

**Наталія СТРЕЛЕЦКАЯ**

**Концептуальные основы школьного математического образования в Приднепровской Украине (конец XIX – начало XX в.)**

*В статье анализируется система школьного математического образования в Приднепровской Украине в конце XIX – начале XX в., раскрываются философские положения, лежавшие в основе обоснования принципов, содержания, методов, приёмов, форм обучения, развития и воспитания учащихся, выясняются тенденции совершенствования школьного математического образования в начале XX в.*

**Ключевые слова:** школьное математическое образование, классическое и реальное направления образования, философские принципы, модернизация школьной математики, математическая наука.

**Nataliya STRILETSKA**

**Conceptual frameworks of school mathematical education in Dnieper Ukraine (the end of the XIXth – the beginning of the XXth century)**

*The system of school mathematical education in Dnieper Ukraine at the end of the XIXth – the beginning of the XXth century is analyzed in the article. The philosophemes that were the basis of substantiation of the principles, content, methods, techniques, forms of teaching, development and education of the pupils are revealed. The tendencies of improving the school mathematical education of the beginning of the XXth century are studied.*

**Keywords:** school mathematical education, classical and realistic ways of education, philosophical principles, modernization of school mathematics, mathematical science.

## Розвиток ідеї диференціації навчання школярів у радянській педагогічній науці (30–70-ті роки XX ст.)



**Юрій ОЛЕКСІН,**

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи  
Рівненського ОІППО

**Диференціація навчання школярів як ідея і відповідний педагогічний підхід до організації навчального процесу у своєму розвитку пройшла довгий і складний шлях. Звернення до історії дасть змогу переосмислити накопичений досвід диференційованого навчання з сучасних позицій, виокремити найбільш суттєві його риси.**

Як показує аналіз наукової літератури, проблема диференціації навчання школярів постійно перебувала в полі зору дослідників. Щодо 30–70-х років XX ст., то деякі напрями диференціації навчання зазначеного періоду висвітлені в історико-педагогічних дослідженнях школи і шкільної освіти. Серед сучасних спеціальних досліджень проблеми можемо назвати дисертації О.Арапова, Т.Захаренко, Г.Кувшинової, О.Пєвцової, А.Темербекової та ін.

Метою нашої статті є висвітлення процесу втілення ідеї диференціації навчання в період 30–70-х років XX ст. у контексті розвитку радянської шкільної освіти.

Звернення до історико-педагогічних джерел дає змогу зробити висновок про те, що етап 1929–1931 років у розвитку диференціації навчання характеризувався виробничо-громадським підхо-

дом до змісту освіти. Результативність роботи школи вимірювалася кількістю та якістю суспільно корисної праці, спрямованої на перебудову народного господарства, а обсяг теоретичного змісту освіти зменшувався. Такий підхід до диференціації було розроблено М.Пістраком, С.Шацьким, В.Шульгіним [4].

М.Пістрак у статті «Політехнічна школа буде різнотиповою» зауважував: «...Цілком природно, що політехнічна школа буде різнотиповою і перебуватиме на різних стадіях розвитку залежно від району, в якому вона працює, точніше – від специфічного характеру господарського оточення, в якому школа перебуває» [9]. В іншій статті «Участь дітей у виробничстві – одна з ознак політехнічної школи майбутнього» він наголошував: «...ми виходили з тієї основної думки, що включення школяра в процес праці на фабриці не тільки теоретично можливий,

але й необхідний, що це одна з вимог політехнічної школи» [там само].

В.Шульгін у статті «Проблема політехнічної школи» зазначав: «Уперше тепер ми можемо, повинні почати виховувати учнів на основі сільськогосподарської та фабрично-заводської праці, ознайомлюючи їх із загальними науковими принципами всіх виробничих процесів і в той же час даючи дитині й підліткові практичні навички у поводженні з елементарними інструментами всіх виробництв. Це і є політехнічна школа. Вона вчить на досвіді, у процесі роботи, в зв'язку з нею» [там само].

С.Шацький розглядав різнобічну трудову діяльність як педагогічний засіб організації «нормального дитинства», розвиваючи ідею зв'язку трудової, естетичної й розумової діяльності дитини з її навчанням [там само].

На початку 30-х років ХХ ст. у контексті освітніх реформ змінюється ставлення до диференціації навчання. Зокрема, у 1932 р. партійними органами було засуджено використання в навчальному процесі бригадно-лабораторного методу, що привело до вилучення групових форм роботи із шкільної практики на наступні десятиріччя. У 1934 р. ЦК ВКП(б) і РНК СРСР прийняли постанову «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР», що передбачала єдиний навчальний план та єдині навчальні програми. З цього моменту ідея профільної диференціації (так само, як і інші форми індивідуалізації навчання) у вітчизняній педагогічній науці й практиці виявилася неактуальною, і її розроблення у вітчизняній педагогіці призупинилося більш ніж на двадцять років. Із середини 1930-х до кінця 1950-х років диференційоване вивчення додаткового матеріалу розглядалося як елемент дозвілля, тобто в межах гурткової роботи в школі та позашкільних закладах і обов'язково у позанавчальний час.

Наприкінці 30-х років з'явився ще один варіант диференційованого навчання – навчання за програмами максимального і мінімального рівнів. Учні, які навчалися за цими програмами, називали «максималістами» і «мінімалістами». За цією логікою рівневої диференціації, кожен учень мав змогу навчатися з максимальним навантаженням лише за тими предметами, які йому подобалися. Інші дисципліни вивчалися за мінімальною програмою [10, с. 96]. Учні добровільно обирали для себе з двох програм різної змістової наповненості ту, яка найбільше відповідала особистим схильностям та індивідуальному темпу навчання. Відсутність централізації в організації такого навчання спричинила розрізненість програм, а отже, і різницю в якості підготовки учнів. Це істотно вплинуло на рівень загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки школярів.

Диференціація набула певного розвитку у післявоєнні роки, що було зумовлено зростаючими потребами народного господарства в кваліфікованих робітниках і виявлялося в розширенні мережі шкіл

і училищ трудових резервів. Школа готувала учнів до продуктивної праці різними шляхами: на короткострокових курсах, за допомогою індивідуального і бригадного навчання, яке організовувалося підприємствами та відомствами. У післявоєнний період великого значення в загальноосвітній школі надавали політехнічному навчанням як способу реалізації зв'язку навчання з продуктивною працею. Політехнічна освіта здійснювалася шляхом викладання основ наук і проведення позакласних занять у галузі техніки.

Перша половина 50-х років ХХ ст. характеризувалася серйозними змінами в мережі шкіл: ліквідувалися малокомплектні школи, великі початкові школи реорганізовувалися в семирічні, а семирічні – в середні. Зайва організаційна диференціація змінилася уніфікацією, інтеграцією.

Головним завданням, що постало перед школою на початку 50-х років, було врахування вимог політехнічного навчання в змісті освітніх програм. Наприкінці 1950-х років у загальноосвітніх школах було дозволено проводити додаткові заняття з окремих предметів. Ці заняття спрямовувалися здебільшого на допомогу учням, які відставали в навчанні, і підготовку до іспитів. Варто зазначити, що й ця діяльність не потребувала перегляду програм та навчальних планів.

Наприкінці 1950-х років уперше в практиці радянської школи окреслилася ідея зовнішньої профільної диференціації, що полягала спочатку в створенні шкіл з поглибленим вивченням дисциплін, а по суті – нечисленних шкіл для обдарованих дітей. Ініціатива належала Академії педагогічних наук СРСР, яка в 1957 р. виступила з ідеєю експерименту, в якому пропонувалося провести диференціацію за трьома напрямками: фізико-математичним і технічним; біолого-агрономічним; соціально-економічним та гуманітарним. Ініціатива була законодавчо закріплена в Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958).

Вид такої диференціації можна визначити як селективний, на відміну від елективного. У першому випадку суб'єктом вибору профілю є засновник освітньої установи, а в його особі – школа, у другому – профіль обирає сам безпосередній споживач освіти – учень (або його батьки). Всесвітньо відома радянська фізико-математична спецшкола вирізнялася високою якістю освіти не тільки завдяки своєму «штучному» характеру (у масовій школі такий рівень освіти був неможливий), а насамперед завдяки застосуванню селективного, вибіркового принципу: у ній навчалися лише ті, хто успішно склав серйозні іспити.

У згаданому вище законі вперше акцентувалася увага на врахуванні освітніх потреб учнів та їхніх батьків щодо вибору мови навчання: «Необхідно вивчити питання про те, щоб надати право батькам вирішувати, в школу з якою мовою навчання (рідною або російською) віддавати своїх дітей» [6].

Отже, було вперше порушено питання про можливість елективної диференціації, яка стане основою для шкільної реформи на межі 1980–1990-х років.

Із середини 50-х років ХХ ст., усупереч панівній на той час думці про те, що диференціація неприйнятна для радянської школи, М.Мельников, О.Арсеньєв, М.Гончаров стверджували, що диференційоване навчання може стати гнучкою формою середньої освіти, котра забезпечує підготовку молоді до практичної діяльності. Вказувалося на необхідність створення в старших класах такої системи навчання, яка б давала змогу учням разом із здобуттям середньої освіти більш поглиблено і ґрунтовно вивчати предмети обраної ними галузі і ще в школі отримати ту чи іншу спеціальність, беручи участь у суспільно-продуктивній праці на підприємстві або в сільському господарстві.

Наприкінці 50-х – на початку 60-х років був узятий курс на поєднання диференційованого виробничого навчання і єдиної для всіх загальної середньої освіти. У такий спосіб вітчизняна школа в межах диференційованого виробничого навчання спробувала вирішити завдання наближення основ наук до цілей виробничої підготовки.

Як зазначав М.Скаткін, «...для оволодіння спеціальними знаннями (виробниче навчання) потрібні загальноосвітні й політехнічні знання, для забезпечення більш тісного зв'язку між ними необхідна також диференціація загальної і політехнічної освіти, що забезпечує більший обсяг знань з навчальних предметів, що є основою для оволодіння спеціальними знаннями» [3, с. 202].

Концепція диференційованого навчання, сформульована в кінці 50-х років, та її практичне втілення викликали неоднозначну оцінку педагогічної громадськості. Розгорнулася дискусія. М.Гончаров (один з ініціаторів розроблення концепції та її практичного впровадження) підкреслював значущість такого підходу для підвищення загального рівня роботи школи: «...диференційоване навчання надає змогу створити оптимальні умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, тому дає можливість відповідно змінити зміст і методику викладання не тільки профільних, але й усіх інших предметів» [2, с. 196].

Противники цієї ідеї вважали, що висувається підхід, неприйнятний для школи, оскільки він загрожує принципам її єдності, демократизму та соціальної справедливості в сфері освіти. Вказувалося також на нестійкість інтересів старших школярів (15–17 років), що може в разі помилковості вибору завдати їм шкоди у загальноосвітній підготовці. Критика була визнана неконструктивною і не набула широкої підтримки педагогічної громадськості.

У 50–70-ті роки проблемі диференціації навчання приділялася велика увага в педагогічній і філософській літературі (Л.Буєва, М.Ковальов, О.Мисливченко, Г.Смирнов та ін.). Проте ці дослідження характеризувалися однобічністю: вони

висвітлювали диференціацію переважно щодо невстигаючих учнів та ігнорували можливості уважнішого ставлення до здібних і обдарованих дітей.

Наприкінці 50-х років у педагогіці актуалізувалася проблема розвитку здібностей і схильностей дітей. Як результат – з'явилися факультативні заняття за вибором учнів. Але в цілому ідеї диференційованого навчання в радянській школі того часу гальмувалися в зв'язку з ідеологізацією освіти. Вони вступали в явну суперечність із тією уніфікованою освітньою системою, яка цілеспрямовано обмежувала особистісно значущі мотиви освіти.

У 60-х роках ХХ ст. у педагогічній літературі не було єдиного загальноприйнятого визначення поняття «диференціація навчання». У працях М.Гончарова, М.Мельникова, М.Шахмаєва, А.Кірсанова, В.Іванова, П.Руднева та ін. диференціація трактувалася переважно як особлива форма організації навчання з урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів.

У 1963/1964 н.р. відповідно до постанови Ради міністрів СРСР були офіційно організовані спеціалізовані школи-інтернати фізико-математичного та хіміко-біологічного профілів при Ленінградському, Московському, Новосибірському та Київському державних університетах. У цих школах формування навчальних планів і програм доручалося не Міністерству освіти, а Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти, яке передоручило цю справу відповідним державним університетам. У результаті кожен з названих університетів пішов власним незалежним шляхом, створюючи особливу модель профілізації. Однак загальним для всіх перших спецшкіл, як зазначає М.Кондратьєва, було об'єднання профільної навчальної дисципліни, факультативних занять та трудового навчання (включаючи виробничу практику) в спеціальний цикл, який мав не вузькопрофесійний, а широкий профорієнтаційний характер.

Сформований до кінця 1960-х років інститут спецшкіл (монопрофільних шкіл) в СРСР дав змогу готувати дітей з підвищеними здібностями та високим рівнем знань із профільної спеціальності відповідного ВНЗ (математика, мова) і забезпечував їх вступ саме до цього закладу вищої освіти. Профільність робила школу статусною, «елітною» і зумовлювала постійний приплив учнів та можливість їх конкурсного відбору. Водночас основна програма залишалася практично незмінною, вводилися лише додаткові години за відповідним профілем. Спроби формування класів з поглибленим вивченням окремих предметів не змогли реалізувати ідеї диференційованого навчання. Механічне збільшення кількості годин на поглиблене вивчення окремих предметів призвело до перевантаження учнів і зниження успішності.

Наприкінці 60-х років намітилася тенденція не тільки до оновлення змісту освіти, а й до урізноманітнення форм і методів навчання з урахуванням реальних цінностей особистісного розвитку учнів.

Основним видом диференційованого навчання у 60-х роках стали факультативні заняття, введені відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. Факультативні заняття були спрямовані на розвиток творчого потенціалу учнів, стимулювання пізнавальної активності, спонукання старшокласників до подальшого навчання та самоосвіти. Враховувалися і завдання професійної орієнтації школярів. Вчителю надавалася значна свобода в розробленні програм різноманітних факультативних занять, що мали сприяти пробудженню в школярів інтересу до навчання. Основним завданням факультативів вважалися професійна орієнтація і початкова професійна підготовка учнів, наприклад за професіями лаборанта-хіміка, агрохіміка тощо. Однак на практиці все більшою популярністю користувалися факультативи академічної спрямованості, що передбачали поглиблене вивчення тих чи інших розділів профільного предмета. В окремих загальноосвітніх (неспеціалізованих) школах здійснювалося своєрідне «приховане профілювання» на основі організованих факультативних занять.

Характерною рисою освіти 70-х років ХХ ст. стало підвищення ефективності навчання шляхом удосконалення його форм і методів. Набули загального поширення активні форми навчання, оновилися його зміст, форми і методи викладання, навчальний процес спрямовувався на формування особистості, здатної самостійно розвивати свої задатки.

У 70-ті роки проблема диференціації навчання досліджувалась в аспекті індивідуально-диференційованого підходу в процесі організації індивідуальних і групових форм навчальної роботи (В.Загвязинський, І.Закірова, Р.Іванова, Л.Книш, Х.Лійметс, І.Чередов), активізації пізнавальної діяльності учнів (Г.Данилочкіна, А.Кірсанов, Є.Рабуцький, І.Чуриков, І.Унт). Психологічні основи проблеми диференційованого навчання висвітлювалися в дослідженнях Е.Голубевої, З.Калмикової, В.Крутецького, Н.Лейтеса, О.Матюшкіна, С.Рубінштейна, Б.Теплова, В.Чудновського. У працях Л.Виготського, В.Давидова, Л.Занкова, О.Савченко, Д.Ельконіна, Н.Талізної розглядалися питання діагностики індивідуально-психологічних особливостей дітей, їх урахування у процесі поетапного формування розумових дій, розвитку мислення школярів.

Природа обдарованості та здібностей, специфіка роботи з обдарованими дітьми аналізувалися в працях І.Волкова, Б.Теплова, В.Юркевича та ін. Психолого-педагогічні основи роботи із невстигаючими учнями розглянуті в працях Ю.Бабанського, Н.Менчинської, С.Цейтліна. Теоретичні питання диференціації навчання знайшли відображення у дослідженнях Ю.Бабанського, М.Гончарова, К.Івановича, М.Мельникова, Л.Охитіної, М.Шахмаєва, І.Чередова. Диференціацію навчання вони розглядали як особливу форму організації навчального процесу з урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів і особливої системи взаємозв'язку «вчитель–учень».

Так, Ю.Бабанський значну увагу у своїх працях в 70-х роках приділяв проблемі індивідуалізації навчання. На його думку, значення індивідуальної роботи полягає в тому, що вона найбільше допомагає враховувати особливості темпу навчання кожного учня, його підготовленості та забезпечує більш диференційовану постановку завдань, контроль й оцінювання результатів. Діяльність учня в цьому разі стає відносно самостійною [1, с. 40–41]. Водночас можливості застосування індивідуальної навчальної роботи також обмежені. Її організація потребує багато часу й значних зусиль учителів, істотно збільшення їх кількості у школі. Ось чому вона не може стати єдиною формою навчання в умовах масової загальної середньої освіти. Крім того, знижується позитивний вплив навчання на формування учнівського колективу.

М.Гончаров розглядав диференціацію навчання як найбільш доцільну систему підготовки молоді до життя [2]. Згідно з його концепцією навчання, диференціація має відповідати суспільним потребам і бути засобом максимального розвитку індивідуальних інтересів та здібностей учнів, нарощування інтелектуального потенціалу суспільства, забезпечення більш ґрунтовної загальноосвітньої підготовки молоді та ефективного вирішення завдання поєднання навчання з продуктивною працею. Диференційоване навчання – це «гнучкий засіб, який за строгого дотримання однакового обсягу знань з основних навчальних предметів дає змогу збагачувати навчальну роботу школи, виявляти і розвивати інтереси учнів, їхні схильності та здібності, які сприяють підготовці молоді до вибору спеціальності після закінчення освіти» [там само].

У концепції М.Гончарова диференціація навчання представлена як триєдиний процес, що передбачає поєднання теорії і практики з урахуванням індивідуальних пізнавальних здібностей учнів. Дотримуючись головної мети – навчати, школа з диференційованим навчанням поступово підводить учнів і до розуміння того, що означає працювати в улюбленій галузі виробництва, для чого необхідний дослідницький підхід до трудової діяльності, який можливий на основі глибоких і міцних знань у певній галузі наук. Це, на думку педагога, забезпечується диференціацією навчання.

К.Іванович підтримував ідею диференційованого навчання в загальноосвітній школі з поглядом поєднання навчання з продуктивною працею [5]. У його концепції диференційоване навчання, поєднуючись із продуктивною працею, сприяє подоланню істотних відмінностей між фізичною і розумовою діяльністю.

У концепції М.Мельникова ідея диференційованого навчання виявляється у вивченні профільних предметів у школах або окремих класах за вибором учнів [8]. Предмети за вибором поглиблюють і узагальнюють знання, отримані під час опанування основного курсу, вони покликані формувати в учнів цілеспрямовані інтереси на основі виявленої

ними допитливості в процесі вивчення основних предметів. М.Мельников був проти диференційованого навчання в молодших класах, вважаючи небезпечним з ранніх років розумове перевантаження дитини.

Л.Охитіна, досліджуючи психологічні основи уроку, дійшла висновку, що різні рівні навченості викликають необхідність диференційованого підходу до учнів. На її думку, вчителю важливо навчитися поєднувати фронтальну роботу з класом (обов'язкову для всіх) з груповими та індивідуальними формами навчальних занять. Вона вважала, що варто виокремлювати групи учнів з підвищеною та зниженою здатністю до навчання [7, с. 62].

Дослідниця стверджувала, що диференційований підхід у навчанні – це розрізнення учнів не тільки за характерними рисами їх навченості або типами неспішності, а й за спрямованістю їхніх пізнавальних інтересів, нахилів та здібностей [там само, с. 66].

І.Чередов запропонував власне визначення диференціації навчання. Він вважав, що «диференціація навчання є формою реалізації принципу оптимального поєднання фронтальної, групової, індивідуальної роботи з учнями на уроці відповідно до вимог психолого-педагогічної науки, що визначає своєрідність діяльності різних типологічних груп школярів» [11]. Як бачимо, в цьому визначенні головна роль належить технології організації колективної діяльності учнів як засобу диференціації навчання.

Різні аспекти формування творчого досвіду диференціації навчання представлені в напрацюваннях педагогів-практиків, учених-експериментаторів, учителів-новаторів, які багато років займалися пошуковою роботою в цьому напрямі (М.Лаврентьев, Л.Боголюбов, З.Гельман, Е.Горюхіна та ін.).

Різновидом диференціації навчання в кінці 60-х – у 70-х роках стало програмоване навчання. Програмоване навчання – метод навчання, запропонований професором Б.Скіннером у 1954 р., який набув розвитку у працях фахівців багатьох країн і вітчизняних вчених зокрема. У розробленні окремих положень концепції брали участь Н.Тализіна, П.Гальперін, Л.Ланда, І.Тихонов, В.Чепелєв та ін. Програмоване навчання передбачає роботу учня за програмою, в процесі виконання якої він опановує знання. Роль учителя зводиться до відстеження психологічного стану учня та ефективності поетапного засвоєння ним навчального матеріалу, а в разі необхідності – до регулювання дій. Відповідно до цього були розроблені різні алгоритми, схеми програмованого навчання – прямолінійна, розгалужена, змішана та інші, які реалізовувалися з використанням програмованих підручників, методичних матеріалів тощо.

Але захоплення кібернетизацією навчального процесу на кінець 70-х років закінчилося, оскільки у програмованого навчання виявилися і слабкі

сторони. Так, скажімо, не будь-який матеріал піддається алгоритмізації (сприйняття художнього тексту, поезії, музичного твору тощо). Важко і навіть неможливо дати, наприклад, контрольне завдання, щоб перевірити рівень розвитку моральності, патріотизму і подібних якостей особистості, сформованих у результаті навчання. У процесі програмованого навчання не використовується колективна робота учнів, роль учителя знижена – він консультант. За такого навчання часто використовуються умовні знаки, кодовані відповіді. Їх розшифрування створює додаткові перешкоди.

Отже, можемо зробити висновок про те, що упродовж 30–70-х років ХХ ст. ідея диференціації навчання в педагогічній науці та практиці радянської школи пройшла чотири етапи розвитку:

• **1-й етап (1929–1931 роки)** характеризувався розвитком диференційованого навчання на основі виробничо-громадського підходу до змісту освіти. Результативність роботи загальноосвітньої школи вимірювалася кількістю та якістю суспільно корисної праці, спрямованої на перебудову народного господарства, а обсяг теоретичного змісту освіти зменшувався. Цей напрям було розроблено М.Пістраком, С.Шацьким, В.Шульгіним;

• **2-й етап (1932–1949 роки)** полягав у відміні «профухилів» та інших форм зовнішньої диференціації навчання, переході від внутрішньої диференціації навчання до тотальної уніфікації форм, методів і засобів навчання. Були зроблені спроби теоретичного обґрунтування ідей диференціації, які не набули практичного підтвердження: ідеї поглибленого вивчення шкільних предметів у різних організаційних формах (додаткові заняття з метою поглибленого вивчення програмового матеріалу, вивчення предметів за вибором, введення до навчального плану «спеціальних» дисциплін). У 40-х роках диференціація навчання спрямовувалась на попередження неспішності і боротьбу з другорічністю;

• **3-й етап (1950–1969 роки)** зводився до обговорення проблеми фуркації, введення фуркації у старшій ланці школи за напрямками виробничого навчання. На цьому етапі було здійснено перші спроби створення шкіл і класів з поглибленим вивченням предметів, визначення психологічних основ диференціації навчання, теоретичного обґрунтування провідних понять і положень індивідуалізації й диференціації навчання. Запроваджувалися факультативи, вводилося програмоване навчання як різновид диференціації навчання;

• **4-й етап (1970–1979 роки)** позначився розвитком програмованого навчання, розширенням мережі факультативів та появою спеціалізованих шкіл.

Як бачимо, упродовж 30–70-х років ХХ ст. проблема диференціації навчання в загальноосвітній школі для радянської педагогічної науки була надзвичайно актуальною і протягом усього цього періоду здійснювалися пошуки оптимальної моделі

навчання. Саме здобутки педагогічної думки та практичного досвіду того часу значною мірою стали основою для реформування шкільної освіти наприкінці ХХ ст.

### Література

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский; сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. *Гончаров Н.К.* Дифференциация и индивидуализация образования в современных условиях / Н.К. Гончаров // Проблемы социалистической педагогики: материалы I научн. конф. учёных-педагогов социалист. стран / сост. М.Н. Кузьмин. – М.: Педагогика, 1973. – 431 с.
3. *Дидактика* средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: [учеб. пособие для пед. ин-тов] / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1983. – 303 с.
4. *Захаренко Т.Ю.* Становление и развитие дифференцированного обучения в педагогической теории и практике России: конец XIX – первая треть XX века: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика» / Т.Ю. Захаренко. – Волгоград, 2008. – 20 с.
5. *Иванович К.А.* Дифференциация профессиональной подготовки учащихся средней общеобразовательной школы по научно-техническим направлениям / К.А. Иванович, Д.А. Эпштейн // В кн.: Основные направления производственного обучения в средней школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 178 с.
6. *Народное образование в СССР.* Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг. / сост.: А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
7. *Охитина Л.Т.* Психологические основы урока. В помощь учителю / Людмила Тимофеевна Охитина. – М.: Просвещение, 1977. – 96 с.
8. *Связь обучения с трудом в средней школе и с дифференцированным обучением* / под ред. М.А. Мельникова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 244 с.
9. *Спорные проблемы марксистской педагогики:* сб. ст. / под ред. А.З. Иоанисиани. – М.: Работник просвещения, 1930. – 411 с.
10. *Темербекова А.А.* История возникновения и развития идей дифференцированного обучения в России / А.А. Темербекова // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. – 2002. – Вып. 2 (30). – Сер.: Естественные и точные науки. – С. 96–99.
11. *Чередов И.М.* О дифференцированном обучении на уроках / Иван Михеевич Чередов. – Омск: Зап.-Сибир. книжное изд-во, Омское отделение, 1973. – 153 с.

### Анотації

**Юрій ОЛЕКСИН**

**Розвиток ідеї диференціації навчання школярів у радянській педагогічній науці (30–70-ті роки ХХ ст.)**

*У статті висвітлено процес розвитку ідеї диференціації навчання у педагогічній науці та практиці*

*радянської школи в 30–70-х роках ХХ ст. Здійснено узагальнену характеристику чотирьох етапів на шляху її реалізації впродовж досліджуваного періоду.*

**Ключові слова:** диференціація навчання, індивідуалізація навчання, виробничо-громадський підхід, профільні предмети, факультативи.

**Юрій ОЛЕКСИН**

**Развитие идеи дифференциации обучения школьников в советской педагогической науке (30–70-е годы XX в.)**

*В статье освещается процесс развития идеи дифференциации обучения в педагогической науке и практике советской школы в 30–70-е годы XX в. Приведена обобщённая характеристика четырёх этапов на пути её реализации на протяжении исследуемого периода.*

**Ключевые слова:** дифференциация обучения, индивидуализация обучения, производственно-общественный подход, профильные предметы, факультативы.

**Yuriy OLEKSIN**

**Development of the idea of differentiation of training of the pupils in the soviet pedagogical science (the 30–70th years of the XXth century)**

*The article highlights the process of development of the idea of differentiation of training in the pedagogical science and practice of soviet school in the 30–70th years of the XXth century. The generalized description of the four stages of its implementation during the study period is presented.*

**Keywords:** differentiation of training, individualization of training, industrial and public approach, profile subjects, electives.

