Вкраїні. Основна школа. (1919). Кам'янець-Подільський : Дністер, Кн. 1.

Проект постановления о проведении в жизнь Единой трудовой школы. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1, спр. 393, арк. 111–119.

Проект реформы средней школы: (Доклад совещания, образованного Государственной Думой для разработки проекта реформы средней школы). (1912). *Русская шк*, 7/8, 91–101.

Проекты навчальних планів та схем комплектів трудшколи. (1929). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 16, 18–22.

Проекты навчальних планів та схем комплектів трудшколи. (1929). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 16, 18–22.

Прозоровський, О. (1928). Сучасні методи викладання літератури в трудшколі. *Радянська освіта*, 4, 36–112.

Прокопенко, Г. (1958). *Розвиток загальноосвітньої школи Української РСР за сорок років Радянської влади*. Київ: Радянська школа.

Прокопович, Ф. (1760). *Первое учение отроком. В нем же буквы и слоги*.

Таже краткое толкование законного десятилетия, молитвы господни, символа веры и девяти блаженств. Чернигов: Тип. Троицко-Ильинского монастыря.

Прокопович, Ф. (1785). *Богословское учение о состоянии неповрежденного человека или о том, каков был Адам в раю.* Москва.

Прокопович, Ф. (1980). *Натурфілософія, або Фізика. Філософські твори: в 3 т.*(Т. 2). Київ.

Проников, А.К. (1983). Проблемы теории и истории педагогики в наследии С.Х.Чавдарова. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НИИ Педагогики УССР. Киев.

Протокол № 1 засідання комісії по перегляду і редагуванню шкільних підручників і книжок 13 травня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1, спр. 389, арк. 39–44.

Протокол № 19 засідання Ради міністра народної освіти від 27 серпня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 13, арк. 44.

Протокол № 2 засідання Ради міністра народної освіти від 5 липня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 13, арк. 25–25 об.

Протокол № 35 засідання Ради міністра народної освіти від 23 жовтня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 13, арк. 59.

Протокол № 5 засідання колегії Міністерства народної освіти УРСР від 22 травня 1991 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 114 (Документи засідань колегії Міністерства народної освіти (протокол № 5, рішення, постанови, доповідні записки). 22 травня 1991 р., 71 арк.), арк. 1–5.

Протокол № 6 засідання колегії Міністерства народної освіти УРСР від 19 червня 1991 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 115 (Документи засідань колегії Міністерства народної освіти УРСР (протокол №6, рішення, постанови, доповідні записки). 19 червня 1991 р., 171 арк.), арк. 1–20.

Протоколи з'їзду комісарів народної освіти на Україні (11 – 14 липня 1918 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 14, аркуш 4–5зв.

Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР та матеріали до них (5 травня – 28 серпня 1923). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 3. Справа 15, 197 арк.

Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР та матеріали до них (в 6 т.), Т.1

(5 січня 1923 – 21 квітня 1923). Фонд 166. Опис 3. Справа 12, 311 арк.

Протоколи засідань Комісії по перегляду та проведенню в життя положення про єдину трудову школу на Україні. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1, спр. 391, 28 арк.

Протоколи засідань педагогічних комісій УНР при Міністерстві освіти (28 червня–6 жовтня 1919). ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 163, 93 арк.

Процик, И.И. (1977). *Формирование исследовательских умений и навыков у учащихся сельских школ. (На материалах природоведения II–IV классов и физической географии V–VII классов)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Пряникова, В.Г., Равкин, З.И. (1994). *История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник*. Москва: Новая школа.

Психолого-педагогический анализ урока. (1968). Харьков.

Пузилов, П.Д. (1970). *Понятия и их определения*. Минск: Наука и техника.

Пунский, В.О. (1988). *Азбука учебного труда*. Москва: Просвещение.

Пунський В.О. (1984). Про дидактичні вимоги до формування системних знань. *Радянська школа*, 8, 14–18.

Пунський, В.О. (1959). Самостійне складання учнями плану матеріалу, що вивчається на уроці. *Радянська школа*, 7, 51–53.

Пунський, В.О. (1973). Деякі прийоми формування теоретичних понять. *Радянська школа*, 10, 41–48.

Пунський, В.О. (1976). Системний підхід до побудови навчального матеріалу курсу історії. *Радянська школа*, 8, 35–39.

Пунський, В.О. (1983). Про дидактичні вимоги до формування системних знань (на матеріалі історії). *Радянська школа*, 1, 25–29.

Путилин, В.Г. (1951). *Анализ урока*. Харьков: Издательство Харьковского университета.

Пушкар, М. (1936). Як я готуюсь до іспитів. *Комуністична освіта*, 5, 28–29.

Пушкар, М. (1939). Лабораторні роботи з електрики в сьомому класі. *Комуністична освіта*, 8, 80–82.

Равкин, З.И. (1993). *Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований*. Москва: Ротапринт ИТП и МИО.

Рада Міністрів УРСР. «На виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 2 листопада 1978 р. №518 «Про заходи по дальшому удосконаленню вивчення і викладання російської мови в УРСР». ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 9014, арк. 160.

Рада Міністрів УРСР. «Про поділ класів (груп) при вивченні української мови і літератури в загальноосвітніх школах, професійно-технічних і педагогічних училищах УРСР з російською мовою навчання на дві групи (підгрупи)» (16 червня 1989 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 42, арк. 182.

Рада Міністрів УРСР. Проект відповіді (25 грудня 1990). ЦДАВОВУ. Фонд 166, оп. 17. Справа 83, арк. 112–114.

Раді Міністрів УРСР «Доповідна записка про початок 1970 –71 н.р. в загальноосвітніх школах УРСР (8 жовтня 1970 р.)» Фонд 166. Опис 15. Справа 7830, арк. 36–39.

Раді Міністрів УРСР. Доповідна записка про забезпечення учнів загальноосвітніх шкіл УРСР (25 травня 1970 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 7418 (Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР про заходи до поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів загальноосвітніх шкіл УРСР за 1970 р., 63 арк.), арк. 32 – 34.

Раді Міністрів УРСР. Постанова № 1452 «Про навчальний план для спеціальних шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання» (14 серпня 1946 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 128 (Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти. Т.2 (6 травня–23 грудня 1946 р.), 164 арк.), арк. 110–116.

Разумейко, М.С. (1995). *Педагогічна лексика української мови*. (Автореф. дис. канд. філол. наук.). Київ.

Раскин, Д.И. (1989). Классификация историко-педагогических источников. *Историографически и методологические проблемы изучения истории отеч. школы и педагогики*. (С. 85 – 99). Москва: Издательство АПН СССР.

Редько Г.Б. (1969). Проблеми ефективності навчальних передач. *Радянська школа*, 10, 28 – 31.

Редько, Р. (1939). Іспити в школах. *Комуністична освіта*, 7, 1–12.

Резников, Л.О. (1958). *Понятие и слово*. Ленінград: Издательство Ленинградского государственного университета.

Резніченко, В. (1931). Засоби унаочнення у викладанні географії. *Комуністична освіта*, 11, 113–123.

Резолюції IV Всеукраїнської наради в справі народної освіти. (1928). *Виробнича думка : тижневий додаток до газети «Народний учитель»*, 30, 1–12.

Резолюції II-го Всеукраїнського Учительського З'їзду в Києві. (1917). *Вільна українська школа*, Ч.1. 32–35.

Резолюції IV Всеукраїнської наради в справі народної освіти про стан та перспективи народної освіти на Україні. (1928). *Шлях освіти*, 7 (75), 13–19.

Резолюції, ухвалені з'їздом губернських та повітових комісарів по освітнім справам 11–14 липня 1918р. (Протоколи з'їзду комісарів народної освіти на Україні (11–14 липня 1918), 13 арк.). ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 14, арк. 5–5 об.

Рейн, В., Ананьина, С.А. (Ред.). (1913). *Очерк педагогики*. (Пер. с нем. 5 изд. Е.Л. Райхинштейн). (Вып. 1). Киев: В.И. Пенкин.

Реформатский, А.А. (1961). Что такое термин и терминология. *Вопросы терминологии*. (с. 46 – 54). Москва : Издательство АН СССР.

Резнік, Я.Б. (1945). Формалізм у навчанні та способи його усунення. *Радянська школа*, 2, 22–30.

Резнік, Я.Б. (1935). *Методи навчання*. Київ: Радянська школа.

Резнік, Я.Б. (1937). Методика закріплення навчального матеріалу. *Комуністична освіта*, 1, 27–42.

Резнік, Я.Б. (1941). Індивідуальний підхід до учнів. *Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології (29.01.– 4.02.1940р.)*. (Том 1.). (с. 136–154). Київ.

Резнік, Я.Б. (1946). Виховання і навчання. *Радянська школа*, 6, 14–24.

Резнік, Я. (1939). Задавання уроків додому і організація самостійної роботи учнів. *Комуністична освіта*, 11, 42–49.

Резнік, Я.Б. (1941). *Методи викладання в радянській школі*. Київ: Радянська школа.

Ржецький, Н.Н. (1985). Система дидактических понятий. *Программированное обучение*, 22, 10-22.

Ржецький, М.М. (1982) Структура навчальних умінь учнів. *Радянська школа*, 21, 43 – 51.

Ржецький, М.М. (1985). Структура процесу навчання. *Радянська школа*, 4, 41 – 47.

Ржецький, М.М. (1986). Становлення методів теоретичних досліджень у дидактиці. *Радянська школа*, 10, 23 – 28.

Рибалко, І. (1991). *Історія України Дорадянський період*. Київ.

Римаренко, В.Є. (1974). Тимчишин Л.П. Виїзне засідання дидактів. *Радянська школа*, 2, 110 – 111.

Римаренко, В.Є. (1977). Основні види семінарських занять у школі. *Радянська школа*, 8, 29 – 35.

Римаренко, В.Є. (1981). *Семінарські заняття в школі*. Київ: Радянська школа.

Римаренко, В.Є. (1987). Лекції і семінарські заняття у загальноосвітній школі. *Радянська школа*, 8, 83 – 87.

Римаренко, В.Є. (1987). Основні тенденції розвитку класно-урочної системи навчання. *Радянська школа*, 6, 71 – 74.

Римаренко, В.Є. (1989). Шкільна екскурсія. *Радянська школа*, 12, 48 – 51.

Римаренко, В.Є., Вороніна, Л.В., Мальований, Ю.І. (Ред.). (1992). *Форми навчання в школі*. Київ: Освіта.

Різун, В., Слов'янова, М., Тимошик, Н. (2004). *Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 1834–2004*. Київ: Наша культура і наука.

Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу шкіл та органів народної

освіти УРСР за 1956–57 н.р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 2130, 146 арк.

Річний звіт про роботу шкіл Міністерства освіти УРСР та органів народної освіти за 1960–1961 н.р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 3196, 124 арк.

Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР «Про концепцію середньої загальноосвітньої школи УРСР» (10 серпня 1990 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 78 (Документи засідань колегії міністерства (рішення, постанови, доповідні записки). 25 липня–10 серпня 1990 р., 131 арк.), арк. 69–88.

Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР «Про першочергові заходи щодо організації виконання Закону УРСР «Про мови в УРСР» (27 грудня 1989 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 17. Справа 41 (Документи засідань колегії Міністерства (рішення, постанови, доповідні записки). 11 вересня–27 грудня 1989 р., 165 арк.), арк. 108–117.

РНК УРСР. Доповідна записка «Про роботу шкіл УРСР в 1941–1942 н.р. та про підготовку до навчального року» (17 травня 1942 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 5 (Доповідні записки Народного комісаріату освіти УРСР до РНК УРСР з питань народної освіти УРСР. 17 травня–18 грудня 1943, 95 арк.), арк. 57.

Роговин, М.С. (1969). *Введение в психологию*. Москва: Высшая школа.

Рожественський, М. (1930). *Методи викладання хімії*. Харків ; Одеса : Держкомвидав України.

Розанов, І. (1936). До педагогіки політехнічного виховання. *Комуністична освіта*, 7, 67–87.

Розвиток освіти в УРСР за 50 років радянської влади. 1968 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 6292, 17 арк.

Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. (2002). (Ч. 1.). Харків: «ОВС».

Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. (2002). (Ч. 2.). Харків: «ОВС».

Розенберг, А.Я. (1990). Розвиток пізнавальної активності старшокласників. *Радянська школа*, 7, 55 – 61.

Розенберг, М.Й., (1955). Білаш П.К. Поєднання навчання з виробничою практикою учнів. *Радянська школа*, 11,22 – 26.

Розенберг, Н.М. (1979). Проблемы измерения в дидактике. Київ: Вища школа.

Розенберг, Н.М. (1984). Навчальний матеріал як дидактична категорія. *Радянська школа*, 10, 14 – 19.

Розенберг, Н.М., Дутко, Є.Н., Носаченко, И.М. (1986). *Самостоятельная работа учащихся с учебными текстами*. Киев: Вища школа.

Розенберг, М. (1939). Про поліпшення практичної підготовки учнів з фізики. *Радянська освіта*, 12, 50–57.

Розклад годин для старших класів класичних українських гімназій, ухвалений 2 серпня 1918 р., Розклад годин для старших класів реальних гімназій на Україні, ухвалений 2 серпня 1918 р., на Україні. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 399 (Обіжники Міністерства народної освіти про організацію роботи середньої школи (7 травня – 30 листопада 1918), 88 арк.), арк. 21–22.

Розклад лекцій для всіх класів класичних українських гімназій. Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (реальний відділ). Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (філологічний відділ). ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 1. Справа 11, аркуш 155–158.

Розклад лекцій, годин у вищій початковій школі на 1918/19 н.р. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 712, арк. 57.

Романова, Н. П. (1976). *Русско-украинско-польские языковые связи и процесс формирования русского литературного языка в период XVI – начала XVII в. Культура русской речи на Украине*. (С. 140–165). Киев.

Руденко Ю.Д. (1996). *Розвиток теорії та практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки. (1917-1941р.)*. (Автореф. дис. докт. пед. наук.). Киев.

Руденко, О.С. (1985). *Методика обучения основам теории относительности в средней школе (онтодидактический аспект)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Руденко, Ю. (2017). *Козацько-лицарський гарт української молоді*. Київ: Видавництво «Фенікс».

Рудєв, В.И. (1971). Тематичне планування і облік знань учнів. *Радянська школа*, 8, 102 – 104.

Румянцева, Д.И., Легкий, М.П. (1988). *Контроль за преподаванием учебных предметов: Пособие для учителя*. Киев: Радянська школа.

Русова, С. (1908). О национальной украинской школе прежде и тепер. *Русская школа*, 5/6, 34–39.

Русова, С. (1913). Ідейні підвалини школи. *Світло*, 5, 33–38.

Русова, С. (1923). *Єдина діяльна (трудова) школа: вступна лекція на каф. педагогіки лектора Кам'янецького ун-ту С. Ф. Русової*. Лейпциг: Українське видавництво в Катеринославі за допомогою Українського громадського комітету в ЧСР.

Русова, С. (2000). *Нова школа. Педагогічна концепція С. Ф. Русової: навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів*. (2-ге вид., доп. і перероб.). Чернігів: Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка.

Рыбаков, М.Л. (1981). *К.Д.Ушинский и педагогическая мысль на Украине*. (Дис... канд. пед. наук). КГПИ. Киев.

Рыбалко, Л.С. (1995). *Организация самоконтроля школьников в процессе обучения*. (Дис. канд. пед. наук.). Харьков.

Рыжев, А.Н. (2013). *Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.)*. (Дисс. докт. пед. наук). Московский пед. госуд. ун-т. Москва.

Рымаренко, В.Е. (1986). *Формирование у школьников трудовых умений в процессе производительного труда*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Рябова, В. (2000). Інноваційний аналіз дидактичних версій модульного навчання. *Рідна школа*, 1, 65–67.

Рябова, В.О. (2000). *Порівняльна ефективність модульних технологій навчання в загальноосвітній школі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ.

Ряппо, Я. (1925). Новий етап в праці Наркомосвіти. *Радянська освіта*, 2, 8–12.

Ряппо, Я. (1926). *Система народної освіти на Україні: Соціальне виховання, проф. освіта й наука*. Харків: Держвидав.

Ряппо, Я.П. (1925). *Система народного просвещения Украины*. Харьков : Государственное издательство Украины.

Ряппо, Я.П. (1927). *Народна освіта на Україні за десять років революції*. Київ: Державне видавництво України.

Ряппо, Я.П. (1928). *Що дала Жовтнева революція в галузі освіти на Україні*. – Харків : Книгоспілка.

С. Постернак. До Міністерства народної освіти (6 червня 1918 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 771, арк. 121), арк. 15.

Сабадаш, Г. (1933). Рішуче боротися за опанування методики та техніки викладання. *Комуністична освіта*, 8, 47–56.

Савицька, Г. (1933). Поточний облік успішності у молодшому концентрі політехнічної школи. *Політехнічна школа*, 1, 40–45.

Савін, М.В. (1980). *Педагогіка: навч. посібн.* (Вид. друге, доп.). Київ: Вища школа.

Савченко, А.Я. (1971). *Дидактический прием сравнения как средство обучения и развития младших школьников*. (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук). Минск.

Савченко, А.Я. (1983). *Формирование познавательной самостоятельности младших школьников*. (Дисс. д-ра пед. наук). (Том 1.). *Содержание экспериментальных материалов*. (Том 2). Київ.

Савченко, В.И. (1979). *Система упражнений и лабораторных работ, как средство повышения эффективности изучения физики атома и атомного ядра в средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Савченко, О.Я. (1974). *Організація навчального процесу в малокомплектній школі: Посібник для вчителів*. Київ: Радянська школа.

Савченко, О.Я. (1977). *Порівняння в навчанні учнів початкових класів*. Київ: Радянська школа.

Савченко, О.Я. (1981). *Шляхи підвищення ефективності уроку в початкових класах*. Київ: Радянська школа.

Савченко, О.Я. (1982). *Розвиток пізнавальної самостійності школярів: Посібник*. Київ: Радянська школа.

Савченко, О.Я. (1993). *Урок у початкових класах*. Київ: Освіта.

Савченко, О.Я. (1995). Вдосконалення навчально-виховного процесу в малокомплектних школах. *Рідна школа*, 5, 4 – 6.

Савченко, О.Я. (1995a). *Розвивай свої здібності*. Київ: Освіта.

Савченко, О.Я. (1996a). «Від людини освіченої – до людини культури» (Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів). *Рідна школа*, 5 – 6, 2 – 4.

Савченко, О.Я. (1996b). *Умій вчитися*. Київ: Освіта.

Савченко, О.Я. (1997). *Сучасний урок у початкових класах*. Київ: «Магістр-С».

Савченко, О.Я. (1999). *Дидактика початкової школи: підручник*. Київ: Генеза.

Савченко, О.Я. (2000). Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*, 3, 2 – 6.

Савченко, О.Я. (2002). *Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності*. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. (Ч. 1.). (С. 210–227). Харків: «ОВС».

Савченко, О.Я. (1999). Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти : історія і сучасний стан. *Педагогіка і психологія*, 4, 6–17.

Сазоненко, Г. (1999). Проективна педагогіка. З досвіду проектування навчальних технологій. *Рідна школа*, 4, 41 – 45.

Сазонов, Н.А. (1953). *Роль и значение наглядности в изучении процессов природы в начальной школе (3–4 классы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Сайко, А.Т. (1977). *Основные условия педагогической эффективности факультатива по научной организации труда в средней общеобразовательной школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Самброс, Ю. (1928). Про краснопис у школі. *Педагогічна практика трудових шкіл, Держвидав України*, 1, 278–283.

Самброс, Ю. (1927). До питання про методу цілих слів у трудшколі. *Радянська освіта*, 1, 31–42.

Саплиц, Т.П. (1926). К вопросу о звеньевой работе. *Радянська школа*, 9, 41 – 44.

Сапухін, П. (1928). *За методичний мінімум*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 217–222). Харків: Держвидав України.

Сапухін, П. (1928). *Межі бесіди, як методи навчання*. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 266–269). Харків: Держвидав України.

Сарієнко, В.К. (1980). Пізнавальна самостійна діяльність як єдність репродукційної і творчої діяльності учнів. *Радянська школа*, 4, 35–43.

Сарієнко, В.К. (1985). Керування творчою пізнавальною діяльністю школярів. *Радянська школа*, 6, 13–16.

Сафонова, Н.В. (2005). *Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років ХХ століття та її втілення в сучасну шкільну практику*. Одеса: Друкарський дім.

Сахаров, А.М. (1978). *Историография истории СССР. Досоветский период*. Москва: Высшая школа.

Свадковський, І. (1926). *Дальтон-план у пристосуванні до радянської школи*. Харків: Книгоспілка.

Сведения о вышедших изданиях государств. Издательства Украины по учебно-педагогической секции за время с 1-го января 1923 по 1-е января 1924 г. Обслуживание опытных учреждений Киева и Одессы. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 4. Справа 863, аркуш 144.

Сверстюк, Є.О. (1959). Деякі засоби активізації мислення учнів на уроках. *Рад. шк.*, 5, 27–33.

Сгадова, В.В. (1982). *Организационно-педагогические основы эффективного функционирования кабинетной системы в средней общеобразовательной школе*. (Дис. канд. пед. наук). Киев.

Секретарю ЦК Компартії України т. В. Ю. Маланчуку «Про навчальні плани загальноосвітніх шкіл УРСР на 1978–79 н.р.» (5 травня 1978 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 8974 (Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів та ін. державних органів з питань народної освіти (інформації, довідки, листування). 1 березня – 30 червня 1978 р., 169 арк.), арк. 113–114.

Сергієнко, В.І. (1990). *Школа: основа творчих пошуків: Роздуми вчителя про школу нового типу і зміст навчання*. Київ: Товариство «Знання» УРСР.

Сидоренко, В.К. *Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект)*. (Дис. д-ра пед. наук.). Київ.

Силич, Н.М. (1985). *Условия рационального использования схематической наглядности в обучении (V–VII классы общеобразовательной школы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Сильнова, Э.С. (1983). *Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обобщения знаний*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Сильченко, В. (1928). Спроби художнього творчого читання в школі. *Радянська освіта*, 3, 22–25.

Сильченко, В. (1929). Облік праці в трудшколі. *Радянська освіта*, 9, 21–28.

Сингаевский, Д.В. (1988). *Преимственность содержания трудового обучения и производительного труда учащихся 5–7 классов*. (Дисс.... канд. пед. наук). Київ.

Синиця, І.О. (1954). *Психологічні особливості засвоєння лексики п'ятикласниками*. (Дис. канд. пед. наук (з психології)). Київ.

Синиця, І.О. (1961). Активізація процесу засвоєння учнями загальноосвітніх знань. *Радянська школа*, 8, 24 – 30.

Сисецкий, П. В. (1985). *Пути осуществления дифференцированного подхода к учащимся (на материалах гуманитарных предметов в старших классах)*. (Дисс. канд. пед. наук). Львов.

Сисоєва, С.О., Соколова, В.І. (2003). *Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. Посібник*. Київ: Центр навчальної літератури, 2003.

Сичевська, З.В. (1966). Наслідки експериментального безмашинного програмованого навчання. *Радянська школа*, 6, 23 – 27.

Сичевська, З.В. (1979). Про хід виконання перспективного п'ятирічного плану досліджень у галузі педагогічних наук. *Радянська школа*, 11, 91 – 94.

Сікорський, П. (1997). Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи. *Шлях освіти*, 1, 7 – 12.

Сікорський, П.І., Герцюк, Д.Д. (1998). *Поступ до рідної школи: Історико-педагогічні нариси*. Львів: Дивосвіт.

Сірополко, С. (1934). *Народна освіта на Советській Україні*. Варшава.

Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Київ: Наукова думка.

Скарга дидакала. Українська література XVIII ст. (1983). (С. 583–584). Київ.

Скиба, Ю.А. (2016). Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіти України*, 2, 51-59.

Сковорода, Г. (1983). *Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи*. Київ: Наукова думка.

Скороход, В. (1928). *Природознавство в радянській школі*. Ч. 1 : Загальна методика. Харків ; Дніпропетровськ : Держивдав України.

Скрипник, М. (1930). *За єдину систему народної освіти*. Харків.

Скрипник, М. (1931). Загальне навчання та політехнізація шкіл. *Комуністична освіта*, 2/3, 7–24.

Скрипник, М. (1931). Завдання наукового фронту в світлі рішень ЦК ВКП(б) про початкову й середню школу. *Комуністична освіта*, 10–12, 9–33.

Скрипник, М. (1931). Основні засади побудови програм та організації педагогічного процесу в семирічній політехнічній школі. *Комуністична*

освіта, 10–12, 34–41.

Скрипченко, Л.А. (1989). *Влияние социально-педагогических факторов на отношение младших школьников к учению*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Скрипченко, Н.Ф. (1966). *Формирование учебных навыков у учащихся I–III классов (на материале языка и арифметики)*. (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук). Киев.

Скрипченко, О.В. (1954). *Особливості узагальнень в учнів I–II класів*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Скульський, Р.П., Ступарик, Б.М. (1992). Класний наставник: бути чи не бути? *Рідна школа*, 9 – 10, 14 – 17.

Скуратівський, Д. (1928). Освіта в системі соціалістичного будівництва. *Виробнича думка : тижневий додаток до газети «Народний учитель»*, 41, 6–8.

Скуратівський, Д. (1929). Вимоги до програм. *Виробнича думка: тиж. дод. до газ. «Народний учитель»*, 30 січ. (4/5), 2–3.

Скуратівський, Д. (1931). На боротьбу за соціалістичні методи роботи політехнічної школи. *Радянська освіта*, 9, 16–21.

Скуратівський, Д. (1939). Повторення матеріалу в кінці року і підготовка до іспитів. *Комуністична освіта*, 4, 63–67.

Скуратівський, Д. (1932). Проти «комплексової і словесно-предметової системи». За політехнічну систему навчання. *Комуністична освіта*, 6–7, 56–66.

Скуратовский, Л.В. (1991). *Формирование познавательной самостоятельности на уроках украинского языка в учеников 5–6 классов*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Славова, Н.М. (1985). В умовах кабінетної системи. *Радянська школа*, 1, 32 – 35.

Славова, Н.М., Волинський, В.П. (1982). Кабінетна система навчання: здобутки і шляхи вдосконалення. *Радянська школа*, 8, 48 – 52.

Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. (2000). *Педагогика*. Москва: Школа-Пресс.

Словарь иностранных слов. (1984). Москва: Русский язык.

Словник педагогического словаря. (1957). Москва: Издательство АПН РСФСР.

Словник понятійно-терминологічного словаря. (1972). Москва: Ротапринт НИИ ОП АПН СССР.

Слюсаренко, В.Г. (1997). *Соціально-педагогічні функції установ інтернатного типу і умови їх реалізації в Україні.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

Смагин, В.И. (1989). *Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство формирования творческой активности старшеклассников.* (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Смалько Л.Є. (2000). *Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ.

Смалюга, О.М. (1951). *Індивідуальний підхід в допоміжній школі на уроках мови та арифметики.* Київ: Радянська Україна.

Смертенко, Г. (1933). Ще раз про газету як знаряддя комуністичного виховання в школі. *Політехнічна школа*, 7–8, 26–31.

Сметанін, Д.А. (1960). *Виробниче навчання в міській школі.* (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Смолюк, И.А. *Экономическое воспитание старшеклассников в процессе трудового обучения.* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Смотрицкий, М. (1721). *Грамматика.* Москва.

Снисаренко, О.С. (1988). *Формирование у школьников умений организации учебной деятельности на межпредметной основе (5–6 класс).* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Собчинська, М.М. (1995). *Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917-1920 рр.).* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Укр. пед. університет. Київ.

Советский энциклопедический словарь. (1990). Москва: Советская энциклопедия.

Современные проблемы истории образования и педагогической науки. (1994). (В 3-х томах). (Т. 1). Москва: ИТПИМИО.

Соколов, Л. (1914). *Общая дидактика*. Киев: тип. І-й Киевской артели Печатного дела.

Соколова, О.Д. (1958). Прищеплення учням навиків самостійної роботи з підручниками. *Радянська школа*, 6, 42 – 46.

Соколова, О.Д. (1964). *Самостійна робота учнів з підручником на уроках у V–VIII класах*. (Дис.. канд. пед. наук). Дрогобич.

Солдатенко, І.М. (1969). *Шляхи підвищення ролі засвоєння суспільствознавчих знань старшокласниками у формуванні їх наукового світогляду*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Солодкий, Н. (1927). З практики викладання української мови в трудовій школі. *Радянська освіта*, 10, 41–48.

Сосницька, Н.Л. (2008). Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний аспект). (Дис. докт. пед. наук). Запоріжський національний університет. Запоріжжя.

Список осіб, які брали участь у засіданнях Комісії по трудовій школі. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 1,спр. 393, арк. 12–13.

Список середніх шкіл УНР на 1 січня 1919 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 156 (Справа про арешти педагогів УНР австрійськими і німецькими військами і т. ін. 19 листопада 1918–21 грудня 1918, 53 арк.), арк. 6.

Спроба практичного переведення комплексного методу : Програма навчання та виховання в молодшому концентрі 7-мірічної трудової школи. (1923). Київ : Держвидав України.

Ставроєцький, К.Т. (1699). *Перло многоценное*. Могилів.

Старко, Ф.В. (1982). *Развитие познавательной активности учащихся старших классов средней школы при обучении физики*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Старостин, Б.А. (1980). *Параметры развития науки*. Москва: Наука.

Статут Всеукраїнської Спілки Вчителів і діячів Народної Освіти, ухвалений Установчими Зборами Спілки. (1917). *Вільна українська школа*, Ч.1, 13–15.

Статут Єдиної школи УНР. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 115 (Статут Єдиної школи УНР та ін., 70 арк.), арк. 1–5.

Статут Єдиної школи. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 116, арк. 75–85.

Статут Ради Міністрів УНР про організацію Єдиної школи та ін. ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 2. Справа 14, 17 арк.

Стенограма засідання колегії Міністерства освіти УРСР 16 вересня 1966 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 4907 (Документи (протоколи, стенограми, постанови та доповідні записки) засідань колегії Міністерства освіти УРСР. 7–30 вересня 1966, 207 арк.), арк. 61–103.

Стенограма засідання колегії Міністерства освіти УРСР 28 січня 1959 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 2458, арк. 3–53; арк. 67–71.

Стенограма наради голів комісії по удосконаленню старих і виготовленню нових навчальних планів і програм для середніх шкіл. 7 вересня 1956 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 1809, 8 арк.

Стенограма наради директорів шкіл по питанню прищеплення учням трудових навичок (25–27 листопада 1958 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 2255, 26 арк.

Стенограма наради у міністра освіти УРСР 6 березня 1957 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 2028 (Стенограма нарад у міністра освіти УРСР та його заступників з питань роботи шкіл республіки (12 лютого – 11 грудня 1957 р.), 208 арк.), арк. 20–23.

Стенограма Республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. №87 «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої школи». 28–29 березня 1967 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 5387, 391 арк.

Стенограма Республіканської наукової конференції з питань політехнічного

навчання в школах УРСР, 1956 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 1807, 112 арк.

Стенографічний протокол наради семінару завідувачів облвно про завдання обласних відділів народної освіти в справі покращення роботи навчальних закладів республіки. 26–28 квітня 1965 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 4473, 49 арк.

Степанюк, А.В. (1985). *Дидактические условия вооружения учащихся общими методами научного познания (5–7 классы общеобразовательной школы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Степанюк, А.В. (1985). Озброєння учнів загальними методами наукового пізнання. *Радянська школа*, 9, 7 – 12.

Степанюк, А.В. (1999). *Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу*. (Дис. д-ра пед. наук.). Київ.

Стецюк, А.А. (1967). Знову про кабінетну систему навчання в школі. *Радянська школа*, 1, 94 – 96.

Стецюк, А.А. (1971). Кабінетна система занять – важливий фактор підвищення успішності учнів. *Радянська школа*, 6, 46 – 50.

Стецюк, А.Н. (1959). Методи підвищення ефективності уроку. *Радянська школа*, 7, 46 – 51.

Стецюк, О.М. (1960). Фронтальний експеримент – дійовий метод навчання. *Радянська школа*, 10, 44 – 48.

Стешенко, В.В. (1995). *Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе*. Слав.: СГПИ.

Столярчук, Д.С. (1987). *Знаково-символическая наглядность как средство обобщения и систематизации знаний учащихся по физике в средней школе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. (2003). Київ: «К.І.С.».

Стратен, В. (1923). Еще раз о лабораторном методе. *Наша школа*, 9 – 10, 170 – 175.

Строй, І. (1933). З досвіду запровадження контрольних робіт у школі. *Політехнічна школа*, 5, 42–45.

Строй, І. (1934). До наступних іспитів в початковій та середній школі. *Комуністична освіта*, 3, 69–78.

Ступарик, Б.М. (1998). *Національна школа: витоки, становлення*. Київ: ІЗМН.

Стяглик, Н.І. (1994). *Нетрадиционные формы обучения и их влияние на качество учебного процесса в школе*. (Дис. канд. пед. наук.). Харків.

Супрун, Л.М. (1974). Формування навчальних вмінь і навичок в учнів. *Радянська школа*, 7, 64 – 68.

Супрун, Л.М. (1975). *Дидактические основы формирования у учащихся навыков и учений*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Супрун, Л.М. (1975). Структура процесу формування в учнів навичок і вмінь. *Радянська школа*, 9, 21 – 27.

Сурмін, Ю. (2006). *Майстерня вченого: підручник для науковця*. Київ: Навч.-метод. Центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

Сушина, Л.А. (1987). *Совершенствование формирования вычислительных навыков и умений учащихся 3–5 классов*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Сухомлинский, В.А. (1969). *Павлышская средняя школа [Онуфриевский район]. Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе*. Москва: Просвещение.

Сухомлинська О., Антонець Н., Березівська Л. та ін. (2005). О. Сухомлинська (Ред.). *Українська педагогіка у персоналіях : у 2-х кн. Київ : Либідь, Кн. 2 : XX століття*.

Сухомлинська О.В. (2003). *Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. (с. 36-46). Київ: А.П.Н.

Сухомлинська, О. В. (2002). Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України, Ч 1*. 37–54.

Сухомлинська, О.В. [та ін.] (1996). О.В. Сухомлинська (Ред.). *Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)*. Київ: Заповіт.

Сухомлинська, О.В. (2003). *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н.

Сухомлинська, О.В., Курило, В.С., Дічек, Н.П., Сухомлинська, О.В., Курило, В.С. (Ред.). (2010). *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)*. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Сухомлинський, В.О. (1954). Уроки заключного повторення і систематизації вивченого. *Радянська школа*, 4, 26 – 32.

Сухомлинський, В.О. (1958). *План навчально-виховної роботи Павлівської середньої школи на 1958–59 навч. рік*. Кіровоград: Обласний інститут удосконалення вчителів.

Сухомлинський, В.О. (1959). Відповідність методів навчання змісту і меті уроку. *Радянська школа*, 11, 9 – 12.

Сухомлинський, В.О. (1963). *Шлях до серця дитини*. Харків: Молодь.

Сущенко, Т.І. (1970). *Виховання пізнавальних інтересів у підлітків в позакласній роботі*. Київ: Рад. шк.

Съезд учителей начальных школ. (1917). *Вестник Одесского земства*, 20, 4.

Тадиян, С.В. (1985). *Педагогические условия эффективного использования межпредметных связей в начальных классах (на материале изучения математики, природоведения и трудового обучения)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Таран, В. (1925). Шкільна виставка. *Радянська освіта*, 11, 23–29.

Таран, В. (1927). До питання техніки письма. *Радянська освіта*, 1, 42–52.

Таран, В. (1926). Долтон-план в системі соціального виховання. В. Таран, А. Хильченко та ін. (Ред.). *Долтон-план в системі соціального виховання*. (с. 3–17). Харків: Держвидав України.

Таращанські, Р.Ю. (1969). Деякі умови формування умінь працювати з підручником. *Радянська школа*, 6, 31 – 34.

Тебиев, Б. К., Шаматов, Ф. Ф., Усачева, Р. Ф., Днепров, Э.Д. (Ред.). (1991). *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX–нач. XX в.* Москва: Педагогика.

Тези доповіді Ястржембського та пропозиції ДНМК і Колегії НКО про сучасний стан масової школи та заходи до її удосконалення. Нарис професора Готалова-Готліба про систему народної освіти у Франції, 1928 р. ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 8. Справа 535, 267 арк.

Тер-Геводян, А. (1934). Про методику масового вивчення успішності в політехнічній школі. *Комуністична освіта*, 1, 96–101.

Терещенко, Н.М. (2000). *Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09). Ін-т педагогіки АПН України. Київ.

Тимофіїва, К.М. (1975). Працюємо за кабінетною системою. *Радянська школа*, 6, 63–66.

Тимчишин, Л. П. (1974). *Взаємозв'язок прийомів навчальної діяльності учнів 6–8 класів на уроці (на матеріалі математики та фізики)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Типология и классификация в социологических исследованиях. (1982). Москва: Наука.

Тисаревський, С. (1929). Шкільні ботанічні екскурсії. *Радянська школа*, 1, 51–56.

Титова, Е.В. (2010). Терминологический анализ как метод и задача исследования. Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): *электрон. научный журнал*. Июнь. 2010. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm>. Гос.рег. 0421000031. ISSN 1997-8588. [дата обращения 18.11.2017].

Тищенко, М.К. (1956). Структура і типи уроків граматики української мови. *Наукові записки КДПІ ім. Горького*, Том XXI. Педагогічна серія, 124–138.

Тищенко, О. (1929). За робочий щоденник. *Радянська освіта*, 9, 28–31.

Ткаченко, І.Г. (1975). *Богданівська середня школа ім. В.І.Леніна*. Київ: Радянська школа.

Ткачук, О.О. (1999). *Філософія Г. Сковороди в контексті української філософської думки періоду бароко*. (Дис. канд. філос. наук). Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ.

Токарская, Т.С. (1988). *Формирование адекватной самооценки младших школьников в процессе обучения и межличностного общения*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Тонь, В.С. (1990). *Формирование общетрудовых умений у учащихся 5–7 классов на межпредметной основе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Тренина, М.С. (1961). *Беседа как метод обучения и средство повышения умственной активности учащихся V–VII классов общеобразовательной школы (на материалах преподавания истории и географии)*. (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук). Одесса.

Тураш, М.М. (1976). Навчально-виховний процес в умовах кабінетної системи. *Радянська школа*, 2, 36 – 41.

Тураш, М.М. (1984). Удосконалюємо кабінетну систему. *Радянська школа*, 9, 76 – 79.

Тхоржевський, Д.О. (1973). *Дидактичне дослідження системи трудового навчання*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.

Тюрина, В.А. (1994). *Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы*. (Дис. д-ра пед. наук). Харків.

Тюріна, В. (1997). Пізнавальна перспектива і перспективні задачі: формування самостійності. *Рідна школа*, 9, 38 – 40.

У Центральному Комітеті КПРС і Раді Міністрів СРСР. Про дальше удосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи. (1986). *Радянська школа*, 6, 19–25.

Уварова, А.Ш. (1989). *Формирование общенаучных понятий у учащихся средних классов (на материале предметов естественно-географического цикла)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Удод, О. (1998). Модульно-розвивальна система в контексті соціокультурної переорієнтації освіти. *Рідна школа*, 10, 8–10.

Уемов, А.Н. (1978). *Системный подход и общая теория систем*. Москва.

«Українці! Ідіть до рідної школи»; «Від Генерального секретаря Центральної Української Ради по народній освіті до українського вчительства». ЦДАВОВУ. Фонд 2581. Опис 1. Справа 16, арк. 44–45.

Умрилова, Н.М. (1967). *Наступність і перспективність при вивченні української мови в середніх класах загальноосвітньої школи. (На матеріалі морфології)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

УНР. Міністерство народної освіти, відділ вищої початкової школи (січень 1919). ЦДАВОВУ. Фонд 2582. Опис 1. Справа 10, арк. 21 об.

Урок в советской школе. (1951). Москва.

Ухвалений Закон про управління освітою в Українській Народній Республіці. (25 квіт. 1919 р). *Вісник Державних законів для всіх земель Української Народної Республіки*, XIV, 105–112.

Уховська, П.Л., Алексєєва, М.І. (1962). Про перебудову уроків історії. *Радянська школа*, 8, 25-33.

Ушинский, К.Д. (1949). *Собранный починений*. (В 11 т.). Еголин, А.М., Медынский, Е. Н., Струминский, В. Я. (Ред.). *Родное слово. Книга для детей. Родное слово. Книга для учащихся*. (Т. 6) Москва: Изд-во Академии пед. наук РСФСР.

Ушинський, К.Д. (1868-1869). *Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології*. Москва.

Ушкало, М.К. (1957). Виробниче навчання в системі політехнізації. *Радянська школа*, 1, 20–23.

Файчак, З.Є. (1994). *Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри*. (Дис. канд. пед. наук.). Івано-Франківськ.

Фасмер, М. (1964-1973). *Этимологический словарь русского языка*. (пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева). (Т. 1–4). Москва: Прогресс.

Федорак, М. І. (1966). *Міжпредметні зв'язки при вивченні географії в школі*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Федоренко І.Т. (1980). *Подготовка учащихся к усвоению знаний*. Київ: Радянська школа.

Федоренко, Е.И. *Формирование логических умений учащихся основной школы*. (Дис. канд. пед. наук). Харків.

Федоренко, І.Т. (1976). *Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний*. (Дисс. д-ра пед. наук). Київ.

Федоренко, І.Т., Евдокимов, В.И. (1975). *Использование средств наглядности при проблемном обучении*. Харків.

Федоренко, І.Т. (1963). *Формування самостійності учнів в навчально-виховній роботі школи*. Радянська школа, 151.

Федоренко, І.Т. (1963). *Шляхи формування самостійності учнів у навчальній роботі школи (I–VIII класи)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Федоренко, І.Т. (1970). *Вчити узагальненню і систематизації знань*. Радянська школа, 8, 9 – 12.

Федоренко, І.Т., Можаяєва, Н.О., Гриньова, В.М. (1978). *Забезпечення міцності засвоєння знань учнями*. Радянська школа, 11, 15 – 18.

Федоренко, М.И. (1967). *Самостоятельная работа учащихся в условиях повышения ее эффективности. (На материале предметов ботаники, зоологии, физиологии и гигиены человека)*. (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Федорович, В.Г. (1973). *Дидактика домашнього завдання*. Радянська школа, 11, 18 – 21.

Федорович, В.Г. (1978). *Дидактические условия повышения эффективности домашних занятий учащихся IV–V классов (в условиях сельской школы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Федорович, В.Г. (1982). *Підвищення навчальної дієвості домашніх завдань*. Радянська школа, 3, 28 – 31.

Федорович, В.Г. (1985). *Функції домашніх завдань*. Радянська школа, 7, 18 – 20.

Федорук, Р.С. (1981). *Навчаємо учнів учитися*. Радянська школа, 1, 49 – 54.

Феоктистов, І. (1933). Питання методики читання в початковій школі. *Політехнічна школа*, 11, 35–38.

Филатов, В.П. (1987). О взаимоотношении теории и истории науки: точка зрения гносеолога. *Вопрос истории естествознания и техники*, 3, 41 – 50.

Филатов, В.П. (1989). *Научное познание и мир человека*. Москва: Политиздат.

Филонов, Г.Н. (1997). Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития. *Педагогика*, 6, 36-42.

Философский энциклопедический словарь. (1983). Москва: Советская энциклопедия.

Філіпова, Т.М. (1993). Підручник нового покоління: яким йому бути? *Рідна школа*, 5, 41 – 43.

Фіцула, М.М. (1997). *Педагогіка*. Київ: Видавничий центр «Академія».

Фіцула, М.М. (2000). *Педагогіка*. Київ: Видавничий центр «Академія».

Фогельсон, Д. (1932). Методичні зауваги до роботи з мови та математики в II групі. *Політехнічна школа*, 1–2, 46–52.

Фока, Л.І. (1969). *Забезпечення наступності у вивченні рівнянь у I–V класах*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Форми і методи екологічної освіти в Україні. (1998). Всеукр. науково-практ. конф. (29 – 30 вересня 1998 р.): Зб. тез та виступів. Луганськ.

Фурман, А.В. (1980). Застосування проблемності на уроках креслення. *Радянська школа*, 11, 38 – 42.

Фурман, А.В. (1984). *Повышение эффективности графической подготовки школьников (на материале предметов черчения и трудового обучения IV–VIII клас сов)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Фурман, А.В. (1991). *Проблемні ситуації в навчанні*. Київ: Радянська школа.

Фурман, А.В. (1993). *Вступ до методології проблемного навчання*. Київ – Донецьк: Ровесник.

Фурман, А.В. (1993). *Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання*. Київ.

Фурман, А.В. (1994). Методологічна модель школи розвитку. *Рідна школа*, 6, 19 – 25.

Фурман, А.В. (1995). Принцип модульності в освітній практиці: два рівні втілення. *Рідна школа*, 7 – 8, 22 – 25.

Фурман, А.В. (1995). Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення. *Рідна школа*, 6, 45 – 49.

Фурман, А.В. (1997). Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. *Рідна школа*, 2, 25 – 34.

Фурман, А.В. (1998). Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів. *Рідна школа*, 10, 11–22.

Фурман, А.В. (2000). Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення. *Рідна школа*, 7, 23 – 31.

Фурман, А.В., Атаманенко, С.І., Клименко, В.В., Цедик, О.І. (1993). Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника. *Рідна школа*, 1, 17 – 20.

Фурман, А.В., Скоморовський, Б.Г. (1996). *Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів*. Київ.

Фурман, А.В., Калугін, О.І. (1994). Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї. *Рідна школа*, 5, 38 – 41; 6, 26 – 32.

Фурман, А.В., Клокар, Н.І., Сергієнко, В.В. (1994). Психодіагностичні моделі диференціації навчання. *Рідна школа*, 12, 51 – 57.

Фуртак, Б.Л. (2000). *Структурування змісту сучасних австрійських і українських підручників з математики і фізики для середньої школи (порівняльний аналіз)*. (Дис. канд. пед.наук.). Львів.

Х. П. Єдина школа / Х. П. (1917). *Вільна українська школа*, жовтень, 65–68.

Хайтун С.Д. (1983). *Наукометрия: Состояние и перспективы*. Москва: Наука.

Хайтун С.Д. (1989). *Проблемы количественного анализа науки*. Москва: Наука.

Харитон А.З. (1965). *Опыт программированного обучения арифметике в 5 классе средней школы*. (Дисс. канд. пед. наук). Москва.

Харлампович, К. (1898). *Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви.* (XIV, 524, LXII). Казань: Типо-лит. Имп. ун-та.

Хижняк, З.І., Маньківський, В.К. (2008). *Історія Києво-Могилянської академії.* Київ: ВД «Києво-Могилянська академія».

Хильченко, А. (1926). *Из практики Долтон-плану в школі соцвиху.* В. Таран, А. Хильченко та ін. (Ред.). *Долтон-план в системі соціального виховання.* (с. 15–35). Харків: Держвидав України.

Хитяева, Л.П. (1984). *Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами наглядности.* (Дисс. канд. пед. наук). Харьков.

Хмель, В.П. (1983). *Формирование у старшеклассников обобщенных приемов решения математических задач (на материалах геометрии).* (Дисс. канд. пед. наук). Київ.

Хмелюк, Р.И. (1952). *Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения (на материалах преподавания географии в 5–7 классах).* (Дисс. канд. пед. наук). Одесса.

Ходзинский, К.Г. (1968). *Система самостоятельных работ учащихся IX–XI классов вечерних (сменных) школ (на материале истории и обществоведения).* (Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук). Одесса.

Ходос, Б.И. (1988). *Формирование системы приемов понимания текста учащимися IV (V) классов (по предметам гуманитарного цикла).* (Дисс. канд. пед. наук). Донецк.

Холодний, Г. (1928). До історії організації термінологічної справи на Україні. *Вісн. Ін-ту Укр. Наук. Мови*, 1, 9-20.

Холтон, Дж. (1981). *Тематический анализ науки.* Москва.

Хомич, Л.А. (1986). *Система межпредметных заданий как средство формирования научного мировоззрения школьников (9–10 классы общеобразовательной школы).* (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Христианинова, А.Н. (1989). *Активизация познавательной деятельности учащихся V–VII классов при изучении элементов машинной техники*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Хроніка. Організація учительства. (1917). *Вільна українська школа*, 1, 63–64.

Хрущак, А.В. (1976). *Дидактические основы формирования радиотехнических знаний и умений в процессе трудового обучения учащихся общеобразовательных школ (VI–VII классы)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Царюк, Т.И. (1988). *Формирование у младших школьников умений учебной работы*. (Дис. канд. пед. наук.). Кривой Рог.

Цейтлин, Н.Ю. (1954). *Поради вчителів як виготовляти навчальні посібники*. Київ: Радянська школа.

Циглер, Т. (1903). *Очерк общей педагогики*. (Пер. с. нем. М. Ефремовой; Под ред. М. Лихарева). СПб.: Изд. ред. журн. «Образование».

Циркуляр «До директорів середніх шкіл, відомств та ін. вищих початкових, торгових та ін. шкіл України». ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 712 (Законопроекти та обіжники міністерства про організацію навчання у вищих початкових школах, проекти програм навчальних предметів, що викладаються в цих школах, 1918 р., 114 арк.), 1–1 об.

Циркуляр «До земств і міст», 1917 р.. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 12 (Обіжник Генерального секретаря освітніх справ про організацію роботи в школах України, тимчасовий закон про управління шкільними справами на Україні (25 липня 1917–10 грудня 1918), 171 арк.), арк. 3.

Циркуляр «До української людності», 1917 р. ЦДАВОВУ. Фонд 2201. Опис 1. Справа 12, арк. 7.

Ціхоцький, І., Левчук, О. (2014). *Лексикологія сучасної української літературної мови (Практикум): Навчально-методичний посібник для студентів I курсу філологічного факультету*. Львів.

ЦК Компартії України «Пропозиції про поліпшення вивчення російської і української мов у школах УРСР» (26 лютого 1974 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 8677, арк. 121–126.

ЦК Компартії України, Рада Міністрів УРСР «Про попередні підсумки роботи загальноосвітніх шкіл УРСР у 1971/72 н.р.» (20 липня 1970 р.). ЦДАВОВУ. Фонд 166. Опис 15. Справа 8162, арк. 115–198.

Цупрун, Л. (1929). Дещо про наочні приладдя на лекціях мови і літератури. *Наша освіта*, 10–12, 24–27.

Чабан, В.З. (1971). Педагогічно-статистичний аналіз успішності та якості знань учнів. *Радянська школа*, 11, 81 – 87.

Чабан, В.З. (1973). Успішність школярів крізь призму середнього бала. *Радянська школа*, 5, 98 – 103.

Чабан, В.З. (1975). Застосування кількісних вимірів при аналізі уроку. *Радянська школа*, 9, 59 – 63.

Чавдаров, С.Х. (1930). Відсталі учні сільської школи. *Шлях освіти*, 9, 85–102.

Чавдаров, С.Х. (1933). Про методи наукової роботи над підручником. *Комуністична освіта*, 6, 34–43.

Чавдаров, С.Х. (1939). Повторення. *Комуністична освіта*, 3, 48–56.

Чавдаров, С.Х. (1939). *Липецька школа ім. П. В. Щепкіна*. Нар. комісаріат освіти УРСР. Н.–д. ін-т педагогіки. Київ: «Радянська школа».

Чавдаров, С.Х. (1940). Основи дидактики Ушинського. *Комуністична освіта*, 12, 5–21.

Чавдаров, С.Х. (1958). Кожний урок має бути повноцінним. *Радянська школа*, 7, 18 – 26.

Чавдаров, С.Х. (1959). За активізацію та удосконалення методів навчання. *Радянська школа*, 8, 20 – 29.

Чавдаров, С.Х., Ліпман, Н. (1936). Шкідлива книга. *Комуністична освіта*, 10, 93–101. 218

Чавдаров, С.Х. (1934). Чергові завдання у викладанні мови в школі. *Комуністична освіта*, 10, 25–40.

Чавдаров, С.Х. (1939). *Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі*. Київ ; Харків : Радянська школа.

Чавдарова, С. (Ред.). (1940). *Педагогіка*. Київ: Видавництво «Радянська школа».

Чайка, В.М. (2011). *Основи дидактики*. Київ: Академвидав.

Чайковська, П.І. (1962). *Використання кіно в початкових класах*. Київ: Радянська школа.

Чашко, Л.В. (1962). *Навчальне кіно як засіб підвищення якості знань учнів (На матеріалі уроків історії, географії та літератури в старших класах середньої школи)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Чашко, Л.В. (1963). *Навчальне кіно на уроках у старших класах (На матеріалі викладання літератури, історії та географії)*. Київ: Радянська школа.

Чашко, Л.В. (1976). *Екранні та звукові засоби навчання*. Київ: Радянська школа.

Чашко, Л.В. (1981). *Графопроєктор на уроках*. Київ: Радянська школа.

Чашко, Л.В., Кулінська, Л.П., Волинський, В.П. (1985). *Застосування технічних засобів навчання в умовах кабінетної системи*. Київ: Радянська школа.

Чепелев, В.І. (1966). Педагогічна наука і шкільна практика. *Радянська школа*, 1, 1 – 9.

Чепелев, В.І. (1967). Науково-дослідному інституту педагогіки – 40 років. *Радянська школа*, 2, 9 – 15

Чепелев, В.І. (1967). Розвиток педагогічної науки на Україні. *Радянська школа*, 11, 12 – 21.

Чепелев, В.І., Калмановський, Б.М. (Ред.). (1965). *Школа і завод [Про творчу співдружність школи робітничої молоді №1 і Старокраматорського машинобудівного заводу імені Серго Орджонікідзе]*. Київ: Радянська школа.

Чепелев, В.І., Підласий, І.П. (1972). *Педагогіка і кібернетика*. Київ.

Чепелева, Н.В. Формування в учнів умінь працювати з текстом. *Радянська школа*, 8, 29–33.

Чепіга, Я. (1928). Перші кроки навчання читанню за американською методикою. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 242 – 246). Харків: Держвидав України.

Чепіга, Я. (1918-1919). До трудової вільної школи. *Вільна українська школа*, 8–9, 81–85.

Чепіга, Я.Ф. (1918). Тимчасові програми для нижчих початкових шкіл на 1918-19 шкільний рік (критичний нарис). *ВУШ*, 5, 291–297.

Чепіга, Я.Ф. (2003). *Грунтовні принципи нормальної школи*. О.В.Сухомлинська, Л.Д. Березівська, (Ред.). *Маловідомі першоджерела української педагогіки. (друга половина XIX–XX ст.).* (с.189–191.). Київ: Науковий світ.

Чепіга, Я. (1928). Від розмов до діла. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 235–241). Харків: Держвидав України.

Червякова, Н.И. (1988). *Организация познавательной деятельности учащихся на школьной лекции (на материале дисциплин естественно-научного цикла)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Чередов, И.М. (1969). *Пути реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках (5–8 классы)*. (Дис. канд. пед. наук). Киев.

Чередов, И.М. (1973). *О принципе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках*. Омск: Зап.-сиб. кн. изд-во, Омск. отд-е.

Черкасов, О.В. (2004). *Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)*. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.01). НПУ імені М.П.Драгоманова. Київ.

Черніловська, Н. (1958). Забезпечити активне сприймання розповіді учителя. *Радянська школа*, 7, 48 – 52.

Чернявская, З.В. (1990). *Самостоятельная работа учащихся по формированию естественнонаучных понятий с использованием компьютера*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Черняк, П.К. (1955). До питання про зв'язок теорії з практикою у викладання фізики в середній школі. *Наукові записки КДПІ*. (Т. XVII, с. 111–117). *Педагогічна серія*, 1.

Черпінський, М.В. (1968). *Основи наукової організації педагогічної праці*. Київ: Радянська школа.

Чефранов, А. (1928). Чергові завдання роботи ланками. В. Ястржембський (Ред.). *Педагогічна практика трудових шкіл*. (Вип. 1, с. 228–234). Харків: Держвидав України.

Чирва, О. (1999). Використання рисунка у формуванні пізнавальної активності учнів. *Рідна школа*, 10, 46 – 48.

Чирва, О.Ч. (2000). *Дидактичні умови ефективного використання рисунка у формуванні пізнавальної активності молодших школярів*. (Дис. канд. пед. наук.). Кривий Ріг.

Чирва, Ю.И. (1995). *Розвиток народної освіти України (1917-1932 рр): історіографія проблеми*. (Автореф дис. канд. іст. наук). ДДУ. Дніпропетровськ.

Чосік, Л.Я. (1995). *Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Чуйко, С.Р. (1999). *Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX – перша половина XX ст.)* (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Тернопіль.

Чупахин, И.Я. (1961). *Вопросы теории понятий*. Львов.: Изд-во ЛГУ.

Чупахин, И.Я. (1973). *Методологические проблемы теории понятия*. Львов: Изд-во ЛГУ.

Шавальова, В.Г. (1997). До проблеми наступності у здійсненні контролю результатів навчання в школі та педагогічному вузі. *Педагогіка і психологія*, 3, 73 – 77.

Шалик, З.М. (1975). *Педагогические условия эффективного использования экранных и звуковых средств средней общеобразовательной школы. (На материале гуманитарных предметов)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Шамро, З.А. (1978). *Проекционные и контролирующие устройства в школьном обучении: Пособие для учителей*. Киев: Радянська школа.

Шаповал, О.А. (2000). *Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України. Київ.

Шаталов, В.Ф. (1980). *Куда и как исчезли тройки*. Москва: Педагогика.

Шаталов, В.Ф. (1980). *Педагогическая проза*. Москва: Педагогика.

Шаталов, В.Ф. (1987). *Точка опоры*. Москва: Педагогика.

Шаталов, В.Ф. (1988). *За чертой привычного*. Донецк: Донбасс.

Шаталов, В.Ф. (1989). *Эксперимент продолжается*. Москва: Педагогика.

Шахирева, Н.В. (1997). *Интеграция знаний учащихся младшего школьного возраста о человеке и мире*. (Дис. канд. пед. наук). Николаев.

Швец, В.А. (1988). *Реализация функций тематического контроля результатов тематического обучения учащихся математике в старших классах средней школы*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Швец, С. (1917). *Українські шкільні підручники*. Катеринослав: Вид-во Укр. Учительського т-ва.

Швырев, В.С. (1989). *Научное познание как деятельность*. Москва: Политиздат.

Шевченко, С.М. (2008). *Педагогічна спадщина Я. Б. Рєзніка (1892–1952)*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.

Шевченко, Т. (2000). Викладачі Луцького єзуїтського колегіуму (1608–1648). *Київська старовина*, 6, 42–57.

Шевчук, А. (1926). Домашні завдання учням по школі. *Шлях освіти*, 11, 59–68.

Шелестова, Л.В. (1998). *Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів (інтелектуально-евристичний компонент)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Шелов, С.Д. (2008). Терминологические поля и понятийная организация терминологии. *Структурная и прикладная лингвистика*, 7, 211–232.

Шептулина, А.П. (Ред.). (1982). *Диалектическая концепция понятия*. Минск.

Шиманський, І.Є. (1955). До питання педагогізації викладання математичних дисциплін в педагогічних інститутах. *Наукові записки КДПІ*, Т.ХVІІ, Пед. серія № 1, 15–24.

Шинкарук, В. (Ред.). (1986). *Філософський словник*. (2-ге вид.). Київ.

Шкіль, М.І., Хропко, П.П. (Ред.). (1995). *Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 1920–1995. Історичний нарис*. Київ: Видавничий центр «Просвіта».

Школа життєтворчості особистості. (1995). Київ.

Школи нового типу України: досвід і проблеми. (1992). Донецьк.

Шморгун, В.Ф. (1960). *Активізація мислительної діяльності на уроках*. Київ: Радянська школа.

Шморгун, В.Ф. (1957). Важливі передумови успішності учнів. *Радянська школа*, 8, 57 – 64.

Шморгун, В.Ф. (1960). Активізація навчання – важливий засіб підвищення успішності. *Радянська школа*, 3, 15 – 19.

Шморгун, В.Ф. (1961). Удосконалення методів навчання – важлива проблема педагогічної науки. *Радянська школа*, 7, 29 – 33.

Шморгун, В.Ф. (1961). *Активізація навчальної діяльності учнів на уроках (VIII–X класи)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Шморгун, В.Ф. (1962). Проблема розвантаження учнів – невідкладна. *Радянська школа*, 6, 57 – 62.

Шморгун, В.Ф. (1969). Про специфічні особливості навчання і виховання. *Радянська школа*, 6, 20 – 25.

Шморгун, В.Ф. (1972). Проблемно-евристичний метод, його місце і роль у навчальному процесі. *Радянська школа*, 7, 6 – 12.

Шморгун, В.Ф. (1976). Методи психолого-педагогічних досліджень. *Радянська школа*, 7, 16 – 22.

Шостак, П. (1929). Про виробничий принцип обліку. *Радянська освіта*, 9, 21–26.

Шохор, М. (1924). Научная организация умственного труда. *Вестник*

просвещения МОНО, 2, 9-24.

Шпак, А.Т. (1987). *Организация экономического образования и воспитания учащихся*. Киев: Радянська школа.

Шпак, О.Т. (2000). *Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти*. Київ: «Четверта хвиля».

Шпортенко, В.А. (1994). *Развитие форм организации обучения в общеобразовательной школе (историко-теоретический аспект)*. (Дис. канд. пед. наук). Украинский педагогический ун-т им. М. П. Драгоманова. Киев.

Штепа, К. (1936). Деякі уваги до лекційного викладу з історії в середній школі. *Комуністична освіта*, 7, 65–76.

Штонь, В.С. (1990). *Формирование общетрудовых умений у учащихся 5–7 классов на межпредметной основе*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Штурмак, О.С. (1994). *Дидактичні умови оновлення змісту початкової освіти в національній школі*. (Дис. канд. пед. наук). Івано-Франківськ.

Шульгинь, Я. (1891). Нѣсколько данныхъ о школахъ въ Правобережной Украинѣ въ половинѣ XVIII в. *Кіевская старина*, 7, 99–118.

Щеглов, В.И. (1973). *Вопросы нормирования домашних заданий учащихся V–VI классов средней общеобразовательной школы*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Щербина, К. (1931). Усні вправи з математики в курсі середньої школи. *Комуністична освіта*, 11, 81–86.

Щербо, А.Б. (1983). *Формирование у младших школьников способностей к художественно-эстетической деятельности*. (Дис. д-ра пед. наук). Винница.

Щукина, Г.И., Голант, Е.Я., Радина, К.Д. (Ред.). (1966). *Педагогика*. Москва: Педагогика.

Эльницкий, К., (1899). *Курс дидактики*. СПб.

Эрдниев, Б.П. (1978). *Использование матриц в логической систематизации учебного материала (на материале предметов естественно-математического цикла)*. (Дисс. канд. пед. наук). Киев.

Эрдниев, Б.П. (1991). *Развитие творческого мышления учащихся в процессе математического образования (в форме научного доклада)*. (Дисс. д-ра пед. наук). Киев.

Юдина, Н.П. (2001). *Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической науки*. Хабаровский гос.пед.ун-т. Хабаровск.

Юсуфбекова, Н.Р. (1991). *Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании*. Москва.

Ягупов, В. (2000). Дидактичні поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання»? *Рідна школа*, 2, 16 – 19.

Ягупов, В.В. (2002). *Педагогіка*. Київ: Либідь.

Ядов, В.В. (1999). *Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности*. Москва: Добросвет.

Яковенко, Н. (1997). Латинське шкільництво і «шкільний гуманізм» в Україні кінця XVI – середини XVII ст. *Київська старовина*, 2, 11–27.

Янченко, Г.М., Підручна, М.В. (1991). Семінарські заняття в школі. *Радянська школа*, 3, 51 – 54.

Ярмаченко, М. (Ред.). (1986). *Педагогіка*. (С.138-160). Київ: Вища школа.

Ярмаченко, М.Д. (1978). Актуальні питання педагогічної науки. Київ: Товариство «Знання» Української РСР.

Ярмаченко, М.Д. (1997). *Академія педагогічних наук України (П'ятиріччя становлення і розвитку)*. Київ: Педагогічна думка.

Ярмаченко, М.Д. (1998). Основні педагогічні категорії. *Педагогіка і психологія*, 4, 5 – 11.

Ярмаченко, М.Д. (2001). Реформування освіти та педагогічної науки в Україні. Історія і сучасність. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 3, 18–42.

Ярмаченко, М.Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

Ярмаченко, М.Д., Калениченко, Н.П., Гончаренко. С.У. (Ред.). (1991). *Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – поч. XX ст.)*. Київ: Радянська школа.

Ярошевский, М.Г. (1973). *Трехаспектность науки и проблема научной школы*. Сб.: Социально-психологические проблемы науки. Москва: Наука.

Ярошенко, О.Г. (1988). Групова форма навчання на семінарських заняттях. *Радянська школа*, 11, 30 – 32.

Ярошенко, О.Г. (1997). *Групова діяльність школярів: теорія і методика (на матеріалі вивчення хімії)*. Київ: Партнер.

Ярошенко, О.Г. (1998а). *Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

Ярошенко, О.Г. (1998b). *Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії)*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.

Ярошенко, О.Г. (1999). *Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект*. Київ: Станіца.

Ясницький, Г.І. (1965). *Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.)*. Київ: Видавництво Київського університету .

Яцутин, Н. (1922). Опыт применения экскурсионного метода при преподавании истории. *Шлях освіти*, 6, 163–190.

Яцутин, Н. (1924). Газета как материал с учащимися при занятиях по обществоведению. *Шлях освіти*, 9, 57–64.

Allport, P.H. Social psychology. - Boston, 1924. – P. 122-137.

Bartnicka, K., Szybiak, I. (2001). *Zarys historii wychowania : Wyzsza Szkola Humanistyczna w Pultusku*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Zak».

Cymbalistyj, P. (1991). *Ukrainian linguistic elements in the Russian language, 1680–1760. Published by The School of Slavonic and East European Studies University of London*.

Kushniruk, S. (2018). Educational-Methodical Literature as a Resource for the Establishment and Development of the Conceptual and Terminological System in Ukrainian Didactics (theEnd of the XVIth century – Beginning of the XXIst

Century). Intellectual Archive. Toronto : *Shiny Word.Corp. (Canada)*. May/June, Vol. 7, 3, 168-181.

Kushniruk, S.A. (2018). Formal-logical analysis of the conceptual and-terminological system of Ukrainian didactics. *Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 338-344.

Kushniruk, S.A. (2016). Formation of readiness for research activity of students in the process of general-pedagogical preparation. *Science and practice: Collection of scientific articles*. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 262-267.
<http://elibrary.ru/item.asp?id=28413122>

Kushniruk, S.A. (2016). Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine(the 20th – beginning of the 21st century). *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles*. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 302–305.

Kushniruk, S.A. (2016). Teaching group activities as an effective form in future competitive teachers training. *Actual problems of globalization: Collection of scientific articles*. Midas S.A., Thessaloniki, Greece, P. 220–223.
URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11305>,
<http://elibrary.ru/item.asp?id=27676475>

Kushniruk, S.A. (2018). Classification of Principles of Education and Teaching Learning Process in Ukrainian Didactics in XXth – the beginning of the XXIst Century: Atttempt of Retro Analysis. Intellectual Archive. Toronto : *Shiny Word.Corp. (Canada)*, January/February, Vol. 7., 1, 97–107.

Spitzer, D.R. (1983). Training Technology. The Power of Groups. *Educational Technology*. Englowood Cliffg, vol.23, 8, 25-26.

The UNESCO. IBE. Education thesaurus. (1983). Geneva.

Wołowik, B. (1979) *Historia polskiej terminologii szkolnej*. Opole.

World education encyclopedia. (1988). Ed. by G. Th. Kurian. N.Y. – Oxf.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Хронологічна таблиця документів й основних подій, що вплинули на розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (1917– 1991)

Таблиця А.1

Дата	Законодавчі акти та нормативні документи, освітні події
1	2
Освітнє законодавство в добу Центральної Ради (початок березня 1917 – 29 квітня 1918)	
5 – 6 квітня 1917 р., Київ	Перший Всеукраїнський вчительський з'їзд
25 – 27 травня 1917 р.	Учительський з'їзд у Полтаві
27 – 28 травня 1917 р., м. Вінниця	Подільський губерніяльний з'їзд учительських делегатів
28 травня – 2 червня 1917, м. Київ та ін.	Перший Всеукраїнський селянський з'їзд
27 червня 1917	Декларація Генерального секретаріату
	Звернення І.М. Стешенка до батьків «Українці! Ідіть до рідної школи», а також до вчителів «Від Генерального секретаря Центральної Української Ради з народної освіти до українського вчителства»
10 – 12 серпня 1917 р.	II Всеукраїнський учительський з'їзд
13 – 15 серпня 1917 р., м. Київ	Перший Всеукраїнський професійний учительський з'їзд
15 – 20 грудня 1917р.	Нарада в справі організації Народної Освіти на Україні
11 – 14 липня 1918 р. у м. Києві	Резолюція з'їзду комісарів освіти
1917	План єдиної школи (проект)
1917	Циркуляр ГСО «До земств і міст»
1917	Циркуляр «До директорів середніх шкіл, відомств та ін. вищих початкових, торгових та ін. шкіл України»
1917	Циркуляр «До директорів середніх шкіл, відомств та ін. вищих початкових, торгових та ін. шкіл України»
1917	Обіжник «Від секретарства народної освіти до губерніяльних і повітових земських управ, учительських організацій»
1917	Закон про скасування шкільних округів
1918	План управління справами освіти на Україні
Реформаторські закони доби Гетьманату (29 квітня – 13 грудня 1918)	
1918	Тимчасовий закон про управління шкільними справами в Україні (відновлено шкільні округи)
1918	Обіжник «До губерніяльних і повітових комісарів справ освітніх»
1918	Про запровадження української мови у початкових школах України

1	2
1918	Закон «Про об'єднання до одного типу різнорідних початкових шкіл, про зміну штатів та про збільшення допомоги школам»
Нормативно-правовий освітній імператив Директорії	
1919	«Закон про організацію Комісії для технічного проведення реформи школи на Україні»
1919	Закон «Про державну мову в УНР»
1919	Закон «Про управління освітою в УНР»
1919	«Про обов'язкове безплатне навчання»
1919	Проект єдиної школи в Україні
1919	Статут єдиної школи УНР (проект)
Українське освітнє законодавство (1918 – 1929 рр.)	
1918	«Основні принципи єдиної трудової школи» (Наркомосвіти РСФРР)
Січень 1919 р.	Про відокремлення церкви від держави і школи від церкви
Січень 1919 р.	Про передачу всіх навчальних закладів у відання Наркомосу
Лютий 1919 р.	Урядовий Декрет про відділення школи від церкви
Квітень 1919 р.	Положення про єдину трудову школу
	«Основи будівництва вільної єдиної трудової соціалістичної школи на Україні»
Травень 1919 р.	«Про викладання окремих дисциплін»
Липень 1920 р.	«Декларація про соціальне виховання дітей»
30 серпня 1920	«Основні начала шкільної роботи»
1922	«Кодекс законів про народну освіту в УСРР»
	«Постанова всесоюзної наради наркомів освіти з питань погодження систем освіти» (РСФРР та УСРР)
7 серпня 1923, протокол засідання № 29	«Про введення у навчальні заклади обов'язкового викладання української мови та українознавства»
21 серпня 1923, протокол №31	«Про план українізації дитячих установ Одеської, Катеринославської, Донецької, Харківської губерній»
28 серпня 1923	Календарний план українізації апарату Наркомосу в центрі і на місцях
30 червня 1924	Закон Всеукраїнського центрального виконавчого комітету та Ради народних комісарів «Про запровадження загального обов'язкового навчання»
2 жовтня 1924	Український проект закону «Загальні основи народної освіти в СРСР»
25 листопада 1924	Постанова РНК «Про шкільну мережу загального навчання»
5 серпня 1925	Постанова Всеукраїнського центрального виконавчого комітету та Ради народних комісарів «Про заходи до переведення загального навчання»
25 – 31 травня 1925 р.	Тези «Організація методологічної роботи» (схвалені Всеукраїнською нарадою губернських і окружних інспектур народної освіти)

1	2
1927	Х з'їзд КП(б) України, який прийняв рішення «Про завдання культурного будівництва на Україні»
початку 1927 р	Постанова Політбюро ЦК КП(б)У «Про стан народної освіти на Україні»
17 лютого 1927	Положення про Український науково-дослідний інститут педагогіки
6 липня 1927	«Про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвитку української культури»
25 – 30 червня 1928	Всесоюзна нарада народної освіти
	Постанова колегії НКО «Про перегляд учбових планів та програм масової школи (визначення основних напрямів роботи ДНМК у цій справі)»
4 вересня 1928	Затвердження Наркомосом «Українського правопису»
Нормативні освітні документи в УСРР (1930-1991 рр.)	
25 липня 1930	Постанова ЦК ВКП (б) і РНК СРСР «Про загальне обов'язкове початкове навчання»
14 серпня 1931	«Про початкову і середню школу»
25 серпня 1932	<i>Постанова ЦК ВКП (б) «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі»</i>
Лютий-березень 1933	Постанова « <i>Про підручники для початкової й середньої школи</i> »
16 травня 1934	Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) «Про структуру початкової та середньої школи в СРСР»
3 вересня 1935	Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП (б) « <i>Про організацію навчальної роботи і внутрішній розпорядок у початковій, неповній середній і середній школі</i> »
15 жовтня 1935	Наказ « <i>Про оцінку успішності учнів</i> »
4 липня 1936	Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів»
10 липня 1936	Наказ наркома освіти УСРР В.П. Затонського « <i>Про педологічні викривлення в системі Наркомосів</i> »
4 вересня 1936	Наказ наркома освіти « <i>Про викладання історії та суспільствознавства в початковій, неповній середній та середній школі</i> »
27 лютого 1937	Наказ « <i>Про відміну викладання труда в школах</i> »
9 жовтня 1938	Постанова РНК УРСР « <i>Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України</i> »
1939	Інструкція Наркомосу УРСР « <i>Про порядок реорганізації шкіл у Західних областях України</i> »
1940	«Про запровадження навчального плану в школах УРСР»
16 липня 1943	«Про запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат в 1943/44 н.р. в неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік і великих промислових міст»
11 січня 1944	«Про запровадження цифрової п'ятибальної системи оцінки успішності і поведінки учнів в початкових, семирічних і середніх школах»

1	2
21 червня 1944	«Про заходи до поліпшення якості навчання в школі»
5 вересня 1945	Постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про зміни в навчальних планах і програмах початкової школи та перших-четвертих класів семирічної і середньої школи УРСР»
1 березня 1945	Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР»
13 вересня 1945	Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про організацію додаткового (одинадцятого) педагогічного класу при 6 жіночих середніх школах»
1946	Постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про поліпшення вивчення іноземних мов у семирічних і середніх школах УРСР»
22 серпня 1946	Постанови РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про відміну військової підготовки учнів юнаків і дівчат 5–7 класів, дівчат 8 – 10 класів і про зміни програм допризовної військової підготовки учнів 8 – 10 класів».
14 вересня 1946 р.	Постанова «Про буржуазно-націоналістичні концепції в підручниках з української мови й літератури для шкіл УРСР»
1947	«Про стан викладання історії СРСР та історії УРСР в школах УРСР»
1952/53 н.р	У школах УРСР запроваджуються нові навчальні програми для 1–10 класів
<i>Реформа 1956 – 1964 рр.</i>	
1959	Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР»
<i>Часткові зміни шкільної освіти (1964 – 1984)</i>	
1964	Партійно-урядова постанова: «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням»
1970	«Статут середньої загальноосвітньої школи»
19 липня 1973	Закон Верховної Ради СРСР «Про затвердження Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту»
13 лютого 1974	Закон УРСР «Про народну освіту»
1984	«Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи»
1984	Постанова «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи»
14 червня 1984	Міністерство УРСР схвалило комплексні заходи з реалізації Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи
лютий 1985	Постанова «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи», приймається загальносоюзний Типовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи
1989	Закон про мови в УРСР
1990	Декларація про Державний суверенітет України
1991	Акт про державну незалежність України

Реформування шкільної освіти (змісту освіти) (кін. XX – поч. XXI ст.)

№	Назва документу, події	Тип документу	Дата
1	2	3	4
1.	Про основні напрями загальноосвітньої та професійної школи	Постанова Міністерства УРСР	1984 р.
2.	Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи	Постанова Міністерства УРСР	1984 р.
3.	Комплексні заходи з реалізації Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи	Ухвала Міністерства УРСР	14 червня 1984 р.
4.	Типовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи	Наказ Міністерства УРСР	лютий 1985 р.
5.	Закон про мови в УРСР	Закон УРСР	1989 р.
6.	Декларація про Державний суверенітет України	Ухвала Верховної Ради УРСР	1990 р.
7.	Концепція школи першого ступеня навчання	Концепція О. Савченко	1990 р.
8.	Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи	Концепція В. Стрілько (Гол.) та ін.	1990 р.
9.	Українська школа	Концепція львівських освітян	1990 р.
10.	«Багатоваріантність» учителя української мови та літератури	Концепція В. Каюкова	1990 р.
11.	Педагогіка народознавства	Концепція П. Ігнатенко та ін.	1990 р.
12.	Проект Концепції української школи на Прикарпатті	Проект Концепції Р. Скульського	1990 р.
13.	Концепція національно-державної системи освіти	Концепція П. Кононенка	1991 р.
14.	Концепція середньої загальноосвітньої школи України	Концепція розроблена НДІ педагогіки УРСР спільно з Міністерством народної освіти УРСР і затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти України	12 вересня 1991 р.

1	2	3	4
15.	Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.)	Рішення колегії Міністерством народної освіти УРСР	19 червня 1991 р.
16.	Акт про державну незалежність України	Постанова Верховної Ради УРСР	1991 р.
17.	Закон «Про освіту»	Закон України	23 травня 1991
18.	Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)	Постанова Кабінету Міністрів України	1994 р.
19.	Закон «Про освіту»	Закон України	1996 р.
20.	Закон України «Про загальну середню освіту»	Закон України	13 травня 1999 р.
21.	Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)	Постанова Колегії МОН України та Президії НАПН України	22 листопада 2001 р.
22.	Національна доктрина розвитку освіти	Указ Президента України	17 квітня 2002 р.
23.	Концепція Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007–2010 рр.	Розпорядження Кабінету Міністрів України	13 квітня 2007 р.
24.	Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року	Указ Президента України	2013 р.
25.	Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року	Розпорядження Кабінету Міністрів України	14 грудня 2016 р.
26.	Закон України «Про освіту»	Закон України	05 вересня 2017 р.

ДОДАТОК Б

Поняттєво-термінологічна система та предметно-тематична класифікація педагогіки й дидактики

Таблиця Б.1

Структурно-функціональний аналіз поняттєво-термінологічної системи навчальних посібників та підручників з дидактики

№	Автор, назва роботи, рік видання, кількість сторінок	Перелік тем	Кількість тем
1	2	3	4
1.	За ред. В. Онищука «Дидактика современной школы, 1987, 351.	1. Дидактика як наука й навчальний предмет. 2. Процес навчання в школі. 3. Засоби навчання. 4. Методи навчання. 5. Контроль навчальної діяльності учнів. 6. Форми навчання. 7. Контроль навчального процесу	7
2.	О. Савченко «Дидактика початкової школи», 1999, 368	1. Предмет і завдання дидактики. 2. Зміст початкової освіти. 3. Процес навчання. 4. Взаємозв'язок навчання й розвитку учнів. 5. Методи навчання. 5. Контроль навчальної діяльності учнів. 6. Форми організації процесу навчання. 7. Навчально-виховний процес у малокомплектній школі. 8. Початкова освіта за рубежом	8
3.	І. Малафійк «Дидактика», 2005, 398	1. Дидактика як наука. 2. Процес навчання. 3. Закони, принципи й правила навчання. 4. Цілі навчання як системотвірний елемент дидактичної системи. 5. Поділ цілей навчання на групи, їх класифікація. 6. Зміст освіти й навчання. 7. Методи та засоби навчання. 8. Організаційні форми навчання. 9. Нетрадиційні уроки. 10. Теоретичні засади окремих навчальних технологій	10
4.	В. Бондар «Дидактика», 2005, 264	1. Дидактика як наука. 2. Виникнення та розвиток дидактики в Україні. 3. Цілепокладання в дидактиці. 4. Зміст освіти. 5. Процес навчання. 6. Методи	14

Закінчення таблиці Б.1			
1	2	3	4
		навчання. 7. Форми організації процесу навчання. 8. Форми організації навчальної діяльності учнів. 9. Закони й закономірності навчання. 10. Принципи навчання. 11. Оптимізація процесу навчання. 12. Аналіз уроку як системи. 13. Теорія й технологія навчання та педагогічна техніка. 14. Оцінювання навчальних досягнень учнів	
5.	В. Чайка «Основи дидактики», 2001, 240	1. Загальні засади дидактики. 2. Процес навчання, його структура і види. 3. Закономірності, принципи та правила навчання. 4. Зміст освіти в національній школі. 5. Методи й засоби навчання. 6. Форми організації навчання. 7. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів. 8. Технології навчання	8

Додаток Б.2

Предметно-тематична класифікація педагогіки (за Б. Комаровським, 1969, с. 26 –32)

Загальнопедагогічні терміни – відображають основні категорії й поняття педагогіки, педагогічні закономірності, педагогічну типологію, назви напрямів і течій у педагогіці й т. ін.

Терміни теорії виховання – відображають типологію виховання, зміст виховання, процес виховання, його принципи, методи й прийоми, діяльність вихователя.

Терміни теорії загальної та політехнічної освіти й навчання – відображають вихідні поняття та принципи дидактики, номенклатуру, яка стосується змісту освіти, методів і засобів навчання, його організаційних форм.

Терміни організації народної освіти й управління шкільною справою – відображають системи освіти, внутрішній розпорядок шкільного життя, проблеми вчителя.

Терміни історії педагогіки – відображають розвиток історико-педагогічного процесу.

Предметно-тематична класифікація категорійно-поняттєвого апарату сучасної педагогіки

До головних *поняттєво-термінологічних* підсистем *поняттєво-термінологічної системи сучасної педагогіки* віднесено:

1. Підсистему «Загальна педагогіка» з виокремленими *поняттєво-термінологічними групами*: «категорійно-поняттєво апарат педагогіки, система педагогічних наук»; «методологія та методи досліджень педагогіки»; «розвиток, виховання й соціалізація особистості»; «особливості педагогічної професії, зміст теоретичної та практичної готовності педагога»; «освітні компетенції й компетентність» та інші.

2. Підсистему «Дидактика» з *поняттєво-термінологічними групами*: «процес навчання та його істотні характеристики»; «теоретичні засади навчального процесу: закони, закономірності й принципи»; «зміст освіти»; «методи та форми організації навчання»; «засоби навчання»; «діагностика та контроль успішності процесу навчання».

3. Підсистему «Теорія виховання» з *поняттєво-термінологічними групами*: «процес виховання та його істотні характеристики»; «теоретичні засади виховного процесу: закони, закономірності й принципи»; «формування базової культури особистості»; «методи та форми виховання»; «колектив, молодіжні субкультури»; «сім'я як суб'єкт соціалізації»; «колектив, молодіжні субкультури»; «класний керівник»; «діагностика вихованості школярів».

4. Підсистему «Управління педагогічними системами» з *поняттєво-термінологічними групами*: «теоретичні засади управління загальною освітою в Україні»; «педагогічний моніторинг, якість освіти»; «методична робота вчителів та передовий педагогічний досвід»; «стратегічний менеджмент освіти»; «кваліфікації й нормативи середньої та вищої школи засоби навчання».

ДОДАТОК В

Довідкові та навчально-методичні історико-педагогічні джерела дослідження категорійно-поняттєвого-апарату вітчизняної дидактики

Таблиця В.1

Спеціальні лексичні словники

Рік видання	Назва роботи, автори
Львів, 1886	«Малорусько-німецький словар» у 2 т., укл. Є. Желеховський, С. Недільський
1964-1973	М. Фасмер «Этимологический словарь русского языка» у 4-х томах)
1977-1978	«Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.» у 2-х томах
1979	І. Огієнко «Етимолого-семантичний словник української мови»
1980	«Словник української мови» в 11 т., за ред. І. Білодіда
1982-2012	«Етимологічний словник української мови» в 7 т., О. Мельничук (гол. ред.)
2000	«Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах»

Таблиця В.2

Навчально-методична література XVII – XVIII ст.

Рік видання	Автор, назва роботи
1627	Памва Беринда «Лексикон словенороський»
1619	«Грамматіки славенския правилое синтагма. Потшаніємъ Многогрешного Мніха Мелетія Смотрицкаго»
1619	К. Ставровецький «Перло многоценное»
Київ, 1705	«Грамматика, или учение письмени книжного»
Чернігів, 1765	«Первое учение отрокам (в немъ же буквы и слоги)»
Чернігів, 1743	«Букварь, или начальное учение хотящим учиться книг письмени словенским»
Київ, 1791	«Букварь, или начальное учение»

Таблиця В.3

Педагогічні енциклопедії

Рік видання	Назва роботи, автори
1927–1929	«Педагогическая энциклопедия» за ред. А. Калашнікова, М. Эпштейна
1964–68	«Педагогическая энциклопедия» в 4 томах, за ред. І. Каірова, Ф. Петрова
1988	«Міжнародна педагогічна енциклопедія», (World education encyclopedia), за ред. G. Th. Kuria
1993–1998	«Российская педагогическая энциклопедия» у 2-х томах, за ред. В. Давидова
2002	«Педагогический энциклопедический словарь», за ред. Б. Бім-Бада
2008	«Енциклопедія освіти», гол. ред. В. Кремень

Таблиця В.4

Педагогічні словники

Рік видання	Місце видання	Автор, за редакцією	Назва роботи
1925		Проф. Е. Кагарова	«Методичний словник»
1926	Харків	Я. Мамонтов	«Словник педагогічних термінів»
1926–1927	Київ, Інститут Української мови	Упорядник П. Горецький	«Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування»
1938	Москва	За ред. Б. Комаровського	«Дидактический словарь»
1960	Москва	Ред. І. Каїров	«Педагогический словарь» (У 2-х т.)
1983	Женева		Міжнародний «Тезаурус ЮНЕСКО»
1988	Москва	С. Локшина	«Краткий словарь иностранных слов»
1997	Київ	С. Гончаренко	«Український педагогічний словник»
2001	Київ	За ред. М. Ярмаченка	Педагогічний словник
2012	Київ	за ред. Л. Вовк, В. Гончаров, О. Падалка та ін.	Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів

Таблиця В.5

Вітчизняні навчальні посібники та підручники з «Педагогіки»
(1857–2011 рр.)

Рік	Автор	Назва роботи
1	2	2
1857р.	О. Духнович	«Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских»
1857–1869	К. Ушинський	«Три елементи школи» (1857), «Про користь педагогічної літератури» (1857), «Про народність у громадському вихованні» (1857), «Праця в її психологічному і виховному значенні» (1860), «Дитячий світ» (1861), «Недільні школи» (1861), «Питання про народні школи» (1861), «Проект учительської семінарії» (1861), «Рідне слово» (1864), «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» (1868–1869)
1855–1882	С. Гогоцький	«Вступ до педагогіки» (1855), «Про розвиток пізнавальних здібностей» (1868), «Короткий огляд педагогіки або науки виховної освіти (1879 чи 1872)», «Педагогіка» (1872)
1887	М. Олесницький	«Краткій курсъ педагогіки: руководство для женскихъ гимназій и другихъ среднихъ учебныхъ заведений. Теорія обучения» (1887)
1891	І. Бартошевський	«Педагогія руська, або наука о виховання»
1914	Г. Попов	«Беседы по общей дидактике»
1914	Л. Соколов	«Общая дидактика»
1940	За ред. С. Чавдарова	Педагогіка

Закінчення табл. В.5		
1	2	3
1965	С. Збандуто	Педагогіка
1976	За ред. О. Кондратюка	Педагогіка
1980	М. Савін	Педагогіка
1986	За ред. М. Ярмаченка	Педагогіка
1995	В. Галузинський, А. Євтух	Педагогіка: теорія та історія
1995	О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолук, О. Шпак	Педагогічні технології
1997	М. Фіцула	Педагогіка
1997	Н. Мойсеюк	Педагогіка
2001	Н. Волкова	Педагогіка
2002	В. Лозова, Г. Троцько	Теоретичні основи виховання і навчання
2002	В. Ягупов	Педагогіка
2003	І. Зайченко	Педагогіка
2003	А. Кузьмінський, В. Омеляненко	Педагогіка
2005	С. Максимюк	Педагогіка
2008	О. Вишневський	Теоретичні основи сучасної української педагогіки
2011	С. Кушнірук	Педагогіка

Таблиця В.6

Посібники з «Дидактики» авторства вітчизняних науковців

	Автор	Рік, видання	Назва роботи
1.	С. Русова	1925	Дидактика
2.	Б. Манжос	1930	Основы советской дидактики
3.	За ред. В. Онищука	1987	Дидактика сучасної школи
4.	О. Савченко	1999	Дидактика початкової школи
5.	І. Малафіїк	2005	Дидактика
6.	В. Бондар	2005	Дидактика
7.	В. Чайка	2011	Основы дидактики
8.	В. Вихрущ	2015	Теорія початкового навчання з основами психодидактики

ДОДАТОК Г

Дисертаційні дослідження, в яких відображено категорійно-поняттєвий апарат вітчизняної дидактики

Таблиця Г.1

Кандидатські дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Процес навчання» (50 –60-ті роки XX ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
Київ, 1953	С. Близнюк	Зв'язок теорії з практикою в освітній підготовці учнів
Київ, 1950	И. Винниченко	Методика образования у учащихся некоторых научных представлений и понятий в процессе обучений
Київ, 1953	Г. Дмитренко	Пути закрепления учебного материала по физике в средней школе
Київ, 1953	В. Прайсман	Понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных персонажей
Суми, 1954	В. Мокеєва	О работе учителя над развитием мышления учащихся 5-7 классов на уроках русского языка
Київ, 1954	О. Скрипченко	Особливості узагальнень в учнів 1-2 класів
Київ, 1955	В. Демиденко	Особливості засвоєння історичних понять учнями 5 класу
Київ, 1955	В. Кухар	Развитие понятия о числе в средней школе
Київ, 1956	А. Козлов	Закрепление учебного материала на уроках в пятых классах средней школы
Київ, 1956	Л. Проколієнко	Особливості засвоєння граматичних понять учнями 5-го класу
Київ, 1960	Л. Подоляк	Влияние труда в учебных мастерских на формирование самооценки у учащихся 5-7 классов
Київ, 1963	І. Гнатенко	Наступність в навчально-виховній роботі 4-5 класів школи-інтернату
Київ, 1965	Т.Пінчук	Формування знань молодших школярів за допомогою схематичного малюнка
Харьков, 1966	Б. Ищенко	Дидактические вопросы применения знания в труде
Київ, 1966	А. Корнейчук	Формирование конструктивно-технических навыков у учащихся 1-4 классов на уроках ручного труда
Москва, 1966	В. Паламарчук	Развитие речи учащихся в процессе обучения

Закінчення таблиці Г.1		
1	2	3
Київ, 1966	Н. Скрипченко	Формирование учебных навыков у учащихся 1-3 классов
Київ, 1968	М. Делік	Розвиток конструкторської творчості учнів у восьмирічній школі
Київ, 1969	І. Солдатенко	Шляхи підвищення ролі засвоєння суспільствознавчих знань старшокласниками у формі їх наукового світогляду
Київ, 1969	Л. Нарочная	Руководство усвоением младшими школьниками первоначальных знаний о взаимосвязи в природе
Київ, 1972	Н. Волкова	Дослідницька діяльність учнів при вивченні геометрії як засіб розвитку їх творчого мислення
Київ, 1973	Л. Кузнецова	Музыкальные интересы и вкусы школьников

Таблиця Г.2

Кандидатські дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти» (50 –60-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
Київ, 1960	Д. Сметанін	Виробниче навчання в міській школі
Київ, 1960	М. Штепа	Освещение вопросов производства и его технико-экономических особенностей в школьном курсе экономической географии СССР
Київ, 1961	М. Откаленко	Задачи, содержание, формы и методы обучения начальному курсу физической географии
Луцьк, 1961	С. Церковницький	Методика викладання законів динаміки Ньютона в школі нового типу
1966 Київ	М. Федорак	Міжпредметні зв'язки при вивченні географії в школі
Київ, 1967	Ю. Стеценко	Новий фізичний експеримент як засіб підвищення ефективності навчання фізики в середній школі
Київ, 1967	Н. Умрилова	Наступність і перспективність при вивченні української мови в середніх класах загальноосвітньої школи
Луганськ, 1968	А. Смиченко	Элементы электротехники в курсе физики и трудового обучения в 5-8 классах средней школы
Київ, 1969	Л. Фока	Забезпечення наступності у вивченні рівнянь у 1-5 класах

Кандидатські дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» (50 –60-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
Київ, 1949	В. Тишковський	Методы обеспечения высокой идейности преподавания истории СССР в 10 классах средней школы
Київ, 1952	Р. Горбач	Графический метод как один из способов изучения функциональной зависимости в средней школе
Одеса, 1952	Р. Хмельюк	Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения
Київ, 1952	А. Сердюк	Психологические особенности воспитания самоконтроля у учащихся 1-3 классов в учебной работе
Київ, 1953	Н. Сазонова	Роль и значение наглядности в изучении процессов природы в начальной школе
Київ, 1953	О.Ткаченко	Освітньо-виховне значення художньої картини в сполученні з художнім словом
Київ, 1953	Г. Башлик	Розповідь як метод навчання у IV класі середньої школи
Київ, 1954	С. Березнюк	Методы раскрытия физических понятий в школьном курсе физики
Київ, 1955	Я. Хромой	Теорія нерівностей як один із вузлових розділів шкільного курсу математики, її значення для розвитку логічного мислення
Київ, 1957	Р. Осипович-Таращанская	Особенности овладения составлением плана как средством понимания текста школьниками
Київ, 1958	Г. Кагальняк	Особливості порівняння у молодших школярів
Київ, 1959	А. Попков	Дидактические основы иллюстрирования учебников средней общеобразовательной политехнической школы
Одеса, 1961	М. Треніна	Бесіда як метод навчання і засіб підвищення розумової активності учнів V–VII класів загальноосвітньої школи
Київ, 1962	А. Алексюк	Взаємозв'язок дидактичних методів в процесі вивчення нового матеріалу на уроці як засіб піднесення ефективності навчання

<i>Закінчення таблиці Г.3</i>		
1	2	3
Київ, 1962	Г. Передерій	Самостійна робота учнів восьмирічної школи на уроках української мови
Київ, 1963	Я. Бурлака	Бесіда як метод навчання і її застосування на уроках IV класу
Київ, 1964	Т. Гавакова	Формирование самоконтроля у учащихся 5-8 классов в учебной деятельности
Київ, 1964	О. Соколова	Самостійна робота учнів з підручником на уроках у V-VIII класах
Каменець-Подільський, 1967	Л. Нечепоренко	Схематичні наочні посібники та методика їх застосування
Київ, 1967	Г. Поліщук	Самостійна робота учнів старших класів середньої школи з книгою
Київ, 1968	І. Варава	Дидактичні умови підвищення ефективності самостійної роботи учнів на уроці
Київ, 1968	С. Бруєв	Самостійна робота учнів на уроках російської мови при вивченні морфології
Харків, 1969	Т. Болгова	Використання засобів образотворчої наочності для активізації пізнавальної діяльності учнів у V-VI класах

Таблиця Г.4

**Кандидатські дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання»
(50–60-ті роки XX ст.)**

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
Київ, 1950	Ю. Горбенко	Урок в 5-7 класах
Київ, 1956	Г. Ілляшенко	Виробничі екскурсії в середній школі та методика їх проведення

Таблиця Г.5

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Процес навчання» (70-ті роки XX ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
<i>докторські дисертації</i>		
Київ, 1975	О. Бандура	Система изучения теоретических понятий в школьном курсе литературы
Черкасы, 1976	И. Подласый	Теоретические проблемы дидактического прогнозирования
Київ, 1976	И. Федоренко	Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний
<i>кандидатські дисертації</i>		
Мінськ, 1971	О. Савченко	Дидактический прием сравнения как средство обучения и развития младших школьников
Київ, 1973	М. Чайченко	Развитие теоретических понятий химии в процессе изучения тем «Азот и фосфор», «Углерод и кремний» в 9 классе средней школы
Київ, 1973	С. Векслер	Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения
Київ, 1975	Л. Супрун	Дидактические основы формирования у учащихся навыков и умений
Київ, 1978	А. Ляшенко	Система определений и ее функции в процессе формирования понятий школьного курса физики
Київ, 1978	Е. Мисечко	Развитие знаний учащихся о гравитации в средней школе
Київ, 1978	О. Билюк	Дидактические пути осуществления внутрикурсовых, междисциплинарных и межпредметных связей в процессе обучения
Київ, 1979	Н. Антоненко	Формирование умений учащихся в исследовании теоретико-метрических задач и их решений
Київ, 1979	В. Нижник	Пути повышения эффективности формирования измерительных умений и навыков учащихся в процессе обучения физики в средней школе
<i>термінологічна підгрупа «Формування певних якостей учнів у процесі навчання»</i>		
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1971	І. Шаповал	Вплив між предметних зв'язків у викладанні математики і фізики на розвиток інтересів учнів старших класів до науки
Київ, 1972	В. Павлов	Формирование творческого воображения учащихся в обучении

Закінчення таблиці Г.5		
1	2	3
Київ, 1973	М. Лузан	Виховання інтересу учнів до самостійного поглиблення знань з фізики
Київ, 1974	М. Мартинюк	Розвиток інтересу школярів до вивчення фізики в 6-8 класах
Київ, 1976	М. Иполлитова	Формирование познавательной активности учащихся в процессе проблемного изложения материала учителем
Київ, 1977	И. Процик	Формирование исследовательских умений и навыков у учащихся сельских школ

Таблиця Г.6

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти» (70-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
<i>докторські дисертації</i>		
Москва, 1972	Д. Сметанин	Теория и практика трудового обучения в Украинской ССР
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1971	І. Шаповал	Вплив між предметних зв'язків у викладанні математики і фізики на розвиток інтересів учнів старших класів до науки
Харків, 1971	О. Боданська	Підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів
Київ, 1971	Л. Луткова	Удосконалення дидактичної системи трудового навчання школярів 4-8 класів
Київ, 1972	Б. Столяр	Дидактичні основи змісту електротехнічної освіти восьмирічної школи
Київ, 1974	В. Андрияшин	Дидактические основы нормирования труда учащихся восьмилетней школы на занятиях в учебных мастерских
Київ, 1976	О. Хрущак	Дидактические основы формирования радиотехнических знаний и умений в процессе трудового обучения учащихся общеобразовательных школ
Київ, 1978	В. Подоляк	Исследования многоканального источника политехнических знаний и умений
Київ, 1978	С. Сущенко	Повышение эффективности обучения электромагнетизму на основе совершенствования структуры учебного материала

Таблиця Г.7

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» (70-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
<i>докторські дисертації</i>		
Москва, 1978	Б. Коротяєв	Методы учебно-познавательной деятельности учащихся
<i>кандидатські дисертації</i>		
Минск, 1971	А. Савченко	Дидактический прием сравнения как средство обучения и развития младших школьников
Казань, 1973	В. Буряк	Дидактические основы самостоятельной работы учащихся с учебником в процессе обучения
Київ, 1974	П. Мельник	Пути совершенствования процесса решения задач по механике в средней школе
Київ, 1974	Л. Тимчишин	Взаємозв'язок прийомів навчальної діяльності учнів 6-8 класів на уроці
Київ, 1975	С. Бондар	Дидактичні основи застосування аналогії на уроці
Київ, 1975	М. Мірошніченко	Формування прийомів навчально- пізнавальної діяльності в учнів загальноосвітньої школи
Київ, 1975	Я. Пасічник	Класифікації та їх використання в шкільному курсі математики
Київ, 1977	Г. Лисенко	Педагогические основы организации самоподготовки учащихся в условиях продленного дня
Харьков, 1977	Т. Дударенко	Дидактические основы методики работы с иллюстрациями школьных учебников
Київ, 1978	В. Рибенцев	Исследование педагогических особенностей применения технических задач в трудовом обучении
Київ, 1978	О. Івасишин	Дидактические условия повышения эффективности самостоятельной учебной работы в классах с углубленным изучением отдельных предметов
Київ, 1979	М. Дидович	Обобщение и сестиматизация знаний учащихся на основе понятия энергии и закона ее сохранения
Київ, 1979	В. Савченко	Система упражнений и лабораторных работ, как средство повышения эффективности изучения физики
Київ, 1979	В. Максименко	Пути повышения эффективности обобщающего повторения в современной школе

Таблиця Г.8

**Кандидатські дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання»
(70-ті роки XX ст.)**

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
Київ, 1971	К. Кваснівський	Исследование эффективности применения автоматизированных классов
Київ, 1972	В. Неділько	Педагогічні основи та система методів факультативних занять з української літератури в середній школі
Київ, 1977	А. Сайко	Основные условия педагогической эффективности факультатива по научной организации труда в средней общеобразовательной школе
Київ, 1978	В. Федорович	Дидактические условия повышения эффективности домашних занятий учащихся 4-5 классов
Київ, 1978	А. Булда	Оптимальное сочетание общеклассной, групповой, и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей

Таблиця Г.9

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Процес навчання» (80-ті роки XX ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
докторські дисертації		
Київ, 1983	О. Савченко	Формирование познавательной самостоятельности младших школьников
Харьков, 1988	В. Евдокимов	Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности
кандидатські дисертації		
Харьков, 1983.	В. Гринева	Дидактические условия обеспечения действенности знаний учащихся
Київ, 1983.	И. Карпенко	Формирование образного мышления у старших школьников
Київ, 1983	Е. Сильнова	Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обобщения знаний
Київ, 1984	Т. Гора	Формирование у учащихся навыков и умений геометрических построений (4–6 класс)

1	2	3
Київ, 1985	Н. Баріло	Формирование у учащихся старших классов знаний и умений по экономике сельскохозяйственного производства.
Київ, 1985	А. Ботюк	Формирование конструктивно-технических умений у младших школьников
Київ, 1985	Г. Брагина	Дидактические затруднения учителей физики и их преодоление
Київ, 1986	В. Римаренко	Формирование у школьников трудовых умений в процессе производительного труда
Київ, 1987	Л. Сухина	Совершенствование формирования вычислительных навыков и умений учащихся 3–5 классов
Київ, 1987	А. Цина	Педагогическое обоснование системы общетрудовых знаний и умений учащихся 4–6 классов
Київ, 1988	Г. Глива	Формирование обобщенных умений решать геометрические задачи у учащихся 6–8 классов
Київ, 1988	Г. Имашев	Формирование политехнических знаний и умений в процессе изучения молекулярной физики
Київ, 1988	Ю. Разливинских	Пути совершенствования содержания и организации учебного процесса в учебно-игровых комплексах (на материале автогородков)
Київ, 1988	Т. Фадеева	Формирование вычислительных навыков и умений младших школьников
Київ, 1989	С. Вознюк	Комплексная реализация функций обучения и структура обобщенных способов решения задач по физике в средней школе
Київ, 1989	С. Лазаревський	Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников (на материале дисциплин естественнонаучного цикла)
Київ, 1989	Г. Монахова	Система заданий, обеспечивающая формирование у учащихся физических понятий (на примере разделов: «Тепловые явления» в VIII кл. и «Молекулярная физика» в X кл.)
Київ, 1989	В. Острицкий	Развитие понятия взаимодействия в школьном курсе физики
Київ, 1989	Л. Скрипченко	Влияние социально-педагогических факторов на отношение младших школьников к учению
Київ, 1989	Г. Уварова	Формирование общенаучных понятий у учащихся средних классов (на материале предметов естественно-географического цикла)

Закінчення таблиці Г.9		
1	2	3
термінологічна підгрупа «Формування певних якостей учнів у процесі навчання»		
докторські дисертації		
Київ, 1983	В. Паламарчук	Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения
Київ, 1983	О. Савченко	Формирование познавательной самостоятельности младших школьников
кандидатські дисертації		
Київ, 1981	З. Дробчак	Физические парадоксы как средство повышения интереса учащихся к изучению физики
Київ, 1981	В. Корнеев	Дидактические условия формирования познавательных интересов у учащихся IV–VI классов. (На материале природоведения и физической географии)
Київ, 1982	Ф. Старко	Развитие познавательной активности учащихся старших классов средней школы при обучении физики
Київ, 1983	Е. Сильнова	Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обобщения знаний
Київ, 1984	А. Кухар	Формирование познавательного интереса у учащихся к математике в процессе ее изучения в 4–7 классах
Київ, 1984	В. Савченко	Формирование у учащихся обобщенных умений решать физические задачи в средней школе
Київ, 1984	Г. Ткачук	Формирование познавательной самостоятельности начальных классов на уроках внеклассного чтения
Київ, 1984	Л. Хитяева	Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами наглядности
Київ, 1985	Л. Гоженко	Система познавательных заданий как средство формирования общеучебных умений школьников (на материале предметов естественного цикла IV–VI классов)
Київ, 1985	А. Канищенко	Развитие познавательной активности младших школьников
Київ, 1986	В. Бабий	Развитие творческой деятельности младших подростков на занятиях музыкой в общеобразовательной школе
Київ, 1986	Н. Бойко	Развитие технического творчества учащихся в учебно-воспитательном процессе по физике в средней школе
Київ, 1986	М. Наумчук	Взаимосвязь классного и внеклассного чтения как средство формирования читательской самостоятельности младших школьников

Закінчення таблиці Г.9		
1	2	3
Київ, 1986	В. Римаренко	Формирование у школьников трудовых умений в процессе производительного труда
Київ, 1988	Н. Мартынюк	Структурирование учебного материала школьниками как способ развития их теоретического мышления
Київ, 1988	О. Снисаренко	Формирование у школьников умений организации учебной деятельности на межпредметной основе (5–6 класс)
Київ, 1988	Т. Токарская	Формирование адекватной самооценки младших школьников в процессе обучения и межличностного общения
Київ, 1989	Т. Завада	Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников (на материале предметов гуманитарного цикла в 4–6 классах)
Київ, 1989	С. Лазаревский	Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников (на материале дисциплин естественнонаучного цикла)
Київ, 1989	А. Христианинова	Активизация познавательной деятельности учащихся V–VII классов при изучении элементов машинной техники

Таблиця Г.10

Кандидатські дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти» (80-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
<i>докторські дисертації</i>		
Київ, 1989	С. Гончаренко	Методологические и теоретические основы формирования у учащихся естественнонаучной картины мира
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1981	Л. Лутковская	Совершенствование дидактической системы трудового обучения школьников IV–VIII классов
Днепропетровск, 1983	Е. Коробов	Внутрипредметное структурирование учебного материала как средство оптимизации обучения
Київ, 1983	В. Шарко	Элементы экологии и охраны окружающей среды в курсе физики средней школы

<i>Закінчення таблиці Г.10</i>		
1	2	3
Киев, 1984	Д. Румянцева	Межпредметные связи при изучении истории
Киев, 1984	Н. Садовой	Совершенствование методики изучения физической оптики в школе на основе структурно-логического анализа учебного материала и знаний учащихся
Киев, 1984	И. Сафир	Повышение усвоения эффективности алгебры учащимися на основе структурирования учебного материала (неполная средняя школа)
Киев, 1985	О. Руденко	Методика обучения основам теории относительности в средней школе (онтодидактический аспект)
Киев, 1985	Т. Антонив	Научно-педагогическое обоснование системы трудового обучения в неполной средней школе
Киев, 1985	Ю. Ильигорский	Особенности организации учебного эксперимента в школах с углубленным изучением физики
Киев, 1985	С.Тадиян	Педагогические условия эффективного использования межпредметных связей в начальных классах (на материале изучения математики, природоведения и трудового обучения)
Киев, 1985	Н. Тищенко	Педагогическое обоснование содержания трудового обучения в современной неполной школе
Киев, 1987	С. Костанян	Взаимосвязь изучения физики и трудового обучения в средней школе (на материале механики)
Киев, 1988	Д. Сингаевский	Преемственность содержания трудового обучения и производительного труда учащихся 5–7 классов
Киев, 1988	О. Снисаренко	Формирование у школьников умений организации учебной деятельности на межпредметной основе (5–6 класс)
Киев, 1988	Л. Бондарчук	Межпредметные связи как средство активизации идейно-эстетического восприятия художественного текста. (На материале украинского языка и литературы в 4–6 классах)
Киев, 1988	Л. Данилевич	Повышение эффективности межпредметных связей в обучении физики и химии
Киев, 1988	Н. Мартинюк	Структурирование учебного материала школьниками как способ развития их теоретического мышления
Киев, 1989	Г. Дидык	Содержание и формы углубленного изучения математики в старших классах

Таблиця Г.11

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» (80-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
<i>докторські дисертації</i>		
Харьков, 1988	В.Евдокимов	Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1980	М. Борис	Методика использования графиков в курсе физики средней школы (на примере механики)
Київ, 1980	Н. Коваль	Способы руководства самостоятельной работой поискового характера в начальных классах
Київ, 1980	О. Почернина	Упорядочение и совершенствование дидактического объяснения
Одесса 1982	Г. Мартынова	Формирование приемов умственной деятельности у первоклассников (на материале решения задач)
Київ, 1982	Н. Таченко	Исследование дидактической эффективности зависимости обучения учащихся обобщенным способам решения физических задач
Київ, 1982	В. Титова	Разработка и исследование системы учебных задач для формирования геометрических понятий в 6–8 классах средней школы
Київ, 1983	Д. Бутко	Влияние методов и приемов обучения на формирование умения доказывать у учащихся старших классов: (на материале дисциплин физико-математического цикла)
Київ, 1983	Л. Калакин	Совершенствование учебного эксперимента по механике в средней школе
Київ, 1983	Л. Кочина	Выбор и сочетание методов обучения в процессе усвоения материала учащимися подготовительных классов
Київ, 1983	В. Хмель	Формирование у старшеклассников обобщенных приемов решения математических задач (на материалах геометрии)
Київ, 1984	А. Козарик	Экранные пособия как средство организации самостоятельной работы учащихся на уроках
Київ, 1984	И. Малафийк	Повышение эффективности физического эксперимента по механике в восьмом классе (системный подход)
Київ, 1984	О. Никулина	Формирование навыков самоконтроля в выполнении арифметических действий у младших школьников
Київ, 1984	Б. Порус	Формирование у школьников примеров смыслового анализа учебного текста как средства усвоения знаний

Закінчення таблиці Г.11		
1	2	3
Київ, 1984	А. Фурман	Повышение эффективности графической подготовки школьников (на материале предметов черчения и трудового обучения IV–VIII классов)
Київ, 1985	Н. Вознюк	Повышение эффективности учебного эксперимента по электродинамике в курсе физики средней школы
Київ, 1985	Л. Гоженко	Система познавательных заданий как средство формирования общеучебных умений школьников (на материале предметов естественного цикла IV–VI классов)
Київ, 1985	В. Двораковский	Совершенствование учебного эксперимента по электромагнитным колебаниям и волнам в средней школе
Київ, 1985	Ю.Ильегорский	Особенности организации учебного эксперимента в школах с углубленным изучением физики
Київ, 1985	С. Лукач	Повышение эффективности метода беседы на уроках украинского языка в IV–VI классах
Київ, 1985	А. Павленко	Составление учащимися задач как средство изучения физики
Київ, 1985	Л. Павская	Дидактические основы построения системы учебных задач
Київ, 1985	С. Силич	Условия рационального использования схематической наглядности в обучении (V–VII классы общеобразовательной школы)
Київ, 1985	А. Степанюк	Дидактические условия вооружения учащихся общими методами научного познания (5–7 классы общеобразовательной школы)
Київ, 1985	В. Тищук	Совершенствование методики и техники школьного эксперимента по ядерной физике
Київ, 1985	Л. Черных	Совершенствование методики объяснения геометрических понятий и теорем (6–8 классы)
Київ, 1986	Н. Гончаренко	Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках украинского языка в IV–VI классах
Київ, 1986	П. Дмитренко	Дидактические условия формирования графических знаний и умений у учащихся V–VIII классов общеобразовательной школы. (На материалах трудового обучения и черчения)
Київ, 1987	М. Наумчук	Взаимосвязь классного и внеклассного чтения как средство формирования читательской самостоятельности младших школьников
Київ, 1987	Д. Столярчук	Знаково-символическая наглядность как средство обобщения и систематизации знаний учащихся по физике в средней школе

Закінчення таблиці Г.11		
1	2	3
Київ, 1988	Т. Байбара	Дидактические условия эффективного использования исследовательского метода в обучении младших школьников
Київ, 1989	В. Бевз	Методические основы построения системы стереометрических упражнений
Київ, 1988	В.Мартиненко	Совершенствование руководства самоподготовкой учащихся IV–VI классов в группах продленного дня
Донецк, 1988	Б. Ходос	Формирование системы приемов понимания текста учащимися IV (V) классов (по предметам гуманитарного цикла)
Київ, 1988	Т. Юрченко	Прямые и косвенные измерения физических величин в системе школьного демонстрационного эксперимента
Київ, 1989	Т. Завада	Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников (на материале предметов гуманитарного цикла в 4–6 классах)
Київ, 1990	Р. Загоруй	Обучение младших школьников умозаключениям (на материале математики)

Таблиця Г.12

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» (80-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
<i>докторські дисертації</i>		
Тбілісі 1986	В. Буряк	Теория и практика самостоятельной учебной работы школьников
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1982	Н. Авраменко	Особенности структуры уроков по алгебре и началам анализа 9–10 классах
Київ, 1982	В. Сгадова	Организационно-педагогические основы эффективного функционирования кабинетной системы в средней общеобразовательной школе
Київ, 1982	В. Чубенко	Формы взаимосвязи воспитателя и учителя в условиях работы школы с продленным днем (1–3 классы)
Київ, 1984	И. Бакаев	Совершенствование комплексного применения технических средств в условиях кабинетной системы обучения в средней школе

Закінчення таблиці Г.12		
1	2	3
термінологічна підгрупа «Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці»		
кандидатські дисертації		
Київ, 1980	Б. Дегтярев	Проблема оптимального сочетания общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроках физики (8–10 классы)
Київ, 1981	С. Полетило	Групповая учебная Канд.учащихся в теории и практике обучения физике (на материале молекулярной физики и электродинамики)
Київ, 1984	В. Выхрущ	Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников
Київ, 1987	Д. Демченко	Коллективные формы труда учащихся во внеклассной работе по физике
Київ, 1989	Л. Задоя	Дидактические условия организации групповых форм учебной работы шестилетних первоклассников
термінологічна підгрупа «Позаурочні форми організації навчання в школі, допоміжні форми навчання»		
кандидатські дисертації		
Київ, 1983	А. Кузнецова	Проблемно-поисковые домашние задания как средство формирования познавательных интересов учащихся (на материале преподавания русской литературы и истории в 9–10 классах)
Київ, 1986	В. Попков	Организация внеурочных самостоятельных экспериментальных работ учащихся по физике
Київ, 1989	И. Хаимзон	Изучение элементов автомеханики и микропроцессорной техники во внеурочной работе по физике

Таблиця Г.13

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Процес навчання» (90-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
1	2	3
докторські дисертації		
Київ, 1993	О. Ростовський	Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів

Закінчення таблиці Г.13		
1	2	3
Київ, 1999	А. Степанюк	Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу
кандидатські дисертації		
Київ, 1990	Г. Лисица	Организация учебной деятельности старшекласников с повышенной обучаемостью
Київ, 1990	В. Штонь	Формирование общетрудовых умений у учащихся 5–7 классов на межпредметной основе
Київ, 1991	М. Гринева	Формирование у младших школьников саморегуляции учебных действий
Київ, 1992	О. Дудка	Развитие мышления учащихся 7 классов в процессе пропедевтического изучения основ информатики
Київ, 1992	Л. Закота	Управління пізнавальною діяльністю школярів у процесі розв'язування ними навчальних задач
Одеса, 1995	В. Захарова	Обучение как условие активизации творчества в изобразительной деятельности школьников
Донецьк, 1997	К. Приходченко	Розвиток творчих здібностей учнів 9 – 11 класів на уроках української літератури
Рівне, 1998	М. Кукалець	Підготовка учнів загальноосвітньої школи до засвоєння знань засобами навчальних ситуацій (на матеріалі природознавства і біології):
Київ, 1998	О. Федоренко	Формирование логических умений учащихся основной школы
Київ, 1999	Н. Білоконна	Формування інтелектуальних умінь молодших школярів у процесі навчання
Кривий Ріг, 2000	Г. Лаврешина	Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання
Харків, 2000	Н. Недодатко	Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників
термінологічна підгрупа «Формування певних якостей учнів у процесі навчання»		
докторські дисертації		
Тбілісі, 1990	В. Лозовая	Целостный подход к формированию познавательной активности школьников
Москва, 1990	А. Демин	Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы
Харьков, 1994	В. Тюрина	Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы

<i>Закінчення таблиці Г.13</i>		
1	2	3
Винница, 1997	Б. Брилин	Педагогические основы музыкально-творческого развития учащихся старших классов в современных формах досуга
Киев, 1996	О. Максимов	Формирование познавательной активности старших школьников в процессе обучения элементам математики
Київ, 1998	І. Волощук	Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи
Київ, 1998	М. Гриньова	Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів
Київ, 1995	В. Сидоренко	Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект)
Київ, 1998	Н. Бібік	Формування пізнавальних інтересів молодших школярів
<i>кандидатські дисертації</i>		
Харьков, 1991	Н. Лобко-Лобановська	Дифференцированное обучение как способ формирования познавательной активности школьников
Киев, 1991	Л. Скуратовський	Формирование познавательной самостоятельности на уроках украинского языка в учеников 5–6 классов
Киев, 1992	К. Баханов	Лабораторно-практические работы по гуманитарным предметам как средство развития познавательной активности старшеклассников
Киев, 1992	Н. Катанова	Дидактические условия применения аудиовизуальных средств в процессе формирования образного мышления младших школьников (на материале предметов эстетического цикла):
Слов`янськ, 1992	Н. Ляшова	Формирование творчества младших школьников на основе логической подготовки (на материале изучения математики)
Харків, 1994	В. Тюрина	Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы
Івано-Франківськ, 1994	З. Файчак	Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри
Київ, 1995	О. Дем'янчук	Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи

Закінчення таблиці Г.13		
1	2	3
Київ, 1995	Л. Чосік	Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів
Київ, 1996	Т. Волобуєва	Розвиток творчої активності учнів молодших класів засобами нових інформаційних технологій навчання
Бердянск, 1997	Е. Брежнева	Формирование познавательной активности старших школьников в процессе обучения элементам математики
Кривой Рог, 1997	Н.Мирошниченко	Групповое обучение как средство формирования познавательной активности школьников
Донецьк, 1997	К. Приходченко	Розвиток творчих здібностей учнів 9 – 11 класів на уроках української літератури
Кривой Рог, 1998	Н. Бойко	Дидактические условия формирования познавательного интереса школьников
Кривой Рог, 1998	Т. Царюк	Формирование у младших школьников умений учебной работы
Київ, 1998	Л. Шелестова	Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів
Київ, 1999	С. Кушнірук	Навчання у складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників
Київ, 1999	Л. Левченко	Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу
Київ, 2000	Л. Лісіна	Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу
Кривий Ріг, 2000	О. Чирва	Дидактичні умови ефективного використання рисунка у формуванні пізнавальної активності молодших школярів

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти» (90-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
<i>докторські дисертації</i>		
Київ, 1991	Б. Ердниєв	Развитие творческого мышления учащихся в процессе математического образования (в форме научного доклада)
Київ, 1995	В.Сидоренко	Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект)
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1990	В. Тонь	Формирование общетрудовых умений у учащихся 5–7 классов на межпредметной основе
Київ, 1991	С. Лисова	Формирование культуры труда учащихся V–VII классов в процессе учебной трудовой деятельности
Київ, 1991	В. Моштук	Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів
Тернопіль, 1993	Л. Похила	Вивчення народних знань про природу в основній школі
Івано-Франківськ, 1994	О. Штурмак	Дидактичні умови оновлення змісту початкової освіти в національній школі
Київ, 1995	Л. Чосік	Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів
Харьков, 1996	О. Василенко	Педагогические условия реализации функций содержания школьного компонента
Николаев, 1997	Н. Шахирьова	Интеграция знаний учащихся младшего школьного возраста о человеке и мире
Луцьк, 2000	М. Арцишевська	Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство в змісті шкільної освіти
Київ, 2000	Н. Захарова	Міжпредметні зв'язки як засіб формування загальнопізнавальних умінь молодших школярів
Київ, 2000	О. Мащенко	Формування системи знань про природу (під час вивчення інтегрованих курсів з природознавства у 5 – 6 класах
Київ, 2000	Б. Фуртак	Структурування змісту сучасних австрійських і українських підручників з математики і фізики для середньої школи (порівняльний аналіз)

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» (90-ті роки XX ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
<i>докторські дисертації</i>		
Симферополь, 1994	Н.Апатова	Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1990	Г. Лишенко	Совершенствование системы математических задач для начальных классов общеобразовательных школ
Київ, 1990	З. Чернявская	Самостоятельная работа учащихся по формированию естественнонаучных понятий с использованием компьютера
Київ, 1991	В. Науменко	Система межпредметных заданий как средство совершенствования навыков чтения младших школьников
Київ, 1992	К. Баханов	Лабораторно-практические работы по гуманитарным предметам как средство развития познавательной активности старшеклассников
Київ, 1993	В. Зотова	Обобщение и систематизация знаний учащихся средней школы по устному народному творчеству
Київ, 1994	В. Василів	Система дидактичних пізнавальних завдань для організації самостійної роботи учнів на уроках загальнотехнічних дисциплін
Київ, 1997	З. Друзь	Нестандартні завдання як засіб стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів
Кривой Рог, 1997	І. Зоренко	Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников
Одеса, 2000	О. Дон	Вибір і поєднання методів навчання вчителями предметів природничо-математичного циклу

Дисертаційні дослідження, в яких представлена поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» (90-ті роки ХХ ст.)

Місце захисту	Автор дослідження	Назва роботи
<i>докторські дисертації</i>		
Київ, 1999	П. Гусак	Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1990	Н. Присяжнюк	Педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса в классах-комплектах с учащимися 6-летнего возраста
Київ, 1993	Н. Мудрик	Система семінарських занять у спеціалізованих класах
Київ, 1994	О. Огієнко	Дидактические особенности системы школьных лекций при изучении профильных предметов
Харьков, 1994	Н. Стяглик	Нетрадиционные формы обучения и их влияние на качество учебного процесса в школе
Харьков, 1997	А. Кузьменко	Организация учебного общения школьников на уроке-семинаре
Харьков, 1997	Н. Лобко-Лобановская	Дифференцированное обучение как способ формирования познавательной активности школьников
Київ, 2000	Л. Смалько	Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США
<i>термінологічна підгрупа «Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці»</i>		
<i>докторські дисертації</i>		
Київ, 1998	О. Ярошенко	Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії)
<i>кандидатські дисертації</i>		
Київ, 1997	Е. Нор	Групповые формы учебной деятельности как средство развивающего обучения младших школьников
Кривой Рог, 1997	Н.Мирошниченко	Групповое обучение как средство формирования познавательной активности школьников
Київ, 1999	С. Кушнірук	Навчання у складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників
Харків, 1999	Н. Пожар	Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання

Додаток Г.17

Зведена бібліографія дослідження поняттєво-термінологічних груп відчизняної дидактики у кандидатських та докторських дисертаціях 50–90-их рр. ХХ ст.

Поняттєво-термінологічна група «Процес навчання та його істотні характеристики»

У 50–60-их рр. ХХ ст. досліджувалася у *кандидатських дисертаціях* І. Винниченка (1950), С. Близнюка (1953), Г. Дмитренка (1953), В. Прайсмана (1953), В. Мокеєва (1954), О. Скрипченка (1954), В. Демиденка (1955), В. Кухар (1955), А. Козлова (1956), Л. Проколієнко (1956), Л. Подоляк (1960), І. Гнатенка (1963), Т. Пінчука (1965), Б. Іщенко (1966), А. Корнейчука (1966), В. Паламарчук (1966), Л. Осадчук (1966), Н. Скрипченко (1966), М. Деліка (1968), І. Солдатенка (1969), Л. Нарочної (1969) та ін.;

у 70-их рр. ХХ ст. – у докторських дисертаціях О. Бандури (1975), І. Підласого (1976), І. Федоренка (1976) та інших, а також у кандидатських дисертаціях (О. Савченко (1971), Н. Волкова (1972), Л. Кузнєцова (1973), М. Чайченко (1973), С. Векслер (1973), Л. Супрун (1975), О. Ляшенко (1978), Є. Мисечко (1978), О. Билук (1978), Н. Антоненко (1979), В. Нижник (1979) та ін.);

у 80-их рр. ХХ ст. окремі аспекти розвитку категорійно-поняттєвого апарата вітчизняної дидактики відображають докторські дисертації О. Савченко (1983), В. Євдокімова (1988), кандидатські В. Гриньової (1983), І. Карпенко (1983), Т. Гори (1984), Н. Барило (1985), А. Ботюка (1985), Г. Брагіна (1985), В. Римаренка (1986), Л. Сухіної (1987), Г. Імашева (1988), Ю. Разливинських (1988), Т. Фадєєва (1988), С. Вознюк (1989), С. Лазаревського (1989), В. Острицького (1989), Л. Скрипченко (1989), Г. Уварової (1989) та ін.;

у 90-ті рр. ХХ ст. категорійно-поняттєвий апарат даної групи відображено у докторських (О. Ростовський (1993), М. Гриньова (1998), А. Степанюк (1999)) та кандидатських дисертаціях (Г. Лисиця (1990), В. Штонь (1990), М. Гриньова (1991), О. Дудка (1992), Л. Закота (1992), В. Захарова (1995), К. Приходченко (1997), М. Кукалець (1998), О. Федоренко (1998), Н. Білоконна (1999), Г. Лаврешина (2000), Н. Недодатко (2000) та ін.).

Термінологічна підгрупа «*Формування певних якостей учнів у процесі навчання*» досліджувалася в 70-их рр. у кандидатських дисертаціях І. Шаповал (1971), В. Павлова (1972), М. Лузан (1973), М. Мартинюк (1974), М. Іполлітова (1976), І. Процик (1977), А. Воловиченко (1978) та ін.;

у 80-их рр. ХХ ст. вагомий вклад у розвиток категорійно-поняттєвого апарата внесли докторські дослідження В. Паламарчук (1983), О. Савченко (1983), а також кандидатські дисертації З. Дробчак (1981), В. Корнєєва (1981), Ф. Старко (1982), Д. Бутко (1983), О. Сильнова (1983), А. Кухар (1984), В. Савченко (1984), Г. Ткачук (1984), Л. Хітяєва (1984), Л. Гоженко (1985), А. Каніщенко (1985), В. Бабій (1986), Н. Бойко (1986), М. Наумчук (1986), В. Римаренко (1986), Н. Мартинюк (1988), О. Снісаренко (1988), Т. Токарської (1988), Т. Завади (1989), С. Лазаревського (1989), А. Христіанінова (1989) та ін.;

у 90-их рр. ХХ ст. категорійно-поняттєвий апарат даної групи відображено у докторських (В. Лозова (1990), А. Дьомін (1990), Б. Ерднієв (1991), В. Тюріна (1994), Б. Брилін (1997), О. Максимов (1996), І. Волощук (1998), Н. Бібік (1998), М. Гриньова (1998)) та кандидатських дисертаціях (Н. Лобко-Лобановська (1991), Л. Скуратовський (1991), К. Баханов (1992), Н. Катанова (1992), Н. Ляшова (1992), В. Тюріна (1994), З. Файчак (1994), О. Дем'янчук (1995), В. Сидоренко (1995), Л. Чосік (1995), Т. Волобуєва (1996), О. Брежнева (1997), Н. Мирошніченко (1997), К. Приходченко (1997), Н. Бойко (1998), Т. Царюк (1998), Л. Шелестова (1998), С. Кушнірук (1999), Л. Левченко (1999), Л. Лісіна (2000), О. Чирва (2000) та ін.).

Поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти»

Представлена у докторських дослідженнях С. Гончаренка (1989), Б. Ерднієва (1991), В. Сидоренка (1995) та ін., та відображена у кандидатських дисертаціях Д. Сметаніна (1960), М. Штепи (1960), М. Откаленко (1961), С. Церковницького (1961), М. Федорака (1966), Ю. Стеценка (1967), Н. Умрилової (1967), А. Смиченка (1968), Л. Фоки (1969), І. Шаповал (1971), О. Боданської (1971), Л. Луткової (1971), Б. Столяра (1972), В. Андріяшина (1974), О. Хрушака (1976), В. Подоляка (1978), С. Сущенко (1978), Л. Луткової (1981), Е. Коробова (1983), В. Шарко (1983), Д. Румянцева (1984), Н. Садового (1984), І. Сафір (1984), О. Руденко (1985), Т. Антонів (1985), Ю. Ільїгорського (1985), С. Тадіяна (1985), Н. Тименка (1985), С. Костаняна (1987), Д. Сингаєвського (1988), О. Снісаренка (1988), Л. Бондарчука (1988), Л. Данилевича (1988), Н. Мартинюка (1988), Г. Дідик (1989), В. Тонь (1990), С. Лісової (1991), В. Моштук (1991), Л. Похилої (1993), О. Штурмака (1994), Л. Чосік (1995), О. Василенко (1996), Н. Шахирьової (1997), М. Арцишевської (2000), Н. Захарової (2000), О. Мащенко (2000), Б. Фуртак (2000), О. Шаповал (2000) та ін.).

Поняттєво-термінологічна група «Методи навчання»

Категорійно-поняттєвий апарат даної групи відображено у докторських дисертаціях 70–90-их рр. XX ст. А. Алексюка (1972), Б. Коротяєва (1978), В. Євдокімова (1988), Н. Апатової (1994);

у 50–90-их рр. XX ст. категорійно-поняттєвий апарат даної групи відображено у кандидатських дисертаціях В. Тишковського (1949), Р. Горбача (1952), Р. Хмелюка (1952), А. Сердюка (1952), Н. Сазонова (1953), О. Ткаченко (1953), Г. Башлика (1953), С. Березнюка (1954), Я. Хромого (1955), Р. Осипович-Таращанської (1957), Г. Кагальняка (1958), А. Попкова (1959), М. Треніна (1961), Г. Передерія (1962), А. Алексюка (1962), Я. Бурлаки (1963), Т. Гавакова (1964), О. Соколова (1964), Л. Нечепоренка (1967), Г. Поліщука (1967), І. Варави (1968), С. Бруєва (1968), Т. Болгової (1969), О. Савченко (1971), В. Буряка (1973), П. Мельника (1974), Л. Тимчишина (1974), С. Бондар (1975), М. Мірошніченко (1975), Я. Пасічника (1975), Г. Лисенко (1977), Т. Дударенко (1977), В. Рибенцева (1978), О. Івасішина (1978), В. Осинської (1978), М. Дідовича (1979), В. Дрозда (1979), В. Савченка (1979), В. Максименка (1979), М. Микитинської (1979), М. Борис (1980), Н. Коваль (1980), О. Почерніної (1980), Г. Мартинова (1982), Н. Таченка (1982), В. Титової (1982), Д. Бутко (1983), Л. Калакіної (1983), Л. Кочиної (1983), В. Хмеля (1983), А. Козарика (1984), І. Малафійка (1984), О. Нікуліної (1984), Б. Поруса (1984), А. Фурмана (1984), М. Вознюка (1985), Л. Гоженка (1985), В. Двораковського (1985), Ю. Ільїгорського (1985), С. Лукач (1985), А. Павленка (1985), Л. Павської (1985), С. Сілич (1985), А. Степанюка (1985), В. Тищук (1985), Л. Черних (1985), П. Дмитренка (1986), М. Наумчук (1987), Д. Столярчука (1987), Т. Байбари (1988), В. Бєвз (1989), В. Мартиненка (1988), Б. Ходоса (1988), Т. Юрченка (1988), Т. Завади (1988), Р. Загоруй (1988) та інших науковців.

Поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання»

Найбільший інтерес викликали докторські дисертації В. Буряка (1986), В. Вихрущ (2000), П. Гусака (1999), О. Ярошенко (1998) та інших науковців.

У 50–80-их рр. XX ст. варто виділяти кандидатські дисертації – Ю. Горбенка (1950), Г. Ілляшенка (1956), К. Кваснєвського (1971), В. Неділька (1972), А. Сайко (1977), В. Федоровича (1978), А. Булди (1978), Б. Дєгтярьова (1980), Н. Авраменко (1982), В. Сгадової (1982), В. Чубенко (1982), А. Кузнєцової (1983), І. Бакаєва (1984), В. Вихрущ (1984), В. Попкова (1986), Д. Демченко (1987), І. Хаїмзона (1989), Л. Задой (1989) та ін. Термінологічну новизну мали й кандидатські дисертації 90-х рр. (Н. Присяжнюк (1990), Н. Мудрик (1993), О. Огієнко (1994), Н. Стяглик (1994), А. Кузьменко (1997), Н. Лобко-Лобановська (1997), О. Нор (1997), Н. Мірошніченко (1997), С. Кушнірук (1999), Н. Пожар (1999), Л. Смалько (2000) та ін.

ДОДАТОК І

Предметно-тематичні групи основного масиву монографій, колективних робіт з дидактики (окремих методик), статей у фахових виданнях України (20–90-ті рр. ХХ ст.)

Додаток І.1

Зведена проблемно-тематична бібліографія дослідження поняттєво-термінологічних груп відчизняної дидактики у фахових виданнях України 20–90-их рр. ХХ ст.

- предметно-тематична група «*Методологія процесу навчання*» (В. Павловський (1927–1932), Б. Манжос (1928–1930), Г. Костюк (1928– 937), (1959), Я. Резнік (1937–1945), А. Зільберштейн (1956), В. Помагайба (1957–1954), Є. Златкіна, Є. Сверстюк (1959), І. Синиця (1961), А. Зільберштейн, В. Шморгун (1960–1969), В. Онищук (1961–1986), В. Помагайба (1962), І. Федоренко (1963), В. Чепелєв (1966), Б. Коротяєв (1969), В. Чепелєв, І. Подласий (1972), О. Киричук, Н. Бібік, Н. Ничкало (1971), Л. Супрун (1975), В. Пунський (1976–1983), І. Федоренко (1976), Н. Побірченко (1977), М. Розенберг (1979), В. Сарієнко (1980), С. Векслер (1981), М. Ржецький (1982), В. Бондар (1983), В. Однолько (1983, 1984), М. Розенберг (1984), М. Ржецький (1985–1986), С. Кіперман (1989), Б. Коротяєв (1989), Г. Панченко, Г. Уварова (1983), Г. Уварова (1989), В. Майборода, В. Тюріна (1994), П. Лебедєв, А. Розенберг (1990), А. Фурман, Б. Скоморовський (1996), О. Савченко (1995–2000), В. Вихрущ (1997), О. Федоренк (1998), О. Чирва (2000), (В. Ягупов, 2000) та ін.);

у 50–60-ті роки ХХ ст. у радянській науковій літературі було опубліковано статті, які різновекторно розкривали проблематику організації процесу навчання. Серед них: А. Зільберштейн «Актуальные научные исследования в области дидактики», (1956), Г. Костюк «Розвиток здібностей учнів у процесі навчання та праці» (1959); Є.Сверстюк «Деякі засоби активізації мислення учнів на уроках» (1959); В. Онищук «Проведення дидактичного експерименту» (1960), «Досвід і експеримент у дидактиці» (1963), «Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань» (1967); В. Шморгун «Активізація навчання – важливий засіб підвищення успішності» (1960), «Про специфічні особливості навчання та виховання» (1969); І. Синиця «Активізація процесу засвоєння учнями загальноосвітніх знань» (1961); В. Помагайба «Експеримент у дидактичних дослідженнях» (1962), «Повністю використовувати виховну силу навчання» (1964); Б. Коротяєв «Взаємозв'язок репродуктивної і творчої діяльності при засвоєнні знань» (1969), «Деякі засоби навчання логічних прийомів мислення» (1969).

Подібні проблеми порушувалися й на сторінках журналу «Рідна школа» у 70–80-их роках. Назвемо деякі з надрукованих робіт: Б. Коротяєв «Вчити оволодівати знаннями» (1970), В. Паламарчук «Навчати старшокласників прийомів розумової праці» (1970), І. Федоренко «Вчити узагальненню та систематизації знань» (1970), І. Синиця «Мовлення і навчання» (1970); В. Онищук «Ленінська теорія пізнання й процес засвоєння знань» (1970), «Дидактичні передумови успішного навчання в IV – VIII класах» (1971), «За високу ефективність навчання в школі» (1977), «Навчання як системний об'єкт» (1978); А. Кудрявцев «До методики дидактичного експерименту» (1970); Н. Ничкало «Про розвиток у школярів інтересу до знань» (1971); В. Демиденко «До характеристики навчальних інтересів учнів» (1972); Л. Новикова «Психолого-педагогічна характеристика юнацького віку» (1973), Л. Тимчишин «Взаємозв'язок прийомів навчальної діяльності учнів на уроці» (1973), В. Пунський «Деякі прийоми формування теоретичних понять» (1973); Т. Кобзарєва «Педагогічна спрямованість навчального процесу в системі навчання» (1974); К. Демиденко «Розвивати інтелектуальні інтереси учнів» (1975); Л. Супрун «Формування навчальних вмінь і навичок в учнів» (1974), «Структура процесу формування в учнів навичок і вмінь» (1975); О. Бугайов, М. Мартинюк «Генералізація

навчальної діяльності учнів як умова підвищення її ефективності» (1976), В. Шморгун «Методи психолого-педагогічних досліджень» (1976); О. Остапенко «Учитель навчає вчити» (1977), Н. Побірченко «Формування прийомів розумової діяльності як умови підвищення якості знань» (1977); І. Тесленко «Діалектика формувань математичних понять» (1978), І. Федоренко, Н. Можасва, В. Гриньова «Забезпечення міцності засвоєння знань учнями» (1978); М. Касьяненко «Процес засвоєння знань» (1979); Г. Александров, Б. Коротяєв «Формування в школярів творчої пізнавальної діяльності» (1980); М. Ржецький «Структура навчальних умінь учнів» (1982), «Структура процесу навчання» (1985); В. Однодолько «Засвоєння знань учнями» (1983), «Відтворення знань учнями» (1984), «Навчання школярів застосовувати знання на практиці» (1986); Н. Розенберг «Навчальний матеріал як дидактична категорія» (1984); Г. Панченко, Г. Уварова «Формування у школярів наукових понять» (1983); Б. Коротяєв, В. Сарієнко «Зв'язок теорії та практики як дидактична проблема» (1983); В. Євдокимов «Ефективність засвоєння знань учнями» (1984); В. Буряк «Вироблення в учнів дослідницьких навичок» (1987); І. Підласий «Фактори навчання» (1987); В. Пунський «Про дидактичні вимоги до формування системних знань (на матеріалі історії)» (1983), «Про дидактичні вимоги до формування системних знань» (1984); В. Сарієнко «Пізнавальна самостійна діяльність як єдність репродуктивної й творчої діяльності учнів» (1980), «Керування творчою пізнавальною діяльністю школярів» (1985) та ін.;

- термінологічна група «*Зміст освіти*» (О. Музиченко (1924), Г. Іваниця (1927), Д. Ніколенко (1927–1929), В. Помагайба (1927–1928), Г. Іваниця (1928), М. Бурштейн (1932), В. Помагайба (1933), С. Чавдаров, Н. Ліпман (1936), М. Даденков (1945), М. Миронов (1945), П. Черняк (1955), І. Олексенко (1957), І. Романова (1964), І. Шаповал (1971), Б. Коротяєв, М. Коротяєва, В. Сарієнко (1974), В. Пунський (1976) М. Касьяненко (1990), Д. Дейкун, В. Шевченко (1993), В. Ільченко (1993), В. Паламарчук, Б. Чижевський (1993), В. Паламарчук, Д. Рум'янцева, В. Шевченко (1994), В. Паламарчук, І. Єрмаков, Г. Ісаєва (1996), С. Гончаренко, Ю. Мальований (1997), І. Зязюн (2000), О. Савченко (2000) В. Курило (2000) та ін.;

- термінологічна підгрупа «*Методи навчання*» (П. Волобуїв (1925), Ф. Гофман (1927), Д. Зайцев (1927), М. Загоровський (1924), К. Міхна (1928), В. Помагайба (1924), С. Тисаревський (1929), Б. Манжос (1929–1930), В. Помагайба (1932), Д. Фогельсон (1932), С. Чавдаров (1933), Г. Друзь (1933), М. Жовтобрюх (1939), М. Знаменський (1939), І. Крилов (1934), Я. Рєзнік (1939), С. Чавдаров (1939), Т. Бугайко (1952), М. Миронов (1953), Н. Сазонов (1953), Н. Цейтлин (1954), Н. Черніловська (1958), В. Сухомлинський (1959), С. Чавдаров (1959), Л. Біяченко (1956), О. Стецюк (1960), М. Треніна (1961), В. Онищук (1962 та ін.), А. Зільберштейн (1963), Л. Нечепоренко (1967), А. Алексюк, Б. Коротяєв (1969–1978), В. Паламарчук, В. Паламарчук (1975 та ін.), Л. Момот (1976 та ін.), Д. Бутко (1976), В. Паламарчук (1976 та ін.), С. Бондар (1977), В. Чепелєва (1978), В. Зябкін (1978), Е. Златкіна, Г. Молчанова (1979), В. Євдокимов (1981), Л. Момот (1981), Є. Лобай (1982), В. Плахотник (1982), А. Алексюк, В. Дяченко (1983), Л. Литвинова (1983), В. Бондар (1983 та ін.), В. Харенко (1986), Н. Подгорная, Н. Бібик, Н. Скрипченко (1988), Н. Апатова (1994) О. Моргун, І. Подласий (1995) та інші.

Назвемо деякі з надрукованих робіт: С. Ананьїн «Екскурсійний метод викладання» (1922), В. Арнаутов «Методи й практика школи» (1925) та ін., К. Брезкун «Дослідні екскурсії в природу» (1928), О. Бузинний «Читання в трудовій школі» (1929), Г. Ващенко «Загальні методи навчання» (1997), В. Войсков «Спроба класифікації метод, їхнього значіння та використання їх у шкільній практиці» (1928), П. Волобуїв (1928), В. Воропай «Математичні екскурсії» (1925), Т. Гарбуз «Загальні методи шкільної роботи» (1927), І. Гоголь «Засоби обліку та набуття орфографічних навичок» (1930), І. Гук «Метода питань-відповідей» (1924), В. Кивенко «Бесіда в школі» (1928), О. Кулінич «Принцип наочності у викладанні суспільствознавства» (1929), В. Ковальський «Учет классной работы и оценка знаний» (1925), С. Лозинський «З практики комплексної роботи в школі» (1927), А. Машкін «Методика рідної мови: нариси» (1930), К. Міхна «Екскурсії на пасіку як один із засобів вивчення природознавства в школі» (1928),

А. Мостовий «Про методику правопису в школі» (1928), В. Павловський «Як будувати на методичних засадах вірцеву лекцію з математики» (1928), В. Помагайба «Готування вчителя до лекцій» (1928), Ю. Самброс «До питання про методу цілих слів у трудшколі» (1927), В. Сильченко (1928), В. Таран «До питання техніки письма» (1927), «Шкільна виставка» (1925), С. Тисаревський «Шкільні ботанічні екскурсії» (1929), О. Тищенко «За робочий щоденник» (1929), Я. Чепіга «До трудової вільної школи» (1918 – 1919), «Перші кроки навчання читанню за американською методикою» (1928), П. Шостак «Про виробничий принцип обліку» (1929), Н. Яцутін «Газета как материал с учащимися при занятиях по обществоведению» (1924) та ін.; М. Миронов «Пояснювальні читання як метод розвитку мови та мислення дітей» (1953), В. Сухомлинський «Відповідність методів навчання змісту й меті уроку» (1959), С. Чавдаров «За активізацію та удосконалення методів навчання» (1959), Н. Черніловська «Забезпечити активне сприймання розповіді учителя» (1958) та ін.

Дослідження методів навчання у 30-их рр. ХХ ст.:

– **індуктивно-наочних** – О. Астряб «Наочність у викладанні математики» (1934), А. Беляновська «Рік праці з географії» (1937), Є. Бялосукенський «З досвіду унаочнення уроків історії в 5 класі» (1936), Г. Григор'єв «Значення графічних ілюстрацій у викладанні математики» (1933), Н. Дмитренко «До підсумків I Всеукраїнського з'їзду викладачів фізики політехнічної школи» (1934), М. Дубінченко «Наочні посібники з ботаніки, що їх може виготовити школа» (1936), В. Лапій «Про використання періодики в роботі школи» (1933), П. Петришин «Питання методології навчального фільму» (1932), В. Резніченко «Засоби унаочнення у викладанні географії» (1931), Я. Резнік «Методи викладання в радянській школі» (1941), Л. Цупрун «Дещо про наочні приладдя на лекціях мови і літератури» (1929), С. Чавдаров «Методика викладання української мови (граматики та правопису) в середній школі» (1939) і інші;

– **практично-прикладних методів навчання** – М. Арндт «Дитячі твори за малюнками в початковій школі» (1934), В. Беліц «З досвіду розв'язання комбінованих задач у 5 класі» (1936), А. Вадимів «Політехнізм і метода проєктів» (1931), Т. Гарбуз «Метода проєктів у політехнічній школі» (1931), М. Жовтобрюх «До вивчення української мови в старших класах середньої школи» (1939), М. Знаменський «Методика арифметики» (1939), І. Лень «Комплексова система в політехнічній школі» (1931), Б. Малінова «До методики розв'язання стереометричних задач» (1931), В. Помагайба «Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу» (1931), Я. Резнік «Методи викладання в радянській школі» (1941), М. Руткевич «До питання про загальні методи розв'язування фізичних задач» (1937), Г. Смертенко «Ще раз про газету як знаряддя комуністичного виховання в школі» (1933), І. Феоктистов «Питання методики читання в початковій школі» (1933), Д. Фогельсон «Методичні зауваги до роботи з мови та математики в II групі» (1932), С. Чавдаров «Методика викладання української мови (граматики та правопису) в середній школі» (1934, 1939 а, b) та інших;

– методи **повторення вивченого навчального матеріалу** відображено у роботах Х. Гори (1939), М. Жовтобрюха «До вивчення української мови в старших класах середньої школи» (1939), М. Корчинського «Як в середній школі повторювати пройдений матеріал з математики» (1934), М. Кранца «Повторення перед іспитами в 4 класі» (1936), Л. Магазінника «Іспити в нашій школі» (1936), А. Макогона «Перевірочні іспити в школі» (1936), І. Паславського «Одна з форм повторення фізичної географії» (1939), А. Понарівської «Робота перед іспитами з невстигаючими учнями з мов» (1936), С. Пресгурвіц «Перевірочні іспити з історії» (1936), М. Пушкар «Як я готуюсь до іспитів» (1936), Я. Резніка «Задавання уроків додому і організація самостійної роботи учнів» (1937, 1939, 1941), Д. Скуратівського «Повторення матеріалу в кінці року і підготовка до іспитів» (1939), С. Чавдарова «Повторення» (1939 а,b) та інших;

це також статті В. Бондаря, С. Бондар «Теорія методів навчання – основа комплексного підходу до аналізу методичної системи вчителя» (1977), Д. Бутко «Вплив методів навчання на логічність міркувань учнів», (1976); Е. Златкіної, Г. Молчанова «Роль словесних методів навчання у розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів», (1979); В.Онишука

«Дидактичні функції та структура методів навчання», (1974); В. Зябкін «До проблеми методів навчання» (1978); В. Онищука «Структура практичних методів навчання, (1979); В. Паламарчук «Застосування методів наукового пізнання, (1977); В. Паламарчук, В. Паламарчука «Методи і прийоми навчання», (1975), в яких розкривалися теоретико-практичні аспекти вивчення та використання методів навчання;

подібні проблеми порушувалися й на сторінках журналу «Рідна школа» у 80-их рр. ХХ ст. Назвемо деякі з надрукованих робіт: Л. Момот «Методи навчання – у відповідність з вимогами життя» (1981); В. Паламарчук «Застосування логічних методів навчання в школі» (1980); В. Євдокимов «Підвищення ефективності унаочнення в навчанні» (1981); Л. Момот «Умови ефективного застосування проблемно-пошукових методів навчання» (1982); В. Плахотник «Методи навчання іноземних мов і шляхи їх удосконалення» (1982); А. Алексюк, В. Дяченко «Взаємодія форм організації та методів навчання» (1983); Л. Литвинова «Екранно-звукові засоби та сучасні методи навчання» (1983); В. Бондар «Системний підхід до аналізу методів навчання на уроці» (1983); Я.Самофал «Ефективні методи» (1985); В. Харенко «Про метод інтенсивного навчання в школі» (1986); О. Моргун, І. Підласий «Керовані ілюстрації як дидактичний засіб» (1995) та ін.;

- термінологічна група «*Організаційні форми навчання*»

(С. Ананьїн (1924), В. Помагайба (1924), О. Музиченко (1925), О. Полуботко (1925), В. Кадомців (1926), А. Мостовий (1926), О. Парадиський (1926), І. Сवादковський (1926), В. Таран (1926), О. Заріцький (1927), Ф. Гофман (1927), В. Пальчинський (1928), П.Волинський (1936), Т. Бугайко, Ф. Бугайко (1952), Р. Хмелюк (1952), М. Тищенко (1956), В. Златкіна, В. Свідерська (1958), О. Соколова, (1958), С. Чавдаров (1958), О. Синиця (1961), Р. Таращанські (1965), А. Стецюк (1967, 1971), М. Федоренко, (1967), В. Онищук (1970 та ін.), В. Рудев (1971), К. Тимофіїв (1975), В. Чабан (1975), М. Тураш, (1976), Н. Побірченко (1977), І. Федоренко, Н. Можасва, В. Гриньова (1978), В. Буряк (1982–1990), В. Стадова (1982), Н. Славова, В. Волинський (1982), П. Сисецький (1985), І. Носаченко (1986), В. Римаренко (1987), Ю. Мальований, Ю. Римаренко, В. Загороднюк (1988), І. Підласий (1989), Н. Лобко-Лобановська (1991), О. Савченко (1993 та ін.), Н. Стяглик (1994), В. Шпортенко (1994), П. Сікорський (1995), І. Трубавіна (1995), В. Володько (1997), А. Самодрин (1998), О. Братанич (2000) та інших науковців);

у 20-их рр. ХХ ст. детально аналізувалися статті Ф.Гофмана «Про методи роботи суспільствознавства при Долтон-плані» (1927), В. Кадомціва «Перший на шляху до Долтонського лабораторного плану» (1926), А. Мостового «Дальтон-план в світлі наших прагнень» (1926), О. Музиченка «Красзнавство в комплексних програмах та його метод» (1925), І. Нехтмана, В. Пальчинського «Против комплексной системы и о методах преподавания вообще» (1928), О. Парадиського «Долтон-план в українській педагогічній літературі» (1926), «Долтон-план і комплекси» (1926), О. Полуботка «План праці з української мови за комплексовою системою» (1925), В. Помагайби «Дальтон-план у трудовій школі» (1924), І. Сवादковського «Дальтон-план у пристосуванні до радянської школи» (1926), В. Тарана «Долтон-план у системі соціального виховання» (1926) та інші;

- термінологічна група «*Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці*» (І. Чередов (1969), Я. Бурлака, В. Вихрущ (1984), О. Задоя, Є. Нор, Н. Пожар, В. Буряк (1990), Н. Мірошніченко (1997), О. Ярошенко (1998 та ін.), С. Кушнірук (1997, 1999) та ін.);

особливий інтерес становили для нас статті А. Алексюка і В. Дяченка «Взаємодія форм організації та методів навчання» (1983), Я. Бурлаки, В. Вихрущ «Про форми організації навчальної діяльності школярів» (1984), В. Буряка «Диференціація навчання на уроці» (1990) та ін.;

- термінологічна група «*Позаурочні форми навчання, допоміжні форми навчання*» (С. Ананьїн (1922), Н. Яцутін (1922), М. Загоровський (1924), П. Волобуїв, В. Воропай (1925), Ф. Гофман (1927), Д. Зайцев (1927), О. Заріцький (1927), К. Брезкун (1928), К. Міхна (1928) С. Тисаревський (1929), О. Бузинна, В. Войсков (1929), В. Помагайба (1928-1933), В. Римаренко (1977 та ін.), В. Кизенко, А. Сайко (1977), В. Паламарчук (1978), М. Федоренко (1978), В. Федорович (1978), І. Чередов, М. Гузик, (1979), С. Мелешко (1981), П. Сісецький (1981),

В. Буряк (1982), М. Ржецький (1982), В. Паламарчук (1982), В. Федорович (1982), В. Куровський, А. Верхола (1983), В. Федорович (1985), В. Онищук (1987), Н. Червякова (1988), Н. Буринська (1989), Г. Янченко, М. Підручна (1991), Ю. Мальований та ін. (1992), С. Трубачова (1992), Н. Мудрик (1993), О. Топузов (1993), О. Ярошенко, С. Кушнірук (1997, 1999) та ін.);

варто особливо виділити статті С. Ананьїна «Екскурсійний метод викладання» (1922), К. Брезкуна «Дослідні екскурсії в природу» (1928), О. Бузинного «У справі літературних екскурсій», В. Войскова «Форми роботи за дослідною метою» (1929), П. Волобуїва «Про методи роботи суспільствознавства при Дальтон-плані, В. Воропая «Математичні екскурсії» (1925), Ф. Гофмана «Про методи роботи суспільствознавства при Дальтон-плані» (1927), Д. Зайцев «Шкільні екскурсії» (1927), М. Загоровського «До методики біологічних екскурсій» (1924), О. Заріцького «Ланкова робота в п'ятій групі» (1927), К. Міхна «Екскурсії на пасіку як один із засобів вивчення природознавства в школі» (1928), В. Помагайби «Дальтон-план у трудовій школі» (1924), С. Тисаревського «Шкільні ботанічні екскурсії» (1929), Н. Яцутіна «Опыт применения экскурсионного метода при преподавании истории» (1922) розкривалися організаційно-методичні особливості та дидактична сутність екскурсій;

значні термінологічні новації відображали й статті опубліковані у 80-их рр. ХХ ст. (С. Мелешко «Комплексні домашні завдання і їх роль у підвищенні ефективності навчання» (1981); В. Буряк «Домашня самостійна робота учнів» (1982); В. Паламарчук «Оптимізація домашньої роботи школярів» (1982); П. Сісецький «Про диференційовані домашні завдання» (1981); В. Федорович «Підвищення навчальної дієвості домашніх завдань» (1982); В. Куровський, А. Верхола «Нормування витрат часу на виконання учнями домашніх завдань» (1983); В. Федорович «Функції домашніх завдань» (1985) та інших учених).

Джерела: «Вільна українська школа», «Вісник Генерального Секретаріату УНР», «Вісти з Української Центральної Ради», «Шлях освіти», «Комуністична освіта», «Радянська школа», «Рідна школа».

Таблиця Г.2

Монографії. Поняттєво-термінологічна група «Процес навчання»

Рік	Автор	Назва роботи
1	2	3
70-ті рр. ХХ ст.		
1970	В. Онищук	Узагальнення та систематизація знань учнів
1970	Б. Іщенко	Дидактичні аспекти застосування знань на практиці (Лекція з курсу педагогіки)
1971	С. Векслер	Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання
1972	Ред. колегія: В. Помагайба (відп. ред.) та ін.	Питання методики дидактичних досліджень
1972	В. Чепелєв, І. Підласий	Педагогіка і кібернетика
1973	В. Андрушак	Шляхи підвищення якості знань учнів
1974	Е. Златкіна, В. Струкуленко	До основ дидактики (Методичний посібник)
1976	Редкол.: С. Полгородник (голова) та ін.	Кабінетна система в школі
1977	В. Кожин	Філософські проблеми дидактики
1977	О. Савченко	Порівняння в навчанні учнів початкових класів
1977	С. Орлов	Вчись учитися: Бесіди з учнями

1	2	3
1978	Б. Мітюров	Умій учитись
1979	В. Паламарчук	Школа учит мыслить
1979	Н. Розенберг	Проблемы измерения в дидактике
80-ті рр. XX ст.		
1980	І. Федоренко	Подготовка учащихся к усвоению знаний
1980	В. Шаталов	Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ Донецка
1980	В. Шаталов	Педагогическая проза: Из опыта работы школ г. Донецка
1980	С. Максименко, В. Бондар, І. Бех	Психология формирования трудовых умений школьников
1981	Під ред. Г. Костюка, Г. Балла	Мислення в діяльності молодших школярів
1982	А. Быстриевский, П. Бакало, Н. Гулевич и др.	Возрастание воспитательной функции школы в условиях развитого социализма: На материалах СССР
1982	Упор. Б. Каламановський, Ю. Мальований	У праці й навчанні
1983	Под ред. С. Максименко	Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе
1986	Н. Заволока	Методологические и логико-гносеологические основы учебно-воспитательного процесса
1987	С. Орлов	Учение – дело творческое: Беседы с учащимися [среднего школьного возраста]
1987	В. Паламарчук	Школа учит мыслить
1987	В. Колот и др.; Под ред. В. Пунского	Учить умению учиться: Из опыта работы Ворошиловградской средней школы №36
1987	В. Шаталов	Точка опоры
1988	В. Шаталов	За чертой привычного
1988	В. Паламарчук, С. Орлов	НОТ школьника – путь к творчеству
1988	В. Пунский	Азбука учебного труда: Кн. для учителя: Обобщение передового педагогического опыта
1988	И. Подласый, И. Располов, И. Рейнгард, Г. Рюмшин	Количественные методы в дидактике
1989	Б. Коротяев	Учение – процесс творческий
1989	Г. Костюк, За ред. Л. Проколієнко	Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості
1989	В. Шаталов	Эксперимент продолжается
1990	Г. Балл	Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект

Таблиця Г.3

**Монографії. Поняттєво-термінологічна група
«Психологічні основи процесу навчання»**

Рік	Автор	Назва роботи
1960	В. Шморгун	Активізація мислительної діяльності на уроках
1963	І. Федоренко	Формування самостійності учнів в навчально-виховній роботі школи
1964	К. Делікатний	Роль запитань учителя в активізації учнів на уроці
1969	Н. Вольтовська	Розвиток здібностей учнів початкових класів до конструювання в процесі навчання
1970	Т. Сущенко	Виховання пізнавальних інтересів у підлітків у позакласній роботі
1974	Б. Басв	Навчальна активність школяра
1978	В. Онищук	Активізація навчання старшокласників
1978	Б. Друзь	Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання
1982	О. Савченко	Розвиток пізнавальної самостійності школярів
1982	О. Киричук	Навчальні інтереси молодших школярів
1990	В. Лозова	Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс з дидактики)

Таблиця Г.4

Монографії. Поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти»

Рік	Автор	Назва роботи
1	2	3
1952		Організація і методи вивчення та поширення педагогічного досвіду
1953		З досвіду роботи шкіл Вінницької області
1953	І. Винниченко	Фурсянська семирічна школа
1954		З досвіду роботи Ніжинської середньої школи №1
1954	Н. Цейтлин	Поради вчителів як виготовляти навчальні посібники
1954		Політехнічне навчання в загальній школі
1955	М. Ніжинський	З педагогічної практики здійснення політехнічного навчання в середній школі: Стенограма публічної лекції
1956		З досвіду політехнічного навчання в 1 – 4 класах
1956		Політехнічне навчання в школах Української РСР
1958	В. Сухомлинський	План навчально-виховної роботи Павлиської середньої школи на 1958 – 59 навч. рік
1958	В. Помагайба	Робота вчителя в малокомплектних школах
1959	А. Бондар, С. Коваленко (ред.)	Навчально-виховна робота в школі-інтернаті
1960	Б. Кобзар	Здійснення політехнічного навчання в початкових класах. З досвіду роботи [шкіл м.Горлівки]
1962	А. Бондар	Організація навчально-виховної роботи у восьмирічній школі

1	2	3
1965	В. Чепелєв, Б. Калмановський,	Школа і завод
1966		Нарада з питань наукової організації праці в системі народної освіти
1967	За ред. А. Бондаря	Народна освіта і педагогічна думка в Українській РСР (1917 – 1967)
1967		Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років: Тези ювілейної наук. сесії
1968	М. Черпінський	Основи наукової організації педагогічної праці
1968	В. Помагайба	Робота вчителя в малокомплектних школах
1969	В. Сухомлинський	Павлышская средняя школа [Онуфриевский район]
1969	А.Бондар	Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і школах подовженого дня
1974	О. Савченко	Організація навчального процесу в малокомплектній школі
1974		Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов 1917 – 1973
1975	І. Ткаченко	Богданівська середня школа ім. В.І.Леніна
1978	Упоряд. М. Анжівський	Керівництво школою
1981		Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці
1985	А. Бондар, Б. Кобзар	Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах подовженого дня
1987	А. Шпак	Организация экономического образования и воспитания учащихся
1990	В. Сергієнко	Школа: основа творчих пошуків: Роздуми вчителя про школу нового типу і зміст навчання
1991	М. Ярмаченко, (ред.) та ін.	Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – поч. XX ст.)
1991	А. Нисимчук	Экономическое образование школьников
1995	І. Матюша	Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі
1996	В. Алфімов	Ліцей в системі освіти України
1998	Б. Ступарик	Національна школа: витоки, становлення
2000	В. Курило	Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону в XX столітті
2000	В. Липинський	Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-ті роки

Монографії. Поняттєво-термінологічна група «Методи навчання»

Рік	Автор	Назва роботи
1	2	3
1955	М. Дорошенко	Наочність при навчанні грамоти
1959	С. Коваленко	Впровадження правил для учнів у початкових класах
1960		Техніка екранізації та ілюстрації навчального процесу в середній школі
1961	Я. Барабаш, Я. Бурлака	Бесіда як метод навчання
1965	А. Алексюк	Ефективність методів навчання на уроці
1966	В. Онищук	Вправи учнів на уроках у 5 – 8 класах [З досвіду вчителів шкіл України і Лівонської обл. РРФСР]
1971	Б. Коротяєв	Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів
1971		Удосконалення методів навчання та виховання в процесі вивчення основ наук за новими програмами
1973	А. Алексюк	Загальні методи навчання в школі
1974	А. Зильберштейн	Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности
1979	За ред. В. Онищука	Функції та структура методів навчання
1980	А. Алексюк	Методи навчання і методи учіння
1981	А. Алексюк	Загальні методи навчання в школі
1981	В. Паламарчук	Логические методы и приемы обучения, условия их эффективного применения
1984	Л. Гоженко, В. Моргун	Методические рекомендации по составлению познавательных заданий для формирования общеучебных умений школьников
1984	Л.Момот	Проблемно-пошукові методи навчання в школі
1986	Н. Розенберг, Є. Дутко, І. Носаченко	Самостоятельная работа учащихся с учебными текстами
1988	Н. Подгорная, Н. Бибик, Н. Скрипченко	Дидактические игры и познавательные задачи в 1 классе четырехлетней школы
1989	Н. Кудыкина	Дидактические игры и занимательные задания для первого класса четырехлетней начальной школы

**Монографії. Поняттєво-термінологічна група
«Організаційні форми навчання»**

Рік	Автор	Назва роботи
Урочні форми навчання		
1951	В. Путилин	Анализ урока
1954		Питання гігієни, режиму праці і відпочинку учнів
1959	За ред. Г. Костюка, О. Синиці	Психологічні умови поліпшення якості уроку
1961	Ф. Кисельов	Предметні уроки в початкових класах: Метод. посібник для вчителів
1968		Психолого-педагогический анализ урока: Метод. указания
1973	В. Онищук	Типи, структура і методика уроку в школі
1976	В. Онищук	Типы, структура и методика урока в школе
1977	Д. Сергієнко	Урок – навчання і комуністичне виховання учнів
1980	В. Онищук	Організація навчання в умовах кабінетної системи
1981	Упоряд. О. Савченко	Шляхи підвищення ефективності уроку в початкових класах
1985	Уклад.: Н.Побірченко, Л. Шатирко, С. Василевська	Розвивальні можливості сучасного уроку: Метод. лист вчителям молодших класів
1986	И. Дрига	Кабинетная система в общеобразовательной школе
1986	В. Онищук	Урок в современной школе: Пособие для учителя
1989	І. Підласий	Як підготувати ефективний урок
1997	О. Савченко	Сучасний урок у початкових класах
Позаурочні, допоміжні форми навчання		
1930	В. Помагайба	Аналіза техніки шкільної лекції
1978	За ред. В. Паламарчук	Обсяг і характер домашніх завдань для учнів
1981	В. Римаренко	Семінарські заняття в школі
1983	В. Гетьман	Экскурсии по природоведению во 2 и 3 классах: Пособие для учителей
1987	В. Паламарчук	Домашняя учебная работа школьников
1992	За ред. Ю. Мальованого	Форми навчання в школі
Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці		
1962	Ред. колегія: Л. Торало та ін.	Учнівські навчально-виробничі бригади: Матеріали 1-ї конф. керівників учнівських виробничих бригад
1969	И. Чередов	Пути реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках (5 – 8 классы)
1993	М. Касьяненко	Педагогіка співробітництва
1997	О. Ярошенко	Групова діяльність школярів: теорія і методика (на матеріалі вивчення хімії)
1999	О. Ярошенко	Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект

**Основні напрями
досліджень категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики
відповідно виокремлених поняттєво-термінологічних груп
(XX –XXI ст.)**

Напрямок	Автор дослідження
Процес навчання та його істотні характеристики	
1	2
Розвиток теоретико-концептуальних основ дидактики	В. Вихрущ
Методологічні та логіко-гносеологічні основи навчально-виховного процесу	М. Заволока
Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу в школі	В. Бондар
Актуальні наукові дослідження в галузі дидактики	А. Зільберштейн, Є. Златкіна, В. Струкуленко
Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості	Л. Проколієнко, Г. Костюк
Характеристика дидактичних понять «навчальний процес» чи «процес навчання»	В. Ягупов
Навчання як системний об'єкт	В. Онищук
Особистісно-орієнтоване навчання	С. Подмазін, О. Савченко
Структура процесу навчання	М. Ржецький
Експеримент у дидактичних дослідженнях, методика дидактичних досліджень	В. Помагайба
Особливості навчання та виховання	В. Шморгун
Навчальний матеріал як дидактична категорія	М. Розенберг
Питання пізнавальної активності учнів, шляхи її вимірювання	П. Лебедев, А. Розенберг, А. Фурман, Б. Скоморовський, С. Кушнірук, О. Чирва
Системний підхід до побудови навчального матеріалу	В. Пунський
Формування пізнавальних інтересів школярів	О. Киричук, Н. Бібік, Н. Ничкало
Активізація пізнавальної та мислительної діяльності учнів, розвиток критичного мислення	С. Векслер, І. Синиця, А. Зільберштейн, В. Шморгун, В. Онищук, В. Лозова
Розвиток пізнавальної самостійності школярів	І. Федоренко, О. Савченко, В. Сарієнко, В. Тюріна
Теорія навчальних задач	А. Булда
Відтворення та засвоєння знань учнями, уміння їх застосовувати	В. Однолько, М. Касьяненко
Дидактичний аналіз процесу засвоєння знань; дидактичні умови усвідомлення учнями навчального матеріалу	В. Онищук
Дидактичні вимоги до формування системних знань	В. Пунський
Процес учіння	Б. Коротяєв
Структура навчальних умінь учнів	М. Ржецький
Дидактичні основи формування в учнів навичок і вмінь	Л. Супрун

Закінчення табл. Г.7	
1	2
Програма формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів	В. Паламарчук
Формування у школярів загальнонаукових та наукових понять	Г. Панченко, Г. Уварова
Умій вчитися	О. Савченко
Оптимізація навчального процесу, узагальнення та систематизація	І. Федоренко
Дидактичні основи формування мислення учнів у процесі навчання	В. Паламарчук
Формування прийомів розумової діяльності	Н. Побірченко
Діяльнісний та системний підходи моделювання дидактичної теорії	П. Гусак
Наукові основи підвищення ефективності навчання засобами наочності	В. Євдокимов
Методика дидактичного експерименту	В. Помагайба, М. Розенберг, А. Кудрявцев, В. Онищук, І. Підласий, М. Ржецький, Шморгун
Теоретичні проблеми дидактичного прогнозування	І. Подласий
Педагогічна наука й шкільна практика, педагогіка та кібернетика	В. Чепелев, І. Підласий
Зміст освіти	
Педагогічні умови реалізації функцій змісту шкільного компонента	О. Василенко
Зміст освіти, педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти	С. Гончаренко, Ю. Мальований
Гуманістична стратегія теорії та практики навчального процесу, філософські проєкції освіти й освітніх технологій	І. Зязюн
Зміст шкільної освіти на рубежі століть	О. Савченко
Становлення та розвиток системи освіти й педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті	В. Курило
Інтеграція змісту освіти	В. Ільченко
Зміст шкільного навчання і способи його реалізації	М. Касьяненко
Вплив міжпредметних зв'язків на розвиток інтересу учнів старших класів до науки	І. Шаповал
Навчальні плани: сучасний стан, проблеми, перспективи	Д. Дейкун, В. Шевченко
структура й навчальні плани політехнічної школи	І. Олексенко
Проблеми побудови навчального матеріалу і навчання	Б. Коротяєв, М. Коротяєва, В. Сарієнко
Методика складання програмованого посібника	І. Романова
Школи нового типу в Україні	В. Паламарчук, І. Єрмаков, Г. Ісаєва
Дидактичні аспекти альтернативної освіти	В. Паламарчук, Д. Рум'янцева, В. Шевченко

Закінчення табл. Г.7	
1	2
Методи навчання	
Методи навчання	С. Чавдаров, А. Алексюк, І. Рудакова
Активізація й удосконалення методів навчання	С. Чавдаров
Функція та структура методів навчання	В. Онищук
Методи розвивального навчання	В. Паламарчук, В. Паламарчук
Бесіда як метод навчання і її застосування на уроках	М. Треніна, Я. Бурлака
Упорядкування і вдосконалення дидактичного пояснення	В. Почерніна
Формування в учнів умінь працювати з текстом	В. Чепелева
Роль і значення наочності у вивченні природних процесів	Н. Сазонов
Використання наочності в навчанні	А. Зільберштейн, В. Паламарчук
Особливості виготовлення навчальних посібників	Н. Цейтлин
Прийоми роботи зі схематичними наочними посібниками	Л. Нечепоренко
Застосування логічних методів навчання у школі	В. Паламарчук
Проблемно-пошукові методи навчання в школі	Л. Момот
Фронтальний експеримент як дійовий метод навчання, методи навчання	О. Стецюк
Вдосконалення методів навчання	А. Алексюк, Б. Коротяєв
Дидактичні ігри та пізнавальні задачі	Н. Подгорная, Н. Бібик, Н. Скрипченко
Вплив інформаційних технологій на зміст і методи в середній школі	Н. Апатова
Організаційні форми навчання	
Ефективність функціонування кабінетної системи навчання	А. Стецюк, К. Тимофіїва, В. Сгадова, Н. Славова, В. Волинський
Організація навчання в умовах кабінетної системи	М. Тураш, В. Онищук
Основні тенденції розвитку класно-урочної системи навчання	В. Римаренко
Розвиток форм організації навчання в загальноосвітній школі – історико-теоретичний аспект	В. Шпортенко
Тематичне планування і облік знань учнів	В. Рудєв
Психолого-педагогічні умови поліпшення якості уроку	Г. Костюк, О. Синиця
Підготовка ефективного уроку	І. Підласий
Застосування кількісних вимірів при аналізі уроку	В. Чабан
Урок у початкових класах	О. Савченко
Повноцінний урок	С. Чавдаров
Типи, структура та методика уроку в школі, узагальнення й систематизація знань учнів	В. Онищук
Забезпечення міцності засвоєння знань учнями	І. Федоренко, Н. Можасва, В. Гриньова
Розвивальні можливості сучасного уроку	Н. Побірченко, Л. Шатирко, С. Василевська

Закінчення табл. Г.7	
1	2
Інтегрований урок як нова форма навчального заняття	Ю. Мальований, В. Римаренко, В. Загороднюк
Дидактичні основи організації диференційованого навчання школярів	П. Сисецький, П. Сікорський, С. Логачевська, Н. Лобко-Лобановська, Т. Логвіна-Бик
Організація діяльності профільного-диференційованої середньої загальноосвітньої школи	А. Самодрин
Проблема диференціації базових понять у теорії диференційованого навчання	О. Братанич
Самостійна діяльність учнів у навчальному процесі	Р. Хмелюк, О. Соколова, М. Федоренко, В. Буряк, В. Свідерська, М. Розенберг, Є. Дутко, І. Носаченко, І. Трубавіна
Нетрадиційний або нестандартний урок, історії виникнення та розвитку нетрадиційних форм	Н. Стяглик, О. Митник, В. Шпак
Оптимальне поєднання загальнокласної, індивідуальної та Групової форм навчальної діяльності учнів	А. Булда, І. Чередов, О. Ярошенко
Форми організації навчальної діяльності школярів	Я. Бурлака, В. Вихрущ
Групові форми організації пізнавальної діяльності старшокласників в умовах інформатизації навчання	Є. Нор, Н. Пожар
Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів	О. Ярошенко, Н. Мірошниченко, С. Кушнірук
Класифікація форм навчання в школі	Ю. Мальований
Класифікація лекцій, лекційний виклад матеріалу	В. Римаренко, О. Огієнко, Л. Момот, В. Оконь
Організація пізнавальної діяльності учнів на шкільній лекції	Н. Червякова
Класифікація семінарських занять, дослідження їх дидактичних можливостей	В. Римаренко, І. Чередов, М. Гузик, Н. Пучков, С. Трубачова, Н. Мудрик
Структура робочого семінару	О. Ярошенко, С. Кушнірук
Семінарські заняття в школі	Г. Янченко, М. Підручна
Засоби відеоінформації на лекційних та семінарських заняттях	Н. Одарченко
Класифікація екскурсій	В. Онищук, Н. Буринська, В. Римаренко, В. Оконь
Обсяг й особливості домашніх завдань для учнів	М. Федоренко, В. Федорович, М. Ржецький, В. Паламарчук
Педагогічні функції та зміст факультативного навчання в основній школі	В. Кизенко, А. Сайко, О. Топузов

ДОДАТОК Д

Таблиця Д.1.

**Основна проблематика методологічних
науково-педагогічних досліджень (XX –XXI ст.)
(С. Кушнірук, 2008)**

Напрямок наукових пошуків з проблем методології педагогіки	Автор дослідження
Загальні положення педагогічної методології	Б. Гершунський, В. Гмурман, М. Данилов, В.Загвязінський, В. Краєвський, Н. Нікандров, В. Сластьонін, В. Шубінський та ін.
Методологія та методика педагогічних досліджень	Ю. Бабанський, А. Беляєва, В. Загвязінський, Н. Кузьміна, А. Найн, А. Піскунов, В.Полонський, Я. Скалкова, В. Черепанов та ін.
Методологія педагогіки, формування понятійного апарата педагогіки та науково-педагогічних досліджень	А. Беляєва, В. Безрукова, М. Галагузова, Б.Гершунський, В. Грібов, С. Гончаренко, В.Дмитрієнко, Н. Дяченко, В. Журавльов, І.Кантор, Б. Комаровский, Б. Коротяев, А.Найн, Н. Нікандров. Є. Ткаченко, Ф. Хофман та ін.
Методологія та методика дослідження міжпредметних зв'язків, інтеграції в педагогіці	Г. Батуріна, В. Безрукова, Н. Берулава, І.Єременко, В. Загвязінський, І. Зверєв, В.Ільїн, Ю. Кустов, В. Максимова, М.Махмутов, Ю. Ракчєєва, В. Семенов, Ю.Тюнніков та ін.
Трансформація непедагогічних понять у педагогічні	М. Махмутов

**Методи дослідження поняттєво-термінологічної
системи вітчизняної дидактики**

Назва групи	Методи дослідження
Загальнонаукові методи	Аналіз (аналітичний): Метод системного аналізу Системно-структурний аналіз Структурно-функціональний аналіз Історико-генетичний аналіз Логіко-історичний аналіз Метод структурно-функціонального аналізу Метод термінологічного аналізу
	Синтез
	Порівняння
	Узагальнення
	Класифікація, систематизація
	Інтерпретація
	Моделювання
Порівняльно-історичні методи	Логіко-історичний
	Логіко-лінгвістичний
	Історико-генетичний (ретроспективний)
	Історико-теоретичний
	Порівняльно-історичний (діахронний і синхронний аспекти)
	Історико-типологічний
	Науково-методологічний метод
	Прикладний метод
	Формування поняттєво-термінологічної системи
	Хронологічний
	Метод періодизації
Методи отримання й опрацювання наукової інформації	Пошуково-бібліографічний
	Монографічний метод
	Метод основного масиву
	Вибірковий метод
	Наукометричний аналіз
	Контент-аналіз
	Метод аналітичного групування
	Компонентний аналіз
	Математичні методи

ДОДАТОК Е
Суспільно-політичні події та структура освіти в Україні
(XVI – XVIII ст.)

Таблиця Е.1

Структура освіти на українських землях
(XVI – перша пол. XVII) (за М. Левківським, 2004)

ВИЩА ОСВІТА	
<i>Острозький триязичий колегіум</i> (академія). Заснований князем К. Острозьким. Існував у 1576 –1636 рр.	<i>Львівський університет</i> Веде свою історію від єзуїтського колегіуму з 1661 р.
СЕРЕДНЯ ОСВІТА	
<i>Католицькі колегіуми</i> : єзуїтські, піарські <i>Протестантські колегіуми</i> : кальвіністські, лютеранські, аріанські <i>Братські школи підвищеного типу</i> : Львівська з 1586 р., Київська з 1615 р., Луцька з 1620 р. <i>Києво-Могилянський колегіум</i> (заснований шляхом об'єднання братської та Лаврських шкіл у 1632 р.)	
ЕЛЕМЕНТАРНА ОСВІТА	
Католицькі школи	Православні парафіяльні та монастирські школи
Протестантські школи	Братські школи
Школи національних меншин	Школи мандрівних дяків
Січові та полкові школи	

Таблиця Е.2

Структура освіти в Україні
(друга половина XVII – XVIII ст.) (за М. Левківським, 2004)

<i>Освіта на лівобережній Україні</i>	<i>Освіта на правобережній Україні</i>
ВИЩА ОСВІТА	
<i>Києво-Могилянська академія</i> Академічний статус, наданий Петром I у 1701 році	<i>Львівський університет</i> Статус, наданий цісарем Йосипом II у 1784 році
СЕРЕДНЯ ОСВІТА	
<i>Колегіуми:</i> Чернігівський, Харківський, Переяславський <i>Спеціальні школи:</i> Глухівська, Київська	<i>Католицькі та уніатські колегіуми у містах:</i> Кременець, Острог, Володимир-Волинський, Вінниця, Львів, Житомир, Рівне, Луцьк, Кам'янець-Подільський та ін.
ЕЛЕМЕНТАРНА ОСВІТА	
Січові та полкові школи (до 1776)	Католицькі та уніатські школи
Школи мандрівних дяків (до 1776)	Протестантські школи
Православні парафіяльні та монастирські школи	Православні школи дяків, монастир. та парафіяльні (1789)

Хронологія суспільно-політичних подій в Україні XVIII ст.

Роки	Події
1706	Об'єднання козацьких полків Лівобережної і Слобідської України в українську дивізію під командуванням царського генерала
1711	Переселення українців за указом Петра I з Правобережної України в Лівобережну
1715	Царським указом скасовано виборність полкової та сотенної старшини
1720	Указ Петра I про заборону книгодрукування українською мовою і вилучення текстів, писаних українською мовою, з церковних книг
1722	Заснування Малоросійської колегії в складі шести московських старшин на чолі з призначеним Петром I бригадиром Степаном Вельяміновим
1727	Скасування Малоросійської академії
1734 –1750	Діяльність в Україні «Правління гетьманського уряду»
1753	Указ Катерини II про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській академії
1764	Скасування Катериною II Гетьманщини і відновлення Малоросійської колегії на чолі з П. Рум'янцевим
1765	Створення на Слобожанщині Слобідсько-Української губернії
1769	Указ Синоду російської церкви про вилучення в населення українських букварів
1772	Перший поділ Речі Посполитої, внаслідок якого Галичина потрапила під владу австрійських баронів
1775	Захоплення Австрією Буковини
1775	Знищення Запорізької Січі і закриття українських шкіл при полкових козацьких канцеляріях
1783	Запровадження кріпацтва в Росії
1789	Розпорядження Едукаційної комісії Польського сейму про закриття руських (українських) церковних шкіл й усунення з усіх інших шкіл руської мови
1791	За Яським миром до Росії відійшла територія між Південним Бугом і Дністром. Остаточно визнавалося приєднання Криму до Росії
1793	Другий поділ Польщі, внаслідок якого Правобережна Україна відійшла до Росії
1795	Третій поділ Польщі, за яким до Росії відійшла Західна Волинь
1796	Утворення Новоросійської губернії
1797	Утворення Київської, Подільської і Волинської губерній

ДОДАТОК Ж

Таблиця Ж.1

Лексико-термінологічний аналіз основних дидактичних поняттєво-термінологічних груп (XVII–XVIII ст.)

Походження	Тлумачення
1	2
Поняттєво-термінологічна група «Система освіти» Термінологічна підгрупа «Заклади освіти в Україні» Термінологічне поле <i>школа, училище, дидискалія, академія, гімназія, семінарія, колегіум, бурса</i>	
«Школа» – термін, зафіксований у XIV–XV ст., греко-латинського походження (Wołowik, 1979, с. 34). Як свідчить Словник старо-української мови XIV–XV ст. («Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.», 1978, т. II, с. 561), слово школа вперше зустрічається на теренах України у 1388 р. польською мовою у текстах ділової писемності Термінологічне поле: «братська школа», «монастирська школа», «церковно-парафіяльна школа», «школи музики і співу», «Вища січова школа», «цифрірна школа для дітей різних станів», «греко-латино-славенская школа», «музикантська школа» «католицкая», «ариянская», «ректор школы», «львовська школа», «школьний дом», «дом братский», «школа латинская», «школа лживая», «школа сопротивоборная», «заснування школи» (школу фундовати, фундування школ); «учитель школьний», «учение школьное», «наука школьная», «дидаскал школьний», «година школьная», «порядок школьний», «школяр», «школьник»	1. У другій пол. XVII–XVIII ст. вживається як назва навчального закладу чи освітньої установи, про що свідчить «Лексикон» І. Максимовича («Словник української мови», 1970–1980, т. II), та інші твори. 2. Позначення вузької спеціалізації школи (наприклад: «Не лучше ль козы справлять до росолу, неж заводити музыкантську школу» («Словник української мови», 1970–1980, т. II, с. 249). 3. Зазначення місця заснування шкіл: львівська школа, січова школа («Доповідна записка установника січової школи про загибель учнів від хвороби», 1891, с. 491), ротна школа («Архів Коша Нової Запорозької Січі. Опис справ 1713–1776, 1994, с. 96). 4. Через даний термін визначалися ідеологічні засади, згідно яких були засновані школи: братська, католицька, аріяньська. 5. Структурна одиниця навчального закладу, що охоплювала певний етап навчання (у сучасному розумінні цей термін асоціюється з терміном клас)
«Училище» – термін зафіксований у XIV–XV ст., має слов'янське походження, утворене від дієслова <i>учити</i> за допомогою суфікса із словотвірним значенням місця дії» (Кочубей, 2013, с. 48). Термінологічне поле: синонімами терміну «училище» були латинські назви: «schola» «школа», «gymnasium», «гимнази», «оучилище». (Кочубей, 2013, с. 48); «духовне училище», «народне училище»	1. Назва «навчального закладу», у XVIII ст. термінологічне поле розширилося і слугувало для позначення спеціального навчального закладу. 2. У другій половині XVII–XVIII ст. вживався ще й у значенні структурна одиниця навчального закладу, що охоплювала певний етап навчання (у сучасному розумінні вживається термін клас). Подібне значення мав і термін «школа». У цьому випадку термін училище, як і школа, вживався у множині, тобто у назві навчального закладу як сукупності класів – училищ або шкіл. 3. Назва училище не вживалася стосовно якогось

1	2
(Зелінська, 2002, с. 20).	особливого навчального закладу, а слугувала для номінації навчального закладу взагалі (Кочубей, 2013, с.48)
«Дидискалія» – термін, вживався у XIV–XV ст., грецького походження	Церковна або монастирська школа (Зелінська, 2002, с. 16)
«Академія» – термін, грецько-латинського походження, зустрічається в пам'ятках, починаючи з києворуського періоду. В українську мову прийшов у XVI–XVIII ст. з польської мови шляхом повторного запозичення з латинської мови («Етимологічний словник української мови», 1982–1989, т. 1, с. 54, 29, 15). Термінологічне поле: «академикъ», «студент єзуїтської академії», «острозька академія»	Вищий навчальний заклад, в якому функціонували класи філософії і богослов'я (Західна Європа і Польща). Був аналогом польських <i>академій</i> , які функціонували на українських землях (Н. Яковенко (1997, с. 15), І. Мицько (1991, с. 22), С. Маслова (1993, с. 333). Наявність таких класів у навчальних закладах XVII–XVIII ст. підтверджувало їх офіційний статус. Писемні пам'ятки та документи кінця XVI–XVII ст. (заповіт Єлизавети Острозької) та й дослідження І. Мицько свідчать, що цей термін вживався і в розумінні <i>школа, колегіум, училище</i> , тобто його застосовували, називаючи навчальні заклади й середнього рангу (1991)
«Гімназія» – термін, запозичений з латинської мови, інтегрований в Україні через польське посередництво з першої половини XVII ст. («Етимологічний словник української мови», 1982–1989, т. 1, с. 514). Термінологічне поле: «гімназіум», «гімназіон»	1. Навчальним закладом, який мав певну спеціалізацію, наприклад – духовні навчальні заклади (Гончаренко, 1997, с. 300), в яких готували духовних осіб та вчителів початкових шкіл (мандрівних дяків) (Зелінська, 2002, с. 39)
«Гімназія» – термін, запозичений з латинської мови, інтегрований в Україні через польське посередництво з першої половини XVII ст. («Етимологічний словник української мови», 1982–1989, т. 1, с. 514). Термінологічне поле: «гімназіум», «гімназіон»	Школа, що давала класичну освіту. Вперше так була названа у 1538 р. школа у Страсбурзі (Гончаренко, 1997, с. 27)
«Бурса» – термін, латинського походження, через польське посередництво був поширений на українських землях. Деякі дослідники вважають, що термін «бурса» запозичений Україною з німецької мови (Фасмер, 1964 – 1973, т. 1, с. 247). Термінологічне поле: «конквікт», «нижче духовне училище», «гуртожиток», «бурсак» – «вихованець бурси»; «бурсацтво», «чоловіча духовна школа»	Виникли у Франції. В Україні вперше була заснована у 1632 р. при Київському колегіумі Петром Могилою. Тлумачився як: 1. Гуртожиток («Малорусько-німецький словар», 1886, т. I; «Малорусько-німецький словар», 1886) у XVII–XVIII ст. для молоді з бідних сімей, яка навчалася, а пізніше, починаючи з XIX ст., почало вживатися і для назв училищ нижчих типів. 2. Для позначення «нижчого духовного училища» («Словник української мови», 1970–1980, т. II). 3. «Навчально-виховний будинок для бідних школярів» («Малорусько-німецький словар», 1886, т. I, с. 51). 4. «Чоловіча духовна школа»

Закінчення табл. Ж.1	
1	2
Термін «Колегіум» має латинське походження, з'явився в Україні наприкінці XVI ст. через запозичення з польської мови. Термінологічне поле «колеюмъ», «колеиумъ», «колегія»	1. Ними позначалися католицькі освітні заклади – школи., а потім й православні. 2. Міг вживатися й для позначення інших навчальних закладів – школи, училища, гімназії, академії (Кочубей, 2013)
Поняттєво-термінологічна група ««Навчання» Термінологічна підгрупа «Організація навчального-процесу» Термінологічне поле: <i>Учити, навчити, ученіє, тицатися, подавати, преподавати, цвічити, наука, дідагма, умітність, неумітність, расторопность, мудрость, «воспитаніє, вихованіє, наказаніє (повчання) та ін.),</i>	
«Ученіє» (XVIII ст.) Термінологічне поле: «<i>учити писати</i>», «<i>учити читати</i>»; на засвоєння знань з конкретного навчального предмета – «<i>учити риторики</i>», «<i>учити богословія</i>»; конкретного дидактичного прийому – «<i>учити напам'ять</i>»	І. Галятовський «Наука або спосіб складання казань» : «<i>Учити</i> (научати, навчити, научаю) вказував на дію, яка виконувалася вчителем у ході навчального процесу. «<i>Наученіє</i>» (у значеннях віддамо дітей на навчання, школи закладали для навчання дітям..., дом дітям для навчання). «<i>Виучити</i>» – навчити (збагатити когось знаннями). «<i>Изучити</i>» (вивчивши граматику, риторичку) (Галятовський, 1985, с. 213)
«Наука» (Галятовський, 1985, с. 213)	У значенні навчання, вказівка, настанова, знання, навик, звичка) (Фасмер, 1964-1973, т. 3, с. 49; «Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.», 1978, т. II, с. 27)
«Учение», «учение книжное»	Навчання, вивчення, набуття знань, повчання, вказівка, настанова. Цей термін у XVIII ст. майже завжди був у назві шкільних підручників. Наприклад, «Букварь или начальное учение хотящим учиться книг письмени словенским» (Чернігів, 1743), «Букварь, или начальное учение» (Київ, 1791)
Термінологічна підгрупа Поняттєво-термінологічна група «Процес навчання» Термінологічна підгрупа «Викладач» Термінологічне поле: <i>мати, отець, дидакал, учитель, дяк, професор (учитель, викладач), магістр, бакаляр, педагог, колегіат</i>	
«Мати», «отець» у XVI – XVIII ст. належить особлива роль у вихованні дітей	Перші наставники та вихователі дітей
«Дидакал» – термін, запозичений з грецької мови; був поширений на українських землях у другій половині XVII–XVIII ст., відтак – витіснений терміном «вчитель», архаїзувався і	1. Називали людину, яка навчала дітей. 2. «Дяк, учитель церковної або монастирської школи» («Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.», 1979, т. I, с. 28), тобто – дяк, який займався педагогічною діяльністю.

1	2
ввійшов до пасивного фонду української мови. На західноукраїнських землях він використовувався значно довше («Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.», 1978, т. I, с. 281; «Скарга дидакала», 1983 с. 583–584; Зелінська, 2002, с. 48–49)	3. У статутах братських шкіл поняття <i>дидакал</i> часто вживається паралельно з поняттям <i>учитель</i> («дидакал или учитель» («Порядок школьний», 1988, с. 38)
Термінологічне поле: «даскал» (<i>дидакаль</i> ; <i>дедаскаль</i> , <i>дидаскель</i> , <i>дідакаль</i> , <i>дыдакаль</i>), «дедаскал», «дидаскел», «дідакал», «дидакал школьний», «дидакал или учитель братської школи»	
« <i>Професор</i> » – термін, латинського походження, в обігу з XVI ст. (Англія). У кінці XVI – на поч. XVII ст. увійшов до лексичної системи староукраїнської мови через польське посередництво	Синонім слова <i>учитель</i> («Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии», 1904–1908), функціонує й нині у значенні <i>учитель</i>
Термінологічне поле: синонім терміна «учитель», « <i>професор дітей</i> », « <i>учитель школы інфимы</i> , <i>учитель аналогії</i> », « <i>професорство</i> », « <i>професорський</i> », « <i>професорка</i> », « <i>професорувати</i> », « <i>професорівна</i> »	
« <i>Педагог</i> » – термін, з'явився у кінці XVI – на поч. XVII ст. До лексичної системи староукраїнської мови на українських землях увійшов через грецьке посередництво.	Позначав особу, яка займалася навчанням та вихованням дітей
Термінологічне поле: « <i>пестун</i> », « <i>детоводитель</i> », « <i>педагогъ</i> », « <i>пестун</i> », « <i>пістувати</i> », « <i>пістун</i> », « <i>пістунка</i> », « <i>пістунчити</i> », <i>пестунка</i> « <i>нянька</i> », <i>пестунчити</i> , « <i>бути нянькою</i> », <i>пестувати</i> як багатозначне, серед яких « <i>дбайливо доглядати, з любов'ю виховувати дитину</i> ». З кінця XVI – на початку XVII ст. до лексичної системи української мови входять запозичені лексеми на позначення учителів: <i>професор</i> , <i>магістр</i> , <i>бакаляр</i> , <i>педагог</i> . « <i>учитель пиитики</i> », « <i>професор пиитики</i> », « <i>магістр пиитики</i> »	
« <i>Дяк</i> » (від грец. δίακονος – прислужник) – церковнослужитель у правосл. і катол. церквах. Термін « <i>дяк</i> » відомий ще від часів раннього християнства і походить від слова « <i>диякон</i> ». У XVI – XVIII ст. фіксують вживання слова <i>дяк</i> у значенні « <i>учитель</i> ». Термінологічне поле: « <i>мандрівний дяк</i> », « <i>учитель початкової школи</i> ».	1. Проіснував у тлумаченні « <i>учитель</i> » кілька століть про що свідчать пам'ятки XVIII ст. («Автобіографія Іллі Турчиновського», 1967, с. 552–557; «Бурлескна поезія. Вірші-орації», 1983, с. 130). Оскільки школи на українських землях створювалися при церквах та монастирях, то функції учителів початкової школи виконували дяки (Зелінська, 2002, с. 52). 2. Так називали студентів Київської духовної академії, які мандрували, навчаючи дітей грамоти.
« <i>Учитель</i> » – термін, почав вживатися ще з киеворуського періоду, повторне входження в українську дидактичну систему відбулося у другій половині XVI ст. у значенні « <i>педагог</i> ». У другій половині XVII – XVIII ст. педагогів починають називати « <i>вчителями</i> ». Термінологічне поле: <i>учитель шкільний</i> , <i>учитель школи</i> та <i>научитель</i> , (наприклад,	1. Проповідник, наставник слова Божого, «той, кого називали учителем, не тільки проповідував релігійну ідею, а й учив мови, тлумачив книги, тобто давав знання, навчав» (Зелінська, 2002, с. 56). 2. З кінця XVI ст. поняття трактувалося як « <i>педагог</i> » – особа, що викладає якийсь предмет у навчальному закладі. 3. Термін <i>наставник</i> і похідні від нього <i>наставити</i> , <i>наставляти</i> , <i>наставленіє</i> – у значенні:

1	2
у трактаті І. Галятовського) (1985, с. 248); учитель богословія, учитель поетики, учитель риторики, учитель аналогії, учитель філософії, учитель піїтики, учитель синтаксису, учитель граматики, а також зустрічаються словосполучення у такому поєднанні: учитель школи інфіми, учитель школи аналогії, учитель школи піїтики, учитель німецької мови, учитель польської мови, учитель грецької мови, учитель латинської мови (офіційні архівні документи згаданої доби та писемні пам'ятки) (Петров, 1904 – 1908, Т.І, Т.ІІ, Т.ІІІ); «наставник» (научителка, учителка, учительница, научитель») (Кочубей, 2013)	той, що дає поради, наставляє як професіонал, наставник, учитель; духовний порадник, наставник; Ісус Христос; функціонують і в сучасній педагогічній термінології. Твір Ф. Прокоповича «Первое учение отрокам»: «Наставляют от младих ногтей в страхе Божіим...», «Чесними бесідами наставляй дітей» (Кочубей, 2013, с. 66)
«Бакаляр» – термін, почав використовуватися у лексичній системі староукраїнської мови у кінці XVI – на поч. XVII ст. Термінологічне поле: бакаляръ, бакалавръ, бакалярство, бакалярський	1. Назва учня середньої школи. 2. Досить рідко вживався у значенні <i>учитель</i> .
«Магістр» (латинського походження) – увійшов до лексичної системи староукраїнської мови у кінці XVI – на поч. XVII ст.	1. У Європі глава деяких світських і церковних установ, глава духовно-лицарського ордену. 2. В дореволюційній Росії – нижчий науковий ступінь («Педагогічний словник», 2001, с. 298)
Термінологічне поле: «містр», «майстер», «магістеріум» (учительство), «магістро» (наставляю, учу); «магістер єврейської та грецької мов», «магістер піїтики», «магістр арифметики» (Петров, 1904 – 1908, т. IV, с. 92; т. V, с. 77)	
«Грамотник»	У Словнику української мови XVI – першої половини XVII ст. тлумачиться як «учитель, (історично) дяк» на прикладі цитати із «Лексикону» П. Беринди (1961, с. 72)
Термінологічна підгрупа «Учень» Термінологічне поле: <i>учень, школяр, бурсак, богослов, поетик, спудей, студент, семінарист, алюмн, павпер, жак, дитина, отрок, отроча, чадо, дитинка, діти</i>	
«Дитина». Термінологічне поле: дитинка, діти, чадо, отрок, отроча, пестун, пестунець, пестуха, пестунчик (Зелінська, 2002, с. 97)	Вживається на позначення дітей
«Школяр» – термін, потрапив на східнослов'янський мовний ґрунт із латині через польське посередництво, широко представлений у картотеці	Особа, яка здобувала освіту, і на яку здійснювався безпосередньо вплив. Витіснив термін «спудей»

1	2
Словника української мови XVI – першої половини XVII ст. (Зелінська, 2002, с. 28). Термінологічне поле: «школьник», «школярка»	
«Ученик» (перша чверть XVIII ст., «Лексиконом» І. Максимовича, у якому лат. studiosus тлумачиться синонімами <i>ученикъ, школьникъ</i>). Термінологічне поле: «учєнікъ» (оучєнік, дисциплин), «учєнь», «учащійся», «ученики священной Богословии», «ученики философии», «ученики риторики», «ученики поэтики», «ученики синтаксими», «ученики грамматики», «ученики інфіми»	1. Особа, яка здобувала освіту і на яку здійснювався безпосередньо вплив. Називали <i>учєнікъ</i> (оучєнік, дисциплин), <i>учєнь</i> , <i>учащійся</i> . 2. У кінці XVIII ст. ще побутує і як назва послідовника релігійного вчення» (Зелінська, 2002, с. 78). 3. У період другої половини XVII – XVIII ст. в актах і документах діяльності Київської академії можна віднайти наступні похідні лексеми «ученик» відповідно до найменування учнів за назвами класів, наприклад, «ученики поэтики», «ученики философии», «ученики риторики» та ін. (Петров, 1904–1908)
«Учень» – термін, вживався починаючи з кінця XVI ст., про що свідчать статuti братських шкіл, «Требник» П. Могили («Порядок школьный», 1988, с. 438, с. 40), Крехівський Апостол (Огієнко, 1930, с. 138). Термінологічне поле: «тицатель» (І. Максимович) як синонім слів «учєнь», «студент», «ученик»	Вживався у педагогічному значенні – особа, яка здобувала освіту і на яку здійснювався безпосередньо вплив. Витіснив термін «спудей»
«Спудей» – термін, грецькомовного походження, використовувався в українській мові з кінця XVI ст. В інших мовах термін було запозичено з української (О. Пономарів) Термінологічне поле: <i>тицатель, спудей, студентъ</i>	1. Для позначення осіб, які здобувають освіту в навчальних закладах («Братське шкільництво взагалі і київське зокрема», 1995, с. 144; Маслов, 1993, с. 327). 2. Термін не співвідносився з якимось окремим типом навчального закладу чи рівнем класу (Зелінська, 2002, с. 84). 3. Спудеями називали учнів молодших та середніх класів. 3. Існував поряд із терміном «учєнь», проте широкого не вживався ні в ділових паперах, ні в пам'ятках церковного та педагогічного змісту. Це пояснюється тим, що, починаючи з XVIII ст., староукраїнська мова зазнає русифікації. Термін був витіснений створеним на слов'янському ґрунті іменником <i>учєнь</i> та словом <i>школяр</i> , як зазначає О. Зелінська (2002, с. 85)
«Бурсак» (XVIII ст.) (Зелінська, 2002, с. 42–43). Термінологічне поле: «бурсацкий дом», «сиропитательный дом», «сиротинный дом»	1. Учень, який мешкав у бурсі. 2. «Учень бурси»

1	2
«Студент» – термін, запозичений з латинської мови у другій пол. XVII – XVIII ст. Вперше фіксується у «Духовному регламенті» Ф. Прокоповича (1721) (Фасмер, 1964–1973, с. 787). Однак Н. Романова вважає, що в російську мову слово студент прийшло через українську (1976, с. 153)	1. Синонім слова <i>учень</i>, ці лексеми не визначалися особливостями навчального закладу (Зелінська, 2002, с. 86). 2. Вживався для позначення осіб, які здобували освіту як у вищих, так і нижчих класах. 3. Не вживався у церковних текстах, а лише у світській літературі та документах, присвячених діяльності навчальних закладів 4. Часто слово <i>студент</i> співвідносилося із словом <i>школа</i>. Про це свідчать трактати І. Галятовського («по школах студенти») (1985, с. 59), К. Ставровецького («в школах будучи студентами») (Зелінська, 2002). З цього випливає, що слово <i>студент</i> було тотожним за значенням до слів <i>учень</i>, <i>школяр</i>, <i>спудей</i>
Термінологічна підгрупа «Керівник освітнього закладу» Термінологічне поле: <i>ректор, префект, директор, інспектор, сеніор, цензор, гімназіарх</i>	
«Ректор» – термін, запозичений з латинської мови через польське посередництво. Вживався у XVII і XVIII ст., що підтверджується Актами і документами Київської академії (Петров, 1904 – 1908, т. 1, ч. 1, с. 284; т. III, с. 101).	1. Керівник колегіумів у XVII ст. на українських землях, що входили до Речі Посполитої (Н. Яковенко, 1997, с. 17). 2. За М. Грушевським, вперше ректором називали особу, яка керувала вищим відділом львівської школи
Термінологічне поле: «ректор школи», «ректор колегіуму», «ректор академії», «ректорство»	
«Префект» – термін, запозичений з польської мови, був поширений через Україну в Росію. Поступово цей термін відійшов до пасивного фонду	1. Ним називали особу, яка виконувала обов’язки заступника ректора в католицьких та православних освітніх установах (Петров, 1904–1908, т. 1, ч. 1, с. 137, 284, 310). 2. Особа, яка відповідала за організацію навчально-виховного процесу у колегіумі. До його обов’язків відносилася функція контролю за діяльністю професорів та учнів (М. Петров (1895), В. Микитась (1994), Т. Шевченко (2000, с. 42–57)
«Директор» – термін, запозичений з латинської мови через польське посередництво XVI – першої половини XVII ст.	1. На цю посаду призначали, як правило, учнів вищих класів, бідних юнаків, які відзначалися хорошою поведінкою та старанністю. Директори проживали разом з учнями на одній квартирі, займалися репетиторством з призначеними їм учнями, супроводжували їх до школи та зі школи (журнал «Киевская старина», праці польського дослідника Я. Лукашевича) (Шульгинь, 1891; Петров, 1904–1908, т. V, с. 66). 2. Так називали не тільки наглядачів у школах, а й приватних учителів, що підтверджується документами Київської академії: «...отримуючи додатково на харчування та інше утримання кошти,

Закінчення табл. Ж.1	
1	2
	які видавалися директорам класів» (Петров, 1904–1908, т. V, с. 66)
«Інспектор» – термін, запозичений з латинської мови через польське посередництво в кінці XVI – на поч. XVII ст. Термінологічне поле: «інспектор», «наставник», «вихователь», «інспекторський»	Ними були, як правило кращі студенти, яких наймали заможні особи для приватного навчання і виховання своїх дітей (Зелінська, 2002, с. 110)
«Сеніор» (від латинського <i>senior</i>) – цей термін було зареєстровано у першій половині XVIII ст. (І. Максимович)	Старший цензор. Ця посада була у Києво-Могилянській академії (П. Цимбалістий) (Петров, 1904–1908, т. III, с. 479)
«Цензор» – термін, запозичений з латинської мови через польську Термінологічне поле: <i>старший цензор</i>	1.Посада цензора була у католицьких та православних навчальних закладах. До посадових обов'язків цензора належав нагляд за учнями. Функціонування терміну підтверджено у документах Київської академії (Петров, 1904–1908, т. I, ч. I, с. 175]. 2. Учень, який стежив за порядком у старшій школі, оцінював відповіді інших учнів, записував оцінки (Словник української мови) («Словник української мови», 1970–1980 т. XI, с. 196). У такому значенні цей термін нині не вживається.
«Гімназіарх» – термін, запозичений з латинської мови, але вживався рідко, що підтверджується Актами і документами Київської академії (Петров, 1904– 908, т. 1, ч. 1, с. 284). Термінологічне поле: <i>gymnasiarhia</i> «училищ начальство» і <i>gymnasiarhus</i> «училищ начальник»	Позначення особи, яка керувала навчальним закладом (Зелінська, 2002, с. 107)
Поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» Термінологічне поле: <i>проповіді, казання, лекція, бесіда, вопрошати, диспутоватися, диспутация, диспут</i>	
«Лекція» (від лат. <i>lectio</i> – читання) – лат. походження. Термінологічне поле: «проповіді», «казання»	Термін « лекція » був синонімом терміну « проповідь » і позначав назву форми організації навчального процесу (Зелінська, 2002, с. 164)
«Бесіда» Термінологічне поле: <i>намовляти (наставляти)</i> та його синонім <i>бесіда</i> («...беседами наставляй дітей» (Зелінська, 2002)	<i>Намовляти (наставляти)</i> та його синонім <i>бесіда</i> («...беседами наставляй дітей» (Прокопович, 1760)
«Декламації»	«Призначалися для публічного виконання у церквах і школах під час різдвяних та великодніх свят та інших визначних подій» (Зелінська, 2002, с. 168)
Поняттєво-термінологічна група «Форми навчання» Термінологічне поле: <i>шкільна драма, комедія, публічний діалог</i>	

Закінчення табл. Ж.1	
1	2
«Година школьная»	У сучасному розумінні – урок, тобто відрізок часу, відведений на шкільне заняття (Зелінська, 2002, с. 28)
«Порядок шкільний»	У сучасному тлумаченні – правила, що регламентують діяльність школи (Зелінська, 2002, с. 28)
Термін «диспуація» має латинське походження через польське посередництво Термінологічне поле: «диспутоватися», «диспуація»	Форма запитань і відповідей була одним із основних прийомів подачі матеріалу; за такою ж формою були побудовані і тогочасні підручники
Термін «диспут» в українській мові зафіксовано у 1699 р. (Зелінська, 2002)	Походить від терміну диспуація (Сymbalistyj, 1991, с.141)
«Шкільна драма»	Театральна вистава
«Комедія» друга пол. XVII – XVIII ст.	Театральна вистава, запозичена у єзуїтів, що підтверджується у працях другої половини XVII та XVIII ст., зокрема у трактаті Кирила Ставровецького «Перло» (1699): «...на комедіях духовних...»
«Публічний діалог», або «діалог» (запозичено з грецької мови) («Словник староукраїнської мови XIV – XV ст.», 1977–1978)	Форма навчально-виховного процесу (Сymbalistyj, 1991, с.141; Зелінська, 2002, с.169). У XVII ст. у Києво-Могилянській академії викладачі з учнями складали діалоги і публічно їх проголошували
«Контроль» Термінологічне поле <i>екзаменатор, экзамен, іспит</i>	
«Ученіє» (XVIII ст.) Термінологічне поле: «учити писати», «учити читати» на засвоєння знань з конкретного навчального предмета – «учити риторики», «учити богословія»; конкретного дидактичного прийому – «учити напам'ять»	Рівень знань, здобутих учнем. Лексичне значення терміна підтверджують акти і документи Київської академії, в яких була окрема графа «какова ученія», де записувався не в балах, а описово рівень досягнень кожного учня. Рівень досягнень учнів оцінювався диференційовано за шкалою: низький, посередній, високий
«Вопрошати»	Термін позначав форму перевірки знань, що полягав в опитуванні учня учителем або учня учнем (Зелінська, 2002)
«Екзаменатор»	
«Іспит» запозичений з латини через польське посередництво Термінологічне поле: «екзамен»	Сучасне значення терміна – це одна з форм підсумкового контролю знань, умінь і навичок з якогось навчального предмета; синонім – іспит (Гончаренко, 1997, с. 110)
«Аудитор» (авдитор) (Зелінська, 2002)	Позначав учня, який перевіряв домашні завдання інших учнів і доповідав про якість їх виконання вчителю (Сymbalistyj, 1991; Зелінська, 2002)

ДОДАТОК 3

Таблиця 3.1

Реформування шкільної освіти в імперську добу (за Л. Березівською, 2009)

Реформа	Основоположні документи	Напрями реформи та результати
1	2	3
Мікрореформа М. Боголєпова (1899–1901) Циркуляр міністра попечителям учебных округов о создании особенной комиссии в вопросе об улучшении в среднем образовании, 1899; Устав (проект) гимназий и прогимназий, 1901; Устав (проект) реальных училищ, 1901		<i>Реорганізація існуючих типів навчальних закладів</i> (зближення класичної гімназії і реального училища, створення нових типів, зокрема єдиної загальноосвітньої школи); оновлення змісту освіти (зближення класичної і реальної складової освіти); посилення уваги до морального, фізичного виховання учнів; поліпшення фахової підготовки, матеріального забезпечення вчителів; зменшення паперового контролю; надання права приватним особам відкривати навчальні заклади тощо. Результат – проект реформ не реалізовано Виникнення потужного громадсько-педагогічного руху за реформування освіти. Збільшено видатки на розвиток жіночої та початкової освіти; підвищено пенсії вчителів; дозволено попечителям самостійно відкривати одно-, двокласні училища; затверджено єдині навчальні програми для народних училищ
Мікрореформа П. Ванновського (1901–1902) Проекти: «Основные положения организации общеобразовательной средней школы», 1901; «Положение о мужских гимназиях и прогимназиях», 1901		Створення єдиної загальноосвітньої 7-річної реальної школи з біфуркацією у 5 класі за двома відділеннями з латинською мовою і без неї, але з вивченням природознавства і креслення; зближення молодших класів класичних гімназій та реальних училищ; Принцип виховання – «сердечне опікування» учнями. Результат – у цілому реформу не реалізовано через її припинення і звільнення міністра. Розроблено нові навчальні плани і програми для різних типів середніх навчальних закладів. Скасовано перевідні іспити, тимчасово припинено викладання латинської мови у 1-2 класах гімназій, прогімназій, грецької – в 3-4 класах, але збільшено кількість годин для вивчення російської мови, географії; до навчального плану 1 класу введено історію, давню мову, природознавство
Мікрореформа Г. Зенгера (1902–1905) – Устав гимназий и прогимназий и подготовительных школ (проект), 1903		Збереження 8-класної гімназії з викладанням двох мов; створення 6-класного (7 додатковий) середнього загальноосвітнього закладу з підготовкою чиновників для служби в губерніях; припинення студентських виступів. Результат – регламентація навчального процесу, нівелювання положень попередніх проектів. Відновлення класичної гімназії з однією чи двома мовами, вивчення грецької мови; не обов'язковість у старших класах таких предметів, як малювання, музика, танці, гігієна та ін.

1	2
Мікрореформа В. Глазова (1904–1905) Проект розвитку початкової школи, 1905; Положение о подготовительных школах и гимназиях, 1905; Положение о мужских гимназиях (проект), 1905	Відносно демократичний, єдиної школи Результат – реформу не реалізовано
Контрреформа І.Толстого (1905–1906) Розпорядження про впровадження в навчальний процес Південно-Західного краю польської і литовської мови, 1905 (українську мову проігноровано). Проект «Положения о начальных народных училищах», 1905	Проголошення рівної участі уряду й місцевих органів самоуправління у формуванні шкільної мережі, управлінні початковою школою. Результат – реалізовано лише частково (русифікація, регламентація)
Реформа П. Кауфмана (1906–1908) Проект «Высшие городские училища», 1906; «Правила о начальных училищах для инородцев», 1907; Законопроект про введення загального початкового навчання, 1907	Розвиток реальної освіти; запровадження загальної початкової освіти з обов’язковим вивченням російської мови; водночас декларування права навчатися рідною мовою. Результат: не реалізовано. Схвалено нові навчальні плани для реальних училищ, де збільшено кількість (тижневі години) природничих предметів
Контрреформа О. Шварца (190–1910). «Положение о гимназиях Министерства народного просвещения» (проект), 1908; «О высших начальных училищах», 1909 (схвалено)	Розвиток класичної освіти; створення трьох типів гімназій (з двома давніми мовами, однією давньою мовою, без давніх мов) посилення дисциплінарної регламентації; закриття приватних шкіл Результат – частково реалізовано
Часткові зміни Л. Кассо (1910–1914) Циркуляри про жорсткий контроль за школами, учнями з боку Міністерства внутрішніх справ (1911); законопроект про приватні школи з правом самостійного визначення мови навчання (схвалено), 1913	Відволікання громадськості від змін в освіті, гальмування реформ Результат – частково реалізовано

Таблиця 3.2

Основні дидактичні поняттєво-термінологічні групи
(XIX – поч. XX ст.)

Термінологічна підгрупа (термінологічне поле, терміни і поняття)
1
Термінологічна підгрупа «Навчання» Термінологічне поле:
<i>Загальнодидактичні поняття:</i> «навчання», «навчати в будинку» (приватно, публічно, навчати рушницею), «виучіння», «вивчання», «доучіння», «вивчення наочне», «вивчення практичне», «вивчення теоретичне», «вивчення», «повільність наук», «повільність вчення», «методичність», «здобувати знання», «набування повної освіти», «придбання дійсно потрібних пізнань», «придбання теоретичних і практичних знань», «приучіння», «привчання наочним чином», «привчання», «процес педагогічний», «поширення знань», «поширення науки», «повчання університетське», «повчання навчальне», «повчання приватне», «настанова»; «наука», «звання», «початки науки», «пізнання», «початкове пізнання», «початкове поняття», «наука народна», «наука нижня», «наука поводження з дітьми», «наука тілесна», «наука», «научіння», «ненавчання», «неучіння», «навчання взаємне», «навчання виховує», «навчання домашнє», «навчання усне або словесне», «навчання класне» та ін., «навчання наочне», «навчання початкове», «навчання загальне», «самоосвіта»; «вчення», «удосконалений в науці», «удосконалення знань», «удосконалення первинних знань», «удосконалення на практиці», «навчання ґрунтовне», «навчання початкове» (за правилами, правильне навчання, практичне, предметне, приватне, словесне, письмове, схоластичне та ін.), «навчання шкільне», «навчання елементарне», «викладання» (початкове, звичайним способом, піврічне, практичне, предметне, систематичне, теоретичне, університетське, приватне, елементарне); «удосконалення учня», «учіння» (академічне, в класах, добре і дуже докладне, домашнє, додаткове, однакове і методичне, щоденне, класичне, класне, наочне, на нижньому ступені, загальне, загальноосвітнє, суспільне, звичайне, ґрунтовне, за способом взаємного навчання, практичне, приватне, пристойне, просте, пряме, публічне, рівне, вільне, спеціальне, теоретичне); «учіння теорії і практики», «учіння церкви», «учіння шкільне», «частина учіння», «пізнання законів», «пізнання велике», «пізнання в науках», «пізнання генеральне», «пізнання достатнє», «пізнання гідне», «пізнання латинської мови», «пізнання мале», «пізнання належне для слухання», «пізнання педагогічне», «пізнання теоретичне», «пізнання належне до викладання наук», «пізнання граматичне» (відмінне, посереднє, пізнання попереднє, придбане, пізнання
російської і латинської мов, пізнання слабке, здібностей, пізнання міцне, пізнання задовільне); «поняття істинне», «поняття помилкове», «поняття не достатньо точне», «поняття ясне»
Термінологічна підгрупа «Види, концепції навчання» Термінологічне поле:
«Система Белла і Ланкастера», «система дидактична» (система класична, класна, система концентричного викладання, система поступального викладання, система предметних вчителів), «система викладання», «система викладання предметна», «система навчання» (загальноосвітня, педагогічна, система Песталоцці)

Термінологічна підгрупа «Система освіти»**Термінологічне поле:**

«зміст», «освіта елементарна», «навчання в будинках», «навчання в класах», «освіта» (загальна, народна, суспільна, розуму); «система навчання», «система навчальна», «школа» (школа аналогії, верхової їзди, школа граматики, школа латинська, німецька, школа перших підстав наук, школа повивальної науки, школа поетики, риторики, російська, синтаксису, фехтувальна, французька)

Термінологічна підгрупа «Зміст освіти»**Термінологічне поле****Навчальний предмет, дисципліна:**

«катехізис», «повчання усне», «повчання початкове», «повчання публічне», «повчання словесне», «наука» (безнужна, пристойна, вільна, шкідлива, допоміжна, вища, наука головна);

«дисципліна», «предмет в навчанні», «предмет допоміжний», «предмет науки», «предмет» (предмет найлегший, вивчений, викладається, викладання, публічний курс, реальний), «предмет науковий», «предмет освіти», «предмет навчання», «предмет загальної освіти», «предмет загальний», «предмет практичний»;

«наука» (легка, найлегша, цікава або марна, необхідна для всіх, неодмінна, потрібна, загальна, наука особлива та ін., наука практична, наука пристойна, наука реальна, наука світська, наука вільна, наука теоретична, наука технічна, наука точна, наука складна, наука шкільна, наука шляхетна, наука франтівська або звеселяюча);

«предмет навчальний», «предмет навчання», «предмет шкільний», «технологія», «учіння зовнішнє»;

Програма (сучасне значення – «навчальна програма»):

«подробиця вчення», «програма», «книга вчительська», «питання педагогічне», «образ викладання», «образ вчення», «правило доброї методи», «програма для навчання», «програма для викладання», «програма курсу», «програма наук», «програма про викладання лекцій», «програма навчання», «програма предмета навчання», «зміст і поділ навчальних предметів», «план навчального курсу», «план

навчальний», «план навчальних годин», «план навчання», «план навчання загальний», «предмет» (факультативний, художній);

План (сучасне значення – «навчальний план»):

«план викладання», «план додаткового курсу», «план курсу», «план курсів навчання», «план публічних курсів», «виклад християнських «обов'язків»;

«навчальний «курс», «курс» (курс академічного навчання, богословський, бухгалтерії, військових наук, виховання, вищий, вищих наук, гімназійний, головний, річний, для удосконалення, додатковий, класичний, класичного вчення, класний, короткий, ліцейський, приватний, парафіяльного училища, публічний, реальний, реальних наук, семінарський, семінарського навчання, систематичний, власний, спеціальний, теоретичний, університетський, навчального предмету, навчальний, навчання, навчання гімназійного);

«зміст дисципліни», «концентрація», «концентричне розташування», «концентр», «коло вищих практичних знань», «коло наук», «коло пізнань», «коло повних навчальних предметів», «коло учіння», «коло повної шкільної освіти»

«матеріал»

Термінологічна підгрупа «Методи навчання»**Термінологічне поле:**

«метод» (навчальний, метод навчання Ланкастерів, аналітичний, метод Богословського вчення, метод взаємного навчання, метод генетичний, метод дидактичний, метод Жакото, метод Ланкастера), «метод наочного навчання», «метод науковий», «метод освіти», «метод навчання», «метод предметний», «метод викладання», «метод викладання Ланкастера»,

«метод синкретичний», «метод синтетичний», «метод Сократа», «метод евристичний»; «методика»;

«аналіз», «бесіда», «бесіда наочна», «бесіда педагогічна», «питання словесні», «питання», «диктування», «диктувати», «завдання», «задача домашня», «задача шкільна», «задача», «заучування»;

«виклад систематичний», «виклад», «учити напам'ять», «пояснення», «пояснювати», «катехітичеська форма викладання», «катехітичеська форма навчання», «критика і примітки наставника», «метод абата де Лепе», «метод акроаматический», «вправа поза класів», «*вправа під час навчання*» (військова, духовна);

«прийом генетичний», «прийом навчання», «прийом навчання приватний», «прийом викладання», «застосовувати теорію до практики», «приклад», «здобувати слухом і зором», «заохочувати», «виголошувати промови», «прослуховування», «розмова», «розповідь», «розтлумачити», «синтез», «сказивання», «смотрение і слухання», «з'єднувати теоретичний виклад з практикою», «з'єднувати теорію з практикою», «змагання», «списування»;

«*спосіб*» (акроаматический, взаємного навчання, спосіб виховання, спосіб допоміжний до вченості, спосіб вивчити, спосіб однаковий викладати, спосіб до порушення цікавості, спосіб до вивчення, спосіб до практичного навчання), «*спосіб навчання*» (навчальний, шкідливий, двоякий, математичний, Сократичний), «спосіб навчання звичайний», «спосіб навчання по методу Ланкастера», «*спосіб*» (настанови, наставляти в знаннях, освіти, навчатися, педагогічний, викладання, спосіб викладання звичайний, спосіб викладання еліптичний, спосіб ероматический);

«спостереження», «узагальнення», «пояснення», «пояснити», «пояснювати», «пояснювати практикою», «пояснювати теорію»;

«досвід фізичний»;

«запитування», «тлумачення», «тлумачити»;

«*вправи*» (в роботах, в розборі граматики, в міркуванні, в малюванні, в обчисленні, в читанні); «*вправа*» (довгострокова, домашнє, наочна, педагогічна, письмова, практична, приватна, словесна); «*власне вправа*» (вправа тілесна, теоретична, навчальна, шкільна);

«відповідь усна», «відповідь»;

«переказ», «перехід від приватних понять до загальних», «писання на дошці»;

«*повторення*» (повтор професорських уроків, лекцій, наук, предметів, повторення пройденого, уроків, навчального курсу);

«пізнання наочне», «показувати досліди», «диспут публічний», «диспут»;

«екзерціція» (вправа з латині) (військова, гімназійна, екзерціції домашні, ораторські, піврічні, приватні, публічні, студентські, тілесні тощо)

Термінологічна підгрупа «Організаційні форми навчання»

Термінологічне поле:

«форма», «діалогічна форма», «форма випробувальна», «форма катехітичеська», «форма навчання», «форма викладання», «евристична форма навчання»;

«*підготовка до лекції*», «підготовка до уроків», «заняття» (в практичних вправах, заняття річне, заняття домашнє, заняття класне, підготовче, піврічне, заняття практичне, заняття самостійне) «заняття теоретичне», «заняття навчальне», «заняття шкільне»; «відвідувати практичні науки», «робота класна», «робота лабораторна», «репетиція», «екскурсія»;

«*лекція*» (анатомічна, математична, фізична, філософська, медична та ін.), «лекція професорська», «лекція публічна» (університетська, шкільна), «читання лекцій»;

«урок», «урок в тиждень», «урок» (географічний, грецький, заданий, історичний, латинський, математичний, музичний, початковий, ординарний, приватний, професорський, російської мови, французький); «розклад», «призначення числа уроків», «повчання з навчальної частини», «відпочинок», «переходити з класу в клас», «план навчального курсу», «план навчальний», «план навчальних годин», «план навчання»;

«розподіл» (піврічних курсів, порядку навчання, предметів, предметів і годин, розподіл предметів навчання, розподіл предметів по кафедрах, розподіл предметів по класах, предметів по класах і годинах), «розподіл викладання», «розподіл» (уроків, уроків і навчальних годин, розподіл учнів по курсах, розподіл навчального часу по предметах, розподіл навчальних днів і годин, розподіл навчальних предметів, розподіл навчальних годин), «розподіл годин», «розподіл числа уроків», «реєстр лекцій»;

«розклад руху» (рух для поступового викладання, рух днів і годин, викладання, лекцій, рух наук, рух предметів і годин викладання, рух предметів навчання, розкладів рух уроків, навчальних занять і годин, рух навчальних курсів, навчальних предметів, рух навчальних годин, рух годин), «семестр»

Термінологічна підгрупа «Засоби навчання»

Термінологічне поле:

«атлас» (історичний, загальний, географічний), «Байки Езопові», «Біблія», «буквар», «папір», «річ» (класна, натуральна, навчальна, художня), «вокабуляр», «Географія Бишенко», «Географія древня», «гербарій», «глобус», «Граматика Готшеда», «Граматика попелу», «грифель», «Десятослов», «Діалоги з Еразма», «щоденник»;

«дошка» (аспідна, велика, грифельна, кам'яна, мала, математична, чорна);

«припаси» (припаси для малювання, припаси для навчання, припаси класні, письмові, припаси навчальні, креслярські);

«твір», «твори Мосгейма», «Псалтир», «Розмови Кордерієви», «Розмови Лангієви», «Речі Цицеронових», «Китайські думки про совість», «малюнок», «керівництво до арифметики» (краснопису), «керівництво навчальне», «рукопис власного твору», «рукопис», «святе Письмо», «Казка Бови королевича», «Казка про Царевича Феве», «Казка про Царевича Хлорі», «журнал для читання», «Історія давня і нова загальна»;

«олівці», «карта всіх частин світу» (карта географічна, карта стародавнього світу, карта історична та ін.), «карта», «картина», «карти генеральні і спеціальні», «каталог»;

«книга» (арифметична, геометрична, книга для читання, книга для шкіл, книга духовна, книга іноземна, книга історична, книга до читання певна, книга класична, книга класна, книга латинська, математична, початкова, книга повчальна, книга викладацька), «книга навчальна», «книга учнівська», «книга шкільна», «книжечка», «короткі повчання», «Короткі поняття всіх наук», «Коротке керівництво до арифметики», «Коротке керівництво до геометрії» та ін.;

«словник», «лексикон», «лінійка», «література», «література педагогічна», «модель»;

«знаряддя» (знаряддя астрономічне, знаряддя виховання, знаряддя фізичні та математичні),

«перо», «Листи Цицерона»

«встигає в науках і має майстерність», «встиг», «встиг у науках», «встиг у навчанні»; «успіх» (в грецькій мові, успіх у знаннях, успіх у науках, успіх в освіті, успіх у навчанні, успіх у мистецтві, успіх достатній, кращий, успіх недостатній, успіх незадовільний, успіх особливий, успіх відмінний, успіх посередній, успіх чудовий, успіх викладання, успіх слабкий, успіх задовільний, успіх хороший);

«успішність навчання», «вченість», «вчений»;

«іспит академічний», «іспит внутрішній», «іспит лікарський», «іспит генера»

ДОДАТОК И

Розвиток вітчизняної дидактики у період становлення національних освітніх ідеалів та становлення радянської педагогіки (1917 – 1929)

Таблиця И.1

Зміст діяльності педагогічних з'їздів 1917 р. щодо реформування системи української освіти

Назва заходу, дата і місце, де він відбувся	Схвалені рішення
Вчительські курси-з'їзд українознавства, серпень 1917 р., м. Дашев Липовецького повіту Подільської губернії	Пропонували скасувати розподіл народних шкіл на земські, парафіяльні та ін.; вимагали здійснювати викладання в народних школах рідною мовою населення; запровадити загальне, обов'язкове, безкоштовне навчання; виступили за єдину школу; скасувати всі привілеї щодо отримання освіти; вчителям надати право вільно обирати методи викладання; задовольняти матеріальні та духовні потреби учительства; організовувати вчительські з'їзди та курси тощо. Аналогічні думки були сформульовані у Статуті Спілки педагогів м. Хорола Полтавської губернії (Паначин (ред.), Колмакова, Равкін, 1988, с.67, 93–95).
З'їзд учителів земських початкових шкіл під головуванням вчительки А. Сурмелі, 1917 р., Одеса	З'їзд висловився за обов'язкове початкове навчання. Вирішено, що земство для поповнення знань учителів мусить за свої кошти посилати їх до народних університетів. Закон Божий – ввести як необов'язковий предмет. Спеціальна комісія з'їзду розробила також питання про функції та склад шкільних комітетів («Съезд учителей начальных школ», 1917, с. 4)
Повітовий учительський з'їзд, 06 вересня 1917 р., м. Сосниця на Чернігівщині	Вчителі обговорили й затвердили основні положення щодо українізації початкових шкіл повіту, надіслали прохання земству допомогти укомплектувати шкільні бібліотеки українськими книжками (Паначин (ред.), Колмакова, Равкін, 1988, с.102)
З'їзд евакуйованих народних учителів Холмщини, 06–10 вересня 1917 р., Київ	Вирішено негайно українізувати як холмське вчительство, так і дирекцію народних училищ
Всехолмський селянський з'їзд, 25–27 вересня	Ухвалив постанову про приєднання Холмщини до автономної України та схвалив план українізації холмських шкіл і установ
Бердичівський повітовий з'їзд учителів	Визнав владу Генерального Секретаріату та заявив, що «учителі всіх сил докладуть до праці над впровадженням у життя повної демократизації та націоналізації школи, з одної, та автономії України – з другої сторони». З'їзд також прохав вжити заходів «для об'єднання всіх українських земель і утворення єдиної шкільної організації в одній цілій і неподільній Україні»
З'їзд учителів, скликаний повітовою земською управою, 9–10 вересня 1917 р., м. Ставище Таращанського повіту	У доповідях наголошували на потребі організації вчителів початкової школи, на зміцненні такої організації, на заходах щодо українізації початкової освіти в повіті, на самоосвіті вчителів, на екскурсіях і подорожах. Розглянуто тези II Всеукраїнського учительського з'їзду й ухвалено враховувати його постанови. Наприкінці з'їзду розглянуто кілька питань місцевого характеру (про матеріальне становище вчителів у повіті та про приєднання існуючої в повіті вчительської громади до Всеукраїнської учительської спілки)
Вчительський з'їзд, 08–09 жовтня 1917 р., м. Новгород-Сіверський на Чернігівщині	Обговорили проблеми українізації шкіл, засновано повітову вчительську спілку

Додаток И.2

Навчальні плани для різнотипних українських середніх шкіл

Таблиця И.2.1

Навчальний план для класичних українських гімназій (1919), год

(Розклад лекцій для всіх класів класичних українських гімназій. Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (реальний відділ). Розклад годин для старших класів українських середніх шкіл (філологічний відділ). Фонд 2582. Опис 1. Справа 11, арк.155–158)

Предмети	Класи	1	2	3	4	5	6	7	8	Разом
Рідна мова		6	5	4	4	4	4	4	4	35
Російська мова						2	2	2	2	8
Чужоземні мови		-	-	-	6	6	5	4	3	24
Латина		-	-	-	-	-	-	3	3	6
Математика з однією годиною космографії		4	4	6	6	5	5	4	3+1	38
Фізика з практичними лекціями		-	-	-	3	3	3+1	3+2	3	17
Природознавство з практичними лекціями і гігієною		2+1	2+1	2+1	2+1	4	4	2	2	24
Географія		2	3	3	2	2	2	2	2	18
Історія		3	3	3	3	3	3	3	3	24
Політична економія		-	-	-	-	-	-	-	3	3
Співи		2	2	2	2	1	1	1	1	12
Гімнастика		2	2	2	2	2	2	1	1	14
Малювання		2	2	2	2	2	2	1	1	14
Релігія		2	2	2	2	1	1	1	1	12
Ручна праця		2	2	2	2	1	1	-	-	10
Логіка		-	-	-	-	-	-	2	2	4
Психологія		-	-	-	-	-	-	2	2	4
Громадянознавство		-	-	-	-	-	-	-	3	3
Разом		30	30	32	36	36	36	36	36	-

Таблиця И.2.2

Розклад годин та програм ІІ ступеня єдиної школи (5 –8 класи)
(«Проект єдиної школи», 1919, с. 66)

Класи Навчальні предмети	5	6	7	8	Разом
1.Закон Божий	1	2	2	1	6
2.Рідна мова	5	5	4	4	18
3.Арифметика	3	3	3	3	12
4.Геометрія	1	1	2	2	6
5.Фізика	-	-	2+1	2+1	5
6.Природознавство та сільське господарство в Україні	2+1	2+1	2+1	4+1	12
7.Географія	2	2	2	2	8
8.Історія	3	3	3	3	12
9.Малювання	2	2	2	1	7
10.Рисунки	-	-	1	2	3
11.Співи	2	2	1	1	6
12.Руханка	2	2	2	2	8
13.Жива мова	6	5	4	4	19
Разом лекцій для дітей	29 ½	29 ½	31	32	-
Разом год для вчителів	30	30	32	33	-

Таблиця И.2.3

Розклад годин та програм І ступеня єдиної школи (1-4 класи)
(«Проект єдиної школи», 1919, с. 66)

Класи Навчальні предмети	1	2	3	4	Разом
1.Закон Божий	2-2	2-2	2	2	8
2.Рідна мова	10	10	8	8	36
3.Арифметика	6-2	6-2	4	4	20
4.Геометрія наочна	-	1	1	1	3
5.Природознавство	-	-	-	2	4
			4		
6.Географія	-	-	-	2	4
7.Історія	-	-	2	2	4
8.Співи	2	2	2	2	8
9.Руханка	2	2	2	2	8
10.Малювання (див. рідна мова)					
Разом лекцій для дітей	22	23	25	25	-
Разом год для вчителів	18	19	25	25	-

Таблиця И.2.4

Навчальний план на 1920/21 н.р., складений Київським губвно, год

(«Зразковий табель розподілення тижневих занять в семирічній єдиній трудовій школі (по проекту К.Ф. Лебединцева, прийнятого науково-педагогічною комісією Київським губернським відділом народної освіти», 1921, с. 48–49)

Класи Предмети	1	2	3	4	5	6	7	Усього
1.Краєзнавство (в зв'язку з рідною мовою, математикою і природознавством)	12	12	13	-	-	-	-	37
2.Рідна мова (українська чи російська)	-	-	-	4	4	4	4	16
3.Друга місцева мова (російська мова чи українська)	-	-	-	3	3	3	3	12
4.Математика	-	-	-	4	4	4	4	16
5.Природознавство	-	-	-	-	-	3	3	6
6.Історія з громадянознавством	-	-	-	2	2	2	2	8
7.Географія	2	2	2	2	2	2	2	14
8.Малювання і ліплення	2	3	3	3	3	3	3	20
9.Ручна праця	2	2	2	2	2	2	2	14
10.Ігри і фізичні вправи	2	2	2	2	2	2	2	10
11.Співи								
Разом	20	21	22	27	27	27	27	173

Додаток И.3

Таблиця И.3

Порівняльна таблиця української та російської систем освіти

РСФРР	УСРР
1	2
1. Головоцвх охоплює дітей та підлітків від 3 до 17 років включно	Головоцвх охоплює дітей від 4 до 15 років включно. Підлітками 15–17 років опікується профосвіта
2. Основою та вихідною організаційною формою виховання дітей вважається єдина трудова школа I–II ступенів	Організація виховання дітей – це єдина система соціального виховання у різних організаційних формах (школа, дитячий садок, дитячий будинок, дитячий колектив юних лєнінців)
3. Єдина трудова школа – дев'ятирічка (два ступені й три центри)	Школа соцвху – семирічка (два центри)

1	2
4. Підлітки 15–17 років навчаються в <i>трудовій школі II ступеня другого концентру</i> , що підпорядковується Головсоцвиху	Підлітки 15–17 років навчаються в <i>профшколі</i> , що підпорядковується Головпрофосвіті
5. Основа системи – <i>загальна політехнічна освіта</i> , що впливає на «бронювання» всіх програм предметів загального розвитку	Основа соцвиху дітей 4–15 років є загальна освіта, основою профосвіти дітей від 15 років є <i>продуктивна праця</i> (професіоналізація), щодо якої здійснюється необхідна загальна освіта й створюються програми спеціальних предметів
6. <i>Профшкола</i> ґрунтується на знаннях учнів чотирирічки II ступеня і триває до чотирьох років	<i>Профшкола</i> ґрунтується на знаннях <i>хучнів семирічки</i> терміном навчання два роки і є завершенням повної початкової освіти. Профшкола УСРР повністю відрізняється від школи дореволюційного типу
7. Поряд з профшколою існує <i>загальноосвітня школа II ступеня</i> – яскравий приклад дуалізму освітньої системи	<i>Профшкола</i> – єдина, об'єднує в собі компоненти спеціальної та загальної освіти, є <i>прикладом монізму освітньої системи</i>
8. Технікум ґрунтується на обсязі знань учнів, отриманих упродовж семи років навчання в трудовій школі над I концентром II ступеня.	Технікум вивиснується над профшколою ґрунтується на обсязі знань випускників семирічки та профшколи
9. Технікум – середня школа і певна сходинка до вищої школи	Технікум є вищим закладом освіти над профшколою школою і не сходинкою до інституту, а завершеним типом школи, яка здійснює фахову підготовку <i>пересічного керівника робіт</i> (майстра, інженера-практика, кооператора тощо)
10. У <i>профосвіті</i> зберігається ще (назва) <i>університет</i>	У профосвіті університети ліквідовані й створені <i>єдині інститути</i> відповідно до галузей народного господарства та культурного будівництва (синтез спеціальних і загальних знань)

Додаток К
Навчальні плани (1927– 1929)

Таблиця К.1.

Навчальний план II концентру міської школи (1927 р.)
(Бюлетень народного комісаріату освіти, 1927, с. 7–8)

№ з/п	Галузі педроботи	Групи		
		V	VI	VII
1.	Суспільство	3	3	4
2.	Українська мова і література	4	4	4
3.	Російська мова і література	2	2	2
4.	Німецька мова	3	3	2
5.	Географія	2	2	2
6.	Фізика	3	3	4
7.	Хімія	2	2	2
8.	Природознавство	3	4	4
9.	Математика	5	4	4
10.	Малювання	2	2	2
11.	Співи	2	2	1
12.	Фізкультура	2	2	2
13.	Праця у справі виховання виробничих звичок	3	3	3
Разом		36	36	36

Таблиця К.2.

Навчальний план II концентру сільської 7-річки (1927 р.)
(Бюлетень народного комісаріату освіти, 1927, с. 7–8)

Галузі педроботи	Групи			Разом
	V	VI	VII	
Суспільствознавство	3	3	4	10
Українська мова	4	4	4	12
Російська мова	2	2	2	6
Німецька мова	2	2	2	6
Географія	2	2	2	6
Фізика	3	3	3	9
Хімія	2	1	1	5
Природознавство	3	4	4	11
Сільське господарство	2	2	2	6
Математика	5	4	4	13
Малювання	2	2	2	6
Співи	1	1	1	3
Фізкультура	2	2	2	6
Учбово- виробнича та громадсько-корисна праця	3	3	3	9
Разом	36	36	36	108

Таблиця К.3.

Навчальний план II концентру агрономічної 7-річки (1927 р.)
(Бюлетень народного комісаріату освіти, 1927, с. 7–8)

Галузі педроботи	Групи			Разом
	V	VI	VII	
Суспільствознавство	3	3	4	10
Українська мова	4	4	4	12
Російська мова	2	2	2	6
Німецька мова	2	2	2	6
Географія	2	2	2	6
Фізика	3	3	3	9
Хімія	2	2	—	4
Природознавство	3	3	4	10
Сільське господарство	3	4	4	11
Математика	5	4	4	13
Малювання	1	1	1	3
Співи	1	1	1	3
Фізкультура	2	2	2	6
Учбово- виробнича та громадсько-корисна праця	3	3	3	9
Разом	36	36	36	108

Таблиця К.4

Навчальні плани трудшколи на 1929-1930 н. р.

(«До всіх трудових шкіл села (сільський варіант програм для I-го концентру трудових шкіл)», 1929)

Навчальний план першого концентру (для сільської та міської шкіл)

№ з/п	Відміни роботи	Групи			
		I	II	III	IV
1.	Розвиток мови (письмо, читання, 3-4 гр. рос. мова). Проробка матеріалу з соціально-трудового природничого оточення, гігієна тощо, бесіди, розмови, спостереження, екскурсії, досліди, обслідування, практичні роботи, ліпка, аплікації, малювання	11	11	13	13
2.	Лічба й міра	5	5	5	5
3.	Фізичне виховання (педгімнастика, вправи, ігри, спорт)	3	3	3	3
4.	Співи	2	2	2	2
5.	Громадсько-корисна робота та диторганізації (зв'язок з оточенням, виконання громадських доручень, участь в кампаніях, збори учнівських організацій тощо)	3	3	3	3
Всього		24	24	26	26
6.	Праця в майстернях	—	—	2	2
Разом тижневих годин		24	24	28	28

II. Навчальний план другого концентру

№ з/п	Відміни роботи	Групи		
		V	VI	VII
Міський варіант				
1.	Суспільствознавство й географія	5	5	5
2.	Українська мова і література	4	4	4
3.	Російська мова і література	2	2	2
4.	Німецька мова	2	2	2
5.	Природознавство	5	5	5
6.	Математика	4	4	4
7.	Креслення та малювання	2	2	2
8.	Фізкультура	2	2	2
9.	Співи	1	1	1
10.	Громадсько-корисна робота школи	3	3	3
11.	Робота в майстернях	3	3	3
Разом тижневих годин		33	33	33
Сільський варіант				
1.	Суспільствознавство й географія	5	5	5
2.	Українська мова і література	4	4	4
3.	Російська мова і література	2	2	2
4.	Німецька мова	2	2	2
5.	Природознавство	5	5	5
6.	Математика	4	4	4
7.	Креслення та малювання	1	1	1
8.	Сільське господарство	2	2	2
9.	Фізкультура	2	2	2
10.	Співи	1	1	1
11.	Громадська-корисна праця школи, роб. с. г.	3	3	3
12.	Робота в майстернях	2	2	2
Разом тижневих годин		33	33	33

Таблиця К.5

Навчальний план I концентру для сільської та міської школи (1929), год

Класи	I	II	III	IV
Відміни роботи (назва предметів)				
Розвиток мови (письмо, читання, 3-4 гр. розмова) Проробка матеріалу з соціально-трудового, природничого оточення, гігієни тощо (бесіди, розмови, спостереження, екскурсії, досліді, обстеження, практичні - робоча ліпка, аплікації, малювання)	11	11	13	13
Лічба й міра	5	5	5	5
Фізвиховання (педгімнастика, вправи, ігри, спорт)	3	3	3	3
Співи	2	2	2	2
Громадсько-корисна робота та робота диторганізацій (зв'язок з оточенням, виконання громадських доручень, участь у кампаніях, збори учнівських організацій тощо)	3	3	3	3
Праця в майстернях	-	-	2	2
Разом	24	24	28	28

Таблиця К.6

Навчальний план II концентру (міський варіант), год

Предмети	Класи	V	VI	VII
Суспільствознавство		4	4	4
Мови (укр., рос.)		6	6	6
Німецька мова		2	2	2
Природознавство		6	6	6
Математика		4	4	4
		22	22	22
Фізвиховання		2	2	2
Креслення та малювання		2	2	2
Співи, музика		1	1	1
Громадсько-корисна справа		3	3	3
Майстерні		3	3	3
		11	11	11
Разом		33	33	33

Таблиця К.7

Навчальний план для ШСМ та сільської 7-річки, год

Назва предметів	V клас	V I клас	V II клас
Суспільствознавство	4	4	4
Укр. Мова та література	4	4	4
Рос. мова та література	2	2	2
Природознавство	6	6	6
Сільське господарство	2 /4	2 /4	2/ 4
Математика	4	4	4
Креслення та малювання	2	2	2
Співи (хор)	1	1	1
Фізкультура	2	2	2
Практична робота (громадсько-корисна робота, виробнича робота в сільському господарстві та майстернях)	3 /6	3 /6	3/ 6
Разом (у таблиці під рискою – години для ШСМ, а над рискою – для звичайної 7-річки)	3 0/35	3 0/35	3 0/35

Додаток Л
Нормативно-правова база забезпечення шкіл підручниками

Таблиця Л.1

Нормативно-правова база забезпечення шкіл підручниками
(20-ті – поч. 60-тих рр. ХХ ст.)

Час видання	Назва документу
1	2
Жовтень 1924 р.	Про постачання школам підручників
Жовтень 1924 р.	Про порядок розподілу підручників
Лютий 1925 р.	Про закуп «Порадника»
Січень 1926 р.	Про забезпечення установ Соцвиху підручниками
Вересень 1926 р.	Про звіт про виконання плану видань підручників у 1924/25 році
Березень 1927 р.	Підручники соцвиху на 27/28 навчальний рік
Травень 1927 р.	Про врегулювання справи з своєчасним забезпеченням шкіл соцвиху підручниками
Червень 1927 р.	Про список підручників до вжитку в установах соцвиху
Серпень 1927 р.	Про додатковий список підручників соцвиху
Жовтень 1927 р.	Про підручники, дозволені до вжитку в установах соцвиху з українською викладовою мовою
1927 р.	Підручники соцвиху на 27/28 навчальний рік
1927 р.	Про список підручників до вжитку в установах соцвиху
Грудень 1930 р.	Про надіслання заявок на підручники на наступний рік
Січні 1931 р.	Про надіслання заявок на підручники на наступний рік
Січень 1931 р.	Про перебіг загального початкового навчання
Лютий 1931 р.	Про забезпечення підручниками учбових закладів на 1931– 1932 р.
Березень 1931 р.	Про перебіг роботи над виготовленням підручників для шкіл соцвиху
Жовтень 1931 р.	Про викуп підручників для шкіл соцвиху
1931 р.	Про підручники для трудшкіл видання 1929 і 1930 рр.
1932 р.	Про введення стабільних підручників
1932 р.	Про складання умов на підручники на 1932 – 1933 учбовий рік
1932 р.	Про перебіг готування підручників на 1932 – 1933 навчальний рік
1932 р.	Про виконання плану 1931 р. щодо забезпечення підручниками середньої і вищої школи та про перебіг роботи над виготовленням підручників на 1932 – 1933 рік
1932 р.	Про готування до запровадження загального обов’язкового навчання в новому 1932 – 1933 навчальному році
1932 р.	Про підготовку до нового навчального року
1932 р.	Про потреби виготовлення, друкування та розповсюдження навчального матеріалу для політехнічної школи
1933 р.	Про підручники для початкової і середньої школи
1933 р.	Про просування підручників до шкіл на новий навчальний рік
1933 р.	Про затвердження стабільних підручників на 1933 – 1934 навчальний рік
1933 р.	Про підручники видання 1932 року
1933 р.	Про порядок користування підручниками у новому навчальному році
1933 р.	Про стан просування підручників до політехнічної школи
1933 р.	Про забезпечення просування підручників до шкіл

Закінчення табл. Л.1	
1	2
1933 р.	Про видання підручників для політехнічної школи на 1934 – 1935 рік
1934 р.	Про збереження підручників
1935 р.	Про підручники на 1935 – 1936 учбовий рік
1939 р.	Про продаж та закупівлю підручників в 1939 році
1939 р.	Про забезпечення початкових і середніх шкіл підручниками, навчально-наочним та шкільно-письмовим приладдям на 1939 –1940 навчальний рік
1940 р.	Про закупівлю в 1940 році використаних стабільних підручників початкової і середньої школи
1940 р.	Про готовність початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до 1940 –1941 навчального року
1941 р.	Про закупку в 1941 році вживаних стабільних підручників для початкової, неповної середньої і середньої школи
1941 р.	Про закупівлю вживаних стабільних підручників
1949 р.	Про підсумки підготовки початкових, семирічних і середніх шкіл Української РСР до 1949/50 навчального року
1951 р.	Про видання підручників для початкової і середньої школи
1951 р.	Про читанки, хрестоматії і підручники з української літератури
1951 р.	Про заходи до поліпшення якості читанок, хрестоматій і підручників з української мови і літератури для шкіл УРСР
1952 р.	Про видання підручників і методичної літератури на 1952–1953 навчальний рік
1952 р.	Про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 29 лютого 1952 року про забезпечення шкіл Української РСР підручниками на 1952 –1953 навчальний рік
1956 р.	Про забезпечення шкіл підручниками
1957 р.	Про підготовку початкових, семирічних і середніх шкіл Української РСР до нового, 1957/58 навчального року
Грудень 1966 р.	Про продовження в 1966/67 навчальному році роботи по збереженню учнями підручників
Травень 1967 р.	Про хід видання підручників, програм та інших посібників для шкіл і вищих та середніх педагогічних навчальних закладів Української РСР

Джерела:

- Виконання навчально-видавничого плану. (1924). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, ¾, 32.
- Гриценко, М.С. (1966). *Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)*. Литвинов С.А. (Ред.). Київ : Радянська школа.
- Підручники соцвиху на 27/28 навчальний рік. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 12, 7–11.
- Постанова РНК УСРР про просування підручників до шкіл на новий навчальний рік. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 23, 2.
- Про видання підручників для політехнічної школи на 1934–35 р. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 45/46, 3–4.
- Про викуп підручників для шкіл соцвиху. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 37, 1–2.
- Про врегулювання справи з своєчасним забезпеченням шкіл соцвиху підручниками. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 18, 10.
- Про готовність початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до 1940–1941 навчального року. (1940). *Збірник наказів і розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 25, 5–7.
- Про додатковий список підручників соцвиху. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 32, 2–4.
- Про додатковий список підручників соцвиху. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 32, 2–4.
- Про забезпечення підручниками учбових закладів на 1931-32 р. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 5, 2–3.
- Про забезпечення початкових і середніх шкіл підручниками, навчально-наочним та шкільно-письмовим

приладдям на 1939–1940 навчальний рік. (1939). *Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти Української РСР*, 17, 2–4.

Про забезпечення просування підручників до шкіл. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 34, 5–6.

Про забезпечення установ соцвиху підручниками. (1926). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 2, 17.

Про забезпечення шкіл підручниками. (1956). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 10, 2.

Про закуп «Порадника». (1925). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 2, 55.

Про закупівлю в 1940 р. використаних стабільних підручників початкової і середньої школи. (1940). *Збірник наказів і розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 13, 2.

Про закупівлю в 1941 р. вживаних стабільних підручників для початкової, неповної середньої і середньої школи. (1941). *Збірник наказів і розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 7, 2–3.

Про закупівлю вживаних стабільних підручників. (1940). *Збірник наказів і розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 8, 3.

Про затвердження стабільних підручників на 1933–34 навчальний рік. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 24, 3–4.

Про заходи до поліпшення якості читанок, хрестоматій і підручників з української мови і літератури для шкіл УРСР. (1951). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 18, 3–8.

Про збереження підручників. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 45/46, 3–4.

Про звіт про виконання плану видань підручників у 1924/25 році. (1926). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 9, 7.

Про надіслання заявок на підручники на наступний рік. (1930). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 56, 4.

Про перебіг загального початкового навчання. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 2, 1–3.

Про перегляд продукції для шкіл соцвиху і організацію роботи для виготовлення підручників на 1931 рік. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 1, 2.

Про підручники видання 1932 року. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 24, 4–5.

Про підручники для установ соцвиху на 1927/28 шкільний рік. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 12, 7–11.

Про підручники для установ соцвиху на 1927/28 шкільний рік. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 12, 7–11.

Про підручники на 1935–1936 учбовий рік. (1935). *Збірник наказів та розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 1, 2.

Про підручники, дозволені до вжитку в установах соцвиху з українською викладовою мовою. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 42, 11–15.

Про підручники, дозволені до вжитку в установах соцвиху з українською викладовою мовою. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 42, 11–15.

Про підсумки підготовки початкових, семирічних і середніх шкіл Української РСР до 1949/50 навчального року. (1949). *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*, 19/20, 35–37.

Про порядок користування підручниками у новому навчальному році. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 25, 7–8.

Про порядок розподілу підручників. (1924). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 3/4, 103.

Про постачання школам підручників. (1924). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 3/4, 97.

Про перебіг роботи над виготовленням підручників для шкіл соцвиху. (1931). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 7, 2.

Про продаж та закупівлю підручників в 1939 р. (1939). *Збірник наказів і розпоряджень народного Комісаріату освіти Української РСР*, 11, 2.

Про список підручників до вжитку в установах соцвиху. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 26, 8–13.

Про стан просування підручників до політехнічної школи. (1933). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 32, 2–3.

Списки підручників, ухвалених ДНМК, для вжитку в установах соцвиху з українською викладовою мовою на 1927–1928 шк. рік. (1927). *Бюлетень народного комісаріату освіти*, 26, 9–11.

Сведения о вышедших изданиях государств. Издательства Украины по учебно-педагогической секции за время с 1-го января 1923 по 1-е января 1924 г. Обслуживание опытных учреждений Киева и Одессы. ЦДАВО України. Фонд 166. Опис 4. Справа 863. 144 арк.

Додаток Л.2

Витяг з Постанови «Підручники соцвиху на 1927/28 навчальний рік для українських шкіл»

(«Підручники соцвиху на 27/28 навчальний рік», 1927)

Старший концентр

Арнаутов, Водолажченко, Єгерський, Мостовий, Панченко. – Наше слово. Книга для читання в V групі. Видання нове, перероблене за програмою для старшого концентру. Ц. 2 крб. 50 коп.

Те ж. – Ч. VI. Для VI групи. Ц. 2 крб. 50 коп.

Те ж. – Ч. VII. Для VII групи. Ц. 2 крб. 50 коп.

Астряб О. – Геометрія на дослідах. Видання третє. Ц. 80 коп.

Астряб О. – Задачник до початкової геометрії. Ц. 55 коп.

Те ж. – Геометрія та задачник (новий підручник).

Бондаренко. – Анатомія, фізіологія та гігієна.

Булаховський, Сулима, Парадизький, Білецький. – Українська мова.

Ч. I – Граматика – V рік навчання.

Ч. II – Теорія писемності – VI рік навчання.

Ч. III – Техніка мови – VII рік навчання.

Вольфсон. – Суспільствознавство. Ч. I. Ц. 37 коп.

Вольфсон. – Суспільствознавство. Ч. II. Ц. 50 коп.

Вольфсон. – Суспільствознавство. Ч. III.

Григор'єв. Г. – Короткий курс хімії. Видання друге перероблене.

Те ж. – Елементарний курс політекономії.

Іванов Г. – Початковий курс географії, ч. I.

Іванов Г. – Початковий курс географії, ч. II. Позаєвропейські країни.

Іванов Г. – Початковий курс географії, ч. III. Європа.

Іванов Г. – Початковий курс географії, ч. IV. СРСР.

Кістяковський В. – Географія УРСР. Нове перероблене видання.

Кістяковський В. – Конституція СРСР і УРСР.

Лебединців К. – Алгебра. Нове перероблене видання. За програмою для старшого концентру Головоцвиху НКО.

Лебединців К. – Задачник до алгебри. Нове перероблене видання. За програмою для старшого концентру Головоцвиху НКО.

Леуценко. – Підручник фізики з відомостями з астрономії. Для міських шкіл.

Михаловський М. – Робоча книжка з математики для V, VI, VII років навчання.

Мірза-Авак'янц Н. – Підручник з історії України в зв'язку з всесвітньою історією.

Випуск I рік навчання V.

Випуск II рік навчання VI.

Випуск III рік навчання VII.

Панів, Панченко, Плевако. – Книжка для читання за новою програмою Головоцвиху НКО для старшого концентру.

Випуск I рік навчання V.

Те ж – Випуск II рік навчання VI.

Панченко М. – До перемоги. Читанка. Ч. I. Видання III виправлене й значно доповнене. Ц. 1 крб. 55 коп.

Те ж – видання III виправлене й значно доповнене. Ц. 1 крб. 55 коп.

Платонов. – Економічна географія УРСР і СРСР з елементами економічної географії

капіталістичного світу.

Соколовський О. – Ботаніка.

Франківський В. – Фізика в природі та в житті. Ч. 1. Для сільських шкіл.

Те ж – ч. II. Для сільських шкіл.

¹⁾Яворський М. – Коротка історія України. Видання шосте, перероблене. Ц. 55 коп.

Яковлев В. – Біологія.

Яковлев, Павлова, Коров'їна – Зоологія.

¹⁾Видання минулого року. Наново не друкуватиметься, до вжитку по школах соцвиху рекомендовано як і минулого року.

Додаток Л.3

Підручники, дозволені до вжитку в установах Соцвиху з українською викладовою мовою на 1928/29 рік Старший концентр

(«Про підручники, дозволені до вжитку в установах соцвиху з українською викладовою мовою», 1927 с. 11–15).

1. Плевако та інші. «У новий світ», ч. 1, читанка для 5 року навчання.
2. Іваниця та Якубський. «Шляхами життя», ч. 1. читанка для 5 року навчання.
Дозволити при умові удосконалення й більшого пристосування до програми Порадника Соцвиху.
3. Плевако та інші. «У новий світ», ч. 2, читанка для 6 року навчання.
4. Іваниця та Якубський. «Шляхами життя», ч. 2. читанка для 6 року навчання.
Дозволити при умові удосконалення й більшого пристосування до програми Порадника Соцвиху.
5. Плевако та інші. «У новий світ», ч. 3, читанка для 7 року навчання.
6. Білецький, Булаховський та інші. «Українська мова», ч. 1, рік 5.
7. Білецький, Булаховський та інші. «Українська мова», ч. 2, рік 6.
8. Білецький, Булаховський та інші. «Українська мова», ч. 3, рік 7.
9. Волобуїв. «Початкова книга з політекономії».
10. Олександренко, за редакцією професора Малицького, «Конституція УСРР та СРСР».
11. Кистяківський. «Нарис географії УСРР».
12. Іванов. «Початковий курс географії», ч. 2.
13. Іванов. «Початковий курс географії», ч. 3.
14. Іванов. «Початковий курс географії», ч. 4.
- 40-42. Франківський. «Фізика в природі та житті», ч. 1 (вид. 2), ч. 2 (вип. 1 і 2).
43. Леущенко та Лорченко. «Робоча книга з фізики», ч. 1 для п'ятирічних міських шкіл.
44. Григор'їв. «Короткий курс хемії».
45. Яковлів та інші. «Підручник з зоології».
46. Михайловський. «Робоча книга з математики» (для 5-6 й 7 років навчання).
47. Іваниця та Яновська. «Робоча книга з математики» 5 рік навчання.
- 48-49. Лебединців. «Алгебра» та задачник для алгебри.
50. Астряб. «Геометрія та задачник».
- 51-52. Поліковський. «Практичний підручник німецької мови», ч. ч. 1 та 2.

Нормативна база перебудови комплексних програм для шкіл

Назва документа	Час видання	Основні положення документа
Про надсилку зауважень до програмів для старшого концентра	Лютий 1928 р.	Пропозиції щодо покращення якості програм для другого концентра
Про комплексів навчання в трудшколах	Лютий 1928 р.	У своїх звітах установи Соцвиху погано висвітлювали питання методів навчання, не розкривали стан комплексового навчання (особливо у другому концентрі).
Зміни в учбових планах шкіл Соцвиху	Жовтень 1928 р.	Затверджено проект нового учбового плану II концентра трудових шкіл на 1928–1929 навчальний рік у якості тимчасового плану та запропоновано вжити практичних заходів до введення його в дію.
Про перегляд учбових планів та програм масової школи (визначення основних напрямів роботи ДНМК у цій справі)	Грудень 1928 р.	Організація при ДНМК «єдиної програмової Комісії» та доручення їй скласти програму для всіх 3-х ступенів масової школи. Програми <i>перших двох концентрів масової освіти</i> – єдиної трудової школи виробляти, виходячи з принципу політехнізму, цілковитого забезпечення комплексної системи, що відповідає марксівським принципам масової початкової освіти; ув'язати програми з громадсько-корисною та продукційною працею колективу учнів; визначити твердий мінімум формальних знань з усіх дисциплін і розподілити їх по всіх 3-х концентрах масової школи

ДОДАТОК М

Комплексна система навчання у 20-ті рр. XX ст.

Таблиця М.1

Схема порівнянь поглядів на комплексну систему (Сухомлинська (ред.), 1996, с. 196 – 197)

Репрезенти поглядів на комплексну систему Точки для протиставлень	Г. Іваниця	О. Музиченко	І. Соколянський
1	2	3	4
Розуміння комплексності є:	лінгвістичне (сполучення)	реактологічне (переживання дітей)	філософське (принцип організації педпроцесу)
Генетичні коріння радянської комплексності:	запозичення від буржуазної педагогіки Західної Європи	довільне виникнення на ґрунті «предметного навчання» передових педагогів царської школи	застосування діалектичного матеріалізму в педпроцесі
Проблема комплексності для школи є проблемою:	дидактичною	педагогічною і навіть політичною	передусім політичною, а потім педагогічною
Комплексність і предметність:	можуть уживатися	антагоністичні	антагоністичні
Яку мету запровадження комплексності переслідує:	будівництво «нової» школи	будівництво трудової школи	класове виховання дітей
Типи комплексності:	позиція не зовсім конкретизована	вузькі	широкі
Матеріал для комплексування мусить бути:	соціально цінним і корисним	соціально-виховуючим	продиктований соціологічною вимогою дати дітям потрібну класово-пролетарську орієнтацію і дію
Фундамент для побудови педагогічної роботи дає:	асоціативна психологія	біосоціальний характер інтелектуальної проробки комплексу	переживання дітьми сучасності
Методи комплексної роботи будуються на:	формальній дидактичних формах Зальвюрка	синтезі дидактичного формалізму з дидактичним матеріалізмом	методики ще не має; її соцвихові треба шукати в роботі дитячого комуністичного руху

Закінчення табл. М.1			
1	2	3	4
Яскраві штрихи в	розсудливість	імпресіонізм, елементи	емоційність,
установках на навчальний процес:		педагогічного анархізму	мислення дітей, обумовленість методики роботи
Вихідний момент:	матеріал із гіпотетичного «органічного плану» навчально-виховної роботи	всілякий випадок, що справив враження на учнів	поточні події сучасного громадсько-класового життя
Проробка формальних знань за способом:	міжкомплексних просторів	«трюхвістка» («праця», «природа», «суспільство»); знання внутрішні, мотивовані	попереднє набування знань як спосіб опанування певними явищами життя, свідомість потреби в цих знаннях
Програма:	може бути варіативною, за принципом локальності	не може бути обов'язковою загальної програми	жодна установа соцвиху від нормативної програми не звільняється, але дається можливість локальних змін і пристосувань
Наслідки роботи за комплексною системою	діяльність типу Лаєвської «школи діяння»	активне охоплення життя і прагнення до його покращення	участь дітей у будівництві та боротьбі на боці пролетаріату

Порівняння комплексів для міської і сільської школи

Таблиця М.2

Комплекси 5 групи сільської і міської школи

(«Про тривалість учбового року та про учбовий план трудшкіл», 1926, с. 20–73).

№ з/п	Сільська школа		Міська школа	
	Комплекси	Розділи комплексів	Комплекси	Розділи комплексів
1	Урожай, його облік та збут	а) Збір урожаю, його облік; б) заготовка на зиму; в) торгівля; г) Жовтнева революція	Обмін між містом і селом	а) Торгівля нашого міста й округи; б) райони обробної промисловості та сільськогосподарського виробництва й зв'язок поміж ними; в) Жовтнева революція; г) економічна політика Радянської влади
2	Обробка продуктів сільського господарства	а) Обробка збіжжя; б) обробка жирів; в) обробка волокнистих речей і текстильна промисловість	Обробна промисловість	а) Обробка волокнистих матеріалів та виробництво тканин; б) шкіряне виробництво; в) виробництво сільськогосподарських приладь
3	Сільськогосподарські роботи	а) Рільництво; б) садівництво; в) городництво, техніка їх	Сільськогосподарська промисловість	а) Галузі сільського господарства (городництво, садівництво, рільництво й скотарство); б) розвиток техніки сільськогосподарського виробництва

Таблиця М.3

Тематика комплексів першого триместру першого року навчання

I концентру сільської школи (1925 р.)

Комплекси програм ГУСу Осіннє-зимовий триместр	Комплекси програм Наркомосу УРСР Перший триместр
- Життя дитини до школи влітку. - Знайомство зі школою та її роботою. - Охорона здоров'я дітей. - Жовтнева революція. - Підготовка до зими. - Оточуюче дитину зимове середовище. - Підсумки триместра – організація підсумкової виставки	- Знайомство дітей зі школою (тиждень). - Осінні роботи на городі і в садку (місяць). - Жовтнева революція (півтора тижні). - Підготовка до зими (місяць). - Облік роботи за триместр (тиждень)

Змістова характеристика поняттєво-термінологічної групи «Організаційні форми навчання» (XIX ст. – 20-ті роки XX ст.)

Термінологічне поле <i>Белл-ланкастерська система, батавська система навчання, Дальтон-план, мангеймська система навчання, бригадно-ланкова, метод проектів, студійна система</i>	
Назва форми	Особливості організації
1	2
<i>Белл-ланкастерська система.</i> У кінці ХУІІІ ст. англійський священник А.Белл та педагог Дж. Ланкастер незалежно один від одного у модифікованих варіантах перенесли її до Англії, а на початку ХІХ ст. вона стала поширюватись в різних країнах як дешевий і швидкий спосіб навчання грамоті	старші учні, які краще встигають (монітори) під керівництвом учителя навчали інших учнів. Заняття проводилось у залах для 600 і більше чол., поділених на групи по 10-15 чол., закріплених за моніторами (Ярмаченко, (ред.), 2001, с. 49)
<i>Батавська система навчання (батавія-план)</i> Використовувалась в американських школах у кінці ХІХ ст., одержала назву від м. Батавія (штат Нью-Йорк)	система організації навчально-виховної роботи у школі, згідно з якою кожен викладач використовував для класних занять лише половину навчального часу, а другу відводив на індивідуальні самостійні заняття учнів під наглядом учителя
<i>Мангеймська система</i> Запропонована Й.Зікінгером на поч. ХХ ст. для народних шкіл німецького м. Мангейма	система диференціації навчання. Виходячи з принципу відповідності навчального навантаження та методів навчання реальним здібностям і можливостям учнів, пропонувалось створити чотири види класів: основні (нормальні) – для дітей із середніми здібностями; класи розвитку – для малоздібних; допоміжні класи – для розумово відсталих; перехідні (класи іноземних мов) – для здібних учнів, які бажають продовжити освіту після народної школи в реальних школах і гімназіях. Відбір у такі класи проводився на основі психометричних обстежень та характеристики учителів. Тривалість навчання була різною: в основних

1	2
	класах – 8 років, у класах розвитку і допоміжних – 4 роки, у перехідних – 6 років. Передбачалось, що учні, навчаючись успішно, зможуть переходити з одного виду класів в інший, але на практиці це виявилось неможливим через значні розходження в програмах навчання (Ярмаченко, (ред.), 2001, с. 304)
<i>Студійна система</i>	<i>основні ознаки:</i> усі питання, які підлягали вивченню, розподілялись на кілька циклів. Кожен окремий цикл опрацьовувався в особливій студії певною групою учнів самостійно; робота проходила не в класах, а в кабінетах-лабораторіях без погодинного розкладу та здійснювалась у присутності керівника і, якщо необхідно, при його сприянні та допомозі; заняття велись за планами і програмами, розробленими самими учнями у відповідності з темами офіційних програм. Робота оцінювалась колективом за її реальними результатами (доповідями, діаграмами, схемами) (Кушнірук, 2018h)
<i>Дальтон-план</i> (поч. ХХ ст. в США). Одержала назву від м. Долтон (шт. Масачузетс, США). Автор Дальтон-плану – О. Паркхерст. Модифікація Дальтон-плану в Україні – «бригадно-лабораторний метод»	учням надавалась можливість свободи при виборі занять, черговості різних навчальних предметів та у використанні свого робочого часу. Річний обсяг навчального матеріалу розбивався на місячні розділи (підряди), які, в свою чергу, поділялися на щоденні завдання. На початку навчального року кожен учень укладав з учителем угоду (контракт) на самостійне опрацювання певного завдання у визначений час. Навчальні програми з предметів мали методичні вказівки, що допомагали учням самостійно опрацьовувати певні джерела і посібники. Учні працювали в предметних кабінетах-лабораторіях, де могли одержати консультацію вчителя з даного предмета. Розподіл учнів за класами зберігався, проте використовувався для вирішення певних завдань, не пов'язаних з основним навчально-виховним процесом (для занять спортом тощо) (Ярмаченко, (ред.), 2001, с. 132)

1	2
<i>Комплексна система навчання</i>	(від латинського complex – зв’язок, сполучення) – це принцип побудови змісту освіти, організація процесу навчання, сконцентрованого навколо стрижневої теми (наприклад, дитячих інтересів та нахилів, ознайомлення з певним колом життєвих явищ, вивчення рідного краю, виконання практичних завдань тощо). У радянській школі під цим поняттям розумілося трудове ознайомлення дітей з природою та суспільним середовищем, що їх оточує («природа» - «праця» - «суспільство»). В Україні в 20-ті роки впроваджувалося три варіанти комплексного навчання – Г. Іваниця, О.Музиченько та І. Соколянський (Сухомлинська, (ред.), 1996, с. 176–197)
<i>Гурткова робота</i>	спосіб втілення ідей О. Паркхест, де б гуртки відігравали роль предметних лабораторій, а групова робота була б основною формою навчальної діяльності дітей у їх пошуковій, дослідницькій, творчій роботі (Петрович, 1924; Кушнірук, 2018 h)
<i>Бригадно-ланкова (1924–1925 рр.)</i>	Його особливості: 1. Для опрацювання кожного нового завдання клас ділився на пари. 2. Чисельний склад ланки був 4-5 осіб, критерій формування – технічні умови. 3. Рекомендувалося використовувати сталий склад ланок. 4. У функції вчителя входило: розподіл роботи між ланками, спільний вибір методів опрацювання завдань, формування ланок гетерогенного складу (сильні та слабкі, хлопчики та дівчатка). 5. Кожна ланка обирала собі ланкового, функції якого носили організаторський характер: він слідував за точними записами виконаної роботи, за дисципліною ланки, представляв інтереси ланки у відношеннях з іншими ланками та вчителями. 6. Принципи та способи формування ланок (за ініціативою самих дітей, відповідно до товариських стосунків, спільних інтересів та місцепроживання, шляхом групування учнів відповідно до рівня навчальних можливостей) (Кушнірук, 2018h)

1	2
<i>Метод проектів</i> (започаткували професор університету штату Оклахома Е. Колінгс та професор Колумбійського університету В. Кільпатрик (США))	суть методу проектів полягала в: органічному зв'язку програми з життям (задум проекту базувався на життєвих потреб та інтересах дітей і реалізовувався у вигляді практичних життєвих висновків); витісненні дитячими вільними проектами офіційної шкільної програми; об'єднанні школи з сім'єю та суспільством; розвитку колективістських навичок (оскільки проекти були не лише індивідуальними, а й колективними); дослідницькому опрацюванні матеріалу з використанням шкільної лабораторної праці та поділу учнів на групи, що сприяло усвідомленню дітьми величезного значення кооперації; практичному втіленні дитячих проектів у життя (Кушнірук, 2018h)
<i>Домашня робота</i>	домашні завдання використовувались і поширювались у професійно-трудої школі, але при цьому варто було враховувати такі вимоги: не перевантажувати дітей розумовою працею; відомості про виконання домашніх завдань заносити до щоденника; опиратися на допомогу батьків, відвести домашнім завданням певне місце в розпорядку дня учня і нормувати й індивідуалізувати їх (Ващенко, 1997; Шевчук, 1926)
<i>Кабінетна система навчання</i>	Організація навчальних занять у загальноосвітній школі, за якою уроки з усіх предметів проводяться у навчальних кабінетах, обладнаних і устаткованих навчально-наочними посібниками, літературою, дидактичним матеріалом, технічними засобами, меблями та пристосуваннями (Гончаренко, 1997, с. 53)
<i>Класно-урочна система навчання</i>	особливості: у кожному класі постійний склад учнів приблизно одного віку і рівня підготовки (клас); кожен клас працює відповідно до свого річного плану (планування навчання); навчальний процес здійснюється у формі окремих взаємопов'язаних елементів (дронів); кожен урок присвячується лише одному предмету (монізм); уроки постійно чергуються

Закінчення табл. М.4	
1	2
	(розклад); керівна роль належить учителю (педагогічне управління); застосовуються різні форми та види пізнавальної діяльності учнів (варіативність діяльності) (Подласий, 1999; Кушнірук, 2011)
<i>План Трампа</i>	система індивідуалізованого навчання.— система навчання, яка передбачає поєднання занять трьох видів: у великих аудиторіях – для кількох паралельних класів із загальною кількістю учнів до 150 чол., у групах – до 20 чол. та індивідуальних занять. У великих аудиторіях найбільш кваліфіковані вчителі читають лекції (40 % часу). Матеріали лекції потім обговорюються у на заняттях у групах (20% навчального часу), які проходять здебільшого у вигляді семінарів. Керувати заняттями в менших групах може не лише вчитель, а й учень, який найглибше володіє знаннями з даної теми. Індивідуальна робота (до 40% навчального часу) проводиться частково за вибором завдань самими учнями й частково за тими завданнями, які визначає вчитель (старший). У центрі уваги такої системи – піклування про обдарованих дітей (Мальований, (ред.), 1992, с.18)

Додаток Н
Навчальні плани

Таблиця Н.1

Навчальний план початкової школи з українською мовою навчання (1939)
(«Інструкція про порядок реорганізації шкіл у Західних областях України», 1939, с. 3–4)

№ з/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень				
		Підготувчий	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
1	Українська мова	8	12	10	7	6
2	Російська мова	-	-	3	5	5
3	Арифметика	4	7	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	1	2
5	Історія	-	-	-	2	3
6	Географія	-	-	-	1	2
7	Каліграфія	-	2	2	-	-
8	Співи	2	1	1	1	1
9	Малювання	2	1	1	0,5	0,5
10	Фізична культура	2	1	1	0,5	0,5
Усього		18	24	24	24	26

**Навчальний план початкової та середньої школи з українською мовою
навчання (1946), год**

№ з/п	Назва предметів	Кількість годин у навчальному тижні									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Українська мова	12	10	11	6	4-5	4	3	1	1	1
2.	Українська література	-	-	-	-	2	2	2	3	3	3
3.	Російська мова	-	3	5	5	4	4	4	3-2	3-9	3
4.	Російська література	-	-	-	-	2	2	2	2-3	2-3	2-3
5.	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	Арифметика	7	6	6	6-7	6	-	-	-	-	-
7.	Алгебра	-	-	-	-	-	4-3	3-2	3-2	2	3-2
8.	Геометрія	-	-	-	-	1	2-3	2-3	2-3	2	1
9.	Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	1-2	2-3
10.	Фізика	-	-	-	-	-	2	2-3	3	3-2	3-4
11.	Хімія	-	-	-	-	-	-	3-2	2	2	3
12.	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
13.	Природознавство	-	-	-	1-2	2	3	2	2	2-3	-
14.	Географія	-	-	-	3-2	3	2	2	2	2-3	-
15.	Історія	-	-	-	3-2	2	2	2	4	4-3	4
16.	Конституція СРСР, Конституція УРСР	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
17.	Іноземна мова	-	-	-	-	5-4	4	3	3	3	4-3
18.	Військова та фізична підготовка	1	1	2	2	2		2	2	2	2
19.	Малювання	1	1	0,5	0,5	-	-	-	-	-	-
20.	Креслення	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
21.	Співи	1	1	0,5	0,5	-	-	-	-	-	-
Разом		24	24	25	27	33	33	33	33	33	33

(Рада Міністрів УРСР. Постанова №1452 «Про навчальний план для спеціалізованих шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання» (14 серпня 1946 р.)», спр. 128, арк. 110–116).

Навчальний план початкової, семирічної та середньої школи з українською мовою навчання (1952–53 н.р.)

№ п.п.	Назва предметів	Кількість год на навчальний тиждень									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Українська мова і література	13	10	11	6	7	6	5	4	4	4
2.	Російська мова і література	-	3	5	5	6	6	6	5	5	5
3.	Каліграфія	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	Арифметика	6	6	5	6	6	2	-	-	-	-
5.	Алгебра	-	-	-	-	-	3	3-2	3-2	2	2
6.	Геометрія	-	-	-	-	1	2	2-3	2-3	1-2	2
7.	Тригонометрія	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
8.	Фізика	-	-	-	-	-	2	2-3	3	3-2	3-4
9.	Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3
10.	Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
11.	Природознавство	-	-	-	1-2	2	3	2	2	2-3	-
12.	Географія	-	-	-	2	3-2	2	2	3-2	2-3	-
13.	Історія	-	-	-	3-2	2	2	2	4	4-3	4
14.	Конституція СРСР, УРСР	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
15.	Іноземна мова	-	-	2	2	3-4	3	3-2	2-3	3	4-3
16.	Фізичне виховання	1	1	2	2	2		2	2	2	2
17.	Малювання	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
18.	Креслення	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
19.	Співи	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
20.	Психологія	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
21.	Логіка	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Разом		24	24	27	29	33	33	33	33	34	34

(Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР на 1952–53 н.р. ЦДАВО України. Фонд 166. Опис 15. Справа 1344, арк. 207)

ДОДАТОК П

Термінологічне поле категорії «Процес навчання» (60–70-ті рр. XX ст.)

Загальнодидактичні поняття

«навчання», «педагогічний процес», «процес навчання», «навчально-виховна робота», «навчальна робота», «навчальна робота школи», «педагогічний процес», «процес навчання», «навчально-виховний процес», «учбовий процес», «педагогічне керівництво», «навчальні цілі», «освітня підготовка», «дидактичні основи», «методика», «психологія засвоєння», «навчально-виховна мета», «завдання педагогічної науки», «загальнопедагогічні питання», «навчальна діяльність», «джерело знань», «умови застосування знань», «завдання навчально-виховного процесу»;

поняття, пов'язані із метою та завданнями навчання

«виховання уваги», «уважність», «вивчення природи», «розуміння тексту», «арифметичні операції», «попередження неуспішності», «подолання другорічництва», «підвищення знань», «виховання волі», «розвиток пам'яті», «розвиток мови та мислення», «розвиток творчої думки», «розвиток здібностей», «розвиток активності учнів», «активне сприймання розповіді вчителя», «формування самосвідомості», «формування практичних навичок», «виховання свідомої дисципліни», «виховання уваги», «виховання науково-матеріалістичного світогляду», «активізація мислення учнів», «прищеплення навичок самостійної роботи», «навчити дітей», «навчання грамоти», «інтерес до навчання», «свідома дисципліна»;

поняття, пов'язані із засвоєнням знань

«засвоєння первинних знань», «засвоєння знань», «засвоєння сульспільствознавчих знань», «свідоме засвоєння», «міцне засвоєння»;

поняття, пов'язані із формуванням знань

«формування нових понять», «формування пізнавального інтересу», «формування самооцінки», «формування трудових навичок», «формування початкових математичних понять», «формування політехнічних понять», «формування самостійності учнів», «формування наукового світогляду»,

«якість знань», «використання знань на практиці»;

поняття, пов'язані із активізацією пізнавальної діяльності учнів

«інтерес до навчання», «підвищення розумової активності», «активізація засвоєння знань», «активізація розвитку знань», «активізація учнів», «активізація мисленнєвої діяльності», «активізація навчання», «активізація навчальної діяльності», «мотивація навчання учнів», «розвиток розумової та моральної сили», «розвиток пізнавальних інтересів», «розвиток операцій порівняння», «розвиток навичок самостійної роботи», «розвиток самостійності», «розвиток ініціативності», «розвиток здібностей», «розвиток особистості», «розвиток мислення», «розвиток мови», «усвідомлення навчального матеріалу», «учити спостерігати», «навчаючи, виховувати», «керівництво самоконтролем», «озброювати вмінням вчитися», «уміння працювати з підручником», «виховання уваги», «виховувати самоконтроль», «навчання логічних прийомів мислення»,

«всебічний розвиток учнів», «система вмінь», «піднесення успішності», «повна успішність», «навчити логічно мислити», «дисципліна на уроці»;
«логіка процесу засвоєння знань», «засвоєння понять», «формування понять», «наукові уявлення», «розуміння», «узагальнення», теоретичною основою дидактики «ступені пізнання», «стадії навчання»;

поняття, пов'язані з терміном «учіння»

«учбова діяльність учнів», «культура розумової праці», «генералізація навчальної діяльності», «самоосвіта учнів», «навчання прийомам розумової праці», «уміння вчитися», «вчити оволодівати знаннями», «вчити вчитися», «вчити працювати з підручником», «усвідомлення учнем мети уроку»;

поняття, пов'язані з терміном «викладання»

«завдання вчителя», «психологічна готовність вчителя», «методична система вчителя», «комунікативна поведінка вчителя», «аналіз мовлення вчителя», «методичний арсенал вчителя», «учитель починає вчитися», «тематичний облік знань», «стимулювання до навчання», «підготовка до засвоєння знань», «керівництво самопідготовкою»;

поняття, пов'язані з процесом формування умінь та навичок

«формування дослідницьких умінь та навичок», «формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності», «формування просторових уявлень», «формування вміння порівнювати», «формування узагальнених експериментальних умінь», «формування виробничих умінь», «формування навичок та вмінь», «формування готовності до творчої діяльності», «формування теоретичних понять», «формування самостійного мислення», «формування прийомів розумової діяльності», «формування самокритичності», «формування відповідального ставлення до навчання», «формування наукового світогляду», «розвиток інтересу до навчання», «формування пізнавальних інтересів», «формування уявлень», «виховання інтересу», «виховання пізнавального інтересу», «розумовий розвиток», «розвиток критичного мислення», «розвиток гнучкості мислення», «розвиток творчої уяви», «розвиток уміння обґрунтовувати судження», «навчання та розвиток молодших школярів», «розвиток молодших школярів», «розвиток самостійності учнів», «розв'язання пізнавальних задач», «вчити мислити», «мотиви навчання»;

«розвиток пізнавальної активності», «навчальна активність», «активізація навчання», «активізація навчально-пізнавальної діяльності», «активізація навчально-виховного процесу», «активізація пізнавальної діяльності», «пізнавальна активність», «підготовка до засвоєння нових знань», «застосування знань», «активізація мислення», «активізація розумової діяльності», «навчання пізнавальній діяльності»

ДОДАТОК Р

Таблиця Р.1

**Дидактичні категорії й терміни поняттєво-термінологічної групи
«Організаційні форми навчання (урочні)»
у навчально-методичній літературі 60–70-их рр. XX ст.**

Назва роботи	Автор	Терміни
1965 «Педагогіка»	С. Збандуто (с. 205–238)	«<i>класно-урочна система</i>» – така форма організації навчання, коли вчитель проводить заняття зі сталим складом учнів (класом), за сталим розкладом, у межах точно встановленого часу – уроку (с. 206); «<i>урок</i>» – основна форма навчання в школі – має розв’язувати освітні та виховні завдання, що зливаються в єдиному навчально-виховному процесі. Уроки розрізняють за структурою і типами; «<i>структура уроку</i>» – це сукупність усіх його складових частин, внутрішньо пов’язаних між собою і взаємозумовлених (с. 206); <i>Типи уроків</i> 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування навичок і вмінь; 3) урок застосування знань; 4) урок повторення та закріплення знань; 5) урок перевірки та обліку знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок; 7) програмований урок (с. 212) «<i>трудове навчання</i>» (с. 227); групові заняття; практичні заняття у майстернях; самостійна робота; контрольньо-перевірні заняття; ланкова форма навчання (с. 221 – 231)
1976 «Педагогіка»	А. Гуменюк (с. 145 – 172)	«<i>Форми</i>» (від. лат. Formal – пристрій, лад, система організації, внутрішня структура навчання) – це способи організації навчальної діяльності (Кондратюк (Ред.), 1976, с.145). «<i>Урок як форма організації навчання</i>» – це цілісний, логічно закінчений, обмежений рамками часу основний елемент навчально-виховного процесу, який організовується в академічній групі з постійним складом учнів (с.147). «<i>Тип уроку</i>» – це абстраговані поняття, характерні властивості якого визначено виходячи з конкретної основи класифікації (с.148). Типи уроків, на основі головної дидактичної мети або завдання уроку в загальній системі уроків: 1. Уроки вивчення нових знань. 2. Комбіновані уроки. 3. Практичні уроки. 4. Уроки повторення й узагальнення знань, умінь і навичок. 5. Контрольно-облікові уроки (с. 149). Групова навчальна робота

ДОДАТОК С

Розвиток поняттєво-термінологічних груп вітчизняної дидактики (30–70-ті рр. XX ст.)

Додаток С.1.1

Вимоги до змісту розповіді та її побудови, за С. Чавдаровим (1940, с. 195–197):

1. Виклад повинен бути насичений навчальним матеріалом у достатньому обсязі; становити закінчене ціле; кількість і якість фактів, які треба засвоїти, мають відповідати можливостям розуміння учнів, їх навчальній підготовці та часові, призначеному на це засвоєння.

2. Пояснення фактів має бути науковим. Встановлювані висновки – чіткими й зрозумілими школярам.

3. Нове знання стає зрозумілим через старі знання. Тому потрібно відновлювати зв'язок між певним колом уже засвоєних знань і новим навчальним матеріалом.

4. Розповідь учителя має зацікавлювати учнів викладом найважливіших подій та фактів у їх хронологічній послідовності.

5. Розповідати треба якомога переконливіше, з енергією, яка говорить про любов учителя до свого предмета, про емоціональне ставлення його до матеріалу викладу.

6. Розповідати треба за строгим планом.

7. Неабияке значення має вимога, аби вчитель у самому викладі вказував, що є в матеріалі особливо важливим, на що треба насамперед звернути увагу й чому. Слід дуже ретельно роз'яснити більш складний для розуміння матеріал.

8. Чим молодший клас, тим коротшою має бути тривалість розповіді, тим частіше педагог поділяє свій виклад на окремі організаційні частини, перериваючи їх бесідою з приводу розказаного.

Додаток С.1.2

Вимоги до роботи з підручником і книгою, за С. Чавдаровим (1940, с. 242):

а) мати план читання: учень заздалегідь повинен знати, протягом якого часу він має закінчити роботу за підручником з даного предмета; йому треба заздалегідь вирішити – читати весь матеріал до кінця чи окремими частинами, з веденням записів чи без них;

б) підготувати все необхідне для роботи: підручник, словник, робочий зошит або аркуш паперу, чорнило, ручку, олівець, – усе це має бути на своїх місцях, щоб учень не переривав розпочатого читання;

в) слід організовувати зовнішні умови так, аби не було перешкод до роботи, ніщо не повинно заважати читанню учня: голосні розмови, пісні, грукання дверима та інше, що відриває від роботи, перериває її;

г) при читанні треба зайняти зручне положення за столом;

д) читати слід не поспішаючи, не прагнучи якнайшвидше пробігти очима по тексту (Чавдаров, 1939, с. 238).

Окремо зауважується про роботу з кількома джерелами в середній школі. Так, викладач, рекомендуючи до читання різні джерела, повинен:

- а) вказати, чому необхідно не обмежуватися самим підручником, а читати й інші книги;
 - б) з'ясувати, чим відрізняється висвітлення питання в одній книзі від розв'язання його в іншій, вказати на помилки, допущені в певній книзі, щоб застерегти учнів від некритичного ставлення до них;
 - в) рекомендувати певний порядок читання: з чого почати, що читати потім; вказати, яке джерело є основним.
- Крім того, вказує С. Чавдаров, педагог має, дати вказівки, як читати різні книги:
- а) що обов'язково запам'ятати, що бажано запам'ятати, з чим корисно ознайомитися в загальних рисах;
 - б) що корисно виписати, як саме, з якою метою;
 - в) як мають бути оформлені остаточні результати праці за всіма джерелами.

Додаток С.1.3

Загальні вимоги до виконання вправ, за С. Чавдаровим (1940, с. 254):

1. Необхідною умовою, що визначає ефект вправ, є теоретична підготовленість учнів до їх виконання.
2. Вправи цінні тоді, коли вони збуджують думку й організовують.
5. Вправи мають проводитися у достатній кількості.
6. Бути безперервними, тобто їх треба вести до набуття учнями відповідних навичок.
8. Провідна роль учителя в організації вправ.
9. Старанність, охайність школярів при виконанні вправ.

Таблиця С.2

Бінарна класифікація методів навчання, за А. Алексюком (1972)

Зовнішні форм прояву методів навчання	Внутрішні рівні пізнавальної самостійності учнів				
	Інформаційно- догматичний рівень	Пояснювально- ілюстративний	Проблемний або аналітичний рівень	Евристичний	Дослідницький
Словесні	Словесно- інформаційний метод	Словесно- пояснювальний	Словесно- проблемний метод	Словесно- евристичний	Словесно- задачний (дослідницький) метод
Наочні	Наочно- інформаційний метод	Наочно- пояснювальний	Наочно- проблемний метод	Наочно- евристичний	Наочно- дослідницький метод
Практичні	Практично- інформаційний метод	Практично- пояснювальний	Практично- проблемний метод	Практично- евристичний	Практично- дослідницький метод

Класифікація методів навчання (60–70-ті рр. XX ст.)

Прізвище автора класифікації	Класифікація методів навчання - назва групи	Методи
1	2	3
С. Збандуто (1965, с. 240)	Залежно від джерела, з якого учні дістають наукову інформацію, набувають знання, практичні навички та вміння, від способу керування їхньою психічною діяльністю в навчальному процесі поділяють на такі основні групи: <i>словесні, наочні, практичні. Метод програмованого навчання</i>	<i>словесні методи</i> – розповідь, пояснення, бесіда, лекція, а також праця над книгою; <i>наочні методи</i> – демонстрування, ілюстрування, самостійне спостереження, екскурсія , використання технічних засобів – кіно, телебачення, магнітофона, патефона, аლოსкопа та ін.; <i>практичні методи</i> – вправи (усні, письмові), графічні роботи, лабораторні заняття, практичні заняття в робочих кімнатах, навчальних майстернях, на шкільних ділянках, промислових підприємствах, у сільському господарстві; <i>програмування дидактичного матеріалу за допомогою засобів</i> : навчаюча програма, програмований підручник, навчаюча машина, автоматизований клас
Б. Коротяєв (1971, с. 163–164)	Залежно від галузі застосування та відповідно до структурних компонентів навчання: 1) <i>методи навчальної діяльності вчителя</i> ; 2) <i>методи навчальної діяльності учнів</i> ; <i>Методи пізнання</i>	<i>методи навчальної діяльності вчителя</i> – а) розповідь, лекція, бесіда; б) постановка проблеми й інструктаж щодо її розв'язання; в) консультація; г) керівництво самостійною діяльністю учнів – спостереженням, дослідом, шкільним експериментом, формальнологічним дослідженням, праця над книгою, письмовими графічними роботами, конструкторсько-технічною діяльністю і т. ін.; д) спостереження й контроль (письмовий та усний); е) облік даних пізнавальної й практичної діяльності педагога; <i>методи навчальної діяльності учнів</i> – а) прослуховування (сприймання й усвідомлення) інформації, яку повідомляє вчитель; б) прослуховування інформації, яку повідомляє вчитель, з одночасним її конспектуванням, стислим записом, з одночасним пошуком відповідей на запитання педагога; в) праця над підручником та іншою книгою; г) лабораторна, практична, графічна роботи; д) письмові й усні вправи (навчаючі, тренувальні, творчі); е) спостереження, досвід, шкільний експеримент; є) формальнологічне дослідження;) конструювання та моделювання; з) практичні роботи в майстернях, цехах, підприємствах, на полях колгоспів і радгоспів; репродуктивні й продуктивні методи; загальні й специфічні методи; чуттєві й раціональні; змістові й формальнологічні

1	2	3
А. Алексюк (1972)	Бінарна класифікація методів навчання	<i>Зовнішні</i> - <i>форми прояву методів навчання</i>: словесні, наочні та практичні; - <i>Внутрішні рівні пізнавальної самостійності учнів</i>: інформаційно-догматичний рівень, пояснювально-ілюстративний, проблемний або аналітичний рівень, евристичний, дослідницький (докладно див. табл. С.2)
В.Ф. Паламарчук, В.І. Паламарчук (1975, с. 11 – 20), В.Ф. Паламарчук (1983)	<i>Метод програмованого навчання</i> (перцептивна, гностична і логічна) поєднано джерела знань, рівні пізнавальної активності і самостійності учнів, а також логічний шлях навчального пізнання	Словесно-дослідницькі методи наочно-інформаційні методи наочно-евристичні методи наочно-дослідницькі методи практично-репродуктивні методи практично-евристичні методи практично-дослідницькі методи та ін.
А. Гуменюк (Кондратюк (ред.), 1976), с. 102–124)	Класифікація методів навчання відповідно до навчальних (дидактичних) завдань В основу покладено класифікацію методів навчання Б. Єсіпова <i>Навчальні завдання:</i> 1. <i>Забезпечення учнів необхідної науковою інформацією для сприйняття й осмислення її.</i> <i>Методи навчання інформаційно-повідомлювальні</i>: лекція, розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація, спостереження, робота з навчальною літературою; лабораторні та практичні роботи. 2. <i>Формування в учнів умінь і навичок.</i> <i>Методи формування знань, умінь і навичок</i>: пояснення, демонстрація (показ), спостереження, проби і вправи. 3. <i>Закріплення знань, умінь і навичок.</i> <i>Методи закріплення знань, умінь і навичок</i>: робота учнів над текстовим матеріалом (підручника, конспекту та ін.), спостереження, демонстрація, повторно-узагальнюючі бесіди, лекції, повторні вправи, лабораторні й практичні роботи, виконання контрольних робіт на виробництві, навчальні ігри. 4. <i>Навчання учнів застосуванню знань.</i> <i>Методи</i>: вирішення й складання задач, лабораторні та практичні роботи, проектування та моделювання, дослідження. 5. <i>Перевірка знань, умінь і навичок учнів.</i> <i>Методи</i>: усне опитування, письмові контрольні роботи, практичні контрольні роботи, програмований контроль	

ДОДАТОК Т

Поняттєво-термінологічна група «Зміст освіти» 80–90-ті рр. XX ст.

Таблиця Т.1

Основні педагогічні концепції поч. 90-их років XX ст.

Назва документа	Автор	Рік	Пропоновані інновації
1	2	3	4
Концепція школи першого ступеня навчання	Концепція О. Савченко	1990 р.	1) створити різні варіанти навчальних планів і програм та їх методичне забезпечення з огляду на перебудову; 2) розробити доступні для вчителів методики діагностування готовності дітей до навчання та їх подальшого виховання і розвитку; 3) апробувати гнучкі структури початкової ланки зі зміною тривалості навчання для учнів з різним рівнем підготовки; 4) науково обґрунтувати систему оцінювання та стимулювання праці учнів і вчителя; 5) досягти в системі початкового навчання цілісності, взаємоузгодження усіх педагогічних впливів на особистість молодшого школяра. Забезпечення реалізації принципу перебудови змісту та методичної підтримки навчально-виховного процесу: диференційований підхід до організації навчально-виховного процесу (зміст, структуру й методи навчального процесу); органічне поєднання навчальної діяльності з ігровою; досягнення гнучкості та варіативності організаційних форм навчання (поєднання індивідуальних, групових і фронтальних видів роботи)
Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи	Концепція В. Стрілько, (Гол.) та ін.	1990 р.	<i>Школа має виховувати:</i> – людину, підготовлену до створення власної сім'ї та життя в радянському суспільстві; – вміння критично оцінювати ситуацію, судження; – здатність орієнтуватися в політичних, господарсько-економічних питаннях; – любов і повагу до свого народу, інших націй, до праці й людей праці. <i>Школа покликана формувати:</i> – міцні знання, передбачені програмою, через варіантність вибору навчальних предметів; – глибокі знання культури й історії українського народу, а на цій основі – культури й історії інших народів; – ґрунтовні навички самоосвіти; – норми культури поведінки, етики й естетики; – навички психологічного спілкування з людьми; – необхідні трудові навички землеробства, тваринництва, бджільництва, садівництва.

1	2	3	4
			віСтруктура школи. Гнідинська одинадцятирічка включає три ступені: I – початкова школа (тривалість навчання 4 роки); II – основна (5 років); III – середня (2 роки). Відповідно 1–4 класи, 5–9-ті та 10–11.
Українська школа	Концепція львівських освітян	1990 р.	<i>Національна школа</i> – це державно-громадська установа, що формує й оберігає національну культуру, невіддільна від національного ґрунту та коріння свого народу, організацією, змістом і формами роботи відповідає національно-культурним потребам України. <i>Національне самовизначення школи</i> – необхідна умова її розвитку та саморозвитку. Її головна <i>мета</i> – формування й розвиток особистості з усвідомленою громадянською позицією, системою знань про природу, людину, суспільство, готової до вибору свого місця у подальшому житті. <i>Основні принципи побудови національної школи:</i> – <i>пріоритет соціально-економічних мотивів навчання</i> – демократизація, гуманізація та гуманітаризація освіти; – <i>пріоритет загальнолюдських цінностей і моралі, збагачення національного загальнолюдським і загальнолюдського національним;</i> – <i>муніципалізація школи;</i> – <i>деідеологізація навчальних дисциплін</i> (відсутність єдиновірного вчення, яке пронизує всі навчальні предмети) та деполітизація шкільного життя (винесення всіх політичних, дитячих і дорослих організацій з їхніми ідеологіями за межі школи); – <i>постійний розвиток освіти, перетворення її в механізм розвитку особистості й дійовий фактор розвитку суспільства;</i> – <i>правда і реалізм у шкільному житті;</i> – <i>психологізація навчально-виховних процесів, диференціація навчання, можливість обдарованим дітям закінчувати школу в скорочений період;</i> – <i>діяльнісний принцип виховання дітей з опорою на ідеї класичної та народної педагогіки, етнопедагогіки та етнопсихології;</i> – <i>поєднання зусиль школи із сім'єю, церквою, громадськими організаціями, зміст роботи яких відповідає високогуманістичним ідеалам;</i> – <i>створення системи безперервної освіти, вільний вступ у середні та вищі навчальні заклади без вступних екзаменів;</i> – <i>конкурсний характер добору педагогічних працівників;</i>

1	2	3	4
			– розвиток прямих культурно-освітніх контактів з усіма країнами світу, співпраця з українцями, які проживають за кордоном. <i>Структура.</i> Дошкільний період, школа. Діти вступатимуть до школи з 6 і 7 років; – пропонуємо триступінчасту школу: I ступінь – початкова (I–IV класи); II ступінь – середня (V–IX класи); III ступінь – старша середня (X–XI класи); – поряд зі школами розвивається мережа ліцеїв і гімназій, навчально-виховних комплексів: школа – вуз; <i>Навчальні плани.</i> Зміст освіти має бути реальним, розвиваючим, побудованим на національній основі. <i>Багатоваріантність навчальних планів, програм і підручників</i> забезпечить можливість вибору їх як для учнів, так і для вчителів. <i>Диференціація навчання</i> уможливить заняття на оптимальному рівні труднощі, що, в свою чергу, вимагатиме виокремлення базового компонента освіти, – підґрунтя загальної культури
Проект Концепції української школи на Прикарпатті	Проект Концепції Р. Скульського	1990 р.	<i>Основні принципи організації національної школи.</i> <i>Національна школа</i> – це громадсько-державна навчально-виховна установа, діяльність якої ґрунтується на використанні культурних здобутків і прогресивних традицій нації та орієнтується на перспективу розвитку її духовного й інтелектуального потенціалу. Функціонування національної школи ґрунтується на таких <i>основних принципах</i>: 1. Рівноправність усіх громадян України на здобуття загальної освіти, незалежно від національності, статі, раси, соціального походження, віросповідання, належності батьків до тих чи інших партій, громадських організацій чи об'єднань. 2. <i>Громадсько-державний характер освіти</i> (ініціатором національної школи є батьківська громадськість, виразником її інтересів у питаннях освіти є ради шкіл, органи народної освіти при місцевих Радах народних депутатів та інші зацікавлені громадські організації). 3. <i>Обов'язковість мінімального рівня освіти</i>, що відповідає еталонам найбільш розвинених країн світу, враховуючи реальні навчальні можливості, інтереси, нахили, стан здоров'я та працездатність кожного школяра

1	2	3	4
Концепція середньої загальноосвітньої школи України «Українська школа»	Концепція розроблена НДІ педагогіки УРСР спільно з Міністерством народної освіти УРСР і затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти України 12.09.1991	1991 р.	Національна школа – це державно-громадська установа, яка формує й оберігає національну культуру, невіддільна від національного ґрунту та коріння свого народу, організацією, змістом і формами роботи відповідає національно-культурним потребам України. Її головна мета – формування й розвиток особистості з усвідомленою громадянською позицією, системою знань про природу, людину, суспільство, готової до вибору свого місця у подальшому житті. Основні <i>принципи побудови національної школи</i>: – пріоритет соціально-економічних мотивів навчання – демократизація, гуманізація та гуманітаризація освіти; – пріоритет загальнолюдських цінностей і моралі, збагачення національного загальнолюдським і загальнолюдського національним; – деідеологізація навчальних дисциплін та деполітизація шкільного життя; – постійний розвиток освіти, перетворення її в механізм розвитку особистості та дійовий фактор розвитку суспільства; – правда і реалізм у шкільному житті; – психологізація навчально-виховних процесів, диференціація навчання, можливість обдарованим дітям закінчувати школу в скорочений період; – діяльнісний принцип виховання дітей з опорою на ідеї класичної та народної педагогіки, етнопедагогіки й етнопсихології; – поєднання зусиль школи із сім'єю, церквою, громадськими організаціями, зміст роботи яких відповідає високогуманістичним ідеалам; – створення системи безперервної освіти, вільний вступ у середні та вищі навчальні заклади без вступних екзаменів; – конкурсний характер добору педагогічних працівників; – розвиток прямих культурно-освітніх контактів з усіма країнами світу, співпраця з українцями, які проживають за кордоном. Структура. Дошкільний період, школа: I ступінь – початкова (I–IV класи); II ступінь – середня (V–IX класи); III ступінь – старша середня (X–XI класи); – поряд із школами розвивається мережа ліцеїв і гімназій, навчально-виховних комплексів школа – вуз; – вводиться нова 6-бальна система оцінювання знань

Додаток Т.2

Вимоги до навчальних посібників та підручників, за М. Савіним (1980, с. 78)

1. Матеріал підручника має відповідати сучасному рівню науки й сприяти формуванню комуністичного світогляду учнів.

2. Зміст підручника, розташування розділів будується з урахуванням програми з цього предмета. Істотне значення має внутрішня цілісність розділів, кожен з них повинен становити закінчений ступінь у системі знань з предмета.

3. Виклад матеріалу в підручнику відзначається логічністю, стрункістю. Кожен найзначніший розділ чи підрозділ підручника закінчується запитаннями та завданнями.

4. Важлива вимога до підручника – точне слідування принципів зв'язку теорії з практикою. Така його побудова дає змогу подолати формалізм у навчанні, спонукає учнів до свідомого засвоєння навчального матеріалу. Викладаючи навчальний матеріал, доцільно застосовувати різні прийоми, які б спонукали учнів порівнювати, простежувати розвиток певного явища, тобто активно мислити.

5. Усі визначення, висновки, формулювання, які треба запам'ятати, у підручниках виділяються. Для початкової школи у ньому містяться й прямі вказівки учням, наприклад, такі: прочитай і запам'ятай, перепиши в зошит, прочитай і розкажи товаришам.

6. Не менш важливе значення має оформлення. Підручники мають бути добре оформлені, містити продумані й ретельно підібрані ілюстрації. Виразні ілюстрації посилюють пізнавальні та виховні функції тексту. Неабияке значення має система гігієнічних вимог до підручників: правильне дозування навчального матеріалу, чіткість друку, розміри шрифту тощо.

Таблиця Т.3

Основні функції елементів змісту освіти (за І. Лернером, М. Скаткіним)

Елементи соціального досвіду (змісту освіти)	Функції елементів соціального досвіду (змісту освіти)
1. ЗНАННЯ про світ і способи діяльності інтелектуального й практичного характеру	а) ГНОСЕОЛОГІЧНА (пізнавальна) – знання створюють уявлення, у тому числі теоретичне, про довколишній світ; б) ОРІЄНТАЦІЙНА – знання вказують напрямки і способи доцільної діяльності; в) ОЦІННА – знання вказують норми ціннісного ставлення суспільства, систему ідеалів, якої дотримується суспільство або ті чи інші його верстви
2. Досвід здійснення СПОСОБІВ ДІЯЛЬНОСТІ	ВІДТВОРЮВАЛЬНА – зумовлює збереження та відтворення культури, у тому числі розширення (примноження)
3. Досвід ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНА – визначає здатність до перетворення світу, створення якісно нових об'єктів
4. Досвід ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ	РЕГУЛЮВАЛЬНА – регулює вибіркове ставлення до об'єктів й діяльності, визначає відповідність діяльності і об'єктів до потреб особистості, виробляє оцінку імовірності задоволення потреб, створює імпульс до діяльності, відбивається на її темпі, якості та рівні

Способи засвоєння елементів змісту освіти

Елементи	Способи засвоєння	Умови
Знання	Сприймання, усвідомлення, включення до найближчих асоціацій, запам'ятовування	Мотивація, актуалізація попереднього досвіду й раніше засвоєних знань. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів
Досвід здійснення способів діяльності	Неодноразові відтворення фіксованих у знаннях способів діяльності за взірцем	Мотивація, актуалізація. Алгоритмізація способів діяльності у символічній знаковій формі. Система трудових завдань. Активізація навчально-пізнавальних процесів учнів
Досвід творчої діяльності	Пошукова творча діяльність	Мотивація, актуалізація знань і діяльності. Система творчих (проблемних) завдань. Активізація навчально-пізнавальних процесів учнів
Досвід емоційно-ціннісного ставлення	Переживання в результаті задоволення потреб і мотивів особистості	Співвіднесення засобів, змісту, методів, прийомів, потреб і мотивів

ДОДАТОК У

Поняттєво-термінологічна група «Процес навчання» (80–90-ті рр. XX ст.)

Таблиця У.1

Етапи процесу формування загальнонаукових понять (Г. Уварова, 1989)

Етап процесу	Рівень процесу	Зміст рівня	Прийоми розумової діяльності
Вступ	Первинне утворення понять	Визначення понять, виділення істотних ознак	Порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення
Конкретизація	Розширення обсягу, поглиблення змісту поняття	Уточнення ознак: розмежування істотних та неістотних, диференціювання понять, більш повне їх визначення	Порівняння, узагальнення та ін.
Включення в систему	Класифікація та систематизація	Опертя на дане поняття під час засвоєння нових понять, встановлення його зв'язків з іншими в курсі предмета	Класифікація, систематизація, узагальнення

Таблиця У.2

Основні етапи процесу навчання як взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів (Паламарчук, 1983, с. 62)

Етапи керівної діяльності вчителя	Структура	Етапи навчального пізнання
Засвоєння та конкретизація цілей навчання на підставі вивчення учнів	Ціль	Підготовчий етап засвоєння цілей і завдань вивчення предмета, теми.
Планування мотивуючих впливів	Мотив	Мотивація навчальної діяльності як широке спонукання до вивчення предмета, теми
Вивчення й конкретизація змісту навчання, прогнозування можливостей, методів, засобів і форм навчання	Об'єкт	Сприйняття об'єкта навчального пізнання у вигляді «готової» інформації або проблеми. Синтез – аналіз – синтез
Прогнозування та планування минулого досвіду учнів, можливих опор при вивченні матеріалу	Зразок	Актуалізація минулого досвіду, сприйняття й усвідомлення зразка, співвідношення з наявним досвідом
Планування методів, засобів і форм навчання, розвивальних і виховних впливів. Організація діяльності з оволодіння знаннями, вміннями, навичками	Дії	Аналіз, порівняння, виділення головного, конкретизація. Висування гіпотези. Дії за зразком, у новій ситуації, творчі дії. Пошуки процесу рішення. Осмислення, узагальнення знань, умінь, навичок
Аналіз, контроль і корекція результатів, прогнозування наступного кроку процесу	Результат, корекція	Самоаналіз, самоконтроль: осмислення результату, самокорекція. Прийняття нових завдань навчання

Таблиця У.3

**Структурна характеристика прийомів мисленнєвої діяльності учнів
(Паламарчук, 1983)**

Прийом	Структурні компоненти
Аналіз	Осмислення сприйняття інформації; виділення істотних ознак і відносин; відомого й невідомого; поділ на елементи і (або) знаходження вихідної структурної одиниці; осмислення й пояснення зв'язків; синтез
Виділення головного	Виділення предмета думки; поділ інформації на логічні частини й порівняння їх; сортування матеріалу (виділення головного від другорядного); знаходження ключових слів і понять; визначення смислових опорних пунктів; групування матеріалів; висновок про головну думки; знакові оформлення (складання заголовків, плану, схеми, опорного конспекту, моделі, алгоритму тощо)
Порівняння	Визначення об'єктів порівняння; виділення основних ознак (параметрів) порівняння; співвіднесення, зіставлення, протиставлення; встановлення подібності та (або) відмінності; (Введення третього об'єкта, створення контробразу) знакове оформлення результатів порівняння (у вигляді порівняльної характеристики, плану, схеми, моделі тощо)
Узагальнення	Відбір типових фактів, виділення головного або «вихідної клітинки» в матеріалі; порівняння; первинні висновки; переформулювання; перекодування; розгляд генезису, діалектики розвитку явища; знакове оформлення результатів узагальнення (у вигляді виведення, тенденції, формули, схеми, моделі й т. ін.)

Таблиця У.4

**Структура процесу навчання
(за В. Лозовою, Г. Троцько, 1997)**

Процес викладання	Процес учіння
1. Дидактичне проектування навчання школярів: - конкретизація мети, завдань навчання на конкретному уроці – це очікувана якість діяльності учня, рівень засвоєння змісту навчання); - конкретизація змісту навчання; - планування методів, засобів, форм навчання. 2. Організація дидактичного процесу, під час якого відбувається засвоєння учнями змісту освіти. 3. Контроль та оцінка результатів навчання, корекція процесу навчання	1. Усвідомлення учнями навчальної мети, завдань, формування внутрішнього настрою на успішне навчання. 2. Сприйняття навчального матеріалу (розгляд, прослуховування, читання, спостереження тощо. Результат – уявлення). 3. Усвідомлення (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, абстрагування, конкретизація, аргументація, класифікація, узагальнення, виділення головного тощо. В результаті - утворення понять, узагальнених уявлень про сутність явищ або предметів). 4. Закріплення знань. 5. Застосування знань. формування умінь, навичок. 6. Самоконтроль

Додаток У.5

Структурні компоненти процесу «засвоєння знань» (за В. Лозовою, Г. Троцько, 1997)

1. Усвідомлення (розуміння, прийняття) мети навчальних завдань або самостійна її постановка. На цьому етапі школяр свідомо чи не свідомо співставляє навчальні завдання «зі значенням учіння для себе, із своїми можливостями» (А. Маркова).

2. Сприйняття об'єкта учіння, що передбачає відображення у свідомості індивіда предметів і явищ дійсності, які діють у даний момент на органи відчуттів. Передбачає такі дії, як: розглядання, слухання, читання, спостереження за процесами, предметами. Вчитель при цьому звертає увагу школярів на головне, суттєве.

3. Усвідомлення навчального матеріалу, який вивчається. Це провідна ланка засвоєння, котра вимагає певних дій: аналізу, синтезу, визначення головного, порівняння, зіставлення, абстрагування й конкретизації, аргументації, доказу, узагальнення тощо (Лозова, Троцько, 1997, с. 163).

Результат усвідомлення, осмислення – *утворення понять*, які відображають узагальнені уявлення індивіда про сутність предмета, явища, процесу тощо.

4. Закріплення – для міцного запам'ятовування потрібне осмислення, неодноразове відтворення засвоєного.

5. Застосування знань – виконання вправ, лабораторних і практичних робіт тощо.

6. Самоконтроль і самооцінка – необхідні для успішного виконання навчальних дій (Лозова, Троцько, 1997, с. 164).

ДОДАТОК Ф

Поняттєво-термінологічна група «Методи навчання» (80–90-ті рр. XX ст.)

Таблиця Ф.1

Гене́за розвитку змісту поняття «методи навчання» у вітчизняних підручниках і навчальних посібниках для середніх та вищих навчальних закладів (1980–1999)

Джерело, рік	Автор	Визначення категорії «методи навчання»
1	2	3
«Педагогіка», 1980	М. Савін	<i>Способи спільної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на розв’язання навчальних завдань.</i>
«Загальні методи навчання в школі», 1981	А. Алексюк	<i>Спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, що передбачає оволодіння школярами соціальним досвідом людства та організацію й керівництво навчальною пізнавальною діяльністю учнів з боку вчителя</i>
«Педагогіка», 1986	А. Алексюк, В. Помагайба / За ред. М. Ярмаченка	<i>Певні способи цілеспрямованої реалізації процесу навчання</i>
«Дидактика современной школы», 1987	За ред. В. Онищука	<i>Впорядковані системи взаємопов’язаних прийомів педагогічної діяльності учнів, спрямованих на досягнення дидактичних, виховних і розвивальних цілей</i>
«Педагогічні технології», 1995	О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак	<i>Спосіб, який дає позитивні наслідки щодо засвоєння знань учнями</i>
«Педагогіка: теорія та історія», 1995	В. Галузинський, М. Євтух	<i>«З боку вчителя – це різноманітні спроби, які допомагають школярам засвоїти програмовий матеріал, сприяють активізації навчального процесу; з боку учнів – це відбиття глибинного процесу засвоєння знань, формування вмінь і навичок». Метод навчання – «обопільний вияв діяльності, як і належить у навчальному процесі»</i>
«Педагогічний словник», 1997	С. Гончаренко	<i>«Упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань»</i>
«Педагогіка», 1997	За ред. В. Омеляненка	<i>«Упорядковані способи діяльності вчителя та школярів, спрямовані на ефективне розв’язання навчально-виховних завдань»</i>
«Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики», 1997	В. Вихрущ	<i>Спосіб упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладача та учнів, спрямованої на розв’язання завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання</i>

Закінчення табл. Ф.1		
1	2	3
«Теоретичні основи навчання і виховання», 1997	В. Лозова, Г. Троцько	Упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності педагога й школярів, спрямованих на досягнення освітньої мети
«Педагогіка», 1997	М. Фіцула	Спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання та розвитку в процесі навчання (с.132)
«Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання», 1998	П. Сікорський	Сукупність прийомів взаємодії педагога з учнями (студентами) для досягнення поставлених дидактичних цілей
«Дидактика початкової школи», 1999	О. Савченко	У методі взаємопов'язано й послідовно відбувається спільна діяльність педагога та школярів, спрямована на досягнення певної навчальної мети
«Педагогіка», 1999	Н. Мойсеюк	Система, впорядкована за певною ознакою

Таблиця Ф.2

Класифікації методів навчання у вітчизняних підручниках і навчальних посібниках для середніх та вищих навчальних закладів (90-ті рр. ХХ ст.)

Прізвище автора класифікації	Класифікація методів навчання – назва групи	Методи
1	2	3
В. Галузинський, М. Євтух, «Педагогіка: теорія та історія», 1995, с. 163–183	Класифікація за 4-ма ознаками: 1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів. <i>Перша підгрупа</i> – за джерелом передачі та сприймання навчального матеріалу: <i>Друга підгрупа</i> – за логікою передачі та сприйняття інформації; <i>Третя підгрупа</i> – за ступенем самостійності мислення школярів у процесі оволодіння знаннями, формування умінь і навичок: <i>Четверта підгрупа</i> – за ступенем керівництва	а) <i>словесні методи</i> : розповідь-пояснення; бесіда на уроці; лекція в старших класах; б) <i>наочні методи</i> : ілюстрація; демонстрація; в) <i>практичні методи</i> : досліди; вправи; - навчальна праця; лабораторні роботи; - твори; реферати учнів; а) індуктивні; б) дедуктивні; а) репродуктивні методи; б) творчі, проблемно-пошукові методи; а) навчальна робота під керівництвом педагога;

Закінчення табл. Ф.2		
1	2	3
	навчальною роботою: 2. Методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності. <i>Перша підгрупа</i> – методи стимулювання інтересу до навчання: <i>Друга підгрупа</i> – методи стимулювання обов'язку й відповідальності: 3. Методи контролю та самоконтролю у навчанні. 4. Бінарні методи навчання: а) за наочної форми: б) за практичної форми:	б) самостійна робота школярів (поза контролем учителя). а) створення ситуації інтересу; б) пізнавальні ігри; в) навчальні дискусії. а) вимоги до вивчення предмета; б) заохочення й покарання в навчанні; наочно-інформаційний; наочно-проблемний; наочно-практичний; наочно-евристичний; наочно-дослідницький; практично-евристичний; практично-проблемний; практично-дослідницький
С. Гончаренко, «Український педагогічний словник», 1997, с.	<i>Методи навчання:</i> інформаційно-повідомні, пояснювально-ілюстративні, проблемні (проблемний виклад учителя, частково-пошуковий, дослідницький) та логічні методи навчально-пізнавальної діяльності учнів	
В. Лозова, Г. Троцько, «Теоретичні основи виховання і навчання», 1997, с. 257–265	1. <i>Словесні методи.</i> 2. <i>Наочні методи.</i> 3. <i>Практичні методи.</i> 4. <i>Методи навчання залежно від характеру пізнавальної діяльності учнів.</i>	Усний виклад (розповідь: художня, науково-популярна, розповідь-опис; пояснення, шкільна лекція, бесіда (вступна, повідомлювальна, бесіда-повторення, контрольна, евристична, катехізична), диспут, дискусія, робота з книгою, драматизація) Спостереження, ілюстрація, демонстрація Вправи, лабораторні роботи, практичні роботи Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький метод
М. Фіцула, «Педагогіка», 1997, с. 131–143	1) <i>методи організації навчально-пізнавальної діяльності:</i> <i>словесні</i> <i>наочні методи навчання</i>	<i>Пояснення, розповідь</i> (художня, науково-популярна, розповідь-опис), <i>лекція, бесіда</i> (вступна, повідомлювальна, бесіда-повторення, контрольна, репродуктивна, евристична, катехізична), <i>дискусія, диспут, робота з підручником</i> (складання різних планів, читання, підготовка повідомлень, рефератів, доповідей) 1. Ілюстрування.

Закінчення табл. Ф.2		
1	2	3
	<i>практичні методи навчання</i> 2) <i>методи стимулювання</i> 3) <i>методи контролю</i>	2. Демонстрація. 3. Самостійне спостереження. <i>Вправи (вступні, пробні, тренувальні, творчі, контрольні), лабораторні, практичні, графічні та дослідні роботи.</i> <i>Формування пізнавальних інтересів, методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчання</i> 1. <i>Методи усного контролю.</i> 2. <i>Фронтального опитування.</i> 3. <i>Метод письмового контролю.</i> 4. <i>Метод тестового контролю.</i> 5. <i>Метод графічного контролю.</i> 6. <i>Програмованого контролю.</i> 7. <i>Практичної перевірки.</i> 8. <i>Метод самоконтролю.</i> 9. <i>Метод самооцінки</i>
Н. Мойсеюк, «Педагогіка» 1999, с. 304–315	<i>Перша підгрупа – методи навчання за джерелом передачі та сприймання інформації</i> 1. Словесні методи 2. Наочні методи 3. Практичні методи: <i>Друга підгрупа – за логікою передачі і сприймання інформації</i> <i>Третя підгрупа – за рівнем самостійності пізнавальної діяльності</i> <i>Четверта підгрупа – за ступенем керівництва навчальною роботою</i> <i>Методи стимулювання та мотивації учіння</i> 1. <i>Методи стимулювання інтересу до навчання</i> 2. <i>Методи стимулювання обов'язку й відповідальності</i> <i>Методи контролю та самоконтролю в навчанні</i> <i>Бінарна класифікація методів навчання</i> <i>Ситуаційний метод</i>	розповідь; бесіда; лекція. демонстрація; ілюстрація. вправи; лабораторний метод; навчальна праця. 1. Індивідуальний метод. 2. Дедуктивний. 1. Репродуктивний. 2. Метод проблемного викладу знань. 3. Частково-пошуковий метод (евристичний). 4. Дослідницький метод. 1. Навчальна робота під керівництвом учителя. 2. Самостійна робота школярів. Пізнавальні ігри, навчальна дискусія. Роз'яснення значимості учіння, пред'явлення навчальних вимог, заохочення та покарання в учінні <i>Метод усного контролю, письмового контролю, тестового контролю, лабораторного контролю, машинного контролю, метод самоконтролю</i> Повністю повторює класифікацію А. Алексюка (1981)

ДОДАТОК Х

Організаційні форми навчання (80-90-ті рр. XX ст.)

Таблиця Х.1

**Дидактичні категорії й терміни поняттєво-термінологічної групи
«Організаційні форми навчання (урочні)» в навчально-методичній
літературі 80-их рр. XX ст.**

Назва роботи	Автор	Терміни
1980 «Педагогіка»	М. Савін	Форма – це внутрішня структура, побудова, зв'язок. Коли ми говоримо про форми навчання, то маємо на увазі певну побудову навчальних занять, організацію навчальної діяльності учителя, учнів (с.129). За дидактичною метою уроку та місцем окремого уроку в системі уроків: 1) комбінований урок; 2) уроки вивчення нового матеріалу; 3) уроки закріплення знань; 4) урок узагальнення та систематизації вивченого; 5) уроки вироблення умінь і навичок; 6) контрольні уроки (Савін, 1980, с.133)
Структура розділу 9 «Форми організації навчання»: 1. Поняття про форми організації навчальної роботи. Розвиток форм навчання. 2. Типи уроків та їх структура. 3. Урок-екскурсія. 4. Предметні уроки та практичні заняття. 5. Шляхи підвищення ефективності уроку. 6. Організація домашньої навчальної роботи учнів. 7. Додаткові заняття з відстаючими і невстигаючими учнями. 8. Підготовка учителя до уроку. 9. Особливості організації навчальних занять у малокомплектній школі		
1986 «Педагогіка»	А. Алексюк, В. Помагайба /За ред. М. Ярмаченко	Поняття <i>«Кабінетна система навчання»</i> не є самостійним, це частина підсистеми класно-урочної системи навчання (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 194); <i>«урок»</i> визначається як основна форма навчання у загальноосвітній школі, дає змогу в межах 45 хвилин застосовувати різноманітні методи навчання, а також поєднувати різні способи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (<i>індивідуальні, групові, колективні</i>). <i>Класифікація уроків за основною дидактичною (навчальною, освітньою) метою занять.</i> 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок засвоєння навичок і умінь; 3) урок застосування навичок і умінь; 4) урок узагальнення та систематизації знань; 5) урок перевірки, оцінки й корекції знань, навичок і умінь; 6) комбінований урок (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 202)
Структура розділу 9 «Форми організації навчання»: 1. Суть і значення форм організації навчання. 2. Урок в загальноосвітній школі. 3. Урок засвоєння нових знань. 4. Структура та методика уроків інших типів. 5. Підготовка вчителя до уроку. 6. Основні вимоги до уроку. 7. Навчальні екскурсії. 8. Семінарська форма навчальної роботи. Практикуми. Факультативні заняття. 9. Домашня навчальна робота учнів. 10. Організаційні форми трудового навчання.		

Закінчення табл. X.1		
1	2	3
1987 «Дидактика современной школы»	за ред. В. Онищука	«Урок» – основна форма навчання та виховання школярів Класифікація уроків за дидактичною метою (В. Онищук): 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування умінь і навичок; 3) урок застосування знань, умінь і навичок; 4) урок узагальнення та систематизації знань; 5) урок контролю, корекції знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок (Онищук (ред.), 1986, с. 244)
Розділ 6. «Форми навчання»: 1. Суть і класифікація форм навчання. 2. Типологія уроків. 3. Урок засвоєння нових знань. 4. Урок засвоєння навичок і умінь. 5. Структура і методика інших типів уроків (автор п'яти параграфів В. Онищук) 6. Семінарські заняття. 7. Практикум. 8. Факультативні заняття. 9. Екскурсії. 10. Домашня навчальна робота школярів. 11. Організація самопідготовки учнів шкіл з продовженим днем. 12. Позакласна навчальна робота		

Додаток X.2

Шляхи підвищення ефективності уроку: («Педагогіка» за ред. М. Ярмаченка, 1986, с. 218–219)

1) посилити цілеспрямованість навчально-виховного процесу на основі чіткого визначення освітньої мети, виховних і розважальних завдань кожного заняття, докласти необхідні зусилля вчителя й учнів для їх виховання. Кожний учень як учасник навчально-пізнавальної діяльності мусить знати, якими знаннями, навичками і вміннями він має оволодіти на уроці;

2) поліпшити мотивацію учіння школярів. Кожен із них має знати, заради чого він учиться, уявляти далекі та близькі перспективи навчальної діяльності, відповідально ставитися до виконання навчально-пізнавальних завдань. Особливо ефективний засіб мотивації учіння – пізнавальний інтерес. Школярам має бути цікаво вчитись, набувати знання, навички і вміння, переборювати труднощі на цьому шляху. Створення ситуацій успіху особливо важливе для тих учнів, які не встигають за темпом навчання класу і втратили віру в свої сили;

3) домагатись оптимізації навчально-виховного процесу, найкращого варіанту кожного уроку в певних умовах з урахуванням складу учнів, їх підготовки, змісту навчального матеріалу, наявної навчально-матеріальної бази, правильного вибору методів, прийомів та засобів навчання та ін.;

4) підвищувати інтенсивність (продуктивність) навчальної праці школярів завдяки збільшенню кількості навчальних операцій за одиницю часу і боротьби за ефективність використання кожної хвилини уроку. Найкращі умови для

інтенсифікації навчання створює кабінетна система;

5) залучати учнів до активної пізнавальної діяльності на кожному уроці на основі вмілої постановки пізнавальних завдань, проблемних та евристичних запитань, завдань дослідницького характеру, виконання логічних операцій і т. ін.;

6) ширше практикувати самостійні творчі роботи, які сприяють глибокому засвоєнню знань і формуванню в школярів пізнавальної самостійності й творчості.

Таблиця Х.3

**Дидактичні категорії й терміни поняттєво-термінологічної підгрупи
«Позаурочні та допоміжні форми навчання»
у навчально-методичній літературі 80-их рр. XX ст.**

Назва роботи	Автор	Терміни
1980 «Педагогіка»	М. Савін	<i>Екскурсія</i> – це своєрідний урок, але перенесений відповідно до певної навчальної мети на підприємство, в колгосп, у музей
1986 «Педагогіка»	А. Алексюк, В. Помагайба /За ред. М.Ярмаченко	<i>Навчальною екскурсією</i> називають таку форму організації педагогічного процесу, яка спрямована на вивчення учнями поза межами школи, але під керівництвом учителя, певних предметів, явищ, процесів шляхом живого і безпосереднього сприймання їх. <i>Інші форми навчання:</i> - семінарська форма навчальної роботи; - практикум; - факультативні заняття. Чіткий розподіл на урочні та позаурочні відсутній (Ярмаченко (ред.), 1986, с. 219–220)
1987 «Дидактика современной школы»	За ред. В. Онищука	<i>Інші форми навчання</i> – лекції, семінарські заняття, співбесіди, практикуми, практичні заняття, додаткові занятті й консультації, факультативні заняття, предметні гуртки, домашня робота, навчальні конференції, диспути, екскурсії (Онищук (ред.), 1986, с. 241–242). Чіткий розподіл на урочні та позаурочні відсутній, але окремо виділяється позакласна навчальна робота, до якої віднесено предметні гуртки, шкільні співтовариства, навчальні конференції, предметні вечори та неділі (с. 321–329)

Додаток Х.4

Класифікація шкільних семінарів, за В. Римаренком (Онищук (ред.), 1986, с. 277–283)

Три види шкільних семінарів:

– *підготовчі (семінарські) заняття*. На них учні знайомляться з новими для них формами навчальної роботи, активізують і розвивають раніше засвоєні або початкові вміння самостійно вивчати програмовий матеріал, складати план і тези виступів, брати участь в обговоренні винесених на семінар питань, вести полеміку та ін. Підготовчі семінари, у свою чергу, розрізняються: – за *спрямованістю* (семінари повторення та систематизації знань, умінь і навичок; семінари вивчення нового матеріалу; змішані (комбіновані) семінари); – *відносно видів робіт* – семінари-бесіди; семінари-повідомлення; комбіновані;

– *власне семінарські заняття* (проводяться у 9–10 класах). *За дидактичною метою діляться на:* семінари з вивчення нового матеріалу, семінари узагальнюючого повторення, змішані або комбіновані семінари. Кожен із перерахованих видів, зауважує автор, може проводитися *різним способом*: семінар-розгорнута бесіда; семінар-коментоване читання; семінар-доповідь (повідомлення) – обговорення доповідей і творчих робіт; семінар-розв’язування завдань; семінар-диспут; комбіновані семінари;

– *міжпредметні семінари*. У цій групі виокремлюють один найскладніший вид семінарів – семінар-конференція. Завдання його – підбити підсумки семінарської роботи, забезпечити розуміння школярами міжпредметних зв’язків, які розкривались перед ними на уроках з інших предметів.

Додаток Х.5

Класифікація, методи і форми факультативних занять (Л. Тимчишин)

Класифікація *факультативів за освітніми завданнями*: а) з поглибленого вивчення навчальних дисциплін; б) з вивчення додаткових дисциплін (логіки, другої іноземної мови та ін.); в) вивчення додаткової дисципліни з одержанням спеціальності (машинопис, програмування); г) міжпредметні факультативи. *Залежно від дидактичної мети* розрізняють теоретичний, практичний та комбінований види факультативів.

Основні форми навчання на факультативних заняттях: а) *теоретичні форми*: лекції, семінарські заняття, урок засвоєння нових знань, науково-теоретичні конференції; б) *практичні*: практикум, практична робота на місцевості, урок засвоєння навичок і вмінь, урок застосування знань, навичок та вмінь, екскурсії, туристичний похід; в) *комбіновані*: лекційно–практичні, семінарсько–практичні, комбінований урок, науково–практичні конференції.

Методи і прийоми навчання на факультативних заняттях: 1) пояснення, розповідь, бесіда, демонстраційний експеримент, мисленнєвий експеримент, створення умисно неправдивих ситуацій, історичне порівняння; 2) дослідницька лабораторна робота, ілюстративна лабораторна робота, розв’язання комплексних задач, вирішення задач з альтернативними даними, моделювання, написання звіту (Онищук (ред.), 1987, с. 286–88).

Таблиця Х.6

**Дидактичні категорії й терміни поняттєво-термінологічної групи
«Організаційні форми навчання (урочні) у 90-ті рр. ХХ ст.**

Назва роботи	Автор	Ключові терміни та їх характеристика
Структура розділу		
1	2	3
1992 «Форми навчання в школі»	За ред. Ю. Мальованого	Визначає форми навчання через зміст понять «система навчання», «способи організації занять» та «форми навчальної діяльності учнів» (Мальований, (ред.), с. 5); Вживані поняття «форма організації навчання» та «організаційні форми» (у всіх інтерпретаціях) вважає не цілком коректним. Пояснює це тим, що філософське тлумачення суті категорії форми спирається на розгляд її як способу організації, способу існування предмета, процесу, явища. Зміст самого поняття «форма» надзвичайно багатогранний: 1) зовнішнє окреслення, зовнішній вигляд, контури предмета; 2) зовнішній вияв якогось змісту; 3) встановлений зразок чогось; 4) пристрій для надання чомусь певних обрисів.
<i>Розділ 1 «Форми навчання, їх види й сутність»</i> <i>Розділ 2 «Форми навчальних занять і їх педагогічні можливості»</i> гл. 1 «Урок»; гл. 2.2 «Навчальна лекція»; гл. 2.3 «Семінарські заняття»; гл. 2.4 «Диспут»; гл. 2.5 «Навчально-практичне заняття»; гл. 2.6 «Екскурсія»; гл. 2.7 «Дидактична гра»; гл. 2.8 «Колоквіум і залік»; гл. 2.9 «Домашня навчальна робота»; гл.2.10 «Форми навчання і комп'ютер»		
1995 «Педагогічні технології»	О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак	«Урок» – це основна дидактична форма організації навчання, за якої поєднуються індивідуальні та фронтальні способи організації навчально-пізнавальної діяльності з учнями однакового віку, обох статей з приблизно однаковим інтелектуальним розвитком протягом 30 або 45 хвилин (Падалка, Нісімчук, Смолюк, Шпак, 1995, с. 32)
1995 «Педагогіка: теорія та історія»	В. Галузинський, М. Євтух	<i>Основна форма організації навчально-виховного процесу – урок.</i> <i>Типи уроків.</i> Модифікація чотирьох типів: урок повідомлення нових знань, урок повторення попереднього матеріалу, контрольно-перевірочний урок, комбінований урок (Галузинський, Євтух, 1995, с. 191–194)
12. Види і форми організації навчання		
1997 «Український педагогічний словник»	С. Гончаренко	«Організаційна форма навчання», «форма організації навчання» – (форма – зовнішній вигляд, зовнішній контур) – зовнішній вигляд організації навчання, пов'язаний з кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання та порядком його реалізації. Урок – основна форма організації навчання з 1931 року. Інші форми організації навчання: лекції, семінарські заняття, практикуми, факультативні заняття, диспути, екскурсії, практичні заняття тощо.

1	2	3
		Форми позакласної навчальної роботи –предметні гуртки, наукові товариства, олімпіади, конкурси (Гончаренко, 1997, с. 348)
1997 «Педагогіка»	В. Омеляненко	«Форма» з філософської точки зору – зовнішній вираз певного змісту; «форма організації навчання» – це обмежена в часі і просторі взаємообумовлена діяльність учителя й учнів; «урок» – це форма організації навчання, коли учитель веде заняття з постійним складом учнів, які мають приблизно однаковий рівень фізичного та психічного розвитку, за розкладом і регламентом; «структура уроку» – це сукупність, послідовність та логічний зв'язок елементів, які складають його модель. Рекомендована класифікація уроків відповідно дидактичної мети В. Онищука (Омеляненко, Мельничук, Омеляненко, 1997, с. 100, 102, 106–107).
2.6. Форми організації навчання. Форми організації навчання та їх становлення. Класно-урочна форма навчання в її історичному розвитку. Вимоги до сучасного уроку в школі. Типи уроків, їх структура. Позаурочні форми навчання. Підготовка вчителя та уроків. Педагогічний аналіз уроку. Програма спостереження й аналізу уроку.		
1997 «Теоретичні основи й актуальні проблеми сучасної дидактики»	В. Вихрущ	За основним методом навчання розрізняють наступні типи уроків: проблемний урок, кіно-урок, урок-бесіда, урок-лекція тощо. Автори цієї класифікації не враховують, що метод навчання може виконувати різні дидактичні функції й підпорядковуватися змістові уроку. Тому слід класифікувати уроки за <i>дидактичною метою</i> : комбінований, урок пояснення нового матеріалу, закріплення набутих знань, умінь і навичок, узагальнення та систематизація знань, умінь і навичок; контролю за знаннями, уміннями і навичками. Це найпоширеніший в дидактиці підхід (Вихрущ, 1997, с. 135)
1997 «Теоретичні основи виховання і навчання»	В. Лозова, Г. Троцько	Суттєвими ознаками поняття «організаційна форма» є: характер спілкування, розподіл навчально-організаційних функцій; добір і послідовність ланок навчальної роботи; режим – часовий і просторовий; «форма навчання» – це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії вчителя та учнів, що характеризується розподілом навчально-організаційних функцій, добром і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим: «урок» – це така організаційна форма навчальної роботи в школі, коли учитель у рамках точно встановленого часу з постійним складом учнів однакового віку за твердим розкладом вирішує певні навчально-виховні завдання (Лозова, Троцько, 1997, с. 271–272)
«Форми організації навчання». Питання, які висвітлюються: 1. Поняття про організаційні форми навчання. 2. Урок як форма організації навчання. 3. Типологія уроків. 4. Структура уроків. 5. Домашня робота. 6. Факультативи. 7. Способи організації навчальної діяльності школярів на уроках та інших формах навчання. 8. Основні вимоги до організації навчання		

1	2	3
1997 «Педагогіка»	М. Фіцула	«Форма організації навчання» – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі; «урок» – така форма організації навчання, коли заняття проводяться вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку та рівня підготовки протягом точно встановленого часу й відповідно до сталого розкладу. Класифікація уроків за дидактичною метою (В. Онищук): 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування умінь і навичок; 3) урок застосування знань, умінь і навичок; 4) урок узагальнення та систематизації знань; 5) урок контролю, корекції знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок (Фіцула, 1997, с.145–147)
1. Поняття форми організації навчання. 2. Урок – основна форма організації навчання. 3. Позаурочні форми навчання.		
1999 «Дидактика початкової школи»	О. Савченко	«Організаційні форми навчання» передбачають певну взаємодію вчителів та учнів, яка регламентується заздалегідь визначеним режимом та умовами роботи. <i>До організаційних форм навчання у початкових класах належать:</i> урок, екскурсія, семінар, дослідні роботи, консультації, домашні завдання, гурткові заняття (Савченко, 1999, с. 229). Класифікація форм навчання: за кількістю учнів, за місцем, за тривалістю. «Урок» – це основна форма організації навчальної діяльності у початковій школі (с. 228)
1999 «Педагогіка»	Н. Мойсеюк	«Форма організації навчання» – (форма – зовнішній вигляд, обрис) – це зовнішній вияв узгодженої діяльності вчителя та учнів, яка здійснюється в певному порядку та режимі. Класифікація організаційних форм навчання: 1) <i>за кількістю учнів</i> – індивідуальні, мікрогрупові, групові, колективні, масові форми навчання; 2) <i>за місцем навчання</i> – <i>шкільні</i> : урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії тощо; <i>позашкільні форми</i> : екскурсія, домашня самостійна робота, праця на підприємстві; 3) <i>за дидактичною метою</i> – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого або змішаного навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного (практикуми) і трудового навчання (праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках тощо); 4) <i>за тривалістю часу навчання</i> – класний урок (45 хв), спарені заняття (90хв), спарені скорочені заняття (70 хв.), а також уроки «без дзвінків» (Мойсеюк, 1999,
Структура розділу 10 «Форми навчання»: 1. Поняття про форми навчання. 2. З історії форм організації навчання. 3. Урок – «відрізок» навчального процесу. 4. Типи й структура уроків. 5. Підготовка уроку. 6. Самоаналіз уроку. 7. Нестандартні уроки. 8. Допоміжні форми навчання		

Закінчення табл. X.6	
1	2
	с. 201). «Урок» – ключовий компонент класно-урочної системи навчання; «відрізок» навчального процесу, який є закінченим у смисловому, часовому й організаційному відношенні (с. 203). Дотримується типів уроків відповідно дидактичної мети (с. 206–213). Крім того, наводиться самоаналіз уроку, нестандартні уроки та допоміжні форми навчання (с. 214–220)

Рисунок X.7

Ігрова модель № 1 (за Ю. Мальованим, 1992)

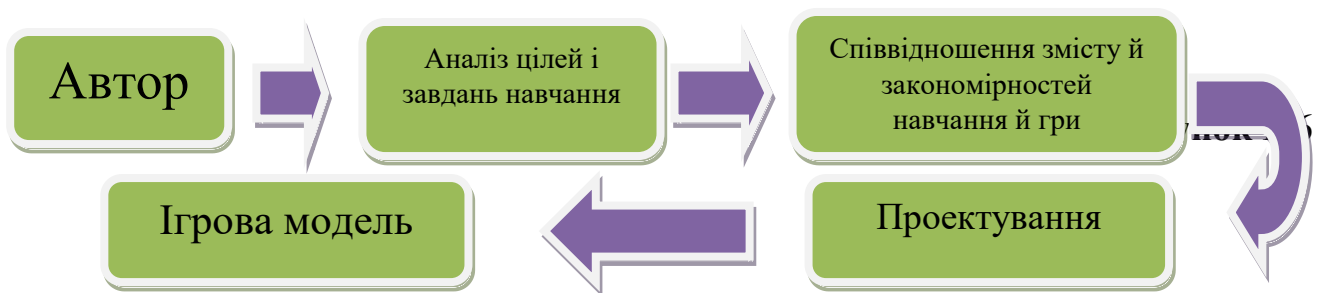
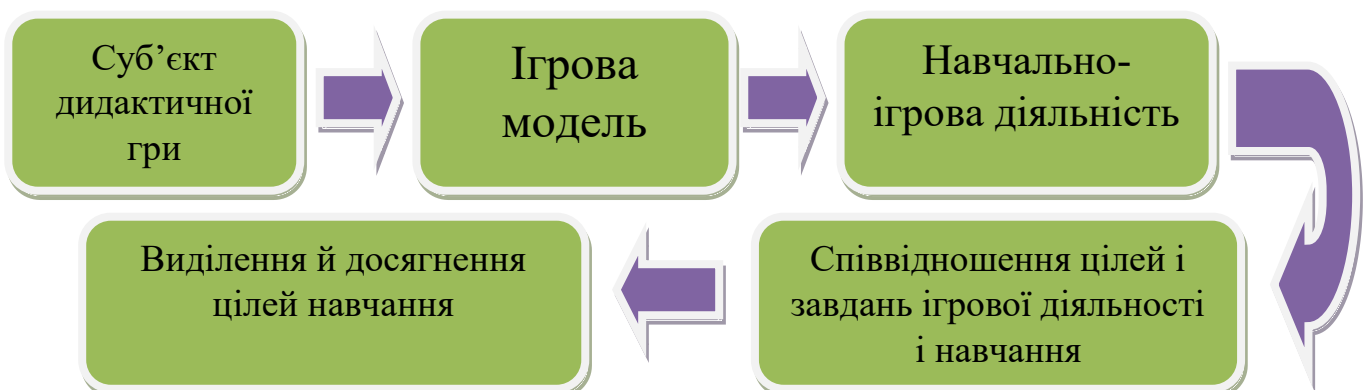


Рисунок X.8

Ігрова модель № 2 (за Ю. Мальованим, 1992)



**Дидактичні категорії й терміни поняттєво-термінологічної групи
«Організаційні форми навчання (позаурочні)»
в навчально-методичній літературі 90-их рр. XX ст.**

Назва роботи 1	Автор 2	Терміни 3
1992 «Форми навчання в школі»	Ю. Мальований	Відносно самостійні ланки навчального процесу – <i>навчального заняття</i> : урок, лекція, семінар, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, залік, колоквіум, домашнє завдання
1995 «Педагогічні технології»	О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолук, О. Шпак	а) факультативні заняття; б) проведення консультацій; в) організація роботи гуртків та секцій; г) проведення олімпіад і спортивних змагань, конкурсів
1995 «Педагогіка: теорія та історія»	В. Галузинський, М. Євтух	<i>Інші форми організації навчального процесу</i> : семінари, практикуми, навчальні екскурсії, додаткові групові чи індивідуальні заняття, факультативні заняття, предметні гуртки
1997 «Українсь-кий педагогічний словник»	С. Гончаренко	Наводить окремий аналіз термінів «екскурсія», «домашня робота» та ін.
1997 «Педагогіка»	В. Омеляненко	<i>Позаурочні форми організації навчання</i> : факультативні заняття, екскурсії, домашня навчальна робота, семінари
1997 «Теоретичні основи й актуальні проблеми сучасної дидактики»	В. Вихруц	<i>Система форм організації навчання (крім уроку)</i> : домашня робота, навчальні екскурсії, уроки позакласного читання, робота на пришкільній навчально-дослідній дільниці, факультативи; <i>форми організації навчання, спрямовані на спілкування вчителя з великою кількістю учнів, аудиторією</i> (лекція, диспут); <i>контроль за наслідками навчальної діяльності школярів у позаурочний час</i> (заліки, екзамени, колоквіуми, співбесіди, виставки); індивідуальна робота. <i>Позаурочна навчально-пізнавальна діяльність</i> : масова, групова й індивідуальна
1997 «Теоретичні основи виховання та навчання»	В. Лозова, Г. Троцько	Традиційні та нестандартні уроки (урок-екскурсія, урок-лекція, урок-прес-конференція, урок-семінар, урок-диспут, урок-практикум, урок-діалог, урок-залік, театралізовані уроки, інтегровані уроки, урок-турнір, урок-аукціон, урок-«мозкова атака», уроки -телемости. Також функціонують <i>факультативи, домашня робота, додаткові заняття й консультації</i> . <i>Способи організації навчальної діяльності школярів на уроках</i> : індивідуальна робота, фронтальна робота, групова, ланкова, бригадна, парна, взаємні диктанти

Закінчення табл. X.9		
1	2	
1997 «Педагогіка»	М. Фіцула	<i>Нестандартні уроки</i> – інтегровані, міжпредметні, театралізовані, сугестопедичні, уроки з різновіковим складом; <i>Позаурочні форми</i> – семінарські заняття, практикуми, факультативи, екскурсії, домашня навчальна робота, предметні гуртки, консультації, організаційні форми трудового навчання
1999 «Дидактика початкової школи»	О. Савченко	<i>Специфічні форми уроків:</i> для учнів шестирічного віку, інтегрований урок, драматизація, змагання, «мандрівка», з ігровим сюжетом; <i>екскурсії;</i> <i>домашні завдання</i>
1999 «Педагогіка»	Н. Мойсеюк	<i>До допоміжних форм організації навчальної роботи</i> належать семінари, практикуми, консультації, конференції, гуртки, факультативні заняття, навчальні екскурсії, домашня самостійна робота учнів та інші форми

Додаток X.10

Авторський колектив роботи «*Форми навчання в школі*» (за ред. Ю. Мальованого, 1992)

Розділ 1. «Форми навчання, їх види й сутність» – Ю. Мальований, В. Римаренко *Розділ 2. «Форми навчальних занять і їх педагогічні можливості»*

гл. 1 «Урок» – Ю. Мальований

гл. 2.2 «Навчальна лекція»

гл. 2.4 «Диспут», – Л. Момот;

гл. 2.3 «Семінарські заняття» – В. Римаренко

гл. 2.5 «Навчально-практичне заняття» – Л. Вороніна

гл. 2.6 «Екскурсія» – В. Римаренко

гл. 2.7 «Дидактична гра» – В. Семенов

гл. 2.8 «Колоквіум і залік» – Ю. Мальований, В. Римаренко

гл. 2.9 «Домашня навчальна робота» – В. Паламарчук

гл. 2.10 «Форми навчання і комп'ютер» – І. Підласий

Розділ 3. «Побудова системи занять» – Л. Вороніна

Додаток X.11

Допоміжні форм навчання

«**Навчальна лекція**» (Л. Момот) – це форма навчального заняття, яка базується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає систематичний, довготривалий виклад навчального матеріалу вчителем, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності школярів.

Класифікація лекцій: 1) залежно від дидактичної мети (вступні, оглядові лекції, настановча, поточна, міжпредметна); 2) за характером викладу матеріалу й навчально-пізнавальної діяльності учнів (проблемні, інформаційно-пізнавальні); 3) за часом підготовки (заздалегідь підготовлені, супутні, підсумкові); 4) за характером пізнавальної діяльності

(репродуктивні й проблемні) (Мальований (ред.), 1992, с. 40–52).

«Семінарське заняття» (семінар) (В. Римаренко) - форма «навчального заняття, що передбачає самостійне, переважно в позаурочний час, здобуття знань учнями з використанням різноманітних джерел і наступним колективним обговоренням у класі наслідків цієї роботи» (Мальований (ред.), с. 53).

Класифікація навчальних семінарів (В. Римаренко): 1) за рівнем вимог до готовності учнів брати участь у семінарській роботі: - *підготовчі* (просемінарські) заняття; - *власне семінарські* заняття; - *міжпредметні* семінари; 2) за цільовою спрямованістю: - семінари повторення й систематизації знань; - семінари вивчення нового матеріалу; - змішані (комбіновані) семінари; 3) за способом проведення: семінари-розгорнуті бесіди, семінари-коментоване читання, доповіді й повідомлення, семінари-розв'язування задач, семінари-диспути, змішані семінари, коли в певних співвідношеннях застосовуються різні методи роботи; 4) за дидактичною метою: семінари засвоєння нових знань (поглиблене вивчення окремого питання чи групи взаємопов'язаних питань), семінари повторення, узагальнення та систематизації знань (іноді такі семінари одночасно можуть виконувати функції заліку з теми), комбіновані семінари (одночасно реалізуються кілька дидактичних цілей); 5) за характером навчального матеріалу: семінари вивчення філософської літератури та семінари вивчення статистичних матеріалів тощо; 6) *міжпредметні* семінари: *інтегральний комплексний семінар* і *учнівська конференція* (Мальований, (ред.), 1992, с. 57–59).

Різновиди за В. Омеляненко, С. Мельничук та С. Омеляненко: підготовчі-просемінари, власне семінари, міжпредметні (посібник «Педагогіка», частина 1, 1997, с. 108–109).

«Навчально-практичне заняття» - заняття, «на якому учні самостійно, в умовах спрямовуючого керівництва й періодичного контролю вчителя виконують певні види роботи, що передбачають формування вмінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності, а також розширення, поглиблення й узагальнення знань та формування наукового світогляду учнів» (гл. 2.5., автор Л. Вороніна, Мальований, (ред.), 1992, с. 66).

Класифікація навчально-практичних занять: 1) за основною дидактичною метою (предметні й міжпредметні); 2) за основним видом навчальної діяльності: - *експериментальні* (лабораторні роботи, які проводяться як окреме заняття (тривалість 45 або 90 хв); - *неекспериментальні*: робота з літературою (складання плану, тез, конспекту, написання анотації, рецензії, реферату, доповіді, повідомлення тощо); робота зі схематичною наочністю (картами, схемами, таблицями, кіно-та діафільмами, транспарантами та ін.); моделювання; розв'язування розрахункових задач, відповіді на запитання, виконання різного роду завдань, вправ; 5) спостереження в природі й суспільній сфері, збір статистичного матеріалу тощо (Мальований, (ред.), 1992, с. 67); 3) типом навчальної діяльності школярів (*репродуктивні, продуктивні* – частково-пошукові й творчі) (с. 70–71).

«Диспут» – форма навчального заняття, що будується на основі заздалегідь підготовленої дискусії й передбачає обговорення складного, діалектично суперечливого питання (Л. Момот).

Класифікація диспутів: залежно від дидактичної мети й характеру одержаних знань: диспут-роздум, диспут-доведення, диспут-узагальнення, диспут-імітація (Мальований, (ред.), 1992, с. 65-66).

«Екскурсія» – форма навчального заняття, на якому школярі активно сприймають натуральні об'єкти дійсності – предмети, процеси, явища в їхньому природному середовищі, у звичайних режимах функціонування (В. Римаренко). Суттєво відрізняється від інших форм навчальних занять специфікою організації пізнавальної діяльності учнів. Основний метод пізнання – цілеспрямоване спостереження живої реальності під опосередкованим керівництвом учителя, яке супроводжується записами вражень, зарисовками, складанням схем досліджуваних процесів. (Мальований, (ред.), 1992, с. 80-81).

Класифікація екскурсій (В. Римаренко): 1) за зв'язком з навчальними програмами: **програвні** (передбачені програмою) й **непрогравні** (виходять за межі програми); 2) за змістом (природничо-географічні; гуманітарні (суспільствознавчі); виробничі); 3) за обсягом (однотемні, багатотемні (споріднені теми з одного предмета) й комплексні, інтегральні

(багатотемні з різних предметів); 4) за методом проведення (дослідницькі, ілюстративні й комбіновані); 5) за часом проведення (вступні, супровідні й заключні) (с. 82–83).

Різновиди за В. Омеляненко, С. Мельничук та С. Омеляненко: програмні, позапрограмні; тематичні, виробничі, біологічні, історичні, географічні, краєзнавчі, мистецькі, комплексні; вступні, поточні, підсумкові (посібник «Педагогіка», частина 1, 1997, с. 108–109).

«Ігрова модель» – відображає наукові висновки про закономірність ігрової діяльності й навчання, про педагогічні умови ефективного застосування даної моделі під час засвоєння певної частини змісту освіти, про характер взаємодії школярів і вчителя в ході гри та навчання (В. Семенов).

Види дидактичних ігор: операційні, процесуальні та організаційно-управлінські.

Залежно від пріоритетності групи правил в дидактичній грі: *комбінаторні ігри* (домінують операційні правила, джерелом невизначеності є різноманітність можливих комбінацій і партій); *ймовірнісні ігри* (переважають процесуальні правила (вікторини, «Що? Де? Коли?» та т. ін.); *ситуаційно-рольові ігри* (пріоритетну роль поряд з організаційно-управлінськими відіграють також процесуальні правила. Тому під час гри можна передбачити зміну ігрових учасників. Такі ігри ефективні на етапі формування вмінь і навичок та закріплення й застосування знань; – *імітаційні ігри* (використовуються на етапі вивчення нового матеріалу. Їх модель містить однозначно всі три джерела невизначеності ігрового процесу (комбінаторне, ймовірне й стратегічне) (Мальований (ред.), 1992, с. 92–103).

«Колоквіум» – це навчальне заняття у формі співбесіди зі школярами, коли вчитель виявляє труднощі засвоєння школярами навчального матеріалу, типові їхні помилки. При цьому колоквіум реалізує діагностично-освітню, виховну, розвивальну, стимулюючу та управлінську функції (Ю. Мальований, В. Римаренко, с. 104).

«Залік» – форма перевірки якості знань і вмінь, набутих учнями внаслідок вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу (теми, розділу, курсу). Основними функціями заліку визначено освітню, контролюючу й управлінську (, с. 106).

«Домашня самостійна робота» – форма навчання, яка орієнтована на: закріплення знань, умінь, одержаних на уроках; розширення й поглиблення навчального матеріалу, який вивчався в класі; розвиток самостійного мислення шляхом виконання індивідуальних завдань в обсязі, який виходить за межі програмного матеріалу, але відповідає можливостям учня; виконання індивідуальних завдань: спостережень, дослідів, навчальних посібників (гербаріїв, природних зразків, газетних і журнальних вирізок, статистичних даних тощо) для вивчення нових тем на уроках (Мойсеюк, 1999, с. 219).

Класифікація домашніх завдань (В. Паламарчук): а) за способом виконання (розрізняють *усні, письмові й предметно-практичні* завдання; б) за функціями й етапами процесу засвоєння (в ній виділяються такі типи домашніх завдань: 1) *засвоєння нових знань* (теоретичні); 2) *формування вмінь і навичок* (емпіричні); 3) *застосування знань, умінь і навичок* (практичні); 4) *узагальнення та систематизація знань* (узагальнюючі); 5) *комбіновані*; 6) *підготовки до засвоєння нових знань* (підготовчі, пропедевтичні); 7) за характером пізнавальної діяльності учнів; ступенем індивідуалізації тощо (Мальований (ред.), 1992, с. 112–113).

«Факультатив» – як форма організації навчання має на меті: поглиблення загальноосвітніх знань, трудової підготовки, розвиток різнобічних інтересів і здібностей школярів. Методи навчання на факультативних заняттях: лекції, семінари, лабораторно-практичні роботи, екскурсії, індивідуальні заняття тощо (Лозова, Троцько, 1997, с. 284).

Різновиди: міжпредметні, практичні, комбіновані (В. Омеляненко, С. Мельничук та С. Омеляненко, посібник «Педагогіка», частина 1, 1997, с. 108–109).

«Предметний гурток» – створюється в школах відповідно до навчальних предметів (математичні, фізичні, хімічні, літературні та інші). Слугує для підготовки учнів до участі в масових виховних заходах у масштабах школи, а також до тематичних вечорів, конкурсів, олімпіад, тижнів і місячників знань, випуску стінних газет і радіогазет, альманахів (Фіцула).

ДОДАТОК Ц

Розвиток поняттєво-термінологічних груп «Фоми і методи навчання» вітчизняної дидактики у 60-90-ті рр. ХХ ст.

Таблиця Ц.1

Основні поняттєво-термінологічні групи дидактики (60–70-ті роки ХХ століття)

Термінологічна підгрупа (термінологічне поле, терміни і поняття)
1
Методи навчання
<i>поняття, пов'язані з тлумаченням категорії «загальні методи навчання», «методи навчання», «методи учіння», «вибір методів навчання»;</i> «проблемно-пошукові методи», «активні методи навчання», «дослідницькі методи навчання», «логічні методи навчання», «методи навчальної діяльності», «прийоми експериментально-дослідної діяльності», «дидактичне пояснювання», «вибір та поєднання методів навчання», «лабораторні роботи», «навчально-практичні заняття», «практичні роботи», «дидактичні ігри», «діалог у навчальній системі», «ігрові ситуації», «проблемна ситуація», «метод інтенсивного навчання», «дискусія на заняттях», «імітаційні вправи та рольові ігри», «проблемні завдання», «пізнавальні завдання», «цікаві завдання», «використання проблемності», «організація продуктивної праці», «виробнича праця», «суспільно-корисна та виробнича праця», «трудова підготовка школярів», «навчально-технічна творчість», «самостійна діяльність», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійна навчальна робота», «дослідницька робота», «проблемно-пошукова діяльність», «проблемне навчання», «домашня самостійна робота учнів», «проблемно-пошукові домашні завдання», «пошукова діяльність», «диференційовані завдання», «комплексні домашні завдання», «домашня навчальна робота», «раціоналізаторська робота», «оцінка знань», «оцінка учнів», «контроль знань», «контроль за навчальною діяльністю», «роль оцінки»
Організаційні форми навчання
<i>Поняття, пов'язані з історією форм навчання:</i> «індивідуальне навчання», «індивідуально-групова форма навчання», «групова форма», «класно-урочна система навчання», «Бел–Ланкастерська система взаємного навчання», «мангеймська система навчання», «лабораторно-бригадна система навчання», «Дальтон–план», «планТрампа», «урок», «класно-урочна система»; <i>поняття, пов'язані з тлумаченням категорії: «форми навчання», «урок»;</i> <i>поняття, пов'язані зі структурою уроку:</i> «хвилина уроку», «типи уроку», «методика уроку», «предметні уроки», «ефективність уроку», «аналіз уроку», «структура уроку», «вивчення нового матеріалу», «закріплення знань», «контроль знань», «процес засвоєння знань», «повторення», «методика повторення»; «удосконалення уроку», «типи уроку», «структура уроку», «методика уроку», «пропедевтична мета уроку», «урок-диспут», «проблемні теми»; <i>поняття, пов'язані зі структурою уроку:</i> «вивчення нового матеріалу», «узагальнююче повторення», «узагальнення знань», «систематизація знань»; <i>поняття, пов'язані з типами уроку:</i> «урок засвоєння нових знань», «урок формування навичок і вмінь», «урок застосування знань», «урок повторення та закріплення знань», «урок перевірки й обліку знань, умінь і навичок», «комбінований урок», «програмований урок»; <i>поняття, пов'язані з «трудовим навчанням»:</i> «форми трудового навчання», «практичні заняття у майстернях»

1

Допоміжні, позаурочні та інші форми навчання

Поняття, пов'язані з видами допоміжних форм навчання:

«позаурочна навчальна робота», «факультативні заняття», «лекційно-практична форма навчання», «масові форми організації навчальної роботи» («конференції», «олімпіади», «конкурси», «огляди», «огляди-виставки»; «самостійна навчальна робота», «семінарські заняття», «гуртки», «групові консультації», «групові інструктажі», «екскурсії», «позакласна робота», «екскурсії та спостереження», «домашні заняття», «виконання домашніх завдань», «практикуми», «самостійна робота учнів у кабінетах, лабораторіях, читальнях», «проведення доповідей, бесід, лекцій, зустрічей і з знайомими людьми», «індивідуальна робота з учнями», «самостійна робота», «контрольно-перевірні заняття»

Поняття, пов'язані з формами навчання учнів на уроці: «фронтальна форма навчання», «індивідуальна навчальна робота», «домашня самостійна робота», «самостійна робота для написання курсових та дипломних робіт», «самостійна робота під час виробничої практики», «консультації викладача», «групова навчальна робота», «масові форми організації навчальної роботи», «лекційно-семінарська система», «лекційно-практична форма навчання», «урочно-залікова система» та ін.

Таблиця Ц.2

**Основні поняттєво-термінологічні групи дидактики
(80-ті роки XX століття)**

Термінологічна підгрупа (термінологічне поле, терміни і поняття)

1

Методи навчання

поняття, пов'язані з тлумаченням категорії «методи навчання»: «пошукові методи», «традиційні методи навчання», «нетрадиційні методи навчання»,

поняття пов'язані з характеристикою методів навчання на основі зовнішніх форм їх прояву

Словесні методи – «метод усного викладу», «розповідь» (різновиди розповіді: художні, науково-популярні, описові), «пояснення», «опис», «доведення»,

«шкільна лекція» (традиційна, проблемна, розумова),

«бесіда» (вступна, бесіда-повідомлення, бесіда-повторення, контрольна бесіда, репродуктивна, евристична, катехізична, фронтальна бесіда, індивідуальна бесіда),

«дискусія» («стихійна» дискусія, керована дискусія, навчальна дискусія), «диспут»,

«робота з підручником», «робота з книгою» (види самостійної роботи над друкованим матеріалом – конспектування, складання плану тексту, тезування, цитування, анотування, рецензування, складання довідки, формально-логічної моделі, тематичного тезауруса, складання матриці ідей; конкретні прийоми самостійної роботи: культура читання, культура слухання; короткого, але найбільш раціонального запису (виписок, планів, тез, конспекту, анотації, реферату, рецензії); запам'ятовування (структурування навчального матеріалу, використання певних прийомів мнемотехніки з опорою на образну та слухову пам'ять); зосередження уваги; пошуку допоміжної інформації (робота з бібліографічними матеріалами, довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями), її збереження в домашній бібліотеці; підготовки до екзаменів, заліків, семінарів, лабораторних робіт; раціональної організації часу.

Наочні методи навчання – «метод самостійних спостережень дослідів учнів»

1

(різновиди їх – безпосереднє спостереження за об'єктом, спостереження з вікна, в куточку живої природи, опосередковане спостереження); «метод показу» – «метод ілюстрації (ілюстрування)», «метод демонстрації (демонстрування)».

Практичні методи навчання – «вправи» (усні, письмові, графічні й технічні; тренувальні, творчі й контрольні, коментовані та ін.), «лабораторні та практичні роботи», «графічний метод», «пізнавальні ігри» (симуляційні ігри, інсценізація та генерація ідей (мозкова атака)

Поняття, пов'язані з класифікацією методів навчання на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань учнями: «аналітичний», «синтетичний», «індуктивний», «дедуктивний», «порівняння», «аналогії» та ін.

Поняття, пов'язані з характеристикою методів навчання на основі рівня пізнавальної активності й самостійності: «репродуктивні», «проблемно-пошукові», «пояснювально-ілюстративні» (інформаційно-рецептивний), «проблемний виклад», «частково-пошукові» (евристичний), дослідницький».

Поняття, пов'язані з бінарною класифікацією методів навчання: «методи викладання» (інформаційно-повідомлювальний, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний, спонукальний), «методи учіння» (виконавчий, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий)

Організаційні форми навчання

«Форма», «форми організації навчання», «індивідуальне навчання», «індивідуально-групова форма навчання», «групова форма», «класно-урочна система навчання», «бел-Ланкастерська система взаємного навчання», «мангеймська система навчання», «лабораторно-бригадна система навчання», «Дальтон-план», «план-Трампа», «урок», «комплектування класів», «класно-урочна система», «кабінетна система навчання», «форми та методи підготовки», «класне та позакласне навчання»,

поняття, пов'язані з тлумаченням категорії: «активні форми організації процесу навчання», «активні форми навчання», «організаційні форми навчання», «форми організації навчальної роботи», «форми організації навчальної діяльності», «форми організації навчальних занять»,

поняття, пов'язані зі структурою уроку: «структура уроку», «зовнішні постійні елементи» (етапи уроку), «внутрішні змінні елементи» (методи, прийоми, засоби навчання), «макроелементи уроку», «мікроелементи уроку», «типологія уроків», «підготовка до засвоєння знань», «узагальнення та систематизація знань», «систематизація знань», «узагальнення знань», «засвоєння знань», «комбінований урок», «уроки вивчення нового матеріалу», «уроки закріплення знань», «урок узагальнення та систематизації вивченого», «уроки вироблення умінь і навичок», «контрольні уроки», «урок-шаблон», «урок радості пізнання», «удосконалення уроку», «підвищення ефективності уроку», «раціональне та емоційне на уроці», «урок трудового навчання»,

вимоги до уроку: «загальнопедагогічні вимоги», «дидактичні вимоги», «психологічні вимоги», «гігієнічні вимоги», «клімат уроку», «вимоги до сучасного уроку» та ін.

Допоміжні форми навчання

Види: «шкільна лекція», «семінарські заняття», «факультативи», «залік», «колоквіум», «екзамени», «співбесіди», «практикуми», «практичні заняття»,

поняття, пов'язані з видами семінарських занять: «підготовчі (семінарські) заняття»: за спрямованістю – «семінари повторення та систематизації знань», «умінь та навичок»; «семінари вивчення нового матеріалу»; «змішані (комбіновані) семінари»;

відносно видів робіт – «семінари-бесіди»; «семінари-повідомлення»; «комбіновані семінари», «власне семінарські заняття»: за дидактичною метою – «семінари вивчення нового матеріалу», «семінари узагальнюючого повторення», «змішані або «комбіновані

1

семінари»; *способи проведення семінарів*: «семінари – розгорнута бесіда»; «семінари – коментоване читання»; «семінари-доповідь (повідомлення)»; «семінари – розв’язування завдань»; «семінари – диспути»; «комбіновані семінари», «міжпредметний семінар», «підведення підсумків»; «дидактична гра як форма навчання», «програмовані завдання»; «факультативні заняття»

поняття, пов’язані зі класифікацією факультативів за освітніми завданнями: «факультативи з поглибленого вивчення навчальних дисциплін», «факультативи з опанування додаткових дисциплін (логіки, другої іноземної мови та ін.)», «факультативи вивчення додаткової дисципліни з одержанням спеціальності (машинопис, програмування)», «міжпредметні факультативи»; *залежно від дидактичної мети*: «теоретичні факультативи», «практичні факультативи», «комбіновані види факультативів»;

поняття, пов’язані з формами навчання на факультативних заняттях: «теоретичні форми факультативів» («лекції», «семінарські заняття», «урок засвоєння нових знань», «науково-теоретичні конференції»), «практичні форми факультативів» («практична робота на місцевості», «урок засвоєння навичок і умінь», «урок застосування знань, навичок і умінь», «екскурсії», «туристичний похід»); «комбіновані форми факультативів» («лекційно-практичні», «семінарсько-практичні», «комбінований урок», «науково-практичні конференції»;

поняття, пов’язані з методами та прийомами навчання на факультативних заняттях: «предметні гуртки», «навчальні конференції», «диспути», «пояснення», «розповідь», «бесіда», «демонстраційний експеримент», «мисленевий експеримент», «створення умисно неправдивих ситуацій», «історичне порівняння», «дослідницька лабораторна робота», «ілюстративна лабораторна робота», «розв’язання комплексних задач» та ін.

Позаурочні форми організації навчання в школі

Види: «домашня робота», «шкільна екскурсія», «додаткові заняття й консультації», «домашні завдання», «домашня робота», «усні», «письмові», «навчально-практичні» від основної дидактичної функції виділяються такі *види* домашніх завдань: засвоєння теоретичного матеріалу, формування навичок і умінь, застосування знань, навичок і умінь у різних умовах, узагальнення та систематизації знань, пропедевтичні заняття, комбіновані домашні завдання, «проблемно-пошукові домашні завдання», «репродуктивні», «дієвість домашніх завдань», «диференціація та індивідуалізація домашніх завдань».

Поняття пов’язані з класифікацією домашніх завдань: «завдання на засвоєння нових знань», «на вироблення певних умінь і навичок», «на застосування знань, умінь і навичок на практиці», «на підготовку до засвоєння нових знань», «на узагальнення та систематизацію наявних знань», «комплексні домашні завдання»; «шкільна екскурсія», «екскурсія», «навчальна екскурсія», «екскурсії з природознавства»,

поняття, пов’язані з класифікацією навчальних екскурсій: за навчальним матеріалом («географічні», «історичні», «літературні»); класифікація навчальних екскурсій за місцем їх проведення: «на природу», «на виробництво», «в музей»; класифікація навчальних екскурсій за основною дидактичною метою та місцем, яке посідає екскурсія у вивченні теми: «вступні навчальні екскурсії», «попередні», «поточні», або «супроводжуючі навчальні екскурсії», «підсумкові», або «заклучні навчальні екскурсії»; «розподіл екскурсій за часом» (короткотермінові й тривалі); «комплексні екскурсії»; класифікація екскурсій щодо навчальних програм: «програмні навчальні екскурсії», «позапрограмні»; класифікація екскурсій за змістом – «тематичні навчальні екскурсії» («однотемна», «багатотемна»); «комплексні навчальні екскурсії»; з дидактичної точки зору: «вступна навчальна екскурсія», «однотемна», «багатотемна», «супровідна», «комплексна», «заклучна», «інтегрована» та ін.

Поняттєво-термінологічне поле категорії «Організаційні форми навчання» (урочні, позаурочні, допоміжні) (90-ті роки XX століття)

Термінологічна підгрупа (термінологічне поле, терміни і поняття)
1
Організаційні форми навчання
<i>Поняття, пов'язані з історією форм навчання:</i> «індивідуальне навчання», «індивідуально-групово форма навчання», «групово форма», «класно-урочна система навчання», «Бел-Ланкастерська система взаємного навчання», «мангеймська система навчання», «лабораторно бригадна система навчання», «Дальтон-план», «план Трампа», «урок», «комплектування класів», «класно-урочна система», «кабінетна система навчання»; <i>поняття, пов'язані з тлумаченням категорії:</i> «форма», «форми організації навчання», «організаційна форма», «форма навчання», «організаційні форми навчання», «форми організації навчання», «форми організації навчальної діяльності», «форми організації навчальних занять», «система навчання», «способи організації занять», «форми навчальної діяльності учнів», «форма організації навчання», «організаційні форми», «форми організації навчального процесу»; <i>поняття, пов'язані зі структурою уроку:</i> «урок», «структура уроку», «послідовність етапів уроку», «макроструктура», «мікроструктура», «тип уроку», «первинне формування умінь», «узагальнення й систематизація знань», «систематизація знань», «узагальнення знань», «засвоєння знань», «контроль знань і вмінь»; «удосконалення уроку», «підвищення ефективності уроку»; <i>Поняття, пов'язані з класифікацією уроків:</i> за основним методом навчання розрізняють такі типи уроків: «проблемний урок», «кіно урок», «урок-бесіда», «урок-лекція»; за дидактичною метою: «комбінований урок», «урок пояснення нового матеріалу», «урок закріплення набутих знань, умінь і навичок», «урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок»; «урок контролю знань, умінь і навичок»; «урок засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального та практичного характеру», «урок закріплення, удосконалення, узагальнення, систематизації наукових знань про способи діяльності інтелектуального та практичного характеру», «урок засвоєння знань інтелектуальних і практичних способів діяльності (умінь і навичок)», «урок закріплення, удосконалення і узагальнення інтелектуальних і практичних засобів діяльності», «уроки контролю та оцінки рівня засвоєння змісту освіти», «урок діагностичного контролю та корекції засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру»; «урок діагностичного контролю та корекції засвоєння інтелектуальних і практичних способів діяльності»; «урок діагностичного контролю та корекції комплексного застосування наукових знань, інтелектуальних і практичних способів діяльності»; «урок діагностичного контролю й корекції творчого застосування наукових знань, інтелектуальних і практичних способів діяльності», «урок з кількома різнозначними дидактичними завданнями (комбіновані уроки)»; <i>Поняття, пов'язані з тлумаченням та видами «нестандартних уроків»:</i> «інтегрований урок», «міжпредметний урок», «традиційні та нестандартні уроки», «пульсуючі нестандартні уроки», «продовжані уроки», «нестандартні форми»; «урок-лекція», «урок-конференція», «урок-семінар», «урок-диспут», «урок-практикум», «урок-діалог», «урок-залік», «урок-екскурсія», «урок-турнір», «урок-аукціон», «урок-мозкова атака», «урок-прес-конференція», «театралізовані уроки», «уроки-телемості», «урок-драматизація», «урок-змагання», «урок-мандрівка», «урок-з ігровим сюжетом», «театралізовані уроки»,

1

■ «сугестопедичні уроки», «уроки з різновіковим складом» та ін.;
Поняття, пов'язані з сутністю вимог до уроку: «загальнопедагогічні вимоги», «дидактичні», «психологічні», «етичні», «гігієнічні вимоги», «клімат уроку», «вимоги до сучасного уроку» та ін.

Допоміжні форми навчання

Поняття, пов'язані з тлумаченням категорії: «інші форми організації навчання», «допоміжні форми навчання».

Поняття, пов'язані з видами допоміжних форм навчання: «дидактична гра як форма навчання», «програмовані завдання»; «залік», «колоквіум», «екзамени», «практикуми», «додаткові заняття й консультації», «семінарські заняття», «практичні заняття», «навчально-практичні заняття»;

«диспут»: «диспут-роздум», «диспут-доведення», «диспут-узагальнення», «диспут-імітація»;

«лекція»: види залежно від дидактичної мети («вступні», «оглядові», «настановча», «поточна», «міжпредметна» лекції); за характером викладу матеріалу й навчально-пізнавальної діяльності учнів («проблемні», «інформаційно-пізнавальні»); за часом підготовки («заздалегідь підготовлені», «супутні», «підсумкові»); за характером пізнавальної діяльності («репродуктивні», «проблемні»)

«уроки позакласного читання», «робота на пришкольній навчально-дослідній ділянці», «додаткові заняття», «консультації»;

«семінарські заняття». *Поняття, пов'язані з видами семінарських занять:* «підготовчі (семінарські) заняття»: за спрямованістю – «семінари повторення та систематизації знань», «умінь та навичок»; «семінари вивчення нового матеріалу»; «змішані (комбіновані) семінари»; відносно видів робіт – «семінари-бесіди»; «семінари-повідомлення»; «комбіновані семінари»,

«власне семінарські заняття»: за дидактичною метою – «семінари вивчення нового матеріалу», «семінари узагальнюючого повторення», «змішані або «комбіновані семінари»; *способи проведення семінарів:* «семінари – розгорнута бесіда»; «семінари – коментоване читання»; «семінари-повідь (повідомлення)» «семінари – розв'язування завдань»; «семінари – диспути»; «комбіновані семінари», «міжпредметний семінар», «підбиття підсумків».

Поняття, пов'язані з «практичними заняттями», «навчально-практичними заняттями».

Класифікація за дидактичною метою – «предметні», «міжпредметні»; *види* – «експериментальні», «неекспериментальні»; *за типом навчальної діяльності школярів* – «репродуктивні», «продуктивні»; *за формами організації* – «індивідуальні», «групові», «фронтальні».

«Факультативні заняття»

Поняття, пов'язані зі класифікацією факультативів за освітніми завданнями: «міжпредметні факультативи»; *залежно від дидактичної мети:* «теоретичні факультативи», «практичні факультативи», «комбіновані види факультативів»;

Поняття, пов'язані з «дидактичною грою» та їх класифікацією: («операційні»; «процесуальні»; «організаційно-управлінські»); *три типи ігор* – «комбінаторні ігри», «імовірнісні ігри», (вікторини, «Що? Де? Коли?» і т. ін.), «ситуаційно-рольові ігри, імітаційні».

Поняття, пов'язані з контролем за наслідками навчальної діяльності школярів у позаурочний час: «заліки», «екзамени», «колоквіуми», «співбесіди», «виставки»

Поняття, пов'язані із «заліком»: функції заліку – «освітня», «контролююча» й «управлінська».

Поняття, пов'язані з «колоквіумом»: функції колоквіуму – «діагностично-освітня», «виховна», «розвивальна», «стимулююча», «управлінська»

Позаурочні форми організації навчання в школі

Поняття, пов'язані з тлумаченням категорії: «форми позакласної навчальної роботи», «позаурочна навчально-пізнавальна діяльність»

Поняття, пов'язані з видами позаурочних форм навчання: «предметні гуртки», «наукові товариства», «дослідні роботи», «консультації», «гурткові заняття», «олімпіади», «конкурси», «масова», «групова», «індивідуальна», «домашні завдання», «домашня робота»

Поняття, пов'язані з класифікацією домашніх завдань: щодо основної дидактичної функції види – «засвоєння теоретичного матеріалу», «формування навичок і умінь», «застосування знань, навичок і умінь у різних умовах», «узагальнення та систематизація знань», «пропедевтичні заняття», «комбіновані домашні завдання»; за способом виконання – «усні», «письмові», «предметно-практичні завдання», «навчально-практичні»

Поняття, пов'язані з класифікацією навчальних екскурсій: за змістом – «природничо-географічні», «гуманітарні (суспільствознавчі)», «виробничі екскурсії»; «тематичні», «біологічні», «історичні», «географічні», «краєзнавчі», «мистецькі», «комплексні»; «вступні», «поточні», «підсумкові»; за обсягом – «однотемні», «багатотемні», «комплексні», «інтегральні»; за методом проведення – «дослідницькі», «ілюстративні», «комбіновані»; за часом – «вступні», «супровідні», «заклучні»; щодо навчальних програм – «програмні», «позапрограмні» та ін.

ДОДАТОК Ч

Форми організації навчальної діяльності учнів на уроці

Рисунок Ч.1

Класифікація форм навчання учнів (за Я.Бурлакою, В. Вихрущ)

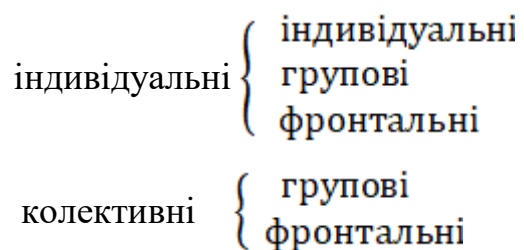
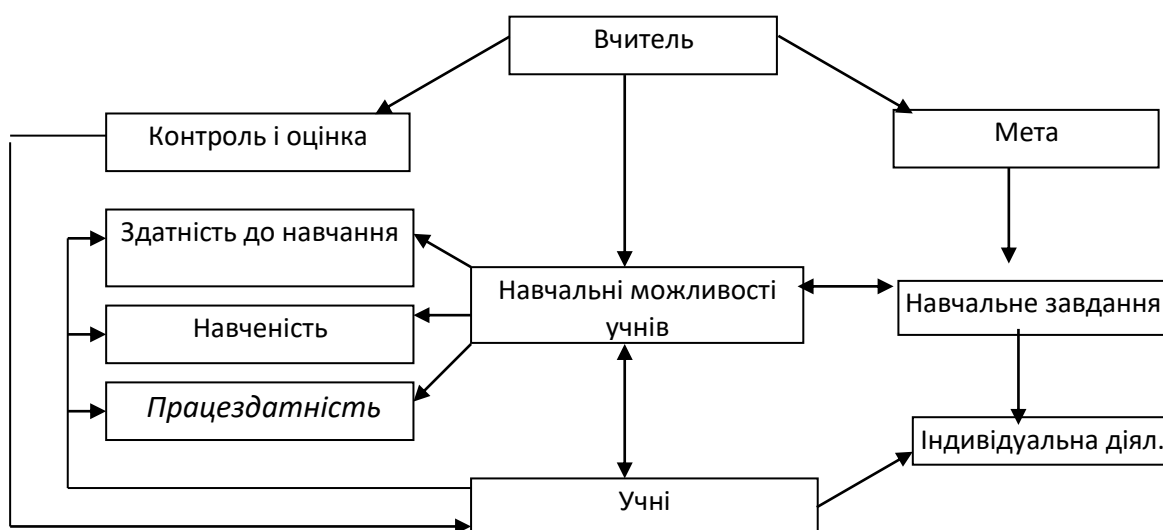


Рисунок Ч.2

Модель 2. Організація індивідуальної навчальної діяльності школярів



ДОДАТОК III

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці,

в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Кушнірук, С.А. (2018). *Становлення і розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII – XX ст.). Частина 1. (XVII – поч. 60-х рр. XX ст.)*. О.С. Падалка (Наук. ред.). Київ: НПУ.

2. Кушнірук, С.А. (2018). *Методи дослідження поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики*. Topical issues of education: Collective monograph. (с. 36-52). Lisbon, Portugal: Pegasus Publishing.

3. Кушнірук, С.А. (2018). *Розвиток форм навчання у вітчизняній педагогічній науці 20-х – 30-х рр. XX ст.* Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph. Volume 2. (с. 209–231). Riga : Izdevniecība «Baltija Publishing».

Статті у наукових фахових виданнях України

4. Кушнірук, С.А. (2001). Групова навчальна діяльність у США. *Наукові записки*, XXXVIII, 72–79.

5. Кушнірук, С.А. (2003). Дидактичні умови ефективності організації групової навчальної діяльності школярів. А.Й. Капська (Ред.). *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць*. (Том XIX). (с. 182– 89). Київ: Логос.

6. Кушнірук, С.А. (2001). Теоретико-методичні засади формування малих навчальних груп старшокласників. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том XXIX). (с. 93– 00) Київ: Логос.

7. Кушнірук, С.А. (2002). Розвиток пізнавальної активності студентів на семінарських заняттях з педагогіки. *Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том XLVII). (с. 129 – 133). Київ: НПУ.

8. Кушнірук, С.А. (2002). Дидактична гра: теоретико-методологічний аспект. *Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том I (50)). (с. 112–119). Київ: НПУ.

9. Кушнірук, С.А. (2002). Використання ігрових методів навчання на семінарських заняттях з педагогіки. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. (Том XXXV). (с. 103–109). Київ: Логос.

10. Кушнірук, С.А. (2008). Методологічні засади підвищення якості науково-педагогічних досліджень у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 11. (с.138–148). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

11. Кушнірук, С.А. (2009). Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск

18. (с. 137–145.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

12. Кушнірук, С.А. (2011). Конкурентоспроможність майбутніх учителів як показник якості вузівської підготовки). *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*. (Вип. 5). (с. 150–155). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

13. Кушнірук, С.А. (2011). Конкурентоспроможність майбутніх учителів як критерій їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 27. (с.133 – 139). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

14. Кушнірук, С.А. (2018). Закономірності навчання: структурно-змістовий аналіз поняття. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. (Вип. 37 (4). Том I (23)): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». (Друге видання). (с. 168–180). Київ: Гнозис.

15. Вишківська, В.Б., Кушнірук, С.А. (2018). До проблеми формування професійної компетентності вчителя Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 64. (с. 4 –48). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях і виданнях,
що належать до міжнародних наукометричних баз даних**

16. Кушнірук, С.А. (2017). Тенденції формування категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики у IX–поч. XVII ст. *European humanities studies: State and Societi. Poland-Ukraine*, Вип.4 (III), 191–204 (зарубіжне видання Польщі, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Index Copernicus International, Biblioteka Narodowa, Polska Bibliografia Naukowa, Centrum NUKAT*).

17. Kushniruk, S.A. (2018). Classification of Principles of Education and Teaching Learning Process in Ukrainian Didactics in XXth – the beginning of the XXI st Century: Atttempt of Retro Analysis. *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada), (January/February), Vol. 7, No. 1, 97–107 (зарубіжне видання Канади, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Library of Congress, USA, Library and Archives Canada, Google Scholar, Arxiv.org, WorldCat.org, Academia.edu, The National Research Council (Italy)*).

18. Kushniruk, S.A. (2018). Formal-logical analysis of the conceptual and-terminological system of Ukrainian didactics. *Science and education: trends and prospects: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America, 2018, 338–344 (зарубіжне видання США, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Thomson Reuters, Science Index*).

19. Kushniruk, S.A. (2018). Educational-Methodical Literature as a Resource for the Establishnment and Development of the Conceptual and Terminological System in Ukrainian Didactics (theEnd of the XVIth century – Beginning of the XXIst Century). *Intellectual Archive*. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). (May/June). Vol. 7. No. 3, 168 – 181 (зарубіжне видання Канади, що внесено до міжнародних наукометричних баз: *Library of Congress, USA, Library and Archives Canada, Google*

Scholar, Arxiv.org, WorldCat.org, Academia.edu, The National Research Council (Italy)).

20. Кушнірук, С.А. (2018). Структурно-змістовий аналіз феномена «педагогічна теорія» (як теоретичного концепту дослідження). *European Humanities Studies: State and Society*, Poland, II, 14 –160 (зарубіжне видання Польщі, що внесено до міжнародних баз: Index Copernicus International, Biblioteka Narodowa, Polska Bibliografia Naukowa, Centrum NUKAT).

21. Kushniruk, S.A. (2016). Normative and legal frameworks of students' scientific and research activity in pedagogical universities of Ukraine(the 20th – beginning of the 21st century). *Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles*. Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 302–305 (зарубіжне видання Англії, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Thomson Reuters, Science Index). URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11690>

22. Kushniruk, S.A. (2016). Teaching group activities as an effective form in future competitive teachers training. *Actual problems of globalization: Collection of scientific articles*. Midas S.A., Thessaloniki, Greece, 220–223 (зарубіжне видання Греції, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Thomson Reuters, Science Index). URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11305>.

23. Kushniruk, S.A. (2016). Formation of readiness for research activity of students in the process of general-pedagogical preparation. *Science and practice: Collection of scientific articles*. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 262–267 (зарубіжне видання Австралії, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Thomson Reuters, Science Index). <http://elibrary.ru/item.asp?id=28413122>

24. Кушнірук, С.А. (2017). Роль братських шкіл України у становленні і розвитку категоріально-понятійного апарату вітчизняної дидактики (кін. XVI – поч. XVII ст.). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. (Вип. 21. Кн. 3. Том II (76)). (с. 303–313). Київ: Гнозис (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS, Index Copernicus (ICV 2018: 64.47), Ulrich`s Periodicals Directory).

25. Кушнірук, С.А. (2018). Становлення та розвиток поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики у XVII – поч. XX ст. *Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка*. (Випуск 2 (37), Частина 2.). (с. 237–246). Глухів (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), Index Copernicus (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 64.48)).

26. Кушнірук, С.А. (2018). Алгоритм формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики. *Молодь і ринок*, 6 (161), червень 2018, 107–113 (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar; Polish Scholarly Bibliography (PBN); ERIH PLUS; Index Copernicus (ICV 2017: 56.98; ICV 2018: 80.20)).

27. Кушнірук, С.А. (2018). Поняттєво-термінологічна група «Організаційні форми навчання» в генезі її становлення та розвитку (XVII – 20-ті рр. XX ст.). *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*, Випуск LXXXII, Том 3, 27–34 (фахове видання України, що внесено

до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus).

28. Кушнірук, С.А. (2018). Об'єкт і предмет дидактики у дискурсі сучасної соціокультурної ситуації. *Молодь і ринок*, 12 (167), грудень 2018, 94–100 (фахове видання України, що внесено до міжнародних наукометричних баз: Google Scholar, Polish Scholarly Bibliography (PBN), ERIH PLUS, Index Copernicus (ICV 2017: 69.05; ICV 2018: 80.20)).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

29. Кушнірук, С.А. (2002). Структурування шкільної освіти: Західно-Європейський регіон. *Вісник*. Вип. 2. (с.18–191). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

30. Кушнірук, С.А. (2008). Теоретико-методологічні підходи до організації наукової роботи студентів у системі педагогічної підготовки. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Вип. 17 (21). (с. 263–274). Харків : НТУ «ХПІ».

31. Кушнірук С.А., Федоренко М.І. (2010). Вивчення ставлення студентів Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова до впровадження Болонського процесу. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. Випуск 3 (11). (с. 171–176). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

32. Кушнірук, С.А. (2010). Теоретичні засади підвищення якості освіти у педагогічному ВНЗ. *Наукова сесія присвячена 175-річчю Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Книга 1. (с. 269–282). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

33. Кушнірук, С.А. (2018). Лексико-функціональний аналіз поняттєво-термінологічних груп вітчизняної дидактики (XVII –XVIII ст.). *Альманах науки*, 5/2 (14), 21–27.

34. Кушнірук, С.А. (2018). Визначення та класифікація принципів навчання у навчально-методичній педагогічній літературі. *Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки*. (с. 49–78). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

35. Кушнірук, С.А. (2000). Нетрадиційний семінар з педагогіки (Гайд-парк). *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ імені М.П. Драгоманова 18–19 жовтня 2000 р.* Вип. 2. (с. 242–245). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

36. Кушнірук, С.А. (2005). Теоретико-методологічні основи науково-педагогічних досліджень. *Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали Міжнародної наукової конференції, 19 квітня 2005 р.* (с. 3 – 6). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

37. Кушнірук, С.А. (2005). Структурування освіти з акцентацією на умови її ефективності (на прикладі країн Західної Європи). *Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти): Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 170-річчю ювілею університету*. (с.98–103). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

38. Кушнірук, С.А. (2006). Формування понятійного апарату науково-

педагогічного дослідження. *Педагогічна освіта України: національні традиції та Європейські інновації. Матеріали науково-практичної конференції. Секція IV. Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах Європейського освітнього та інтеграційного процесу.* (с. 179–93). Київ: «МП Леся».

39. Кушнірук, С.А. (2008). Деякі особливості моделювання прикладних науково-педагогічних досліджень. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали Звітно-наукової конференції викладачів за 2007, 5–6 лютого 2008 року.* (с. 69–71). Київ: 2008.

40. Кушнірук, С.А. (2009). Використання нетрадиційних форм і методів навчання студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу ВНЗ. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали Звітно-наукової конференції викладачів університету за 2008 рік, 5–6 лютого 2009 року.* (с. 115–117). Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова.

41. Кушнірук, С.А., Сєдих, Т. (2010). Болонський процес перспективи і реалії. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Болонський процес очима студентів», Київ, 2 березня, 2010 р.* (с. 208–211). Київ: Вид-во Європ. ун-ту.

42. Кушнірук, С.А. (2012). Сучасні наукові підходи до характеристики науково-дослідної діяльності студентів у педагогічному університеті. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9–10 лютого 2012 року. Частина 1.* (с. 221–223). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

43. Кушнірук, С.А., Боровик, Н.М., Кушнірук, К.І. (2012). Вплив спадковості на формування особистості. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9–10 лютого 2012 року. Частина 1.* (с. 218–219). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

44. Кушнірук, С.А. (2015). Підготовка майбутнього вчителя до визначення та впровадження передового педагогічного досвіду (на матеріалах України, Грузії, Білорусії та Росії). *Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії педагогіки. Серія «До 180-річчя університету».* (с. 66–83). Київ: В-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

45. Кушнірук, С.А. (2011). Формування типологічних груп – першооснова організації групової навчальної діяльності учнів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9–10 лютого 2011 року.* (с. 169–171). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

46. Кушнірук, С.А. (2012). Особливості організації групової навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогіки. Актуальні питання педагогічних і психологічних наук в ХХІ столітті: *Збірник тез наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 23–24 листопада 2012).* (с. 50–53). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2012.

47. Кушнірук, С.А. (2017). Становлення та розвиток вітчизняної дидактичної термінології у IX– середині XVI ст. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції*. 24–25 листопада 2017 р., м. Дніпро. Частина I. (с. 216–218). Дніпро: СПД «Охотнік».

48. Кушнірук, С.А. (2017). До проблеми розвитку категорійно-поняттєвого апарату педагогіки у спадщині українських просвітителів XIX ст. *Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. Наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Коломия, 30 листопада 2017 р.)*. (с. 41–46). Івано-Франківськ: НАІР, 2017.

49. Кушнірук, С.А. (2017). Термінологія вітчизняної дидактики у дискурсі назв навчальних закладів (XIV–XVIII ст.). *Освіта і наука: філософські, історичні та соціальні засади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 95-річчю кафедр філософії та історичних, соціальних і правових дисциплін Харківського національного аграрного університету імені В.В. Докучаєва, 28 листопада 2017 р.* (с. 114–16). Харків : ХНАУ.

50. Кушнірук, С.А. (2018). Алгоритм опису змін у формуванні понятійно-термінологічної системи вітчизняної дидактики IX–XXI ст. *Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно- педагогічного та технологічного напрямків: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26 –31 березня 2018 року)*. (с. 43–46). Бердянськ: БДПУ.

51. Кушнірук, С.А. (2018). Структура педагогічної теорії. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 травня 2018 р. Глухів*. (с. 50–51). Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

а) навчальні та навчально-методичні видання

52. Кушнірук, С.А., Слєпкань, З.І. (2006). *Педагогічна практика студентів*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

53. Кушнірук, С.А. (2008). *Педагогічна система*. Кремень В.Г. (Ред.). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. (с. 649–650). Київ: Юрінформ Інтер.

54. Кушнірук, С.А. (2011). *Педагогіка*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

55. Кушнірук, С.А. (2012). *Робочий зошит з педагогіки*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

56. Кушнірук, С.А. (2012). *Практичні завдання з педагогіки (для студентів інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації)*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

57. Кушнірук, С.А. (2012). *Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів*. (с. 117–135, 276–296). Вовк, Л., Гончаров, В., Падалка, О. (Ред.). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. (у спіавт.) (1,5 др. ар).

58. Кушнірук, С.А., Боровик, Н.М., Кушнірук, К.І. (2013). *Проблемний урок біології в 11-му класі. Розділ Генетика*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

б) наукові публікації

59. Кушнірук, С.А. (2016). Організація науково-орієнтованого освітнього

середовища студентів у педагогічному університеті. *Stav, problem a perspektivy pedagogickeho studia a socialnej prace*. (с. 126–128). Sladkovicovo, Slovak Republic.

60. Кушнірук, С.А. (2017). Нормативно-правові засади формування ІКТ-компетентості майбутнього вчителя в умовах нової освітньої парадигми. *Інформаційні технології в економіці, менеджменті і бізнесі. Проблеми науки, практики та освіти: Матеріали XXIII Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 29 листопада 2017 р.* І.І. Тимошенко та ін. (Редкол.). (с. 247–249). Київ: Вид-во Європейського університету.

61. Кушнірук, С.А. (2017). Подготовка учителя в научно-ориентированной образовательной среде педагогических вузов Украины. *Материалы XI Международной научно-методической конференции «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие». 23–24 ноября 2017 года*. (с. 234 – 238). Гомель.

62. Кушнірук, С.А. (2017). Інформаційно-цифрова компетентність – ключова компетентність конкурентоспроможного майбутнього вчителя. *Міжнародний науковий вісник. За матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Університети інноваційного типу в контексті світових тенденцій розвитку вищої освіти (Ужгород, 18 жовтня 2017 року). Спецвипуск 1–2 (14–15)*. (с. 112–116). Ужгород.

63. Кушнірук, С.А. (2018). Педагогічні умови формування готовності майбутніх конкурентоспроможних учителів до науково-дослідницької діяльності. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна», 5– 6 березня 2018 р.* (с. 123– 125). Полтава: Тов «АСМІ».

ДОДАТОК ІІІ

Відомості про апробацію результатів дослідження

№	Назва конференції, конгресу, симпозиуму, семінару, школи	Місце та дата проведення	Форма участі
Міжнародні конференції			
1.	Розбудова держави: духовність, екологія, економіка	Україна, Київ, 2000	очна
2.	Науково-теоретична конференція до 80-ої річниці НПУ імені М.П. Драгоманова	Україна, Київ, 2000	очна
3.	Наукова конференція, присвячена 170-річному ювілею НПУ імені М.П. Драгоманова	Україна, Київ, 2005	очна
4.	I Міжнародна конференція «Болонський процес очима студентів»	Україна, Київ, 2007	очна
5.	II Міжнародна конференція «Болонський процес очима студентів»	Україна, Київ, 2008	очна
6.	Науково-методичні засади управління якістю освіти в педагогічних вищих навчальних закладах	Україна, Київ, 2008	очна
7.	Проблеми й перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти	Україна, Харків–Алушта, 2008	очна
8.	Науково-методичні засади управління якістю освіти в університетах	Україна, Київ, 2009	очна
9.	Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві	Україна, Київ, 2010	очна
10.	Науково-методичні засади управління якістю освіти в університетах	Україна, Київ, 2011	очна
11.	Актуальні питання педагогічних і психологічних наук у XXI столітті	Україна, Одеса, 2012	очна
12.	Науково-практична конференція до 180-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова	Україна, Київ, 2015	очна
13.	Актуальные проблемы глобализации	Greece, Thessaloniki, 2016	заочна
14.	Перспективные направления научных исследований	United Kingdom, 2016	заочна
15.	Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи	Словацька Республіка, Сладковичево, 2016	очна
16.	Наука и практика	Australia, Melbourne, 2016	заочна
17.	XI Міжнародна «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие»	Беларусь, Гомель, 2017	очна
18.	Університети інноваційного типу в контексті світових тенденцій розвитку вищої освіти	Україна, Ужгород, 2017	очна
19.	XXIII Міжнародна «Інформаційні технології в економіці, менеджменті й бізнесі. Проблеми науки, практики та освіти»	Україна, Київ, 2017	очна
20.	Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи	Україна, Коломия, 2017	очна
21.	XII Міжнародна «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору»	Україна, Київ, 2017	очна

22.	Science and education: trends and prospects	United States of America, Taunton, 2018	заочна
23.	Формальна та неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна	Україна, Полтава, 2018	очна
24.	Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation	Україна, Харків, 2018	очна
25.	Актуальні проблеми технологічної та професійної освіти	Україна, Глухів, 2018	очна
Всеукраїнські конференції			
26.	Розбудова держави: духовність, екологія, економіка	Київ, 2007	очна
27.	Розбудова держави: духовність, екологія, економіка	Київ, 2008	очна
28.	I Морозівські читання	Київ, 2010	очна
29.	II Морозівські читання	Київ, 2012	очна
30.	III Морозівські читання	Київ, 2014	очна
31.	Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції	Київ, 2011	очна
32.	Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій	Дніпро, 2017	очна
33.	Освіта і наука: філософські, історичні та соціальні засади	Харків, 2017	очна
34.	II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно-педагогічного та технологічного напрямків»	Бердянськ, 2018	інтернет-конференція
Загальноуніверситетські конференції			
35.	Щорічна звітно-наукова конференція викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова	Київ, 1998-2018	очна
Семінари			
36.	Презентація спільного україно-фінського проекту «Вивчення, популяризація й використання досвіду європейських країн з екології та гендерної політики на прикладі Фінляндії»	Київ, 2010	очна
37.	Районний семінар учителів біології Дарницького РНМЦ «Проблемний урок біології в 11 класі. Розділ Генетика»	Київ, 2014	очна
38.	Районний семінар вчителів хімії Дарницького РНМЦ «Формування основ Е-платформи як освітнього ландшафту гімназійного навчання та виховання»	Київ, 2017	очна
39.	Круглий стіл з працівниками ЗНЗ № 104 ім. Ольжича «Мультипрофільне навчання в ЗНЗ України»	Київ, 2017	очна



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА
01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9
Телефон 234-11-08

01.07.2019р. № 23
На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
КУШНІРУК СВІТЛАНИ АНАТОЛІЇВНИ
на тему: «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20 – 90-ті рр. XX ст.)», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Кушнірук С.А. «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20 – 90-ті рр. XX ст.)» впроваджувалися протягом 2013-2018 навчальних років у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

Теоретичні положення дослідження дозволили суттєво оновити зміст та джерельну базу навчальних курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогіка та історії педагогіки», «Педагогіка вищої школи» для бакалаврів, магістрів і слухачів факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Практична значущість наукової роботи Кушнірук С.А. визначається тим, що матеріали дисертаційного дослідження та монографії «Становлення та розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII-XX ст.)», навчально-методичних комплексів «Педагогіка», «Теорія та історія педагогіки», термінологічні словники сприяють поглибленню знань майбутніх учителів про розвиток історико-педагогічної думки в Україні XX ст., відображають генезу розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, фундаментальні здобутки українських педагогів, дидактів і методистів; формують ціннісне сприйняття поняттєво-термінологічної системи вітчизняної дидактики як частини педагогічного та гуманітарного знання, розвивають уміння аналізувати і зіставляти педагогічні події у контексті історичного розвитку людства.

Результати дисертаційного дослідження Кушнірук Світлани Анатоліївни «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20-ті – 90-ті рр. XX ст.)» апробувалися під час круглих столів і

читань, міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференцій, обговорено і схвалено на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки (протокол № 4 від 14 листопада 2018).

Уважаємо, що результати дисертаційного дослідження сприятимуть оновленню змісту циклу гуманітарних педагогічних дисциплін, розвитку теорії і практики підготовки майбутніх учителів у процесі ступеневого навчання, а також слугують підґрунтям для подальших наукових пошуків у галузі загальної педагогіки та історії педагогіки.

Завідувач кафедри
теорії та історії педагогіки,
докт. пед. наук, професор



Вовк Л.П.

Проректор з наукової роботи,
докт. фізико-матем. наук,
професор кафедри математичного
аналізу та диференціальних рівнянь



Торбін Г.М.



Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»

08401, м. Переяслав-Хмельницький,
вул. Сухомлинського, 30.
тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94
22.04.2019 № 356

На № _____ від _____

Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHME LNYTSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»

30, Sukhomlynsky St.
Pereyaslav-Khmelnytsky
08401

tel.: (04567) 5-63-89
fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Кушнірук Світлани Анатоліївни

«Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України
(20 – 90-ті рр. XX ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі
спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2014-2018 років результати дисертаційної роботи Кушнірук Світлани Анатоліївни «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20 – 90-ті рр. XX ст.)» були апробовані у навчально-виховному процесі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічна майстерність», «Педагогіка вищої школи», що дозволило здійснити подальше оновлення їх змісту та поглиблення знань студентів та викладачів про особливості дослідження процесу формування категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики.

Крім того, основні теоретичні положення дисертаційної роботи С.А. Кушнірук використовувалися студентами під час написання науково-дослідних робіт, що сприяло підвищенню їх інтересу до соціокультурних детермінант сучасної вітчизняної освіти у контексті євроінтеграційних процесів та глобалізації освіти.

Вищевказане дає підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного дослідження С.А. Кушнірук та значення його результатів, які доповнюють зміст педагогічних дисциплін і розширюють уявлення про основні закономірності, тенденції формування та розвитку категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики, а також слугують підґрунтям для подальших наукових пошуків у галузі педагогічного знання.

Результати впровадження матеріалів дослідження обговорено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 14 від 18 квітня 2019) та заслуговують на позитивну оцінку.

Ректор університету,
академік



В.П. Коцур

Завідувач кафедри педагогіки,
професор

О.І. Шапран



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

28. 03. 2019 № 01-12-56

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України
(20 – 90-ті рр. XX ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі
спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка
та історія педагогіки
КУШНІРУК СВІТЛАНИ АНАТОЛІЇВНИ

Основні результати дисертаційного дослідження С.А. Кушнірук упродовж 2013-2018 рр. впроваджувалися в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету. Зокрема, апробувалися під час круглих столів і читань, регіональних, всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференцій, на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти.

Теоретична й практична значимість отриманих результатів наукового пошуку визначається тим, що зібрані хронологічні, аналітичні та історичні педагогічні наукові матеріали слугують джерельною базою для викладання курсів «Педагогіка», «Теорія та історія педагогіки», «Історія педагогіки», «Школознавство», «Педагогіка вищої школи», а також для створення нормативних, варіативних, факультативних спецкурсів та спецсемінірів з теорії, історії та методики викладання педагогіки у закладах вищої та загальної середньої освіти, у роботі наукових гуртків та факультативів.

Дисертаційні матеріали мають теоретичну і практичну цінність для запровадження низки конкретних ідей щодо удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки, зокрема посилення компетентісно-орієнтованого підходу щодо підготовки майбутнього вчителя. Виконане наукове узагальнення корисне у складанні змісту сучасних навчальних підручників і методичних посібників з педагогіки, історії педагогіки, методик викладання навчальних предметів, для написання пошуково-дослідницьких робіт викладачів, написання магістерських та бакалаврських робіт студентів та здійснення подальших історико-педагогічних досліджень.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти (протокол № 14 від 27 березня 2019).



проф. Постолювський Р.М.



18.03.2019 № 14/1

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Кушнірук Світлани Анатоліївни на тему «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. XX ст.)», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертації С.А.Кушнірук «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. XX ст.)» впроваджувалися протягом 2016-2018 рр. в освітній процес кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Матеріали монографії С.А.Кушнірук «Становлення та розвиток категорійно-поняттєвого апарату вітчизняної дидактики (XVII–XX ст.)» були обговорені на методологічному семінарі кафедри теорії та історії педагогіки, частково використовувалися при викладанні курсу «Педагогіка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та курсу «Теоретичні засади історико-педагогічного знання: актуальні проблеми досліджень» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Практичну цінність при підготовці майбутніх педагогів мають термінологічні словники, підготовлені С.А.Кушнірук. Робота зі словниками сприяла поглибленню знань про розвиток історико-педагогічної думки в Україні XX ст., генезу формування терміносистеми вітчизняної дидактики.

С.А.Кушнірук брала участь у наукових конференціях різних рівнів, круглих столах в Університеті Грінченка, а також у заходах, що проводилися кафедрою теорії та історії педагогіки спільно з ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського.

Результати впровадження дисертації Кушнірук Світлани Анатоліївни «Розвиток категорійно-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. XX ст.)» обговорювались на засіданні кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, довідка затверджена (протокол № 8а від 13 березня 2019 р.).

Проректор з наукової роботи



Н.М. Віннікова