

- дополненное / А.Я. Ефименко. – Петроград: Издание Башмакова, 1917. – 445 с.
4. *Кістяківський В.В.* Коротка географія України / В.В. Кістяківський. – К.: Співробітник, 1919. – 98 с.
  5. *Лікарчук І.Л.* Міністри освіти України: В 2 т. / І.Л. Лікарчук. – К.: Видавець Ешке О.М., 2002. – Т. 1.: (1917 – 1943 рр.) – 332 с.
  6. *Нариси* історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
  7. *Науменко В.П.* Руководство для изучения украинского языка в русских школах. Выпуск I-й: 1) Учение о звуках; 2) Словообразование / В.П. Науменко. – К.: Вид. Т-ва «Стара Громада». – 65 с.



### Анотації

#### Нестор ГУПАН

##### Здійснення диференціації у змісті шкільних навчальних книг доби Української революції

У статті висвітлено основні питання диференціації навчання засобами шкільних підручників у період 1917–1920-х років. Відображено тенденції розвитку українського підручникотворення, що були пов'язані зі змінами в освіті в умовах національної революції. Досліджено особливості та напрями диференціації, зокрема за мовними та соціальними ознаками.

**Ключові слова:** шкільна освіта, підручник, Українська революція, диференціація, зміст навчальних книг, українознавчий аспект.

#### Нестор ГУПАН

##### Осуществление дифференциации в содержании школьных учебных книг периода Украинской революции

В статье освещены основные вопросы дифференциации обучения средствами школьных учебников в период 1917–1920 годов. Отражены тенденции в разработке украинских учебников, что были связаны с изменениями в образовании в условиях национальной революции. Исследованы особенности и направления дифференциации, в частности по языковым и социальным признакам.

**Ключевые слова:** школьное образование, учебник, Украинская революция, дифференциация, содержание учебных книг, украиноведческий аспект.

#### Nestor GUPAN

##### The implementation of differentiation in contents of school textbooks of period Ukrainian revolution

The article describes the main points of differentiation of teaching by means of school textbooks in the period of 1917–1920 years. The tendencies in the development of Ukrainian textbooks due to the changes of education during the National revolution are reflected. The features and areas of differentiation, particularly by language and social characteristics, are investigated.

**Keywords:** school education, textbook, Ukrainian revolution, differentiation, contents of textbooks, Ukrainian study aspect.

## Підходи до внутрішньої диференціації в навчанні історії старшокласників у радянській школі (70–80-ті роки ХХ ст.)



#### Юрій ОЛЕКСІН,

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Рівненського ОІППО

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчального процесу потребує звернення науковців-педагогів та освітян-практиків до ідеї диференційованого навчання, пошуку нових шляхів його організації. Для розв'язання цієї проблеми доцільним є її вивчення в історичному аспекті, що дає

змогу проаналізувати та узагальнити теоретичні погляди і практичний досвід щодо здійснення диференціації навчання, творчо використовувати їх у сучасних умовах розвитку освіти.

Метою нашої статті є висвітлення процесу впровадження внутрішньої диференціації у навчання історії в період 70–80-х років ХХ ст. у контексті розвитку радянської шкільної освіти.

Історико-педагогічний аналіз відповідної літератури дає змогу стверджувати, що проблема диференціації навчання школярів постійно перебувала в полі зору дослідників. Щодо періоду 70–80-х років ХХ ст., то деякі напрями диференціації навчання в цілому, а історії зокрема, в межах окресленого проміжку часу знайшли відображення в

історико-педагогічних дослідженнях шкільництва і шкільної освіти.

Варто зазначити, що в радянській школі навчальний предмет «Історія» в старших класах виконував переважно ідеологічну функцію, тому програмними вимогами навчання не передбачалося диференціації змісту предмета. І для середніх спеціальних навчальних закладів, і для загальноосвітніх шкіл змістова складова предмета була однаковою. Проте вчителі-практики і методисти стикалися з необхідністю диференціації форм, методів і засобів навчання історії, зважаючи на різноспрямованість навчальних інтересів учнів, їхні здібності та індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості.

Цікавою формою індивідуалізації навчання в радянській школі у другій половині 1960-х років стало програмоване навчання як «один з напрямів у дидактиці» [3, с. 47]. Про можливість застосування програмованого навчання на уроках історії у 1966 р. писала на сторінках журналу «Преподавание истории в школе» Н.Драйцель [3]. На її думку, підвищення ефективності навчання історії безпосередньо пов'язане з удосконаленням самостійної роботи учнів з навчальним матеріалом. Своєрідність програмованого навчання полягає в тому, що воно дає змогу формувати в учнів уміння самостійно здобувати нові знання. Основним видом навчальної діяльності при цьому стає робота з підручником або з документом: учні виконують різні види практичних робіт, відповідають на запитання, що активізує їхню мисленнєву та пізнавальну діяльність [там само, с. 47].

У 1967 р. ідею програмованого навчання історії розвинув Г.Донський. Він наголошував на тому, що «...шкільний курс історії, заснований на розкритті закономірностей суспільного розвитку, має відомі можливості для використання програмованого навчання. Ці можливості ґрунтуються на внутрішній логіці, притаманній історії як науці і навчальному предмету, оскільки в ній розкривається струнка система закономірностей, понять, фактів і причинно-наслідкових зв'язків» [2, с. 64]. Програмоване навчання, на думку Г.Донського, буде корисним, якщо воно застосовуватиметься для вивчення матеріалу, насиченого теоретичними висновками, поняттями, причинно-наслідковими зв'язками, коли вимагається вміння самостійно аналізувати й узагальнювати історичні факти. Для цього у старшій школі найбільше підходять для вивчення питання економіки, державного будівництва, внутрішньої політики, розкриття причин і наслідків вагомих історичних подій.

Однак на початку 70-х років ХХ ст. захоплення програмованим навчанням в істориків минуло, і в цей час методисти почали звертати увагу на принципи організації групової роботи учнів у межах класу. Але формування груп здійснювалося лише для проведення консультацій, для організації внутрішньокласної гурткової роботи, причому склад

учнів у таких групах був непостійний і вони не мали однакового рівня підготовки [9, с. 167].

У підручнику з педагогіки 1976 р. зазначалося, що «групові консультації допомагають учням, які цікавляться конкретними питаннями, а також тим, хто відстає у навчанні. На групових консультаціях пояснюються питання, що викликають в учнів поглиблений інтерес, або усвідомлюється матеріал, пов'язаний з певними труднощами для засвоєння. Групові консультації практикуються для учнів, котрі виконують курсові проекти. Особливо корисні консультації в період підготовки учнів до заліків та іспитів» [там само, с. 168]. Групові інструктажі в більшості випадків проводилися під час навчальної та виробничої практики для більш організованого й усвідомленого виконання учнями практичних та навчально-виробничих завдань [там само].

Автори методик викладання історії не зосереджували свою увагу на проблемах диференціації навчання. Максимум, на що орієнтували методичні праці істориків 60–70-х років – це індивідуалізація самостійної роботи учнів. Відомий дидакт П.Лейбенгруб зазначав, що учитель, викладаючи новий матеріал, прагне, щоб всі учні класу уважно слухали, активно сприймали й засвоювали цей матеріал, щоб всі вони брали активну участь в опитуванні, вивченні й закріпленні нового навчального матеріалу і намагалися зрозуміти й засвоїти його якомога краще. Водночас варто зважати на те, що кожний учень сприймає матеріал на уроці дещо по-своєму, відповідно до індивідуальних особливостей розвитку особистості, які найбільше виявляються під час виконання різноманітних робіт з історії. Дуже важливо правильно поєднати індивідуальну самостійну роботу кожного учня на уроці з колективним обговоренням її результатів [5, с. 125–126].

Л.Мельник у «Методиці викладання історії в середній школі» (1974 р.) зауважував, що «урок дає змогу поєднувати фронтальну роботу з усім класом та індивідуальну роботу з окремими учнями. Поряд з викладом матеріалу для всього класу, працюючи з картою або атласом, коментуванням, читанням історичних документів, проведенням розгорнутої бесіди вчитель може викликати окремих учнів для відповіді, для показу на карті, для складання таблиці на дошці, для перевірки ступеня розуміння викладеного матеріалу, для участі в бесіді, для аналізу історичного документа. Ведучи роботу з усім класом, учитель повинен стежити водночас за навчанням і поведінкою кожного учня, подавати йому допомогу, заохочувати його, спонукати до роботи і т. д.» [7, с. 178].

Необхідність диференційованого викладу матеріалу вчителем з огляду на розвиток учнів була вперше озвучена у колективній праці за загальною редакцією Ф.Коровкіна «Методика навчання історії в середній школі» (1978 р.) [8]. Автори методики звернули увагу на те, що здатність свідомо засвоювати історичний матеріал різна у школярів

різних вікових груп, а також серед учнів кожного класу. Вона розвивається в процесі навчання, але темпи її розвитку багато в чому залежать від роботи вчителя, зокрема від викладу ним матеріалу на уроці. Виклад матеріалу вчителем передбачає спільну, хоча і різну за характером діяльність вчителя й учнів. Учитель добирає матеріал і методично вибудовує виклад, беручи до уваги не тільки загальні цілі навчання, а й урахуваючи ту роботу, яку учні повинні здійснити для засвоєння змісту [там само, с. 173].

Наголошувалося, що одна з найважливіших умов успішного викладення матеріалу – контакт учителя з аудиторією. Звичайно, якість засвоєння учнями матеріалу вчитель міг перевірити у подальшій бесіді, під час закріплення вивченого й опитування, але дуже важливо вже під час викладу відстежувати, як учні слухають, дивляться і мислять [там само].

На думку авторів методики, зростання самостійності учнів виявляється в тому, що вони вже не потребують подрібнення вчителем навчального матеріалу на невеликі змістові частини, виділення головних думок, визначень, а здійснюють це самі (складають короткий план, іноді формулюють тему викладеного матеріалу) [8, с. 174]. Під час викладу розширюється й урізноманітнюється перенесення знань у нові умови, зростають вимоги до самостійності учнів у судженнях і висновках, збільшується обсяг матеріалу, на основі якого робляться висновки.

У середині 1980-х років проблеми індивідуалізації та диференціації навчання актуалізувалися як у цілому, так і, зокрема, стосовно навчання історії. У дослідженні психологів доводилося, що учням притаманні власні неповторні риси і якості, вони різняться індивідуальними властивостями нервової системи, темпераментом, нахилами, інтересами, здібностями, особливостями мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвим досвідом, активністю у навчанні і громадському житті, темпами роботи, швидкістю засвоєння навичок, утворення звичок та іншими якостями. Щоб знати ці відмінності, вчитель мав уважно і систематично спостерігати за дітьми (на уроках, на перервах, у позакласній роботі тощо), підмічати специфічне, своєрідне в діяльності і поведінці кожного з них. Відомі педагоги рекомендували вивчати тих школярів, для яких характерним є уповільнене мислення. Такі учні зустрічаються нерідко, і саме розуміння цього поставило тогочасну школу перед необхідністю організації диференційованого навчання.

У згаданий період утверджувалися ідеї, що навчання варто організувати із застосуванням різних методичних прийомів з тим, щоб не тільки добре підготовлені, а й усі інші учні активно працювали на кожному уроці. В окремих випадках рекомендувалося використовувати різні варіанти навчальних завдань, пропонувати завдання підвищеної складності «сильним» учням і дещо полегшені (з поступовим ускладненням) – менш розвиненим,

«слабким». Однак у зазначених випадках передбачалося індивідуалізацію навчальних завдань і взагалі диференційований підхід до учнів здійснювати в такий спосіб, щоб не порушувалась, не руйнувалася спільна, загальнокласна, колективна робота. В зв'язку з цим і розмежування учнів за рівнем їхнього розвитку та підготовки («сильні», «середні», «слабкі») не повинно мати якогось закріпленого характеру, бо в кінцевому підсумку всі учні без винятку мають ґрунтовно опанувати передбачені державними навчальними програмами знання, навички й уміння, досягти високого рівня успішності [10, с. 157].

Традиційно усталені на початок 1970-х років форми організації і способи здійснення диференціації та індивідуалізації навчання відомі педагоги 1980-х років характеризували як екстенсивні. Ці форми і способи свого часу підтвердили власну ефективність і доцільність за певних умов навчання. Однак із зміною цих умов, зокрема, в зв'язку з переходом до загального середнього всеобучу вони виявилися недостатніми і потребували доповнення факторами інтенсифікації навчально-виховного процесу. З переходом до обов'язкової загальної середньої освіти «педагогіка усереднених прийомів і методів навчання» виявила свою непридатність. Кращі учителі і педагогічні колективи шкіл розпочали активні пошуки нових форм індивідуалізації та диференціації навчання. В розвиток цих пошуків за рішенням колегії Міністерства освіти УРСР в середині 1970-х років у Донецькій області було організовано експеримент зі створення так званих «класів вирівнювання знань». До цих класів зараховувалися слабо встигаючі учні, зокрема діти з тимчасовою затримкою (або відхиленнями) в розвитку. Головним завданням диференційованого навчання визначався максимальний розвиток не лише сильних, а й слабких учнів [там само, с. 158].

Як наголошував естонський дослідник диференціації навчання Х.Лийметс, навчальний процес у радянській школі був організований у такий спосіб, що залишав кожного учня наодинці з учителем. Учень на уроці, в навчанні сам один, ізольовано від інших сприймає і засвоює навчальний матеріал [6]. Така ситуація, вважав Х.Лийметс, створюється на уроці тоді, коли вся діяльність на ньому обмежується фронтальною та індивідуальною роботою. Про це писав і відомий радянський педагог М.Скаткін: «На уроці в даний час використовуються дві організаційні форми: фронтальна (загальнокласна) й індивідуальна, і майже не застосовується – в парах і ланках» [1]. Під час фронтальної роботи, а тим більше індивідуальної, соціальні контакти стають вкрай обмеженими. «Взаємні контакти між учнями з власної ініціативи заборонені. Учні можуть спілкуватися тільки за допомогою вчителя. У фронтальній роботі, зазвичай, не можуть достатньо виявитися ні визнання класу, ні засудження; учні мало можуть ділитися проблемами, які у них виникають (навіть якщо вчитель заохочує їх, лише одиниці у великій

групі роблять це), коли необхідно, учні не можуть надати або прийняти допомогу» [там само].

Х.Лийметс дійшов висновку, що фронтальна робота (шкільна лекція, розповідь учителя, бесіда, пояснення, фронтальний контроль) не є колективною формою організації навчальної роботи. Колективна робота, за його переконанням, виникає тільки на основі диференційованої групової роботи [6, с. 16]. Ознаками колективної навчальної роботи дослідник визначив такі:

– клас сприймає поставлене вчителем завдання як таке, за виконання якого він є відповідальним як колектив і отримує відповідну соціальну оцінку;

– організація виконання завдання здійснюється самим класом і окремими групами під керівництвом учителя;

– діє такий поділ праці, який забезпечує врахування інтересів і здібностей кожного учня та дає змогу кожній дитині краще виявити себе у спільній діяльності;

– наявний взаємний контроль і відповідальність кожного перед класом і групою [див. 4].

Проте групову роботу досить ґрунтовно розкритикував В.Дьяченко. На його думку, введення диференційованої групової роботи змінює попередню і подальшу фронтальну роботу. Під час фронтальних занять у розділі або проблемі виокремлюються теми або підпроблеми, які розподіляються між групами і навіть між окремими учнями – учасниками групових занять. У класі виникає нова ситуація: «...групи й учні мають чітко розмежовані експектації (очікування) щодо інших груп і навіть окремих учнів. Виникає і розвивається почуття відповідальності перед класом» [4, с. 67].

Паралельна індивідуальна робота членів групи супроводжувалася елементами обговорення. За однакової роботи всіх учнів взаємонавчання неможливе. Усіх навчав або консультував зазвичай той, хто виявляв активність і знав дещо більше, ніж інші. Решта учнів цієї можливості не мала, оскільки після пояснень вчителя і консультанта вже не виникав інтерес слухати тих, хто знає матеріал гірше. Навіщо, наприклад, бригадиру (консультанту) ще 3–4 рази слухати те, що він уже пояснив? [там само].

Посилення елементів колективізму в групових навчальних заняттях ще не означало створення або переходу до нової організаційної основи. Організаційна основа (структура) загальнокласних і групових занять одна й та сама: один навчає одночасно групу (один «височіє» над багатьма). Збільшується кількість «ділових контактів», виникають «колективні очікування», відбуваються зміни в мотивах навчання – все це факти позитивні, але вони недостатні, щоб констатувати появу нової організаційної форми навчання.

Як підкреслював В.Дьяченко, залучення 7–8 учнів з 30–40 дітей до виконання вчительських функцій – факт сам по собі дуже важливий, оскільки без групових занять всі могли тільки вчитися (вчитися – від «вчити себе»). Всіх вчила тільки одна людина:

професійний учитель. Лише його діяльність була суспільно корисною, роботою на благо інших, на суспільство, а інші працювали тільки задля себе. Такою була соціальна сутність діяльності кожного учня в усі часи існування школи.

Для переходу до колективної основи необхідно, щоб в навчанні функцію вчити інших виконували не 7–8 чоловік із 40 учнів класу і навіть не 20 (як на заняттях у відокремлених парах), а всі 40 учнів, тобто всі без винятку. Якщо цього немає, то немає і справжнього колективізму, можливий тільки колективізм частковий, а то й зовсім ілюзорний, уявний.

Організаційна структура навчального процесу в школі під час диференційованих групових занять не змінюється у своїй основі. На думку В.Дьяченка, бригадним (груповим) навчальним заняттям, навіть за рекомендаціями їхніх активних прихильників, варто відводити в навчальному процесі незначне місце: не більш як 10% від загального часу навчання [4, с. 90]. Основний час (до 90%) відводиться на загальнокласні (фронтальні) навчальні заняття та індивідуально-відокремлені.

Дослідник так охарактеризував навчальні заняття у малих групах (бригадах, ланках):

1. Мала група – це приблизно 3–8 учнів.

2. Структура спілкування в ній – групова: у кожний момент спілкування один говорить – група (кілька осіб) слухає.

3. Відмінність від спілкування у класах – у кількості осіб, котрі одночасно слухають, а не в принципі побудови і здійснення спілкування, а отже, й навчання.

4. Тільки окремі учні виконують функції вчителя (близько 20%). Більшість такої можливості позбавлена з огляду на об'єктивні особливості групового спілкування або тому, що не в змозі більш-менш успішно виконувати функції вчителя малої групи, оскільки виступати перед групою в ролі вчителя набагато складніше, ніж, наприклад, перед одним слухачем (учнем).

5. На уроці малі групи працюють відокремлено, і в цей час загальнокласна робота неможлива. Як би довго не тривала робота у відокремлених бригадах (ланках), але єдиної колективної роботи не виникає. Тому, за висновками В.Дьяченка, навчальні заняття в малих групах – це розпад, руйнування класного колективу як єдиного цілого.

6. Під час бригадних занять немає взаємного навчання: всю вчительську роботу виконує зазвичай один або – дуже рідко – два учні з бригади. Вони і вчать усіх членів групи.

7. Співпраця та взаємонавчання (всі вчать кожного і кожен усіх) – основа основ колективізму в навчанні – при бригадних заняттях нездійсненні.

8. Диференційовані бригадні заняття не підвищують якості навчання та загальної ефективності навчальної роботи на уроках, натомість перед учителем і дидактикою постає багато проблем, які залишаються нерозв'язаними, зокрема проблема

добору матеріалу для бригадних і загальнокласних занять, визначення чергування загальнокласних, бригадних та індивідуальних занять тощо [там само, с. 92].

Отже, у період 70–80-х років ХХ ст. вчені – дидакти і методисти – здійснювали спроби визначити підходи до диференційованого навчання історії. Однак у їхніх ідеях не було чіткого розуміння змісту і спрямованості групової роботи на уроках історії.

### Література

1. *Дидактика* средней школы: некоторые проблемы соврем. дидактики : [Учеб. пособие для пед. ин-тов] / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1983. – 303 с.
2. *Донской Г.М.* Приёмы программированного обучения на уроке / Г.М. Донской // Преподавание истории в школе. – 1967. – №3. – С. 64–72.
3. *Драйцель Н.М.* К вопросу о программированном обучении истории / Н.М. Драйцель // Преподавание истории в школе. – 1966. – №2. – С. 46–56.
4. *Дьяченко В.К.* Организационная структура учебного процесса и её развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
5. *Лейбенгруб П.С.* Дидактика уроку історії в середній школі / Павло Соломонович Лейбенгруб. – К.: Рад. школа, 1968. – 187 с. – (Б-ка вчителя історії).
6. *Лийметс Х.Й.* Групповая работа на уроке / Хейно Йоханнович Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
7. *Мельник Л.Г.* Методика викладання історії в середній школі / Леонід Герасимович Мельник. – К.: Рад. школа, 1974. – 222 с.
8. *Методика* обучения истории в средней школе: пособие для учителей: В 2-х ч. / Отв. ред. Ф.П. Коровкин. – Ч.1. – М.: Просвещение, 1978. – 288 с.
9. *Педагогика*: учебное пособие для факультетов повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений / Под общ. ред. А.П. Кондратюка. – К.: Вища школа, 1976. – 375 с.
10. *Педагогіка*: підручник для студентів педагогічних інститутів та університетів / За ред. дійсного члена АПН СРСР М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.

розвитку дітей у процесі навчання, однак потребували додаткового осмислення проблеми змісту і спрямованості групової роботи на уроках історії.

**Ключові слова:** внутрішня диференціація, індивідуально-психологічні особливості розвитку дітей, навчання історії.

### Юрий ОЛЕКСИН

**Подходы к внутренней дифференциации в обучении истории старшеклассников в советской школе (70–80-е годы ХХ в.)**

*В статье раскрыты основные подходы к внутренней дифференциации в обучении истории старшеклассников в советской школе периода 70–80-х годов ХХ в. Акцентируется, что в советской школе учебный предмет «История» в старших классах носил преимущественно идеологическую функцию, поэтому в программных требованиях обучения не предусматривалась дифференциация содержания предмета. Педагоги лишь внедряли элементы внутренней дифференциации обучения, начали учитываться индивидуально-психологические особенности развития детей в процессе обучения, однако требовали дополнительного осмысления проблемы содержания и направленности групповой работы на уроках истории.*

**Ключевые слова:** внутренняя дифференциация, индивидуально-психологические особенности развития детей, обучение истории.

### Yuriy OLEKSIN

**Approaches to the internal differentiation in teaching high school pupils history in the Soviet school (the 70–80s years of the XXth century)**

*The article covers the main approaches to the internal differentiation in teaching high school pupils history in the Soviet school of the period of the 70–80s years of the XXth century. It is accented that in the Soviet school academic subject «History» in high school performed mostly ideological function, so the software requirements for training did not include differentiation of content of the subject. Teachers carried out only the elements of the internal differentiation of teaching. Started to take into account the individual psychological characteristics of children development in the learning process, but required further reflection problems of content and focus group work on the lessons of history.*

**Keywords:** internal differentiation, individual psychological characteristics of children development, teaching history.



### Анонсації

#### Юрій ОЛЕКСИН

**Підходи до внутрішньої диференціації в навчанні історії старшокласників у радянській школі (70–80-ті роки ХХ ст.)**

*У статті розкрито основні підходи до внутрішньої диференціації у навчанні історії старшокласників у радянській школі періоду 70–80-х років ХХ ст. Наголошується, що в радянській школі навчальний предмет «Історія» в старших класах виконував переважно ідеологічну функцію, тому в програмних вимогах навчання не передбачалося диференціації змісту предмета. Педагоги лише впроваджували елементи внутрішньої диференціації навчання, почали враховуватися індивідуально-психологічні особливості*