

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди

Плиско Л.М. Ялліна В. Л.

ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ
ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Монографія

Харків
2018

УДК 373.5.013(477)(09)
ББК 74.200
П 38

Р е ц е н з е н т и:

Затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди
(Протокол № від 2018 р.)

П 38

Плиско Л.М. Ялліна В. Л. Проблема розумового виховання старшокласників у вітчизняній педагогічній науці першої половини ХХ ст.: монографія / Л.М.Плиско, В.Л.Ялліна. – Харків, 2018 р.- с.

ISBN

У монографії здійснено цілісне історико-педагогічне дослідження проблеми розумового виховання старшокласників у конкретний історичний період, показано внесок вітчизняних учених, педагогів першої половини ХХ ст у розробку теоретичних засад зазначеної проблеми, обґрунтовано етапи розвитку ідей розумового виховання старшокласників у обраний період, накреслено шляхи творчого використання накопиченого досвіду у навчально-виховному процесі сучасної школи. Монографія може бути корисною для широкого кола педагогів - науковців, учителів-практиків, студентів педагогічних навчальних закладів.

УДК 373.5.013(477)(09)
ББК 74.200

ISBN

© Плиско Л.М., Ялліна В.Л. 2018

© Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	
1.1. Суть поняття «розумове виховання»	11
1.2. Витоки становлення і розвитку ідей розумового виховання учнів у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці	23
1.3. Етапи розвитку ідей розумового виховання старшокласників у вітчизняній педагогічній науці досліджуваного періоду	46
Висновки до розділу 1.	99
РОЗДІЛ 2. ДОСВІД РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	
2.1. Форми і методи розумового виховання старшокласників у навчально-виховному процесі школи	104
2.2. Шляхи творчого використання набутого досвіду розумового виховання старшокласників у сучасних умовах	153
Висновки до розділу 2	171
ВИСНОВКИ	174
ДОДАТКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	187

ВСТУП

У сучасних умовах реформування національної системи освіти пріоритетним завданням є виховання духовно-культурної особистості, людини інтелектуально розвиненої, яка здатна не лише до споживання культурних цінностей, а й до участі у подальшому їх творенні. З огляду на це у Концепції національного виховання серед основних напрямів модернізації системи освіти в Україні одними із пріоритетних визначено формування у школярів сучасного світогляду, розвиток творчих, розумових здібностей і навичок самостійного наукового пізнання.

Особливо актуальною є проблема розумового виховання учнів старшого шкільного віку, оскільки воно сприяє самовизначенню особистості і створює передумови для подальшого продуктивного навчання й життєдіяльності. Зростання самостійності старшокласників є сприятливим підґрунтям для розвитку їхнього творчого й інтелектуально духовного потенціалу.

У цій площині виникає об'єктивна потреба аналізу, осмислення й використання накопиченого у педагогічній науці першої половини ХХ ст. досвіду розумового виховання старшокласників. Саме у цей період зростає увага науковців до теорії та практики організації розумового виховання учнів старшої школи, розробляються форми, методи, засоби його реалізації.

Вивчення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що ця проблема вивчається у різних аспектах, а саме: сутність і зміст розумового виховання (Ю. Бабанський, Т. Ільїна, А. Матюшкін, М. Супрун, В. Сухомлинський, А. Усова та інші.); розумова діяльність (А. Анастасі, Дж. Брунер, С. Бондаренко, М. Вертгеймер, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, В. Давидов, І. Дубравіна, О. Леонтєв, Л. Обухова та інші) й розумові здібності людини (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Є. Кабанова-Меллер, Г. Костюк, Н. Менчинська, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Н. Талізїна та інші науковці).

Особливостям розумового розвитку старшокласників приділяли увагу Л. Божович, Д. Ельконін, І. Кон, А. Мудрик, В. Паламарчук, О. Петровський, Н. Поспелов, В. Сухомлинський, А. Хрипкова та інші.

Становлення і розвиток освітньої системи в цілому, середньої школи зокрема та аналіз виховного процесу в першій половині ХХ століття відображено у працях О. Барило, Л. Березівської, Б. Бім-Бада, О. Василенко, В. Вихрущ, Н. Гупана, І. Колесник, В. Кузьменка, В. Курила, І. Сидоренко, М. Собчинської, О. Сухомлинської, Т. Усатенко та інших.

Педагогічна спадщина провідних вітчизняних педагогів досліджуваного періоду П. Блонського, Г. Ващенко, О. Залужного, В. Зеньковського, Я. Мамонтова, І. Огієнка, Я. Чепіги розглядається в дисертаціях Г. Бугайцевої, Г. Головка, І. Зайченко, І. Кучинської, В. Летцева, Л. Ляхоцького, А. Марушкевича, К. Недзельського, Л. Ніколенка, Г. Опанасюка, Т. Роняка, І. Тюрменко.

У сучасних дисертаційних працях, присвячених аналізу вітчизняної педагогіки та школи першої половини ХХ ст., розкрито: розвиток творчої пізнавальної діяльності учнів у 20-их - середині 80-х років ХХ ст. (С. Головка), формування творчих здібностей учнів у діяльності загальноосвітніх шкіл Галичини (1900-1939 рр.) (Л. Дерев'яна); формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти ХХ ст. (В. Кузьменко); проблему активності і самостійності учнів у дидактиці загальноосвітньої школи України (1917-1937 рр.) (В. Пилипчук); розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.) (Л. Шапошнікова).

Важливі аспекти проблеми, що досліджується, знайшли своє відображення у дисертаційних працях Н. Гордій «Проблема підготовки батьків до розумового виховання дітей у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ- початку ХХ ст..» (2000 р.), Н. Ігнатенко «Розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах Східної Галичини

(1900 - 1939 pp.)» (2002 p.), О. Юзик «Дидактичні засади розумового виховання учнів початкових шкіл України (1917- 1941 pp.)» (2006 p.).

Цінним доробком у вивченні історії вітчизняної школи стали роботи сучасних українських учених: О.В.Мушка «Організаційно-педагогічні засади діяльності Наркомосу УСРР у галузі шкільної освіти (1919 – початок 30-х pp. XX ст.)» (2011 p.), Н.Г.Осьмук «Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х років XX століття» (2011 p.), О.В.Самойленко Розвиток гімназійної освіти на Чернігівщині (XIX – початок XX століття) (2011 p.), Т.М.Корнієнко (Медвідь) «Організація дозвілля школярів у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – початок XX століття)» (2011 p.), В.В.Олійник «Шкільне свято як засіб виховання учнів у загальноосвітній школі України (друга половина XIX ст. – 20-ті роки XX ст.)» (2011 p.), Г.В.Бондаренко «Становлення і розвиток реальних училищ в Україні (1872–1917 pp.)» (2012), О.М.Шевчук «Організація і зміст навчально-виховного процесу Колегії Павла Галагана (1871–1920 pp.)» (2013 p.), С.В.Цимбал-Слатвінська «Проблеми розумового виховання на сторінках часопису «Советская педагогика» (1937–1991 pp.)» (2014 p.), С.О.Роєнко «Розвиток шкільної приватної освіти в Україні (XIX – початок XX століття)» (2014 p.), Ю.С.Капшук «Середні навчальні заклади Полтавської губернії другої половини XIX - початку XX ст.» (2017 p.) та ін.

Розвиток жіночої гімназійної освіти на початку XX ст. досліджували О.М.Литвиненко (Херсонська губернія) (2011 p.), Л.П.Клевака (Полтавська губернія) (2013 p.), О.М.Клочко (Харківська та Чернігівська губернії) (2016 p.) та ін.

Грунтовними дослідженнями з названої проблеми є докторські дисертації: О.В.Квас «Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. - перша половина XX ст.)» (2012 p.), О.В.Невмержицька «Розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XIX – першої третини XX століття» (2013 p.), Т.В.Янченко «Витоки

та засади наукового розвитку і практичного втілення педології в Україні» (2017 р.).

Особливості впливу психологічної науки на становлення системи освіти у досліджуваний період, актуалізовані у працях Л.М.Дуднік (2002 р.), О.Б.Петренко (2011 р.), О.В.Сухомлинської (1994 р., 2012 р.), Т.В.Янченко (2016 р.).

Окремо слід виділити вагому для нашого дослідження колективну монографію «Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)» (2013 р.), автори якої (О.В.Сухомлинська, Н.П.Дічек, Л.Д.Березівська, Н.Б.Антонець, Т.В.Філімонова, С.М.Шевченко та ін.) на основі аналізу значної кількості опублікованих і архівних документів висвітлили питання диференціації навчально-виховного процесу у вітчизняному шкільництві.

У монографії «Нариси з історії педагогічної думки (перша третина XX ст.)» (2015 р.), написаній О.С.Радул, Т.О.Кравцовою, С.В.Куркіною, Т.О.Приборою, Н.М.Озерною, О.В.Філоненко, розглянуто проблему розвитку дитячої активності і творчості у вітчизняних освітніх документах першої третини XX ст.

У монографії А.В.Нарадько «Благодійність у сфері освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століть)» (2016 р.) розглянуто благодійну діяльність приватних осіб, установ і товариств, що відіграла значну роль у заснуванні закладів освіти, проведенні позашкільних освітніх заходів, а також у підтримці нужденних школярів

У монографії Л.Єршової «Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи» (2015 р.) аналізується відродження національних виховних ідеалів в освітньо-виховній та просвітницькій діяльності громадських об'єднань і політичних організацій підросійської України XIX – початку XX ст.

У статтях Н.Дічек розглянуто «Внесок Київського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до

організації дитинства у 20-ті роки ХХ ст.» (2012 р.), «Внесок Одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізацію диференційованого підходу до організації дитинства у 20-ті роки ХХ ст.» (2012 р.)

У контексті предметного поля нашого дослідження важливими є праці, які допомагають з'ясувати роль української національної еліти в розвитку вітчизняної освіти. Поміж таких досліджень привертають увагу думки науковців, праці яких присвячені діяльності династій доброчинників: Симиренків, Тарновських, Терещенків, Ханенків, Харитоненків, Яхненків.

Разом з тим аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує відсутність історико-педагогічних досліджень, у яких було б систематизовано теорію та узагальнено досвід розумового виховання старшокласників у першій половині ХХ століття. Актуальність обраної проблеми посилюється **суперечностями**: між об'єктивною потребою суспільства в інтелектуальному розвитку підростаючого покоління і реальним рівнем розумового виховання у сучасній шкільній практиці; між накопиченим вітчизняним історико-педагогічним досвідом ефективного здійснення розумового виховання старшокласників та відсутністю неупередженого його узагальнення з метою підвищення ефективності розумового виховання старшокласників.

Робота присвячена вивченню й систематизації теоретичних ідей, аналізу та науковому узагальненню досвіду розумового виховання старшокласників у вітчизняній педагогічній науці першої половини ХХ ст., актуалізації творчих знахідок минулого у практиці сучасних навчально-виховних закладів. У ній розкриваються витoki ідеї розумового виховання учнів у педагогічній думці, визначено внесок вітчизняних учених, педагогів першої половини ХХ ст. у розвиток теоретичного і практичного вирішення досліджуваної проблеми; обґрунтовано етапи розвитку ідеї розумового виховання старшокласників у вітчизняній педагогічній науці першої половини ХХ ст.; подано характеристику та шляхи творчого використання

накопиченого досвіду у діяльності середніх навчальних закладів України досліджуваного та сучасного періодів.

На різних етапах наукового пошуку використовувалися традиційні для історико-педагогічних досліджень **методи**: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, класифікація історико-педагогічних джерел, архівних матеріалів, матеріалів періодичних видань досліджуваного періоду), що дозволило узагальнити та систематизувати погляди вітчизняних і зарубіжних учених на обрану проблему; *історичні* (хронологічний, порівняльно-історичний, історико-педагогічний, історико-структурний, ретроспективний), за допомогою яких досліджено здійснення розумового виховання старшокласників у діяльності середніх навчальних закладів України; *порівняльно-зіставні* з метою порівняння подій, явищ, фактів, інтерпретації і теоретичного узагальнення опрацьованих архівних джерел та наукової літератури для формулювання висновків; *прогностичні* – для розкриття шляхів творчого використання вітчизняних надбань у сучасних умовах.

Джерельну базу цієї праці склали:

- архівні документи Центрального державного архіву вищих органів влади й управління (Ф 166), Державного архіву Харківської області (Ф.Ф. 265, 654, 661, 920, 200, Р.- 103, 480, 820, 845, 1358, 1574, 1635, 1964), матеріали фондів Національної бібліотеки імені В.І. Вернадського, Харківської державної наукової бібліотеки імені В.Короленка, Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, бібліотеки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

- науково-методичні, історико-педагогічні праці й підручники видатних вітчизняних науковців (П. Блонський, Г. Ващенко, Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та інші.);

- законодавчо-нормативні документи: збірники постанов і розпоряджень Міністерства народної освіти Російської імперії, проекти урядів 1917-1920

пр., державні документи УРСР і СРСР про школу і народну освіту, бюлетені і вісники народного комісаріату освіти;

- педагогічна преса першої половини ХХ ст.: «Журнал Министерства Народного Просвещения», «Вестник воспитания», «Педагогический сборник», «Учитель и школа», «Воспитание и обучение», «Школа и жизнь», «Світло», «Вільна українська школа», «Вісті з Української Центральної Ради», «Русская школа», «На путях к новой школе», «Шлях виховання і навчання», «Педологія», «Путь просвещения», «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Радянська школа», «Советская педагогика», «Комуністична освіта» та інші;

- сучасні монографічні й дисертаційні дослідження.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період першої половини ХХ століття. *Нижня межа* (1901 р.) визначається початком реформування середньої школи, активною діяльністю педагогів щодо організації розумового виховання старшокласників. *Верхня межа* (кінець 40-вих років) обґрунтовується, з одного боку, як завершення періоду післявоєнної відбудови та відновлення школи, реформування її відповідно вимог часу, а з іншого - як період коли для розвитку педагогічної, психологічної, філософської та інших наук панівною стає радянська парадигма освіти, що призвело до вилучення з навчально-виховного процесу національних цінностей та обмеження встановленими нормами змісту і рамок науково-педагогічних досліджень проблем виховання.

Територіальні межі дослідження включають регіон центральної, південної та східної України, який спочатку входив до складу Російської імперії (до березня 1917 р.), згодом – до Української Народної Республіки (УНР - листопад 1917 р. – листопад 1920 р.), а потім увійшов у статусі УСРР (з 1937 р. – УРСР) до складу СРСР.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

§ 1.1. Суть поняття «розумове виховання»

Розуміння суті процесу розумового виховання старшокласників як психолого-педагогічної проблеми вимагає аналізу поняття «розумове виховання». У сучасній довідковій літературі існують різні визначення цієї дефініції. Так, в українській радянській енциклопедії [379] розумове виховання розглядається як одна з найважливіших частин виховання, що має своїм завданням формування в людини світогляду, знань, умінь і навичок, розвитку усіх її пізнавальних сил і здібностей, прищеплення їй культури розумової праці. У педагогічних словниках Г.Коджаспірової та В.Міжерікова розумове виховання визначається як формування інтелектуальної культури, пізнавальних мотивів, розумових сил, мислення, світогляду та інтелектуальної свободи особистості [179, С. 24; 344, С.47]. В.Полонський у словнику з освіти та педагогіки розумове виховання тлумачить як цілеспрямований процес розвитку уваги, пам'яті, мислення, мови, уяви, формування наукового світогляду [289, С.91.]. С.Батишев розумове виховання сприймає як педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток інтелектуальних якостей підростаючої людини. [428, С.293]. Слід зауважити, що у сучасній психолого-педагогічній літературі поряд з терміном «розумове виховання» використовують термін «інтелектуальне виховання». У тлумачних та педагогічних словниках розум визначається як: 1) здатність людини мислити, відображати і пізнавати об'єктивну дійсність; 2) вища форма інтелектуальної діяльності, що полягає в усвідомленому оперуванні поняттями; 3) мислене ва здібність, що лежить в основі свідомої, розумової діяльності; 4) чий-небудь інтелект [57, С. 1268; 352, С. 219; 345, С. 838; 373, С. 985]. Інтелект у психологічних та тлумачному словниках визначається як: 1) загальна здібність до пізнання та вирішення проблем, що визначає

успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей; 2) система усіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприймання, пам'яті, уявлень, мислення, уяви; 3) розумова здібність людини, розум, рівень розумового розвитку [191; 37; 251, С. 265]. Отже, можна вважати, що «розумове» та «інтелектуальне» виховання є синонімічними поняттями.

У цілому аналіз довідкової літератури засвідчує відсутність єдиної точки зору щодо суті поняття «розумове виховання».

У наукових працях також не існує єдиного підходу до визначення цього поняття. Одні науковці (С.Гончаренко, І.Каіров, В.Ягупов) [89; 272; 433] розумове виховання визначають як важливу складову всебічного розвитку особистості, що передбачає розвиток мислення й пізнавальних здібностей. Інші науковці (Н.Волкова, Т.Ільїна, Н.Поддяков, Т.Поніманська, М.Фіцула) [68; 158; 394] вважають, що розумове виховання – це цілеспрямована діяльність педагогів щодо розвитку розумових сил і мислення учнів, формування наукового світогляду, прищеплення школярам культури розумової праці. Проте у цих визначеннях не згадується процес формування відносин, які є головним компонентом цілеспрямованого процесу виховання. У такому контексті більш продуктивним є визначення розумового виховання Г.Фадіною не тільки як оволодіння системою знань, здібностей до мисленнєвої діяльності, але і як формування певних якостей особистості [391, С. 52].

Заслуговує на увагу визначення В.Паньком розумового виховання як розумової вихованості. Під цим терміном він розумів, з одного боку, знання, уміння і навички, риси творчої діяльності, здатність до самоорганізації, а з іншого – соціально-значущі мотиви інтелектуальної діяльності [266].

Розумове виховання через розвиток інтелекту й усіх пізнавальних функцій людини визначає В.Безрукова, вказуючи, що необхідно здійснювати розумову просвіту учнів у галузі наук, діяльності, спілкування; формувати механізми самоосвіти, самонавчання, самоорганізації розумової діяльності; розвивати індивідуальні інтелектуальні здібності й пізнавальні можливості

учнів [24, С. 62]. Відомим психологом М.Холодною інтелектуальне виховання розглядається саме як форма організації навчально-виховного процесу, що забезпечує надання кожному учневі індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою розвитку його інтелектуальних можливостей. На її думку, інтелектуальне виховання має два взаємопов'язані аспекти: по-перше, збільшення продуктивності інтелектуальної діяльності учнів за рахунок формування здібностей до аналізу, порівняння, узагальнення, врахування причинно-наслідкових зв'язків, систематизації знань, обґрунтування власної точки зору та ін. По-друге, зростання індивідуальної своєрідності складу розуму на основі врахування індивідуальних пізнавальних нахилів та ін. [398, С. 196].

Узагальнюючи аналіз наукової літератури щодо визначення поняття «розумове виховання», слід зазначити, що наведені визначення не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють і характеризують розумове виховання з різних боків. Отже, розумове виховання ми розглядаємо як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, орієнтований на розвиток пізнавальних здібностей, мислення, формування світогляду.

Серед науковців немає і єдиного підходу до визначення мети розумового виховання. Так, як стверджує С.Батишев у «Енциклопедії професійної освіти» [428], у процесі навчання та виховання реалізується головна мета розумового формування особистості учня — розумовий розвиток. Н.Поддяков зазначав, що головною метою розумового виховання є підвищення загального рівня розвитку дитини [381]. В.Ягупов вважає, що метою розумового виховання є розвиток мислення і пізнавальних здібностей. На думку М.Фіцули, мета розумового виховання полягає у забезпеченні засвоєння учнями основ наук, розвитку їхніх пізнавальних здібностей і формуванні на цій основі наукового світогляду. Т.Поніманська мету розумового виховання вбачає у формуванні системи знань про навколишній світ, розвиток здатності до самостійного пізнання [294]. Про спрямованість розумового виховання на розвиток інтелектуальної культури особистості,

пізнавальних мотивів, навичок розумової діяльності підкреслював Ю.Бабанський [270]. Отже, метою розумового виховання є забезпечення засвоєння учнями основ наук, розвиток їхніх пізнавальних мотивів, здібностей, формування наукового світогляду.

До завдань розумового виховання С.Баранов відносив: озброєння учнів систематичними знаннями основ наук про природу, людське суспільство та мислення; формування вмінь та навичок розумової діяльності (спостереження, порівняння, вироблення понять, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, міцне запам'ятовування матеріалу); виховання у школярів самостійності в навчальній роботі; розвиток пізнавальних потреб, інтересів та здібностей; формування соціально значущих мотивів [22, С.47]. На думку В.Сухомлинського, реалізація завдань розумового виховання передбачає набуття знань, застосування їх на практиці, формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреб у розумовій діяльності [363, с.206].

І.Підласий, доповнюючи ці завдання, вказував на важливість формування пізнавальної активності; розвитку потреби постійно поповнювати свої знання, підвищувати рівень загальноосвітньої та спеціальної підготовки [286, С. 155-156].

На думку Н.Бордовської, розумове виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей людини, інтересу до пізнання навколишнього світу і себе. Основні його завдання (розвиток сили волі, пам'яті, мислення, формування культури розумової праці, розвиток особистісних якостей) вирішуються засобами навчання, спеціальними психологічними тренінгами і вправами, бесідами про вчених, вікторинами, олімпіадами, включенням у творчу діяльність [39].

Велике значення для розумового виховання має прояв учнями пізнавальної активності у навчанні, переробка у свідомості набутих знань, оволодіння вмінням творчо застосовувати їх на практиці.

Розумове виховання полягає у збагаченні певним обсягом систематичних знань, формуванні на цій основі світогляду, інтелектуальних умінь, розвитку мислення. Накопичення фонду знань передбачає, насамперед, оволодіння конкретним навчальним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, датами, назвами, поняттями, зв'язками тощо. Засвоєння основ наук значною мірою здійснюється у системі освіти шляхом наслідування досвіду старших поколінь, самоосвіти. У процесі набуття знань у школяра формується світогляд. Метою світоглядного виховання є формування стійкої надійної структури дитячої особистості, що визначає розуміння і ставлення до природи, суспільства. Ядром світогляду є погляди і переконання, які органічно пов'язані з розвиненою здатністю до теоретичного мислення, виявлення свідомої, цілеспрямованої волі. Його невід'ємною частиною є вміння об'єктивно оцінювати явища природи і суспільства на основі наукових даних. Світоглядні уявлення, їх формування є результатом довгої, важкої інтелектуальної праці людини. У світогляді людини завжди проявляються риси відповідного часу. Досягнення науки XX ст. – початку XXI ст. спрямовані на визнання цінності освіти, з якою пов'язують перспективи розвитку суспільства [234, С. 411; 394, С. 245; 433, С. 494].

У процесі розумового виховання школяр мусить навчитися мислити. Формування людського мислення означає навчання діалектиці. Останнє передбачає усвідомлення змінюваності, подвійності, суперечливості, єдності, взаємозв'язку і взаємозалежності понять і співвідношень. Мислити діалектично означає виявляти здатність до нешаблонного, різнобічного підходу до вивчення об'єктів, предметів і явищ. Надзвичайно важливо розвивати у школярів якості, що притаманні науковому стилю мислення: гнучкість, активність, цілеспрямованість, організованість пам'яті, глибина, критичність. Розрізняють такі види мислення: діалектичне, логічне, абстрактне, узагальнююче, категоріальне, теоретичне, індуктивне, дедуктивне, алгоритмічне, технічне, репродуктивне, продуктивне, системне. Дослідженням мислення займаються логіка, психологія, філософія,

мовознавство та інші науки. В.Ягупов відмічає, що у процесі розумового виховання відбуваються зміни у змісті та формах мислення [234, С.413; 394, С.242-245].

Особлива роль у розумовому вихованні належить формуванню інтелектуальних умінь, в які входять навчальні вміння: загальні навчальні вміння (вміння читати, писати, слухати, усно викладати свої думки, працювати з книгою) і спеціальні вміння (вміння читати ноти, технічні креслення, карти, обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музичний твір, користуватися спеціальними словниками під час виявлення іноземних слів та інші.). До найзагальніших умінь, що допомагають оволодінню знаннями, належать і вміння та навички самостійної праці, і більш широкі вміння, об'єднані поняттям культури розумової праці [8; 234; 394, С. 244]. Під поняттям «культура розумової праці», як правило, розуміють уміння раціонально організовувати режим розумової праці, виробляти певну систему, здатність усе виконувати точно, чітко, акуратно. Результатом культури розумової праці є знання, які людина здобуває про предмет своєї діяльності; засвоєння тих способів, умінь та прийомів, котрими вона користується у своїй розумовій діяльності. Ефективність розумової праці значно підвищується, якщо людина дотримується певної системи у роботі, організації робочого місця, системи розташування навчальних матеріалів та ін. Інтелектуальна культура включає інтерес до роботи з книгою і новими інформаційними технологіями; самоконтроль і корекцію своїх дій, розвинені розумові сили, мислення, здатність здійснювати саморегуляцію інтелектуальної діяльності.

Формуванню інтелектуальних умінь сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькі (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії, експедиції та ін.); порівняльні; постановка завдань на впорядкування розумових дій; використання алгоритмів або самостійне їх складання; аналіз та узагальнення ознак для виокремлення явища у певний клас.

Оцінювання ефективності вирішення завдань розумового виховання потребує визначення показників розумової вихованості. До показників розумової вихованості Г.Коджаспірова [178] відносить оволодіння розумовими операціями та інтелектуальними вміннями, наявність наукового світогляду, одним з елементів якого є теоретичне мислення, що полягає у розвитку здібності творчо обмірковувати знання, явища дійсності, вдосконалення світогляду і спрямування волі на реалізацію переконань. Основними факторами, які визначають ефективність розумового виховання, на думку С.Гончаренка, є науковість і різноманітність засвоєваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність та самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікроклімат для навчання. Найінтенсивніше розумове виховання відбувається під час виконання пізнавальних і проблемних завдань, коли необхідно виявити творчий підхід, ініціативність та самостійність думки. Науковці (М.Ковальов та М.Фіцула) стверджують, що освічена людина має широкі та глибокі знання, вміє їх постійно поповнювати і творчо застосовувати [177; 394].

Умовою вирішення школою завдань розумового виховання є навчальні програми, високий науково-теоретичний рівень шкільних предметів, здійснення взаємозв'язку теорії з практикою. Соціальна та професійна позиція педагога є найважливішим фактором формування в учнів наукового світогляду. Успіх розумового виховання ґрунтується на довірі учнів до вчителя. На думку М.Ковальова, важливим є врахування впливу вроджених особливостей нервової системи, які є передумовою виникнення психічних якостей та їх розвитку в умовах активної взаємодії з соціальним середовищем [177].

Розглядаючи проблему розумового виховання, слід також з'ясувати суть спорідненого йому поняття «розумовий розвиток». Так, В.Крутецький відмічає, що розумовий розвиток пов'язаний, по-перше, з накопиченням знань, по-друге, з розумовими операціями [195]. Психолог Л.Благонадежина

трактує розумовий розвиток як оволодіння різноманітними прийомами мислення і вдосконалення мисленневих операцій, що пов'язані з аналітико-синтетичною пізнавальною діяльністю [29]. Розумовий розвиток В.Радулом визначається і як удосконалення інтелектуальної сфери та здібностей людини. У процесі розумового розвитку робиться акцент на формуванні інтелектуальних можливостей учнів і здійсненні цілеспрямованої діяльності щодо засвоєння знань, умінь та навичок, творчої діяльності. У педагогічних словниках Г.Коджаспірової та В.Міжерікова [179; 313] розумовий розвиток визначається як складна динамічна система якісних та кількісних змін, які відбуваються у процесі інтелектуальної діяльності людини, Рівень розумового розвитку характеризується не тільки об'ємом та якістю засвоєння знань, але й характером розумової діяльності, мірою оволодіння прийомами активного пізнання, самостійного набуття знань [29]. Розумове виховання відрізняється від розумового розвитку наявністю акцентів на формуванні мотиваційної структури особистості (мотиви, інтереси, потреби), а також діяльністю з усунення джерел, що формують негативні мотиви навчальної діяльності.

У сучасних дослідженнях звернено увагу на взаємозв'язок розумового виховання з моральним, фізичним, правовим, трудовим. Так, вирішення головного завдання морального виховання – усвідомлення знань про моральні норми - досягається завдяки накопиченню певного фонду знань, розумовій діяльності. Те ж саме стосується і правового виховання, яке сприяє громадському становленню особистості. Вироблення знань залежить передусім від розвитку розуму.

Педагоги відзначали, що розумове виховання забезпечується виховуючим характером процесу навчання, коли досягається органічний взаємозв'язок між отриманими вихованцями знаннями, уміннями і навичками та формуванням у них емоційно ціннісного ставлення до дійсності. Крім того, розумове виховання здійснюється й у процесі розвивального навчання, яке спрямоване на досягнення найбільш ефективного розвитку пізнавальних

можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви). Завдання, які вирішуються з використанням проблемних методів навчання (розвиток самостійності мислення, формування вмінь вирішувати будь-які нові проблеми, створення умов для творчого засвоєння знань, підвищення зацікавленості, посилення мотивації), мають відношення до реалізації змісту розумового виховання.

Усвідомлюючи важливу роль освіти у процесі розумового виховання старшокласників, важливо враховувати їхні вікові особливості. Аналіз психологічної та педагогічної літератури [36, 66, 183, 238, 257] дає змогу переконатися, що до недавнього часу періоди підліткового та старшого шкільного віку не розділялися на якісно окремі стадії в розвитку особистості. Юнацтво або старший шкільний вік вітчизняні та зарубіжні вчені пов'язували з навчанням у старших класах освітніх закладів. За критеріями ЮНЕСКО межі старшого шкільного віку визначено від 13-14 до 16-17 років. Ураховуючи багатоманітність вікових періодизацій, розроблених ученими різних шкіл і напрямків, у дослідженні дотримуємося думки, що нижня межа старшого шкільного віку визначається початком навчання у старших класах 13-14 років, а верхня – віком 17-18 – період закінчення шкільного навчання.

Головною особливістю старшого шкільного віку є самовизначення учнів. Так, у працях Л.Божович зазначається, що потреба у самовизначенні виникає на межі старшого підліткового віку, коли формується певна смислова система. Вона нерозривно пов'язана з такою важливою характеристикою старшого підліткового та раннього юнацького віку, як вибір професії. [36]. Усвідомлення себе старшокласниками відбувається завдяки активному формуванню світогляду та розумінню учнем себе як суб'єкта суспільних відносин [238]. Важливим надбанням цього вікового періоду є відкриття багатства та різноманітності свого внутрішнього світу. Завдяки рефлексії старшокласники набувають здатності заглиблюватись у себе, у свої переживання. Формування ідентичності у старшому шкільному віці завершується становленням структурованої системи ціннісних орієнтацій,

яка визначає життєві пріоритети, послідовність постановки та реалізації життєвої мети. Юнаки та дівчата прагнуть звільнитися від контролю та опіки з боку батьків і вчителів. У цьому процесі І. Кон розрізняє домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба і право на власні норми і цінності). Батьківський приклад уже не сприймається так абсолютно і некритично, як раніше.

У цей період відбувається процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. Так, І. Кон акцентує увагу на тому, що для учнів старшого шкільного віку притаманною є потреба у спілкуванні. Цю ж думку розвиває і І. Дубровіна, відмічаючи, що у спілкуванні старшокласників виділяються дві тенденції: розширення сфери комунікацій та індивідуалізація відносин, висока вибірковість у дружніх нахилах [259].

Іншою важливою особливістю старшого шкільного віку, яка органічно пов'язана з самовизначенням старшокласника, є зміна провідної діяльності учнів. Так, Д. Ельконін зазначав, що провідною діяльністю у старшій школі є навчально-професійна, коли відбувається «поворот» від спрямованості на світ до спрямованості на самого себе [427]. Діяльність у юнацькому віці відзначається цілеспрямованістю щодо оволодіння прийомами навчальної роботи, прагненням до колективної праці [66]. Головна думка досліджень І.Кона полягає у визначенні того, що старшокласник – не пасивний об'єкт навчання й виховання, а самостійний суб'єкт діяльності [183].

Важливо звернути увагу й на висновки науковців щодо пізнавальних можливостей старшокласників, їхнього розумового розвитку. Так, І.Підласий наголошує, що саме у старшому шкільному віці відбувається розквіт усієї розумової діяльності [286]. Підтверджуючи цю думку, А.Хрипкова у своїй праці «Світ дитинства: юність» писала, що у старшокласників спостерігається збільшення загальної теоретичності розумової діяльності, здатність до розуміння абстрактного матеріалу. Саме у цьому віці

збільшується ступінь оволодіння пізнавальними можливостями. Проте риси більш раннього віку ще проявляються іноді у діяльності старшокласника, що, на думку вченої, говорить про неповну зрілість, нестійкість пізнавальних можливостей [231]. І. Дубровіною було відзначено посилення ролі узагальнень та абстракцій у розумовій діяльності учнів старшого шкільного віку [259]. Іншим ученим (Л. Арістовою) [12] підкреслювалася здатність учнів до оволодіння складними поняттями за малого життєвого досвіду; інтенсифікація навчального процесу (через розширення наукових знань і збільшення темпів розвитку науки); прагнення до пошуку нового, нових досягнень. Окремий акцент саме на формуванні індивідуального стилю розумової діяльності старшокласників зробив І. Кон [183].

Про великі можливості змісту навчальних предметів для формування світогляду старшокласників писала Г. Щукіна. На її думку оволодіння світоглядом найінтенсивніше відбувається у підлітковому та юнацькому віці [271]. Вивчаючи систематичні курси основ наук, старшокласники здійснюють більш глибокий аналіз предметів і явищ, знаходять схожість та відмінність, взаємозв'язки і причини, установлюють закономірності історичного процесу, роблять самостійні світоглядні висновки й узагальнення. У них яскраво виражене вибіркове ставлення до навчальних предметів. Змінюється і функціонування психічних процесів: сприйняття характеризується цілеспрямованністю, увага - довільністю і стійкістю, пам'ять - логічністю. Мислення старшокласника відрізняється більш високим рівнем узагальнення й абстрагування, поступово набуває теоретичну і критичну спрямованість. Тому справедливо Ю.Бабанський вважає, що учнів старшої школи слід свідомо підводити до прийомів логіки через матеріал усіх навчальних предметів, вчити встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [270]. Старшокласники намагаються проникнути у суть усіх явищ природи й суспільного життя, пояснити їх взаємозв'язки та взаємозалежності. Тому виникає прагнення виробити власну точку зору, дати власну оцінку обставинам, що оточують їх. Самостійність мислення у цей період набуває

визначального характеру. Якщо у підлітковому віці хлопці здебільшого цінують фізичну силу, то старшокласники поважають уже й інтелектуальні якості. Авторитетом у класі користуються учні, що мають гострий розум. Кумирами стають гармонійно розвинені особистості, у яких розумові якості вдало поєднуються з фізичною розвиненістю, зовнішньою привабливістю, гарними манерами. Почуття дорослості стає глибшим та гострішим. З'являється прагнення виразити власну індивідуальність [286, С. 126-138]. Отже, під час розумового виховання старшокласників важливо спиратися на їхню зростаючу самостійність, критичність, ціннісно-орієнтаційну активність, потребу у спілкуванні; ураховувати яскраво виражене вибіркове ставлення до навчальних предметів.

Таким чином, розумове виховання у сучасних наукових дослідженнях визначають як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, мислення, формування світогляду школярів. Мета розумового виховання - забезпечення засвоєння учнями основ наук, розвиток їхніх пізнавальних здібностей і формування на цій основі наукового світогляду. Його зміст — система фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки; способи розумової діяльності, певні якості особистості дитини. До особливостей розумового виховання старшокласників віднесено: самовизначення, прагнення проявити власну індивідуальність, зміна провідної діяльності та мотивації навчання, цілеспрямованість щодо оволодіння прийомами навчальної роботи, активне формування світогляду, здатність до оволодіння складними поняттями через малий життєвий досвід, більш глибокий аналіз сутності явищ, більш високий рівень узагальнення й абстрагування, поступове набуття теоретичної і критичної спрямованості, прагнення виробити власну точку зору.

1.2. Витоки становлення і розвитку ідей розумового виховання старшокласників у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, посилення педагогічних шукань і реформи в освіті нерозривно пов'язані з історичними подіями, що відбулися чи відбуваються, соціальними змінами й прогресом науки, особливо в галузі людинознавства.

Інтерес до проблеми розумового виховання на різних етапах розвитку людської цивілізації розвивався нерівномірно. Історія школи та педагогічної думки знала як розповсюдження ідей, що не приділяють значну увагу засвоєнню знань, так і надмірну інтелектуалізацію процесу навчання.

Однією з важливих наукових передумов розумового виховання старшокласників стала поява та розширення нових поглядів і знань про людину завдяки бурхливому розвитку філософії, педагогіки, психології, біології, антропології та інших наук.

У давньогрецькій філософії проблема розуму зустрічаються у Платона, який вважав, що розум є безсмертним і за допомогою нього пізнається світ. Він вказував, що до мислення людина звертається коли не може за допомогою чуттєвого сприймання зрозуміти предмет, який знаходиться перед нею. Мислитель вимагав забезпечити виховання характеру й розуму особистості [160]. Аристотель у трактаті «Про душу» наголошував на тому, що метою виховання є розвиток вищих сторін душі: розумної і тваринної. Мислитель вбачав функцію розуму у пізнанні. Він визначив послідовні етапи процесу вивчення: від смислового спостереження – через запам'ятовування – до розуміння [13]. Інший давньогрецький філософ Сократ у проблемі навчання звернув увагу на те, що тільки завдяки розуму можливо отримати знання. Він наполягав на важливості самостійного отримання знань. На його думку, дійсна освіта, що може вдосконалювати людину, має виходити із самої людини й мати у своїй основі само опрацювання існуючих у душі уявлень і знань. Отже, Сократ вважав, що прагнення людини до мудрості

можна реалізувати лише способом проникнення дитини у внутрішній духовний світ, а завдання вихователя допомогти їй це зробити.

Твори давньоримського педагога Марка Фабія Квінтіліана містять ідеї посилення творчої активності вихованців. Він вбачав основу навчання у формуванні позитивного ставлення до навчання, чому мали сприяти віра у сили дитини. М.Квінтіліан обґрунтував низку дидактичних вимог: радив одночасно вивчати кілька предметів, використовувати систему вправ для міцного засвоєння знань, поєднувати заучування матеріалу з його осмисленням, чергувати працю й відпочинок; враховувати індивідуальні особливості учнів [173]

На відміну від античності, коли виховання дітей і юнаків було спрямоване на формування повноцінного громадянина, у Середні Віки наголошувалося на залученні учнів до усвідомлення християнських цінностей, самовихованням внутрішнього, а не зовнішнього початку. У культурі цієї епохи розумове виховання не розглядалося як особливий вид освітньої діяльності. Проте окремий його аспект, а саме накопичення знань, мав місце. В епоху Середньовіччя посилилася роль релігії у суспільному житті та її вплив на освіту й виховання. Це знаходило свій прояв у тому, що діти вивчали «на зубок» дозволені канонічні підручники та інші «священні книги», тобто акцент робився не на розвиток розумових задатків, а на механічне зазубрювання відповідних, завчасно визначених текстів, положень. Схоластика, що мала місце у Західній Європі протягом XI – поч. XVI ст., подавала у логічному вигляді християнське вчення з метою озброїти учнів систематизованими знаннями. Проте це не виключало необхідності надбання світських знань, які б сприяли розумовому розвитку учнів [434].

Значний інтерес у контексті розробки проблеми розумового виховання особистості становить собою Епоха Відродження в Європі, яка характеризувалася поверненням суспільства до прогресивних ідей античного світу щодо ідеалу розвитку особистості, наданням людині функцій активної дієвої істоти та спробами зрозуміти природу дитини, науково пояснити її

поведінку. Зокрема, повернення до ідеалу гармонійного і всебічного духовного та фізичного розвитку людини сприяло підвищенню інтересу до розвитку всіх здібностей та обдарувань дитини. Проте мислителі цього періоду не пропонують спеціальних методів чи способів виховання обдарованих дітей, адже основним напрямом освіти стає націленість на «навчання всіх усьому».

Французький філософ М.Монтень вважав, що освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів. Учений пропонував учителям створювати такі ситуації, щоб на уроці більше говорив учень. Розумове навчання, за Монтенем, - це своєрідне особистісне засвоєння знань. Мішель Монтень у своїй праці «Досліди» підкреслював важливість проводити заняття «не на слух, а шляхом досліду» [236].

Відомий просвітитель Еразм Роттердамський надавав великого значення розвитку інтелекту, вмінню мислити точно та ясно, критично оцінювати реальні факти, не потрапляти на гачок забобонів і марновірства. За переконанням гуманіста дитині потрібно прищеплювати різноманітні знання — стихій, зірок, властивостей рослин і тварин тощо. Молода людина мусить поступово усвідомлювати своє місце у світі. На його думку, навчання має бути легким, приємним, враховувати інтереси дітей, розвивати їхню активність і самостійність[324].

Визначний філософ і педагог французького Ренесансу Франсуа Рабле закликав молодь удосконалюватися у науках і чеснотах. Він писав про те, що освіта – то вища й найрідкісніша властивість людини, якою наділила її природа, це шлях «досягти в певній мірі безсмертя», відчувати радість життя [315]. У своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф.Рабле викривав вади середньовічного виховання й навчання. Він підкреслював, що знання здобувають не тільки з книг, але й шляхом спостереження та безпосереднього ознайомлення з речами, які вивчають (у праці, грі, на прогулянці, за обідом). Ф.Рабле відзначав користь бесід, особистих зусиль

учня, самонавчання й самовиховання і не допускав у вихованні ніякого авторитаризму, примусу й тілесних покарань.

Свої погляди щодо провідної ролі виховання та навчання висловлював гуманіст С.Оріховський. Він вказував на пряму залежність між наукою, освіченістю і чеснотами. Учений звертався з такими повчаннями до короля Сигизмунда-Августа: «Людина при владі повинна прагнути до правди і справедливості, але цього недостатньо, потрібна наука, «яка саму людину зробить правдивою і справедливою» [380, С.27]. С.Оріховський вважав, що мудрість не виникає на голому місті, необхідні природні засади, а виховання лише виявляє їх та удосконалює. Він звертав увагу на те, що слід звільнити школу від схоластики. Учений зауважував, що саме від вчителів багато що залежить: вони «навчають і спонукають юнаків займатися такими справами, завдяки яким учні стануть уже в зрілому віці добрими, славними й щасливими». Він підкреслював, що виховання має вестися на історичних прикладах, подвигах відомих особистостей, викликати бажання наслідувати [380, С.183].

Попередники французького просвітництва П.Ніколь, Ніколя де Малебранш та інші приділяли великого значення розвиткові здатності до судження як важливому складнику розумового виховання. Так, у праці П.Ніколь і А.Арно «Логіка, або Мистецтво міркувати» (1662 р), окрім звичайних правил містяться нові ідеї, які корисні для розвитку здатності підлітка до прояву самостійності судження, для становлення розуму. Не випадково, логіку автори розуміли як мистецтво правильно докладати розум до пізнання речей [15].

Просвітник Ніколя де Малебранш відводив провідну роль читанню книг як важливому аспекту розумового розвитку учня. На його думку, дуже корисним є саме читання, коли самостійно розмірковуєш над прочитаним і саме коли намагаєшся шляхом певних зусиль свого розуму знайти рішення питань, які стоять у заголовку глав, упорядковуєш і зіставляєш ідеї одну з одною.

Зазначимо, що у німецькій класичній філософії було висунуто принципово нове розуміння сутності людини та її природи. Проблема дитини, критичний розгляд передумов її пізнавальної діяльності стали у центрі уваги відомого філософа І.Канта. На відміну від своїх попередників, які виходили з натуралістичного розуміння людини як істоти пасивної, споглядальної та індивідуальної,— І.Кант уперше в історії європейської філософії став розглядати людину як активного суб'єкта пізнання й практики, як істоту суспільну у своїй моральності. При цьому діяльність людини була зведена ним до діяльності свідомості, теоретичного й практичного розуму. На його думку, здатність людини бути самодостатньою істотою виводиться з тієї обставини, що вона може перетворювати свої природні схильності і володіти ними [165, с.289]

Інший відомий німецький філософ Г.Гегель указував, що «з одного боку людина - природна істота. З іншого боку - істота розумна. Тварини не потребують освіти, оскільки вони від природи є тим чим вони є, тобто лише природною істотою. Людина ж має узгоджувати ці дві свої особливості, привести свою єдність відповідно до своєї розумової природи, тобто зробити останню панівною». [79, с.23] Зауважимо, що Г.Гегелем були закладені основи діалектики як універсального способу пізнання світу й сутності речей, зокрема, й природи людини.

Період із середини XVII ст. і до кінця XIX століття насамперед представлений іменами Яна Амоса Коменського (1592-1670), Джона Локка (1632-1704), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Йоганна Песталоцці (1746-1827), Йоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дістервега (1790-1866), К.Д. Ушинського (1824-1870), П.Ф.Каптерєва (1849-1922) та іншими. Погляди цих філософів, психологів, педагогів на розумове виховання складають основу двох різних концептуальних підходів.[69]. Одні (Я.Каменський, Дж.Локк, Й.Герберт, В.Одоевський, М.Пирогов та ін.) основу розумового виховання вбачали у процесі оволодіння систематизованими знаннями, які накопичені людством, ґрунтуючи їх на міцному фундаменті узагальненого досвіду

людства. Інші (Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег) вважали, що розум дитини розвивається передусім у її природній діяльності, для якої і потрібно підлітку надати повний простір, дати можливість бути самостійним. Роль наукових знань тут відсувалася на другий план. К.Ушинський прагнув взяти найбільший позитив із кожної з названих концепцій, звернувши увагу на можливість розвивати розум і формально, і реально.

Великий вплив на вирішення проблеми розумового розвитку дитини мали праці видатного педагога Яна Амоса Коменського, який у роботі «Велика дидактика» довів, що у розумовому вихованні слід дотримуватися поступовості, послідовності і систематичності відповідно до можливостей учнів. Водночас учений підкреслював необхідність індивідуалізувати прийоми і методи розумового виховання, перш за все наголошуючи на значенні освіти у цій справі. На думку Я.Коменського, проблема різнобічної освіти дитини обумовлювала необхідність самостійного розширення кола її пізнавальних інтересів і повинна бути абсолютною у будь-якій професії, де потрібна ясність думок: «... всі майже богослови, медики у великій своїй помилковості... нехтують вивченням метафізики, фізики і математики, вважаючи їх зайвими для себе перешкодами, тоді як ґрунтовність думки ніколи не досягається без ґрунтовної освіти» [11, с. 94]. Характеризуючи самостійне читання як важливий чинник розумового виховання, вчений у промові, виголошеній перед початком занять у Великій аудиторії Шарш-Патакської школи, відзначив, що «недостатньо читати книги, їх треба читати уважно, з тією метою, щоб найважливіше сприймалось і залишалось» [181]. Він вважав, від самого народження у людини існують чотири задатки: розум з судженням і пам'яттю, воля, здатність рухатися і мова. Для цих задатків є відповідні органи: мозок, серце, рука і мова, які й необхідно перш за все вдосконалювати. Учений при цьому наголошував, що діти не однакові за своєю природою і за темпами свого розвитку: «у одних здібності гострі, у інших - тупі, у одних - гнучкі і податливі, у інших - тверді і вперті; одні прагнуть до знань заради знань, інші захоплюються швидше механічною

роботою. З цього подвійного роду здібностей виникає їх шестикратне поєднання» [180, с.231]. Я.Коменський, виходячи з природи людини, поділяв життя підростаючого покоління на періоди, які потрібно мати на увазі у процесі розумового виховання: дитинство (від народження до 6 років), отрочество (6-12 років), юність (12-18 років), змужнілість (18-24 роки). Юність, куди можна віднести й старшокласників, на думку вченого, характеризується більш високим рівнем розвитку мислення, змужнілістю, формуванням волевих якостей й здатністю зберігати гармонію.

Вивчення педагогічних та філософських праць Дж.Локка («Думки про виховання» (1693 р.), «Про виховання розуму» (1706 р.) дає змогу зробити висновок, що головним у виховній діяльності повинно бути виховання освіченої, високоморальної, доброзичливої «ділової людини» з творчим характером і сильною волею. Головною метою розумового виховання вчений називав розвиток могутнього, сильного людського розуму, що спрямований на пізнання істини. Навчання англійський педагог розглядав лише як допоміжний виховний захід. На його думку, добродісна, моральна людина вища за високоосвічену. Завданням розумового виховання він називав пробудження цікавості, любові до наук. Серед методів, які сприяють вирішенню завдання виховання високоморальної та освіченої людини, науковець виділяв: приклад вихователя, нагороди та покарання. Він підкреслював, що досвід – єдине джерело розвитку розуму. Так, у роботі «Про використання розуму» філософ писав, що «існують люди, які самі пригнічують власний дух, зневірюються при першому ж ускладненні та вирішують, що оволодіти будь-якою наукою або просунутись у знанні далі за те, що буде необхідним для їхньої звичайної справи, їм не під силу... Ніхто не знає сили власних можливостей, доки сам не випробує їх... Тому найбільш підходящі ліки в цьому випадку виявляються у тому, щоб змусити розум працювати й старанно докладати власні думки до справи... Людина, яка намагається йти на слабких ногах, не тільки піде далі, але й стане сильнішою

за ту, яка, володіючи сильною конституцією..., сидить сиднем на одному місці» [215, с. 244; 216].

Видатні представники гуманістичного і демократичного напрямку у західноєвропейській педагогіці – французький просвітник Жан-Жак Руссо, швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці та німецький педагог Фрідріх Дістервег - також приділяли велику увагу розумовому розвитку дитини. У праці «Еміль або про виховання» метою розумового виховання Ж.Руссо вважав пробудження у дитини любові й інтересу до наук, озброєння її методом набуття знань. Відповідно до цього він пропонував докорінно перебудувати зміст і методику навчання за принципом розвитку самодіяльності й активності дітей, «Не давайте вашому учневі ніяких словесних уроків, він повинен отримувати їх лише з досвіду», – наголошував Ж.Руссо [332, с.232]. Педагог особливо підкреслював, що вчитель має навчати учнів без застосування покарання. Ж.Руссо розробив вікову періодизацію, згідно якої розум юнака доходить до постановки філософських та релігійних питань.

К.Гельвецій у працях «Про розум» та «Про людину, її розумові здібності та їх виховання» [80; 81] тлумачив людину як частину природи, єдиним джерелом знань і діяльності якої є відчуття. Він, зокрема, говорив, що людині від природи притаманні дві головні властивості – властивість отримувати різні враження (відчуття) від зовнішніх предметів та здатність до їх збереження. При цьому розум філософ розглядав як набуте людське вміння оперувати відчуттями і спогадами та обирати найдоцільніший спосіб реагування на зовнішні подразники [80, с. 118 - 122].

Теорія елементарного навчання Й.Песталоцці включала фізичне, трудове, етичне, розумове навчання. На його думку, усі ці сторони навчання мають здійснюватися у взаємодії для забезпечення гармонійного розвитку людини. На думку Й.Песталоцці, навчання, по-перше, сприяє нагромадженню учнем на основі його чуттєвого досвіду запасу знань, а по-друге, розвиває його розумові здібності. Необхідно «інтенсивно підвищувати сили розуму».

Здійснити розумове навчання дітей Й.Песталоцці прагнув за допомогою системи спеціально підібраних для кожного рівня навчання й послідовно проведених вправ, які розвивають інтелектуальні сили й здібності дітей. Одним із важливих складників його педагогічної теорії став метод елементного виховання, суть якого полягала у тому, щоб розбудити закладені у кожній дитині задатки здібностей. [277; 278]

Німецький педагог Й.Герберт обґрунтував і розкрив зміст «виховуючого навчання», яке полягає у збудженні багатосторонніх інтересів, вихованні доброчесності та формуванні характеру. Він вказував, що знання не слід давати у готовому вигляді, учня необхідно захопити самостійною працею. Предмети він поділяв на ті, що дають знання (фізико-математичні) і ті, що поглиблюють світогляд (словесно-історичні). Аналіз історико-педагогічних джерел [82] дозволяє узагальнити погляди Й.Герберта на засоби, прийоми, шляхи здійснення виховуючого навчання: використання різноманітності матеріалу, послідовність його подання, методи навчання, які припускають свободу для роботи, врахування індивідуальних та вікових здібностей, не допущення чисельних моралізуючих промов. Й.Герберт сформулював і вимоги до вчителя, який забезпечує реалізацію розумового виховання. Зокрема, він наголошував на важливості духовного багатства педагога, вимагав від вчителя «знань і сили думки». Й.Герберт серйозно ставив питання про виховання інтересу до навчання, про досвід дитини, про самостійну розумову діяльність. Він прагнув спрямувати навчання на формування правильного «сприйняття світу» і виховувати людей «багатобічного інтересу», з притаманним прагненням до насиченої розумової діяльності на основі розвитку «моральної інтуїції», зміцнення характеру й сили волі. [82, с. 240].

Аналіз історико-педагогічних праць дає змогу констатувати, що подальша розробка теоретичних засад розумового виховання знайшла своє відображення у працях А.Дістервега, який був глибоко переконаний, що наука, навчання, знання здійснюють вплив на розум, душу, волю і характер.

Навчання, на думку педагога, тренує духовні сили, формує творчі можливості. Саме навчання «утворює з неотесаної від природи людини справжню, сповнену внутрішнім прагненням продовжувати своє самовиховання і самоосвіту» [112, С.269]. Він підкреслював, що цінність мають тільки ті знання й навички, що набуті учнем самостійно у процесі навчальної праці. На основі особливостей, насамперед, психічного розвитку, він ввів вікову періодизацію дітей шкільного віку (6-9; 9-14; 14-16 років) та охарактеризував притаманні тій чи іншій віковій групі пріоритетні якості та схильності. У своєму «Керівництві для освіти німецьких вчителів» Дістервег сформулював цілу систему дидактичних принципів та правил, які відображують у цілому його погляди на розумову освіту школярів. Так, педагог пропонував вести заняття у діалогічній формі, використовувати наочність, повторювати матеріал, йти у навчанні від одиничного до загального, від конкретного до абстрактного [112].

Аналіз творчої спадщини Г.Спенсера [353] дає нам можливість показати його педагогічні погляди на розумове виховання дітей. Він вважав, що існує природний процес розумового розвитку і що не варто перевантажувати розум дитини штучними формами, а потрібно враховувати закони психології, йти за природним розвитком дитини. Важливим принципом у навчанні Г.Спенсер називав сприятливий емоційний фон навчальної праці. Актуальними на той час також були погляди вченого на роль науки як джерела істинного знання. У своїй основній педагогічній праці – «Виховання розумове, моральне, фізичне» (1870 р.) – автор прагнув пояснити, що процес виховання є одним із найбільш істотних суспільних явищ. У системі Г.Спенсера розумовий розвиток і виховання займає центральне місце. Вчений намагався встановити деякі основні закони розумового розвитку: розум іде вперед від речей простих до складних, від часткового – до загального, від конкретного – до абстрактного. Важливе значення надається навчанню математиці, фізиці, хімії, біології, економіці, оскільки оволодіння основами наук у майбутньому будуть визначати прогрес, перш за все у народному господарстві. На його

думку, виховання має навчати праці, подоланню труднощів і стійкості в боротьбі.

Ідеї розумового виховання знайшли своє відображення й у вітчизняній педагогічній думці. У порівнянні з розглядом цих питань представниками світової педагогічної думки, яка бере свої витoki ще з часів античності, перші звертання до них на українських землях можна простежити набагато пізніше від утворення Київської Русі (IX ст.). Про це, зокрема, свідчить зміст збірників афоризмів, повчань, літописів та ін. Як відомо, культура і освіта слов'янських народів, як і багатьох інших, відбувалась через впровадження християнської моралі [16, С.39.]. Більшість пам'яток того часу наголошували на примусовому завчанні матеріалу, застосуванні фізичних покарань, як одного із засобів стимулювання дітей до шкільної науки. Проте аналіз праць науковців дозволяє зробити висновок, що оптимальною для здійснення розумового виховання, набуття знань визнавалася ненасильницька атмосфера. У найбільш ранніх пам'ятках стародавньої писемності знаходимо настанови щодо організації процесу навчання, наголошення на важливості для розумового розвитку читання книг, під час якого кожен повинен подумати над сенсом, тричі прочитати розділ, що само собою передбачало активну розумову роботу учнів [9].

У «Повчанні Володимира Мономаха дітям» проблема розумового виховання розглядалася через конкретні поради вчитися, у ньому подано обґрунтування необхідності розвитку у дітей таких складових розумового виховання, як ініціатива, працелюбство, інтерес до праці. [9, с. 10-21]

Поштовхом до подальшого розвитку досліджуваної проблеми стала діяльність монаха-літописця К.Туровського. Головним засобом розвитку розуму він вважав знання, що одержані шляхом оволодіння основами освіти. К.Туровський справедливо стверджував, що необхідно систематично виховувати у кожній людині інтерес до читання. Йому ж належить і перша спроба вікової періодизації: дитинство, отроцтво, юність [377].

У XVI – XVII століттях у великих містах України (Києві, Львові, Луцьку, Кам'янець-Подільському, Дрогобичі та інших) утворилися об'єднання міщан,

ремісників, селян, які мали назву «братства». Однією з найважливіших заслуг братств, безумовно, вважається їх сприяння шкільній освіті. У Статутах братських шкіл простежуються ідеї необхідності розуміння шанобливого ставлення до знань, індивідуальності кожного вихованця, виховання захисників національної культури і віри, обґрунтовувалася роль самопізнання і саморозвитку у процесі особистісного становлення. Статут Львівської братської школи прямо вимагав, щоб кожен учень вмів міркувати, а не обмежувався механічним запам'ятовуванням прочитаного. Заслужує на увагу той факт, що виховний вплив на молодь у цих навчальних закладах здійснювався завдяки чіткій організації навчально-виховної діяльності, високому рівню викладання наук, суворій дисципліні, а також шляхом використання різноманітних методів (диспути, змагання, взаємо навчання, лекції, бесіди тощо). Серед форм, методів і прийомів, що ними керувалися вчителі, були: слово вчителя, діалог, самостійна робота з підручником, взаємоперевірка вивченого, заучування напам'ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи, публічні диспути (особливо у старших класах), систематичне повторення вивченого, робота з розвитку усного і писемного мовлення, імпровізовані виступи з використанням цитат тощо. Здібні учні залучалися до праці з молодшими дітьми і ,навіть, до написання підручників. Щодо покарань, у статуті сказано: «за неслухняність карати, але не понадміру, а по силах. Не з буйством, а смиренно і тихо».

Серед яскравих мислителів українського Відродження особливе місце посідає Касіян Сакович (1578–1647) – ректор і професор Київської братської школи. Центральною проблемою його духовно-філософських роздумів була людина, її життя, самопізнання. Він виступив за те, щоб в Україні було більше шкіл, з яких би виходили духовно та художньо освічені люди. На думку К.Саковича, людина за своєю природою наділена палким прагненням до знання. Лише завдяки наполегливій праці над собою, освіті, набутим знанням людина зможе стати творцем свого настрою, здоров'я, життя [265, С. 338-339].

Митрополит Київський І.Копинський вказував на необхідність систематично працювати, не зупинятися, постійно вдосконалюватися, інакше відбудеться падіння. Розвинути себе, досягнути світові пізнавальні цінності людина може тільки вдосконалюючи свій розум. Розум є важелем, який повертає дії людини зі злого на добре, протистоїть впливу хибних ідеалів. Без розуму неможлива доброчесність. Автор застерігав від лінощів, пияцтва, заздрості як марного у цьому житті, марним вважав і багатство, пересичення плоті. Активна, напружена робота розуму – це шлях самовдосконалення [166, С.74].

Один із ректорів Київської братської школи Хома Євлевич аналізував зростання самосвідомості, почуття гідності, розуміння свого значення у суспільстві. Він наголошував, що лише той, хто все розмірює власним глуздом, оцінює, вивчає, зазначає мудрість, може сподіватися на найвищі блага. Вчений засуджував мудрість тих, хто дбає не про освіту і самовдосконалення, а про блиск життя, золото [380, С. 522].

Кирило Ставровецький, педагог Львівської та Віленської братських шкіл, вважав, що місце людини у суспільстві залежить від рівня освіченості, а не від походження та майнового стану. Гострота розуму людини, на думку вченого, залежить від уроджених здібностей, але глибина і різноманітність знань – від виховання, яке через пізнання книг розширює знання. Він вказував, що людина, яка не здобула освіти, подібна до простака або сліпця. У процесі формування особистості дитини К.Ставровецький ключову роль відводив учителеві, до якого ставив високі вимоги: бути терплячим, наполегливим, знаходити і розвивати природні здібності й таланти в учнів, не лінуватися, заохочувати батьків до активного виховного процесу вдома [117]

Учитель Полоцької братської школи С.Полоцький також підкреслював вирішальну роль виховання у формуванні поглядів людини. Він писав, що формування поглядів залежить від навчання, поведінки батьків. Цінним у вченні С.Полоцького було й звертання уваги на самовдосконалення учнів. Людському розуму, писав він у «Обіді душевнім», даються різні обдарування

і таланти, людина не повинна закопувати їх у землю, а розвивати й удосконалювати. С.Полоцький для навчання виокремив 3 перші періоди, вказуючи, що саме 3-й період - від 14 до 21 року – період розумового розвитку і громадянського виховання. Він вважав, що той, хто в юнацтві не хоче вчитися, у старості постраждає [290].

Серед засобів виховання та навчання у період Київської Русі визначалися та застосовувалися перш за все такі, що сприяли розумовому вихованню - праця, приклад, настанови, повчання, народна творчість, література, церковна практика, використання яких у сумі своїй дозволяли поєднувати тілесне та духовне, удосконалювати духовний світ підлітка, його розум.

Відомий науковець, педагог-практик С.Золотухіна зазначає, що значну роль у розвитку освіти та у розумовому вихованні в Україні відіграли Києво-Могилянська академія та її вчені. Викладачі академії І.Гізель, І.Галятовський, Ф.Прокопович, М.Козачинський прагнули духовно та розумово розвивати вихованців. Так, громадський діяч, вчений, педагог Феофан Прокопович підкреслював велике значення під час надання матеріалу принципам наочності, доступності, систематичного й усвідомленого сприйняття знань. Особливо педагог підкреслював важливість освітньо-виховної сили науки. На його думку, саме науки сприяють набуттю знань, дають змогу сформулювати конкретні практичні поради. Ф.Прокопович виступав проти схоластичного навчання. [154, С. 22-36].

Цікаві методичні настанови щодо надання учням знань та ролі у цьому процесі вчителя залишив у праці «Наука, альбо способ зложення казання» відомий мислитель і педагог І.Галятовський, який наголошував на чіткості, ясності та логічності викладу з тим, щоб донести до розуму «жадної мудрості» [87].

Значну увагу питанням розумового виховання приділив і видатний філософ-просвітител, педагог Г.Сковорода. Як свідчать матеріали його педагогічної спадщини, заняття людини навчанням та виховною практикою стають найвідповідальнішою справою. Головною умовою вирішення непростих

завдань розвитку «допитливого розуму» та його вірного спрямування за Г.Сковородою стає наявність справжнього вчителя. Він також наголошував, що для вчителя у справі розумового виховання важливо знати методи, способи, засоби найбільш оптимальної реалізації. У площині досліджуваної проблеми педагог висунув педагогічні настанови, які збуджують увагу. Серед них: застосування наочності, стимулювання самостійності й активності школярів, зв'язок знання із життєвим досвідом. Саме таке ставлення до навчання сприятиме і оволодінню вмінь навчатися. Серед методів навчання, які сприяють розумовому вихованню, учений високо цінував лекцію, розповідь, бесіду, розмову, повчання, словесний аналіз роботи та виправлення помилок. Г. Сковорода вважав, що це сприятиме формуванню вміння правильно говорити, мислити. Він був твердо переконаний, що можливості людини у пізнанні безмежні. [341, С.151]. У своїх працях Г.Сковорода також стверджував, що «людина створена мислити ... вона живе, рухається і постійно розвивається» [341].

Аналіз історико-педагогічних матеріалів дав можливість стверджувати, що початок XIX ст. став періодом соціально-економічних зрушень, реформування системи освіти. Законодавчі акти 1804 року («Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам» та «Статут університетів») сприяли формуванню нової системи шкільної освіти у складі чотирьох навчальних закладів: парафіяльного училища, повітового училища, гімназії, ліцея та університету. Середню освіту можна було здобувати в гімназіях.

Протягом наступних двадцяти років було прийнято низку законів, указів, постанов, які повністю змінили суть освітньої реформи. У 1828 році було схвалено новий «Статут гімназій і училищ, підпорядкованих університетам», за яким типи шкіл зберігались, але ліквідувалися прогресивні здобутки попереднього періоду - безстановість та наступність освіти. У період 1830-1848 було підвищено плату за навчання з метою не допустити у гімназії дітей різночинців. Положенням 1839 р. у великих промислових містах відкривалися реальні класи, що сприяло виокремленню двох напрямів гімназійної освіти – класичного і реального.

У другій половині XIX ст. відбувалися суспільно-політичне піднесення, радикальні економічні реформи, на сторінках прогресивних педагогічних видань проходили принципові наукові дискусії з актуальних проблем виховання й навчання. Представники прогресивних педагогічних кіл вели активну дискусію щодо співвідношення класичного та реального напрямів освіти. З відміною кріпосного права (1861 р.) відбуваються реформи, спрямовані на поліпшення стану освіти та пристосування її до нових умов, були прийняті документи («Статут гімназій і прогімназій», «Статут загальноосвітніх навчальних закладів»), які проголошували ідеї загальнолюдського виховання. Але ж для більшості населення освіта залишалася недоступною.

Слід зазначити, що проблема розумового виховання набула подальшого розвитку у педагогічній теорії другої половини XIX ст. О.Духнович, К.Ушинський, С.Миропольський, М.Пирогов та ін. у своїй педагогічній діяльності, творах педагогічного спрямування відстоювали ідею необхідності створення умов для здійснення розумового виховання. Зокрема, відомий вітчизняний педагог О.Духнович вказував, що засвоєння знань має відтворюватися шляхом чуттєвого сприймання, наголошуючи, що цей процес навчання саме через почуття є природним фактом, а почуття дитини, у свою чергу, є визначальним щаблем пізнання [117, с. 26].

Як показав аналіз історико-педагогічної літератури, проблема розумового виховання у досліджуваний період найбільш багатогранно й різноаспектно розглядалася видатним вітчизняним педагогом К.Ушинським. Вивчення і аналіз його педагогічної спадщини, спогадів його найближчих однодумців про практичну діяльність видатного педагога, ознайомлення зі спадщиною його послідовників показало, що у вирішенні проблеми розумового виховання К.Ушинський стояв на гуманістичних засадах і був переконаний у провідній ролі учителя у цьому процесі. Педагог зазначав, що завданням учителя є не лише передача знань учню, але, головним чином, пробудження й розвиток у нього бажання і здатності самостійно, без допомоги вчителя, набувати нові знання. [390, С. 26]. Знання потрібні особистості не самі по собі,

але для формування у неї моральних переконань, ідеалів, звичок, морального вибору. У процесі навчальної діяльності він заперечував одноманітність викладання і вважав головним завданням учителя збудження та підтримку розумової активності школярів, розвиток розумових здібностей, спостережливості, пам'яті, уяви, фантазії за допомогою методів та прийомів, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність учнів [386, с. 501].

Варто зауважити, що найбільш ефективним у навчанні К.Ушинський вважав метод бесіди, який дозволяє вчителю на основі вже набутих знань активізувати уяву учня про факти, застосовуючи спостереження, порівняння, досвід, підводити дітей до самостійних висновків. Він неодноразово підкреслював, що ефективним шляхом розумового виховання має бути використання методу самостійної роботи, поєднання навчання рідній мові з наочним навчанням, використання проблемних ситуацій, запитань. На думку К.Ушинського, таким чином розвивається спостережливість і вміння правильно висловлювати думки, робити логічні висновки [390, с. 320]. К. Ушинський головним критерієм методу навчання вважав здатність активізувати розумову діяльність дітей та спрямувати її на безпосереднє, свідоме та ґрунтовне набуття знань, умінь і навичок [390, с. 37]. Він вважав, що навчання, розвиток і виховання вибудовуються на основі природо відповідності, що суттєво впливає на розвиток інтелектуальних і моральних якостей особистості. [390, С. 58].

Характеризуючи періоди дитинства, К.Ушинський найбільшу увагу приділяв віку отрочтва і юності. Вік отрочтва (або навчальний період (з 7-8 до 15 років)) – це вік розвитку розумових здібностей і накопичення знань. Зумовлена зростанням вікових змін «поступовість у розвиткові пам'яті має широке застосування у виховній і особливо в навчальній діяльності, і цю поступовість повинні брати до уваги і школа, і педагог, і підручник» [387]. Юність позначається шістнадцятьма роками. «В юності, коли в людині пробуджуються з особливою силою й ідеальні прагнення, і тілесні

пристрасті, робота механічної пам'яті, природно, відходить на другий план» [390, С.263].

Подальший розвиток проблема розумового виховання знайшла у педагогічній спадщині С.Миропольського. Цього питання, у тому чи іншому аспекті, він торкався фактично в усіх своїх роботах. Як і К.Ушинський, педагог акцентував увагу на головному завданні вчителя: «збудження допитливості дітей в якомога більшій кількості напрямів». Він підкреслював, що вчитель має не заважати розвиткові й виявленню інтелектуальних інстинктів дитини та давати учневі той матеріал, який би сприяв правильному вихованню. Зазначимо, що у С.Миропольського є багато цінних настанов щодо вибору оптимальних методів, форм, засобів розумового виховання на уроці. Зокрема, головним тут, на думку педагога, є вміннями працювати з книгою. Це не лише має сприяти набуттю знань, їх закріпленню, розширенню та поглибленню, але й формуванню ініціативності учня щодо оволодіння методами самоосвіти і самовиховання [232, с. 135 -140].

Видатний вітчизняний учений М.Пирогов спеціально не досліджував проблему розумового виховання, але у його науково-педагогічній творчості ми знаходимо чітку позицію відносно питань забезпечення ґрунтовних знань, формування інтересу до науки, організації самостійної роботи учнів [280; 281]. Учений у своїх педагогічних працях визначав оптимальне коло предметів і адекватний їм зміст, які б максимально забезпечували оволодіння учнями знаннями, вміннями, навичками і формували риси особистості відповідно до завдань школи. У вирішенні дидактичних проблем М.Пирогов вважав найголовнішим у розумовому вихованні не «детальне викладання того чи іншого предмету», а розвиток розумової здібності кожного за допомогою науки. Він наголошував, що засвоєння знань можливе лише за умови, коли вибір учителем методів навчання відповідатиме віковим та індивідуальним властивостям.

Головне, на чому наполягав М. Пирогов в галузі методики навчання і що має цінність і для розумового виховання, - це розуміння необхідності відмовитись від догматичних способів викладання, не спонукати учнів на вічне слухання і механічне заучування текстів підручника, а всіляко заохочувати їх активність і самостійність.

Останнє, з його точки зору, найбільшою мірою забезпечується такими методами навчання, як бесіди, і, особливо, самостійні твори учнів [280, С.125]. Педагог, говорячи про старший шкільний вік, вказував на необхідність враховувати умови, сформувані переконання, що сприятимуть самовираженню особистості у процесі діяльності та спілкування.

Вивчення педагогічної спадщини видатного письменника, громадського діяча Л.Толстого переконало, що його педагогічний доробок з досліджуваної проблеми має багато спільного з висвітленими вище ідеями К.Ушинського та М.Пирогова. Як і вони, говорячи про розумове виховання, Л.Толстой виступив за ідею ненасильницької передачі знань. Процес досягнення міцних знань, умінь, навичок він сприймав як складний тривалий, багатоступінчастий, де все з усім пов'язане. Щоб попередити формалізм, зубріння у погоні за зовні міцними знаннями, він вимагав від учителя активної діяльності, дотримання цілого ряду умов, зокрема: створення у школі природної, здорової, бадьорої й доброзичливої обстановки («дух школи»), що відповідає дитячій природі, її допитливості й потреби свободі розвитку; постійного й різнобічного зв'язку навчання з життям, навчання з вихованням; застосування в освіті різноманітних методів і прийомів відповідно до особливостей дитячої психіки (наочності, вправ, творчих робіт, експерименту й досвіду роботи із книгою тощо.); надання дітям широких можливостей для самостійної учбово-пізнавальної творчої роботи, при непомітному спрямованому впливі вчителя; здійснення міжпредметних зв'язків у засвоєнні окремих предметів; систематичного, розумно поставленого повторення й узагальнення досліджуваного; наявності повної щиросердної згоди, гармонії у відносинах між учителем і учнем; тісного органічного зв'язку між визначеною й позаурочною пізнавальною діяльністю дітей; забезпечення у школі зв'язку розумового й фізичного розвитку дитини [374].

Слід відмітити, що багато педагогів у своїх наукових розробках чи педагогічній діяльності торкалися досліджуваної проблеми, проте глибоко її

не аналізували. Так, наприклад, П.Лесгафт проблему розумового виховання вбачав у тісному взаємозв'язку з фізичним вихованням. При такій взаємодії дитина активно розвиває свої здібності, вміє міркувати, має власну точку зору. Педагог наголошував, що школа має розвивати в дитині не тільки сили, але й, головним чином, уміння доцільно застосовувати їх у своїй діяльності. Роль вчителя полягає у вмінні залучити дітей до свого предмету, створити атмосферу товариства і дружби. [210].

Серед тих, хто звертав певну увагу на процес навчання як важливу умову розумового виховання, був і видатний український письменник, громадський діяч, вчений І.Франко. Він вказував на тісний зв'язок освіти з життям, переконував у тому, що саме наука має всебічно показувати життя [396]. І.Франко вважав доцільним домагатися вільного навчання, розвитку усіх духовних та тілесних здібностей учнів у процесі навчання, впровадження релігійного навчання, але з опорою на фундаментальні знання. Діяльність І. Франка свідчить про його щире прагнення сприяти підвищенню освітнього рівня народу, перш за все через посилення ролі закладів освіти. Так, він писав, що гімназія, наприклад, вчить володіти «духовними органами, виробляє пам'ять, порядне думання, систематичність, а нарешті критичність». Провідне місце у розумовому вихованні він надавав особистості вчителя. У статті «Емерик Турчинський», присвяченій одному з кращих вчителів Дрогобицької гімназії, він зазначав, що вчителі, які вміють під час уроків жити спільним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги краще сприяють розширенню розумового кругозору учня, задоволенню його природної допитливості [380, с. 207]. У своїх педагогічних статтях вчений закликав до доступного і привабливого навчання, до активізації учнів, розвитку їх самодіяльності.

І.Франко зазначав, що головною метою розумового виховання є побудова певного розумового ладу і зв'язок з науками, котрі вивчає учень. Письменник вказував на непедагогічне розташування наук у школах. Замість того, щоб викладати дитині відразу якнайбільшу масу цікавих даних про природу і

людей, з котрої вона могла б легко й сама робити висновки, - у наших же школах, наголошував вчений, «убивається пам'ять і розум дитини непотрібною для неї наукою чужих мов, ще не потрібнішою наукою граматики» [396]

У своїй педагогічній діяльності письменник І.Котляревський дбав про гармонійний розвиток особистості, спираючись на такі дидактичні принципи, як природа відповідність, народність, самовдосконалення. В учнях І.Котляревський розвивав творче мислення і самодіяльність, формував мистецькі і літературні смаки.

Вчений з широким колом наукових інтересів М.Максимович був помітною постаттю в історії вітчизняної науки, культури і народної освіти. Він був переконаний у неминучості перемоги розуму і добра, у можливості кожної людини реалізувати свої природні обдарування, у необхідності виховувати патріотів та поширювати освіту серед широких верств населення. М.Максимович відстоював такі педагогічні принципи, як природа відповідність, наступність, систематичність; враховував індивідуальні і вікові особливості учнів. Вчений наголошував на необхідності розвитку активності, самостійності та навичок самоосвіти усіх суб'єктів навчального процесу.

Вивчення педагогічної спадщини вітчизняних педагогів XIX ст..[210; 232; 280; 341; 374; 390; 396] дозволило визначити їх провідні педагогічні ідеї щодо становлення проблеми розумового виховання, які представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Провідні ідеї вітчизняних освітян XIX ст. як витоки ідей розумового виховання XX ст..

Прибічники ідеї	Зміст ідеї
К.Ушинський	Розумове виховання - важливий чинник формування особистості Всебічний гармонійний розвиток розумових сил (увага, сприйняття, пам'ять, уява, логічне мислення) Самостійне здобуття знань Принцип наочності у розумовому вихованні Запобігання формальним, догматичним методам навчання, які дають дітям знання у "готовому вигляді", позбавляючи цим їх самостійного мислення Навчання повинно не тільки озброїти дітей системою знань, а й "вчити їх вчитися" Знання потрібні для формування моральних переконань Мета школи – зробити здатним учня до розумного життя й діяльності
С.Миропольський	Значущість самоосвіти Прищеплення учням навичок самостійної роботи Евристична форма навчання Розвиток розуму через вправи
М.Пирогов	Всебічний розвиток розумових здібностей дитини Планомірна підготовка розуму до самостійної діяльності на поприщі навчання Збудження цікавості до предмету Урахування психологічного механізму пізнання
Г.Сковорода	Гармонійне виховання, тлумачення його як єдності розумового, фізичного, морального і естетичного виховання Розум – головний регулятор людської діяльності. Спираючись на знання, людина спроможна пізнати добро і зло, оцінити явища навколишньої дійсності. Самостійні практичні заняття учнів у навчанні, самоосвіта особистості
Л.М.Толстой	Міцні знання досягаються за рахунок активної діяльності учителя, що проявляється у: - створенні доброзичливої обстановки - зв'язку навчання з життям, навчання з вихованням, - застосуванні наочності, вправ, творчих робіт, - наданні можливості для самостійної пізнавальної роботи, - здійсненні міжпредметних зв'язків, - зв'язку розумового і фізичного виховання
І.Франко	Зв'язок освіти з життям Розвиток здібностей Системне викладання матеріалу Формування вмінь навчатися
П.Ф.Лесгафт	Зв'язок фізичного і розумового виховання Розвиток не тільки сили, а й умінь застосовувати їх у діяльності

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури свідчить про те, що вже в античній філософії значна увага приділялася розвитку розуму.

Філософів цікавило питання про взаємозалежність суспільних умов та здібностей, задатків. Середньовіччя, яке, утвердивши у межах схоластики достатньо високий статус раціонального знання, підпорядкувало людський розум і його діяльність насамперед меті спасіння своєї душі і обґрунтуванню теологічної доктрини, що об'єктивно позначалося і на виховних процесах. Ідеї Відродження, пов'язані з природовідповідним вихованням, демократизацією системи навчання і виховання, її збагаченням, сприяли розвитку школи, педагогіки в цілому та ідей розумового виховання, зокрема. Представники німецької класичної філософії поставили у центрі уваги ідею навчити думати та заклали основи діалектики як універсального способу пізнання світу й сутності речей. В епоху Відродження виховання придбало інший характер. Я.Каменський, Дж.Локк, Ж.Руссо прагнули до навчання мас. А.Дістервег і Й.Песталоцці розробили дидактику розвиваючого навчання, у якій розумове виховання у процесі навчання тісно зв'язувалося з культурою розумової праці.

У діяльності братських шкіл розвиток розуму здійснювався завдяки чіткій організації навчально-виховної діяльності, високому рівню викладання наук, суворій дисципліні, а також шляхом використання різноманітних методів (диспути, змагання, взаємонавчання, лекції, бесіди тощо). Науковці (І.Копинський, С.Полоцький, К.Сакович, К.Ставровецький та ін.) вказували, що через освіту, постійне самовдосконалення людина стає щасливою.

Аналіз наукових праць прогресивних представників вітчизняної педагогічної думки XIX ст. свідчить про те, що проблема розумового виховання постала у той час у зв'язку з розвитком системи навчання. Так, М.Пирогов, К. Ушинський, С. Миропольський та ін. вважали необхідним давати дитині глибокі знання, розвивати інтерес до пізнання. Педагоги пропонували використовувати різні методи навчання (бесіда, лекція, самостійна робота, підручники, уроки) для здійснення розумового виховання, розвитку критичного мислення, тренування волі учнів. Старший шкільний вік педагоги визначали як вік розвитку розумових здібностей і накопичення

знань. Учні цього віку характеризуються змужнілістю, розвитком волі, зменшенням ролі пам'яті. Сам термін «розумове виховання» безпосередньо ще не використовувався. Проте саме до поч. ХХ ст. були сформульовані теоретичні засади розумового виховання та діяли навчальні заклади, в яких навчалися учні старшого шкільного віку

1.3. Етапи розвитку ідей розумового виховання старшокласників у вітчизняній педагогічній науці досліджуваного періоду.

Проблема розумового виховання займала важливе місце у творчій спадщині вітчизняних педагогів першої половини ХХ ст. Характерною рисою цього періоду були позитивні зрушення у справі освіти: розширення шкільної мережі, активізація педагогічного руху, підвищення уваги педагогічної громадськості до проблем розумового виховання, прийняття значної кількості офіційно-нормативних документів про організацію освітньої справи.

Ураховуючи досить значні хронологічні межі дослідження, актуальним постає завдання встановлення основних етапів розвитку ідей розумового виховання у представників педагогічної науки України першої половини ХХст. Беручи до уваги нароби відомих науковців, зокрема Л.Березівської та О.Сухомлинської, вважаємо за можливе розгляд матеріалу здійснювати в рамках певних періодів. Насамперед було виділено основні критерії, врахування яких дозволило нам запропонувати етапи розвитку ідей розумового виховання. Так, виокремлення кожного етапу ґрунтується, по-перше, на врахуванні трансформації соціально-політичного й економічного розвитку в країні, що об'єктивно впливало на зміни в соціокультурному середовищі. По-друге, враховувалися особливості розвитку української педагогічної думки першої половини ХХ ст. По-третє, бралися до уваги

динаміка розвитку ідей розумового виховання та зміни у системі шкільної освіти.

На основі визначених критеріїв у процесі дослідження було визначено такі етапи розвитку ідей розумового виховання у вітчизняній педагогічній науці першої половини ХХ ст.:

I етап - 1901 – лютий 1917 рр. – етап виокремлення питань розумового виховання як самостійної наукової проблеми;

II етап – березень 1917- 1935 рр. – етап наповнення ідей розумового виховання новим змістом та їх практичної реалізації;

III етап – 1936 – кінець 40-х рр. – етап повного підпорядкування проблеми розумового виховання ідеології держави.

На початку ХХ ст. відбувалися радикальні зміни у системі вітчизняної середньої освіти, зумовлені політичними, соціально-економічними та суспільно-культурними трансформаціями. У цей період царський уряд прагнув реформувати освітню систему відповідно до вимог часу. Для цього була створена в Міністерстві Народної Освіти спеціальна комісія у складі 24 чоловік (серед них був і попечитель Харківського навчального округу В.Фонапрел), у висновках якої вказувалося, що необхідно посилити вивчення тих предметів, які потребують найбільшого розумового розвитку та напруги [300, С. 84-85]. Ще у 1900 році директор Києво-Печерської гімназії у брошурі «Про завдання середньої школи» (1900 р.) [279] зазначав, що середня школа має досягти двох цілей: «збагачення розуму та розвитку благородства душі й серця у своїх вихованців». Реалізувати такі цілі було можливо, з точки зору вченого, тільки за умови збереження рівноваги між реальними та гуманітарними дисциплінами в навчальних програмах. У наказі Міністра Народної Освіти царського уряду Генерал-Ад'ютанта С.Ванновського серед першочергових ставилося завдання оновлення школи і внесення у справу виховання юнацтва розуму й сердечного про нього піклування [253; 336, С. 155].

У зв'язку із зростанням значення виховуючого навчання в кінці XIX - на початку XX ст. педагоги почали розглядати розумове виховання як окрему проблему і більш широко використовувати термін «розумове виховання».

Розумове виховання на початку XX ст. тісно пов'язували з розвитком розуму та мислення, на основі яких формувався світогляд і здійснювалося моральне виховання. Професор Н.Грунський писав: «Природа дала людині ту внутрішню зброю, яка може бути корисною передусім для неї самої – це її розум і почуття. У кінцевому результаті наша розумова сфера має отримати цілком вироблене самою людиною ставлення як до зовнішнього світу, так і до самої себе. Отже, мистецтво правильно міркувати разом з тим може бути й початком розвитку нашого морального почуття. Знання, безперечно, цінні, але ще цінніше, коли людина вміє їх застосовувати... Через успіх цієї справи і мають застосовуватися всі залежні від виховання заходи до того, щоб привчити з ранньої пори розум людини до можливо більш правильної і самостійної праці думки.» [98] У енциклопедичному словнику, який як на поч.. XX ст., так і тепер вважається авторитетним джерелом, знаходимо тлумачення поняття «розумове споглядання» та «розум». До сучасного трактування близьким є саме другий термін, який пояснює розум як сприйняття явищ та їх інтелектуальну переробку [429, С.730-731]. В іншому енциклопедичному словнику міститься визначення розуму як однієї з головних духовних здібностей людини, видатний розвиток якої є відмінною особливістю, що підносить людину над усіма тваринами. Призначення цієї здібності полягає в пізнанні навколишніх предметів і явищ [430, С. 298].

Аналіз навчальних планів гімназій початку XX ст. дає підстави стверджувати, що вирішенню проблеми розумового виховання починають приділяти більше уваги у змісті шкільних дисциплін. Шкільні педагогічні ради зазначали, що надання знань, виховання розуму і розвиток витонченого смаку дає читання літературних творів, вивчення історії. Усім іншим предметам також властивий широкий виховний вплив на розум та серце [455, арк. 81]. Так, уважалося, що культура мови - найважливіший засіб для

формування культури мислення, розвитку розуму гімназистів. Робота над точністю і ясністю формулювань і логічною впорядкованістю думок вела до більш глибокого розуміння сутності явищ [369]. Навчальний процес закріплював у мовній поведінці учнів ощадливість у словах, учив уникати багатослівності, резонерства. До курсу російської мови входило вивчення літератури і логіки у старших класах. Маємо відмітити, що визначення змісту освіти на цьому етапі характеризувалося певною гендерною дискримінацією. Так, у жіночих гімназіях виділялося значно менше годин на вивчення мов, ніж у чоловічих. До того ж, у них взагалі не вивчали латинську мову, що звужувало можливості навчання дівчат у вищих навчальних закладах, де обов'язковою була латинь. Метою навчання математиці визначалося засвоєння системи математичних знань, «методів або форм міркувань», без чого проблематичним ставав розумовий розвиток усіх учнів [385; 455, арк. 47]. Цю ж думку підтримано було й на I Всеросійському з'їзді викладачів математики (грудень 1911 - січень 1912 рр.), в резолюції якого наголошувалося, що необхідно підіймати самодіяльність та активність учнів, підвищити логічний елемент у старших класах, ураховуючи психологічні особливості віку учнів і доступність для них матеріалу [237]. Дехто із педагогів взагалі вважав, що математика в середній школі має навчити учнів відповідним методам наукового дослідження й узагальнення – тільки в меншому обсязі, ніж у вищій школі [268].

Так, на думку відомого історика і громадського діяча Д.Багалія, історія розвиває наукове мислення, вчить користуватися прийомами історичного мислення, збагачуючи суспільство [20]. У циркулярі Міністерства Народної Освіти (липень 1907 р.) констатувалося, що через глибоке вивчення у школі російської історії, мови й літератури посилюється розумова праця учнів і відповідно відбивається позитивно на виховних завданнях школи. У пояснювальній записці до курсу історії 1914 р. підкреслювалась важливість під час вивчення курсу історії спрямованості на надання систематичних, у певному сенсі цілісних і закінчених знань усіх суттєвих моментів

історичного процесу. Програма старших класів передбачала вивчення систематичного курсу історії, порівняно з молодшими класами, в яких вивчали елементарний курс. Важливим для розумового виховання була і наявність повторювально-додаткового курсу історії у VII класі. Вказувалося, що в останніх трьох класах спостерігається зростання свідомості учнів, подальший їхній розумовий розвиток. Тому процес викладання потрібно вести паралельно цьому зростанню. Програмою зазначалася необхідність поглиблювати та розширювати розуміння предмету, відмічати у старших класах нові сторони процесу, на які у молодших класах не зверталася серйозна увага [Див. 403. С.59].

Включення у навчальні програми географії (1914 р.) було орієнтовано на поглиблення раніше набутих знань з кожним подальшим концентром відповідно з «більшим розвитком учнів». У пояснювальній записці до навчальної програми 1915 р. вказувалося, що головним завданням курсу географії протягом 4-х старших класів є зведення матеріалу в одну цілісну картину світу, причому зверталася увага на виявлення причинних зв'язків, культурно-економічного становища, різноманітні галузі праці і становища Росії серед інших держав, що має закріпити у молоді глибоку повагу до праці [403]. Педагоги-практики, обмінюючись досвідом своєї роботи з викладання географії, вказували, що старшокласників необхідно навчити розбиратися у дійсності й усвідомлювати її, причому базовими мають бути географічні елементи і дані історії [407].

На розширення світогляду, розуміння дійсності було спрямовано включення у навчальний процес законодавства і філософської пропедевтики (психологія та логіка) (1905 р.). Педагогічна громадськість підтримала ідею впровадити законодавство у школи, вказуючи, що воно має бути предметом, який розвиває сили учнів, сприяє всебічному розвитку розумових сил юнацтва [201]. Крім того, як зазначав В.Грибовський, знання законів необхідне для випускника школи. «Юнацький вік – це зоря пробудження самосвідомості й осмислення навколишньої дійсності... У минулі роки

гімназія ніби спеціально прагнула до того, щоб, по можливості, найменше відповісти потребам юнацького розуму й уяви. Юнак виривався з середнього навчального закладу на волю і в розумінні громадянськості виявлявся ...цілком первісною людиною. Запас, отриманих в гімназії відомостей про право та державу, завжди дасть йому можливість оглядатися в масі важких життєвих відносин звільнити його в цьому випадку в галузі теорії від підпорядкування чужому, нав'язливому авторитету» [93].

Викладання логіки та психології у гімназіях викликає в учнів більш вдумливе ставлення до оточуючих їх явищ і до самих себе та закладає основу для вироблення у майбутньому більш глибокого і правильного світогляду. Від викладання психології слід очікувати формування здатності до розумової діяльності учнів [118, С. 75,127,132]. Викладання логіки у VIII класі гімназій мало за мету деяке завершення наукової освіти. Логіка ознайомить учнів з прийомами встановлення наукової істини, її викладання, послугує справі розумової освіти учнів [402; 256; 118]. У той же час, педагогічну громадськість почало турбувати й те, що у курсі чоловічих і жіночих гімназій предмету логіка відводилося мало місця. Педагог П.Лебедев писав, що при всій перевантаженості курсу повної середньої школи предметами словесними, математичними, реальними, у ньому зовсім не знаходиться місця логіці, яка дисциплінує роботу мислення і яка своїм багатим змістом найбільш відповідає запитам юнацького віку [204]. Педагоги-практики підкреслювали, що вивчення фізики «...може служити гарним знаряддям для розвитку спостережливості та самодіяльності учня...» а також «...вона більше, ніж інші предмети, призначена для розуміння понять про закономірність явищ, що відбуваються у природі, про силу розуму людини, що уловлює цю закономірність, про вплив науки на хід людського життя.» [401].

Другий Менделєєвський з'їзд (1911 р.) і Перший Всеросійський з'їзд викладачів фізики, хімії і космографії (1914 р.) одноголосно постановили, що настав час ввести хімію як самостійний предмет в усі загальноосвітні середні

школи, оскільки її значення як науки є таким величезним, що всяка освічена, розумово розвинена людина мусить мати про хімію хоча б деяку уяву [59].

У «Конспекті навчального плану для середньої школи» міністром народної освіти пропонувалося звернути серйозну увагу на оволодіння основними поняттями про логічні прийоми і методи мислення [300], яким належить провідна роль у формуванні розуму старшокласників.

У 1907 році Міністерство народної освіти почало вводити у дію законопроект, згідно з яким загальноосвітні заклади мусили ділитися на школи першого, другого і третього ступенів, але на практиці земства, за підтримки Міністерства народної освіти, відкривали в основному школи першого ступеня [340], що стримувало підготовку саме старшокласників.

Період першої світової війни зумовив нові вимоги до розвитку освіти. Важливо, що саме у цих умовах був розроблений і запропонований уряду найбільший проект реформи загальноосвітньої школи, ініціатором якого став міністр народної освіти П.Ігнатьєв. Загальноосвітня школа мислилася у більш широкому діапазоні її цілей, «без підкреслення бути підготовчим етапом до вищої школи». Середня освіта орієнтувалася на «рівномірний розвиток усіх здібностей людини». На II ступені гімназії (4-7 класи) передбачалася фуркація за напрямками: новогуманітарне, гуманітарно-класичне й реальне. Предмети поділялися на освітні (російська мова, математика, хімія й ін.) і виховні (основи світової культури, малювання, спів, фізичні вправи, практичні заняття з окремих предметів та ін.). Додатково включено було філософію, законодавство, проте зовсім перестали викладати грецьку мову і логіку. Відповідно до навчального плану 1914 року навчання спрямовувалося на формування самостійності, звички до праці, наполегливості у досягненні цілей.

Активізації педагогічних розвідок з питань розумового виховання сприяло багато важливих факторів: зростання вимог до обсягу знань, умінь і навичок, які мали засвоїти учні, нові дослідження про природу дитинства, практичний досвід ряду навчальних закладів. Множилися й підсилювалися контакти

педагогів у національному й міжнародному масштабах. Виникла велика кількість реформаторських педагогічних течій (вільне виховання, трудова школа, педагогіка особистості, прагматична педагогіка й т.п.). Реформаторська педагогіка проголошувала ідею розвитку особистості насамперед на основі вроджених здібностей. Її представники (Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнер, В.Лай, Е.Мейман та ін.) відмічали пасивний характер існуючих шкіл і повну невідповідність дитячим інтересам. У галузі розумового виховання «нові школи» прагнули розвивати розумові здібності особистості не шляхом накопичення знань, а шляхом розвитку дитячого мислення.

У цей період проблеми школи та виховання знаходяться у центрі дискусій вітчизняних психологів, які здійснили вагомий внесок у дослідження індивідуальних властивостей учнів, їхнього розумового розвитку. Так, М.Румянцев велику увагу приділяв формуванню пізнавальних інтересів, розвиток яких вважав першочерговим завданням школи. На його думку, за правильного керівництва розумовим розвитком цікавість до придбанням знань не знижувалася після закінчення школи, а навпаки ставала прагненням до самоосвіти [326]. О.Нечаєв висунув завдання індивідуалізації мети виховання, вивчення інтересів учнів. Значну увагу приділяв вивченню пам'яті, мотиваційної сфери учнів. Він довів, що з початком статевого дозрівання вдосконалення пам'яті уповільнюється. Дії, зумовлені мотивами, називав світоглядом людини, її панівними інтересами. Він експериментально доводив наявність зв'язку між емоційною сферою і розвитком інтелекту [249].

Розробці теоретичних питань розумового виховання сприяло і проведення на початку ХХ ст. різноманітних з'їздів за участю психологів, учених-педагогів, учителів-практиків. На II Всеросійському з'їзді з педагогічної психології у 1909 р. професором Одеського університету Ланге відзначалося, що серед сучасних педагогічних досліджень одним із важливих напрямів є вивчення розумової роботи дитини. Для повної картини становлення дитини

слід враховувати вивчення органічних та спадкових факторів розвитку, роль досвіду, вплив на неї навколишньої дійсності. Іншим доповідачем, А.Володимирським, було звернено увагу на різницю між розумовою працездатністю хлопчиків та дівчат. А.Лазурським, Г.Россолімо, П.Ефрусі вказувалося на необхідність застосовувати експериментальні методики для вивчення типів дітей, пам'яті, складання шкільних характеристик. У доповідях А.Віреніуса та Ігнат'єва були порушені питання про негативний вплив розумової перевтоми на працездатність дитини. На думку доктора Віреніуса розумова перевтома супроводжується послабленням м'язової сили, зменшенням об'єму легень, ваги тіла і навіть зросту дитини. Такий же негативний вплив має і знижена емоційна діяльність, тому він радив підтримувати бадьорий настрій учнів. Професор Н.Введенський у доповіді «Нервове життя і розумова діяльність» досліджував причини малопродуктивної розумової діяльності російських учнів порівняно з західноєвропейськими, серед яких він назвав такі: відсутність правильного темпу праці та нервозність, відсутність правильної системи праці та відпочинку. Про значення правильної організації навчально-виховної роботи говорив і Є.Радін. На його думку, завданням здорового виховання є: усунення факторів гноблення і потрясіння, різнобічність психічного розвитку, надбання навичок до цікавої творчої і необхідної праці. Доповідач рекомендував увести у практику творчі групи, широко використовувати дитячу сцену, художні, літературні гуртки і викладання нервово-психічної гігієни [73; 74].

Програма 1-го Всеросійського з'їзду педагогів з питань сімейного виховання (1912 р.) передбачала обговорення широкого кола проблем, зокрема й тих, які безпосередньо чи опосередковано впливали на розумове виховання старшокласників за участю і батьків. Серед них актуальними вважалися:

- посилена увага до середовища, яке впливає на розвиток зовнішніх почуттів у дітей;

- природні умови життя у місті та селі як джерело уявлень та умовиводів дитини;
- розширення обсягу уявлень у дітей різного віку;
- умови та прийоми розвитку мислення у дітей і засоби його виховання; конкретний характер дитячих уявлень;
- виховання уваги, пам'яті, процесів судження, спостережливості, здійснення своєрідної «розумової ортопедії»;
- розвиток творчої уяви, асоціацій у дітей та засоби їх виховання;
- розвиток мови і засоби, що сприяють цьому розвитку;
- розуміння різниці у ході розумового розвитку хлопчиків та дівчат;
- оволодіння основами вчення про обдарованість та здібності дітей;
- вивчення дитинства відомих людей;
- особлива увага до ледачих та нудьгуючих дітей;
- ознайомлення з науковою літературою вже в дитячому віці [275].

II Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки (1914 р.) був присвячений питанням дослідження психології мислення та її значення для педагогіки, дослідженню інтелекту, обдарованості та шкільної перевтоми [75]. Зокрема, проф. Челпанов зазначав, що найголовнішим у розумовому житті школяра є робота думки, яку неправильно розглядати як чисто пасивну [367].

На Київському педагогічному з'їзді, що відбувся у 1916 році, було зазначено, що «школа має розвивати інтелектуальні сили дитини, але інтелект не можна відривати від інших душевних факторів, звідси висновок: школа мусить не тільки навчати, але й виховувати, розвивати не тільки розум, але й почуття і волю дитини» [282, С. 38]. Цю ж думку підтвердив і професор В.Зеньковський у своїй доповіді «Проблема виховання в школі» [376, С. 36]. Результатом роботи з'їзду стало прийняття резолюції «Принципи виховання й навчання у середній школі та її організація», де зазначалося, що розумове, моральне та фізичне виховання є необхідними в школі [376, С. 584-589].

Оскільки проблема розумового виховання, пізнавальної активності та розумового розвитку учнів віддзеркалювала стан розвитку освіти і шкільництва на українських землях, то передусім слід відзначити вчених зазначеного періоду, які у своїх працях намагалися відобразити нагальні питання просвітництва українців. Активними учасниками цього процесу були Б.Грінченко, М.Грушевський, Д.Дорошенко, С.Єфимов, С.Русова, І.Стешенко, Я.Чепіга, С.Черкасенко та інші. На сторінках преси освітянська громадськість вносила свої пропозиції щодо розробки основ реформування шкільної освіти. При цьому окремі дописувачі ставили, як актуальну проблему, саме розумове виховання [435]. Так, на сторінках журналу «Русская школа» доводилося, що метою загальноосвітньої школи має бути розумовий розвиток дитини, а для цього необхідно з'ясувати основні принципи навчання, зміст освіти, загальні методи навчання [156].

Питання єдності розумового, морального, фізичного виховання знайшли належне місце і у науковому доробку українських педагогів початку ХХ століття: І.Сікорського, О.Музиченка, С.Русової, Я.Чепіги, С.Шацького та інших. Так, відомий український педагог І.Сікорський вважав, що результатом правильного виховання має бути гармонійний розвиток духу і тіла, розуму, почуття і волі. Він вивчав значення процесів мислення школярів для загального розумового розвитку особистості, який полягав у відборі й накопиченні найважливішого матеріалу для зберігання у пам'яті, в оволодінні мистецтвом швидко відтворити і використати у свідомості тільки ту частину великих запасів пам'яті, яка необхідна у відповідний момент часу. Ним була висунута проблема економії розумових зусиль. І.Сікорський зазначав, що здатність до засвоєння знань розвивається з віком і зазнає істотних змін [337]. Серед умов здійснення успішного розумового виховання вчений називав відповідність занять і вправ природному шляху розвитку особистості, систематичність і неперервність зовнішніх впливів, а також переконання учня, що він може досягти дуже високого рівня в засвоєнні знань [338, С. 8].

Викладач Ніжинського історико-філологічного інституту П. Заболотський щодо розумового виховання наголошував на необхідності розвивати індивідуальні особливості дітей, їхнє мислення та самостійність. Він критикував середню школу за її безініціативність, перевантаженість учнів, низький рівень кваліфікації частини педагогічного персоналу, відсутність координації зусиль сім'ї, школи [126, с. 6]

Вивчення науково-педагогічної спадщини О.Музиченка приводить до висновку, що на початку XX ст. педагог на чільне місце поставив розвиток розумових здібностей та засвоєння учнями суми знань. Окрему увагу педагог приділив проблемі формування світогляду школярів, вважаючи, що саме освіта формує правильний погляд на світ, виховує характер людини, збуджуючи усі інтереси рівномірно [240]. Учений підкреслював необхідність виховання самостійності учнів, що, на його думку, має об'єктивно зумовлювати підвищення ефективності всього виховного процесу. Разом з тим О.Музиченко залишив багато вказівок, педагогічних настанов щодо найбільш оптимальних умов здійснення розумового виховання. Так, він звертав увагу на те, що для формування світогляду потрібно вивчати предмети як про природу, так і про людину [241].

О.Музиченко вважав доцільним організовувати освітній процес і розумове виховання за такими напрямками: 1) сприйняття зовнішнього світу як враження й спостереження; 2) пробудження думки; 3) розвиток мислення; 4)техніка розумової праці; 5) організація мислення; 6) узагальнення як динамічний, абстрактний процес. Крім того, учений-педагог зазначав, що в основу діяльності школи має бути покладена педагогіка, яка ставить вимогу гармонійно розвинути розум, тіло і волю, моральні сили дитини [239, С. 20-21]. У своїй ґрунтовній доповіді «Виховуючий вплив навчання» він дав ряд педагогічних порад щодо вдосконалення методів навчання: заміна питально-відповідальної форми навчання на атмосферу пошуку, коли учні самі будують хід уроку. Педагог виступав за скорочення навчальних програм, узгодження їх між собою [376, С. 449].

В інтелектуальному відношенні середня школа, на думку С.Ананьїна, має «зробити виховання спрямованим до наукового мислення», підготувати «людину, яка б змогла на основі наукового мислення виявити свою інтелектуальну самодіяльність у будь-якій галузі знань, життя і діяльності».

[6].

Значний внесок у розвиток ідей розумового виховання здійснив С.Шацький своїми експериментами у трудовій колонії «Бадьоре життя» (1911–1917 р.). Аналіз праць педагога [423-424] дозволив встановити, що на основі дитячої самодіяльності й самоврядування він успішно реалізував синтез фізичної, розумової праці, мистецтва та гри в умовах природного оточення. Педагог був одним із засновників нових форм роботи з дітьми і підлітками – дитячих клубів, дав опис та аналіз чисельних ситуацій збудження розумової діяльності. Розумове виховання С.Шацький не зводив до навчання, а розумів набагато ширше, вказуючи, що воно вирішується у процесі всієї багатоманітної діяльності. Так, він вважав, що перспективне мислення розвивається у школярів під час спільної колективної праці. Він продумував питання економії навчального часу на допоміжні процеси, культуру рухів учителів та учнів: уміння нічого не забувати, миттєво знаходити потрібне. Під час відповідей учнів вважав необхідним для вчителя встановити, чи є відповідь учня результатом механічного завчання, чи ця відповідь по-справжньому продумана й глибоко усвідомлена.

Вивчення праць відомого педагога, методиста Т.Лубенця показало, що у центрі його уваги були також і питання розумового виховання. Педагог був яскравим послідовником К.Ушинського. Він дбав про гармонійне поєднання «формальної» й «матеріальної» освіти. Т.Лубенець обґрунтував важливість надання знань, особливо вказуючи на їх практичне значення [218; 219, С. 71-72]. Він писав, що у шкільному віці головний засіб розвитку розумової активності – навчання. Кожен урок, усі методи вивчення матеріалу мусять бути спрямовані на розвиток інтересу, уваги, пам'яті. [219, С.261]. На уроці, на думку Т.Лубенця, вчитель мусить змінювати позу, запитувати учнів у

різних пунктах класу, не ставити запитань завжди однакової форми, привчати учнів до швидких і влучних відповідей, використовувати конкретні приклади і, головне, переживати сам процес свого викладання [219, С. 264]. Педагог вважав необхідним використовувати якнайбільше шляхів і способів сприймання: говорити, писати, малювати на класній дошці, складати формули. Т.Лубенець особливо підкреслював важливість розвивати самостійність за допомогою складання речень, описів за певними питаннями, робити нотатки, викладати свої думки на папері. [219, С. 362].

О.Водовозова вказувала, що ідеалом виховання є створення здорової людини з твердою волею, розумово і морально розвиненої. Для цього необхідно розвивати здібності, стримувати пагубні спадкові нахили, пробуджувати цікавість, прагнення до самовдосконалення, до постійного розширення розумового кругозору. Серед умов здійснення розумового виховання педагог називала: ознайомлення з навколишнім світом, навчання рідній мові, виховання з раннього дитинства волі й характеру, які є джерелом розумового самовдосконалення, виховання звички до праці, розвитку в дитини віри у власні сили [64].

Відомий педагог І.Трояновський у праці «Педагогічні етюди: У чому сутність розумового розвитку? Завдання школи в досягненні розумового розвитку» (1913 р.) стверджував, що залучення не лише до формування умінь, а й до отримання нових знань є основою розумового розвитку школяра [375,с.39].

С.Черкасенко у своїх поглядах на розумове виховання виходив з того, що школа є наймогутнішим фактором культурного розвитку і завдання народної школи полягає в розвитку розуму дитини, надання необхідної кількості потрібних їй у подальшому житті наукових відомостей. А головною причиною занепаду стає навчання нерідною мовою [417].

Загальне значення розумового виховання переконливо доводила відомий вітчизняний педагог початку ХХ ст. С.Русова, яка стверджувала, що головним в організованому педагогічному процесі є правильне розумове

виховання, а його основною метою – підвищення загального рівня розвитку дитини, збудження в неї духовних сил. Аналіз поглядів С.Русової показав, що в її педагогічній концепції основними і найважливішими структурними компонентами розвитку й формування особистості є розумове, моральне, естетичне, трудове і фізичне виховання, а також розвиток творчих здібностей, нахилів учнів. Педагог головним завданням розумового виховання вважала засвоєння учнями наукових знань про природу, суспільство і людину; оволодіння основними розумовими операціями; формування інтелектуальних умінь і наукового світогляду. У реалізації завдань розумового виховання, на її думку, важливе місце посідає формування світогляду учнів, як системи наукових, філософських, соціально-політичних, морально-естетичних знань, поглядів і переконань. С.Русова відзначала, що цілеспрямоване й послідовне формування світогляду найефективніше здійснюється у процесі вивчення навчальних дисциплін, до цього ж підкреслюючи, що проблеми розумового виховання учнів надзвичайно складні, багатогранні і вимагають особливої уваги кожного, хто займається навчанням і вихованням молоді [327]. Учена визначала необхідність використовувати нові методи навчання й виховання, забезпечувати розвиток природних творчих здібностей і задатків кожної дитини, розвивати самостійність, творчі сили, що стане запорукою успішності розумового виховання учнів. [328, С. 4].

Відомий український педагог Я.Чепіга, як і С.Русова, був прихильником ідей вільного виховання дітей. Як показав аналіз його праць, він розглядав сутність розумового виховання, визначав його завдання, провідні методи, порушував питання про зв'язок розумового виховання з фізичним, моральним. Так, на його думку, розумове виховання відбувається у процесі здобуття наукових знань, але не зводиться лише до нагромадження певного їх обсягу. Він наголошував, що на основі знань формуються переконання, що є серцевиною розумового виховання [411]. Учений виділив положення про те, що у процесі навчання здійснюється головна мета розумового виховання

— розумовий розвиток особистості: «Як без знання азбуки людина не може читати, так без гнучкої жвавої думки неможливе розумове виховання» [412].

Я.Чепіга одним із перших у своїх працях порушив питання про фактори, що впливають на організацію розумового виховання. Він справедливо наполягав на тому, що багатство всього духовного життя, загальний рівень розвитку вчителя, зміст навчальних програм, характер методів навчання, організація розумової праці учнів на уроках і вдома сприятимуть розумовому вихованню [409; 410]. Педагог схилявся до необхідності у старших класах більше використовувати самостійну діяльність. Не обминув Я.Чепіга і проблем методів розумового виховання. Особливого значення він надавав наочності навчання, бо, як і Я.Коменський, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, вважав, що чуттєве сприймання навколишнього світу є початком і основою пізнання [412].

Значний внесок у розгляд проблеми розумового виховання зробив відомий вітчизняний науковець П.Каптерєв, який, обґрунтовуючи найбільш ефективні умови його здійснення, вважав за необхідне постановку насамперед процесу самовиховання, формування волі та свободи переконань. Метою освіти, за П.Каптерєвим, є збудження різноманітних розумових інтересів, розумової допитливості, закладення міцного фундаменту широкого світогляду [169; 170]. Серйозним недоліком загальноосвітніх шкіл він називав одноманітність, неготовність пристосуватися до різних здібностей учнів, книжковий характер навчання. П.Каптерєвим було запропоновано розподіл дітей за типами розуму, в залежності від переваги того чи іншого органу зовнішніх почуттів. Звідси розумові типи: зоровий, слуховий, руховий. Також він пропонував розділяти типи розуму на чуттєві та інтелектуальні. Одночасно вчений вказував, що слід розвивати в дітях усі здібності та не замикатися в межах одного типу [171]. Учений запропонував систему заходів, які сприятимуть саморозвитку та самовихованню учнів у навчальному закладі. Передусім він вказував, що для розвитку талантів варто налагодити побутові та гігієнічні умови розвитку дітей. У школі важливо

давати, по-перше, мінімальну кількість обов'язкових навчальних курсів; по-друге, давати можливість вибору учнем навчальних дисциплін, які відповідають його розумовим здібностям; по-третє, відводити учням вільний час для самостійних занять та ін.

Істотним поштовхом до розвитку ідей розумового виховання саме старшокласників став проект реформи середньої школи (1916 р.), в якому за мету висувалося забезпечення загальної середньої освіти, «яка прагне до рівномірного розвитку всіх здібностей людини та, даючи їй загальний гармонійний розвиток, випускає в життя молодь, яка володіє необхідними фактичними відомостями і навичками як для практичної, так і для наукової діяльності» [184].

Протягом неповних двох перших десятиріч XX ст. почали з'являтися окремі публікації щодо доцільності використання рідної мови під час навчання як важливої умови засвоєння учнями знань. Так, відомий діяч освіти П.Ігнат'єв, висловлюючи думку щодо завдання розвитку всіх здібностей учня, підкреслював необхідність використання «материнської мови дитини якнайповніше» [157, С. 42].

Таким чином, на початку XX ст. педагогічна думка України була спрямована на створення нової школи, основними засадами якої були активність і творчість учнів. У зв'язку із зростанням значення виховуючого навчання в кінці XIX - на початку XX ст. педагоги почали ставити розумове виховання в окрему проблему. На педагогічних з'їздах обговорювалися питання розумового виховання дітей, вказувалися фактори, що впливають на їхній розумовий розвиток, разом з тим і проблеми розумової перевтоми; виділялися умови та прийоми розвитку мислення, уваги, уяви та фантазії. Учені визначили суть, мету, завдання розумове виховання. Дискусійними були питання щодо визначення головних умов його здійснення (використання праці залучення учнів до самостійної діяльності, дотримання режиму розумової праці). Проте, варто відзначити, що про особливості

навчання у старших класах писали лише окремі практики (В.Грибовський, П.Кудрявцев).

Аналіз праць вітчизняних науковців, педагогів, практиків у межах другого етапу – 1917 – 1935 рр. - дозволяє виділити два підетапи. У ході першого з них - 1917-1920 рр. - відбувалися перманентні зміни влади, перевороти. З перших днів української національно-демократичної революції національний чинник починає відігравати домінуючу роль у суспільно-політичному розвитку [61]. Основні напрямки освітніх радикальних змін були започатковані рішеннями двох всеукраїнських учительських з'їздів. Перший з них, що відбувся в Києві у квітні 1917 р., запропонував резолюцію, яка містила у собі досить конкретні положення щодо реформи освіти на засадах національних інтересів. Щодо середньої школи, то перспектива її розвитку вбачалася передусім в українізації навчання через обов'язкове викладання предметів українознавства [62]. Підготовлений Центральною Радою «Проект єдиної школи на Україні» та розроблений Директорією «Статут єдиної школи в УНР» визначали напрями шкільної реформи і основний зміст шкільних навчальних дисциплін, за якими школа мала бути якомога більше наближена до життя, передбачалося давати не лише теоретичні знання, а й практичні навички, бути єдиною для всіх соціальних верств українського суспільства. Особливого значення надавалося посиленню виховного спрямування навчального процесу. Розумове виховання продовжувало визнаватися обов'язковою ланкою навчально-виховного процесу і нагальною потребою для розвитку суспільства.

Процес створення українських гімназій розпочався зі столиці, де протягом березня-вересня 1917 р. було відкрито чотири гімназії, і поступово поширювався всією Україною [115].

Введення у 1918 році до навчальних планів гімназій українознавчих дисциплін (українська мова та література, історія України, географія України, природознавство) було спрямоване на формування в учнів основи

національної культури, а головне мало значно розширювати їхній світогляд, рівень розумового розвитку.

На Першому Всеукраїнському вчительському з'їзді, який відбувся 5-6 квітня 1917 р. у Києві і де було вперше висунуті вимоги українізації школи й організації українського вчителства на здійснення цієї справи, один із учасників Н.Мірза-Авекянц відзначав, що головним завданням нової школи є розвиток активності та творчості дитини на основі вивчення рідної мови [71, С. 1]. Були прийняті рішення про запровадження безкоштовної освіти, модернізацію матеріально-технічної бази школи, реформування внутрішньої структури шкільної освіти в напрямку ліквідації в ній багатоступеневості й утворення єдиної школи з дванадцятирічним терміном навчання; переведення навчання у школах на нові програми, які відповідали б вимогам національної школи, запровадження в системі освіти розумового, естетичного, фізичного, національно-патріотичного виховання підростаючого покоління.

15 червня 1917р. був утворений Генеральний секретаріат освіти, якому доводилося спиратися переважно на прогресивно налаштовані кола українського вчителства і громадянства. На Другому Всеукраїнському учительському з'їзді (10-12 серпня) було розглянуто план розбудови єдиної школи в Україні. Він передбачав безпосередній перехід у навчанні від нижчої до середньої школи, що давала змогу дітям йти вперед - залежно від свого потягу до знань, таланту, бажання батьків. Документ проголошував право громадян на безплатну нижчу, середню й вищу освіту із забезпеченням учнів підручниками, одягом, харчуванням [2].

Пізніше, у кінці 1918 року, тогочасний уряд (Директорія) затвердив ухвалений Другим Всеукраїнським Учительським з'їздом «План єдиної школи», за яким учні мали здобувати шкільну освіту протягом дванадцяти років: 1 – 4 класи – молодша основна школа; 5 – 8 класи – старша основна школа; 9 – 12 класи – «колегія». З приходом до влади Директорії почалося посилення національних пріоритетів в освітній політиці, зазнало змін

становище російської мови. Її викладання як обов'язкового предмету розпорядженням Міністерства народної освіти (вересень 1919 р.) скасовувалося [299]. Навчальний курс гімназії залишався багатопредметним і мав гуманітарний напрямок. Навчальним планом передбачалося виділяти у старших класах: 18 годин на рідну мову, 19 годин на живу мову, 18 – на математику, 14 – на природознавство та с/г на Україні, 12 – на історію, по 8 годин – на фізику і географію.

Аналіз навчальних планів на 1918/1919 навчальний рік [310] дає підстави зробити висновок про те, що за кількістю тижневих навчальних годин чільне місце займали предмети, що насамперед сприяли розумовому розвитку старшокласників: на першому місці була математика, на другому – рідна мова, а на третьому – історія, іноземна мова і природознавство. Варте уваги виділення в окремі предмети психології, логіки і законодавства.

Провідні педагогічні ідеї висвітлювалися у журналі «Вільна українська школа». Більшість публікацій у цей період були присвячені актуальним проблемам розбудови національної системи народної освіти. Редакційні колегії ставили перед собою широкі завдання розгляду проблем середньої школи. На вимогу українських громадян школи почали переходити на навчання рідною мовою. Це створило більш широкі можливості для розумового виховання молоді. [115; 150; 242; 321; 329; 340; 413].

Вивчення та аналіз педагогічної спадщини С.Русової дозволяє стверджувати, що саме в цей період особлива увага вченою приділялася визначенню шляхів пробудження цікавості в дітей. У статті «Позашкільна освіта» педагог писала, що школа мусить навчити самостійності [329, С. 167]. У працях ученої є також багато цінних пропозицій щодо формування світогляду. Світогляд формується лише у процесі самостійної, напруженої, цілеспрямованої роботи. На думку вченої, для збагачення світогляду необхідно використовувати усну народну творчість, загадки, народні думи, історичні пісні [436].

У площині проблеми, яка досліджується, Я.Чепіга продовжував розробки рекомендацій та настанов щодо організації розумового виховання [413]. Головною умовою він називав здійснення навчання рідною мовою. Педагог підкреслював, що діти у віці 12-15 років можуть дійсно володіти двома мовами, бо здатні вже порівнювати ідеї. Крім того, Я.Чепіга розумове виховання пов'язував із саморозвитком дитини.

Вагомий внесок у розвиток ідей розумового виховання зробив М.Демков, який, як і його попередники (А.Дістервег, Я.Коменський та И.Песталоцці), не відмовлявся від ідеї гармонійного поєднання розумового, фізичного, морального виховання. З цього приводу вчений зауважував, що основами «виховного ідеалу» є «філософська система, яка може бути побудована у близькому майбутньому й мусить визнати Розум, Добро і Волю головними принципами, майстерно поєднати їх, щоб на них, як на міцному базисі, побудувати широкий і всеохоплюючий світогляд, який буде опорою для багатьох галузей знань» [106, С. 30-31].

Метою розумового виховання у середньому навчальному закладі вчений вважав формування світогляду особистості. Розумове виховання, на його думку, означало не механічне засвоєння певної суми знань, а розвиток розумових здібностей, важливий напрямок підготовки молоді до життя і діяльності, збагачення її методами і засобами для набування знань та їх використання, пробудження інтересу до інтелектуальних занять. У своїх працях М.Демков детально обґрунтував методи і прийоми навчання, застосування яких має сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню вмінь і навичок самостійно здобувати знання. Вибір методів і прийомів, вважав педагог, зумовлюється віковими та індивідуальними особливостями учнів, рівнем їхнього інтелектуального розвитку, здатністю засвоювати знання, оволодівати вміннями і навичками. Педагог не обминув і питання старшого шкільного віку. Так, він особливо наголошував, що з 15 до 22 років починається період досягнення значного

розвитку духовних сил, завданням же виховання є навчити учнів використовувати свої власні сили, критично ставитися до предмету [107].

У вирішенні різноманітних завдань виховання молоді починають відігравати певну роль і громадські об'єднання й організації. Так, упродовж 1917-1920 рр. була розгорнута активна діяльність товариства «Просвіта», одним із напрямів роботи якого стало формування світогляду, різнобічного виховання підростаючого покоління. Предметом турботи цього товариства було прагнення досягти піднесення культурного рівня життя за допомогою видання та поширення україномовної літератури, створення широкої мережі читалень, бібліотек, читання лекцій для молоді.

Вивчення й аналіз багатоаспектної спадщини О.Музиченка свідчить, що педагог продовжував розробляти проблему розумового виховання. У багатьох своїх працях він неодноразово підкреслював необхідність урахувувати дитячі інтереси, розвивати їхні індивідуальні особливості та свідомість. Педагог підсилював думку переконаністю, що школа мусить не лише дати дитині знання, а й збільшити її загальну працездатність, навчити думати, виховати на цім ґрунті вільну розвинену особу. Він вважав, що розвиток мислення, пам'яті дитини необхідно здійснювати через активні методи навчання. О.Музиченко, говорячи про навчання, виділив 3 ступені: I ступень – 4 роки, II ступень – 3 роки, III ступень – 4 роки; 11 років навчання, з яких 7 - обов'язкові [242, С.1-10].

У досліджуваний період учені особливо підкреслювали важливість використовувати рідну мову у навчанні та вихованні. Так, важливі думки з цієї проблеми висловлював В.Родніков у статті «Ідея єдиної школи в своїм першій джерелі» (1918), де дійшов висновку, що у школі, як і у подальшій освіті, потрібно прагнути до розвитку здібностей дитини, удосконалення знання нею рідної мови, що сприятиме розумовому вихованню [321].

Питання реформування школи, завдання практичної реалізації набутих знань розглядав у своїх працях В.Зеньковський. Так, у роботі «Соціальне виховання, його завдання і шляхи» (1918 р.) він зазначав, що соціально-

економічні і політичні перетворення, що сталися у країні, поставили перед сферою освіти принципово нові завдання. Школа і суспільство тепер мусять не тільки прищеплювати знання і навички до розумової праці, а й «готувати до тієї громадянської самостійності, котру вимагає тепер від нас усіх життя», «сприяти не тільки розквіту особистості, а й зробити її здатною до соціального життя» [149].

Вивчення праць С.Сірополка показало, що педагог розкривав значення досвіду української освіти для обґрунтування перспектив і цілей розумового виховання [340, С. 5-7]. Взагалі, аналізуючи стан навчально-виховної роботи, учений вважав доцільним з точки зору розумового виховання організувати її так: зміст освіти, який задовольняє потреби розвитку людської індивідуальності, допомагає саморозвитку свободи, почуття й розуму дитини; розуміння національної школи як школи праці, побудованої на трудовому принципі. Обґрунтовуючи цю думку, він зауважував, що «для сучасного життя необхідні самодіяльні, настирливі в досягненні своєї мети, працелюбні, розумово та морально розвинені працівники як безпосередні учасники родинного, громадського та державного життя. Щоб навчання було дійсно виховуючим і формуючим розум та волю дітей, необхідно поєднати шкільний матеріал з особистими враженнями дітей, пов'язати його з певною місцевістю. Отже, можна констатувати, що вчений сутність терміну «розумове виховання» вбачав у розвитку розуму дитини, її здібностей.

Певний внесок у розробку проблеми розумового виховання у цей період здійснив О.Дорошкевич. Головною умовою вирішення не простих і відповідальних завдань розумового виховання педагог вбачав через вирішення проблеми методів навчання. Він критикував шаблонність і пропонував використовувати генетичний метод, коли дитина переживає почуття вченого, який шукає самостійно істини [115].

Ідеї зв'язку розумового і трудового виховання розглядав А.Синявський, який наголошував, що завданням розумового виховання є культурне та

матеріальне «піднесення людності». Він пропонував це здійснювати через навчання та випуск підготовленої до праці молоді [339].

На значення розвитку у дитини її природних здібностей, як умови розумового виховання, вказував П.Тетянка у «Листі до українських письменників і педагогів» (1919 р.), зазначаючи, що «... питання освіти ... - питання першочергової ваги. Дитину необхідно виховувати на принципах вільного розвитку кращих духовних здібностей і розумінні краси природи, праці, життя» [370].

Слід зазначити, що цей період характеризується й процесом реформування методів індивідуальної роботи, введенням до неї елементів творчості. Так, І.Кішковський вказував, що освіта має поширювати знання і досвід, пробуджувати віру в науку і показати шлях для більш успішного використання сил і багатства природи, розвиток і використання індивідуальних талантів і здібностей. Стосовно методів виховання і навчання він говорив, що учіння має бути замінене узнаванням, слухання – діяльністю, книжка – життям. Треба навчити дитину мислити і діяти, давати навички, бо досвід показав, що знання швидко вивітрюються, а навички зостаються на все життя [175].

В аспекті проблеми, що досліджується, варто звернути увагу й на настанови Д.Ткаченка, який пропонував вести дитину від відомого до невідомого, пояснювати невідоме, йдучи від відомого. Оволодіння цим прийомом підвищує обізнаність дитини, розширює межі світогляду природнім шляхом самостійного думання. Щодо допоміжних засобів він називав наочність і народність [372].

Чимало провідних діячів освіти України (М.Демков, О.Музиченко, С.Русова, Я.Чепіга та ін.) активно знайомилися з досвідом зарубіжних колег щодо вирішення проблеми розумового виховання. Як показало дослідження, побудова нової системи освіти не була механічним запозиченням із зарубіжного педагогічного досвіду, а мала характер творчого, критичного переосмислення новітніх прогресивних ідей. Так, Я.Чепіга надрукував

публікацію про досвід роботи школи у Бельгії. Особливо цінними для використання у національній школі вчений вважав принципи організації розумового виховання: «В основу навчання покладено вивчення ставлення дитини і людини до землі... Дитина може бачити, спостерігати, експериментувати, діяти, працюючи творити. По-друге, навчання й виховання пристосовуються до природнього ходу розумового розвитку дитини, беручи завжди до уваги потреби, її потяги, її цікавість до знань. Усяке пізнання дається тільки тоді, коли її розумовий розвиток дозволяє їй зрозуміти дане знання, засвоїти його і збагнути його значення й користь... По-третє, порядок, у якому викладають знання, відповідає також історичному ходу розвитку наук, які дитина вивчає... Тут менше вчать, а більше дбають про те, щоб діти по можливості доходили до всього самі» [414, С. 31-32].

Таким чином, у ході національно-визвольних змагань 1917-1920 рр. створюються сприятливі умови для демократичних перетворень, які, разом з тим, мусили сприяти розвитку дитини, її природних здібностей. Акцент у розумовому вихованні переносився на формування національного світогляду, розвиток розумових сил і мислення учнів, підготовку до самостійного, трудового, громадянського життя, збудження цікавості, критичне ставлення до матеріалу. Цінним було те, що у змістовому компоненті освіти, порівняно з попереднім періодом, вводилися українознавчі предмети, збільшилася кількість годин на природничо-математичні предмети у старших класах, що сприяло пошвавленню роботи взагалі, розвитку логічного та критичного мислення, підготовці до реального життя.

З остаточним установленням радянської влади (початок 20-х років і є початком другого підетапу) змінилися умови розвитку освіти та педагогіки загалом у радянських республіках, зокрема і в Україні. Ще на початковому етапі боротьби за встановлення нової влади було прийнято ряд нормативних документів щодо становлення та подальшого розвитку нової освітньої системи. Так, у «Декларації про єдину трудову школу» (жовтень 1918 р.) і «Положенні про єдину трудову школу» (травень 1919 р.) висувалися вимоги

надання творчого характеру навчальному процесові, розвитку активності та самостійності учнів, найбільш повної індивідуалізації навчання, що мало сприяти й вирішенню проблеми розумового виховання школярів. У цих документах значна увага приділялася повазі до особистості дитини та розвитку її творчих сил, проголошувалася необхідність тісного зв'язку навчання з життям.

Положенням «Про єдину трудову школу» усі навчальні заклади було переведено до відомства Народного комісаріату освіти, а також скасовано розділ шкіл на початкові, вищі начальні училища, гімназії, реальні училища і всі види нижчих та середніх шкіл. Єдина трудова школа розділялася на 2 ступені: 1-а – для дітей 8-12 років (І концентр), 2-а – для дітей 13-17 років (ІІ концентр), який власне і складали учні старшого шкільного віку.

Єдина трудова школа мала сім різних варіантів. У містах функціонували звичайні міські, індустріалізовані та фабрично-заводські семирічки. У сільській місцевості – звичайні сільські, агрономізовані семирічки, а також школи сільської молоді, які у 1930 р. були перетворені на школи колгоспної молоді. Після семирічки йшла професійна школа (3 – 4 роки), яка давала учням середню освіту на рівні десятирічки і спеціальність за певним фахом. Далі навчання можна було продовжити у вищій школі – технікумах (3 роки) та інститутах (4 роки).

В умовах непу, внутріпартійної боротьби допускалися елементи демократії, державна підтримка української культури. З проголошенням на Другій Всеукраїнській нараді з питань освіти (серпень 1920 р.) українського освітнього курсу визначилися пріоритетні напрями в освітній справі: соціальне виховання, професійно-технічна освіта. Українізація духовного життя позитивно вплинула на діяльність освітніх установ. У той же час слід зазначити, що у 1920-21 навчальному році школи працювали за орієнтовними планами і програмами, розробленими на місцях губернськими і повітовими відділами народної освіти.

Соціальне виховання постало як соціально-економічна, так і педагогічна необхідність і виросло у державну програму. Усі заклади і заходи системи соціального виховання перебудовувалися за трудовим принципом, причому продуктивна праця мала бути спрямована виключно на розвиток творчих сил дитини і виявлення її нахилів до початку професійної освіти. Уся освітня робота з юнацтвом (шкільна і позашкільна) будувалася на базі громадсько - корисної продуктивної праці, завданнями і способами своїми утворювала єдину систему професійної освіти, що дала на кожній даній сходинці певну виробничу чи організаційну кваліфікацію.

Н.Крупська, формулюючи мету нової соціалістичної школи, докладно пояснювала, яка людина необхідна соціалістичному суспільству- «всебічно розвинена, зі свідомими й організованими суспільними інстинктами, з цілісним продуманим світоглядом, з яким розумінням всього того, що відбувається довкола неї в природі й у суспільному житті, ...підготовлена теоретично й практично до всякого роду праці, як фізичної, так і розумової, вміє будувати розумне, повне змісту, гарне і радісне громадське життя»[194].

Україна за основу шкільництва не взяла систему єдиної школи комісара освіти тодішньої РСФРР А.Луначарського, а виробила власну систему. Нарком освіти Г.Гринько запропонував в основу організації навчання дітей покласти не дев'ятирічну загальноосвітню школу, а семирічну, після якої випускники повинні були навчатися у професійно-технічних закладах, технікумах, інститутах, академіях. Власна система мала відмінності від системи у РСФРР: навчання підлітків і юнацтва мислилося тільки як професійна освіта, причому поняття школи II ступеня, як загальноосвітньої, відкидалося геть. Власна модель освіти, яка відстоювала суто практичну підготовку фахівців для розбудови зруйнованого господарства, отримала статус офіційної у 1920 році.

Слід зазначити, що єдиної структури навчального року у 20-ті роки не було. Тому в різних регіонах України встановлювалася своя структура навчального року. Впродовж навчального року були поширені випадки

вимушеної перерви занять, викликані відсутністю палива, хворобою вчителів, аварійним станом приміщень [450, арк. 9; 464 арк. 116; 452 арк. 7; 451, арк. 9-10].

Переломним у системі Наркомосу став 1924 рік, коли було розроблено проект основного закону «Загальних основ народної освіти СРСР», де було записано: «Метою виховання і просвіти є розкріпачення трудящих мас, розвиток самосвідомості, створення нового покоління людей комуністичного суспільства з психологією колективізму, з твердою волею, суспільно необхідною кваліфікацією і з матеріалістичним світоглядом, заснованому на ясному розумінні законів розвитку природи і суспільства [311].

До 1925 р. включно Державною вченою радою (ДВР) були складені нові навчальні державні програми, укладачі яких відмовилися від розташування матеріалу з окремих навчальних предметів. Весь обсяг знань, намічений до вивчення, був поданий у вигляді єдиного комплексу відомостей про природу, працю й людське суспільство. Програми ДВРи називалися комплексними, метою яких було усунення істотного недоліку старої школи - розриву між навчальними шкільними предметами, відірваності навчання від життя [243]. Залежно від змісту теми, рівня підготовленості учнів, умов проходження комплексних тем система передбачала варіанти тривалості і розподілу часу, який виділяли на вивчення формальних знань. Із навчальних планів усіх шкіл виключалися: Закон Божий, церковнослов'янська мова, церковна історія, церковний спів та давні мови. Характерною рисою радянської школи була тенденція посилення природничого ухилу в освітніх програмах. Як принципово важливий предмет викладалася математика. Навчальний матеріал з математики мав інтегративну спрямованість та був щільно пов'язаний з практичним застосуванням набутих школярами знань під час практичного виконання завдань відповідних комплексних тем. Переглядалася і відповідно перероблялася сама концепція історії як навчальної дисципліни, переписувався її зміст, а невдовзі історія увійшла до курсу суспільствознавства, причому у досить «розмитому», невизначеному

стані. З середини 20-х років у загальноосвітній школі в освітніх програмах суспільствознавство вже виокремлюється як обов'язкова й першочергова дисципліна, якій відводилася роль провідника ідеології правлячої партії. Особливу увагу радянська влада приділяла засобам впливу на свідомість учнів через літературу. У зв'язку з цим твори класиків української дореволюційної літератури намагалися пристосувати до революційної теорії більшовицької партії, до ідеологічних і політичних основ радянської держави.

Аналіз документів і матеріалів того періоду [85; 415; 445; 311; 1; 301] дає підстави стверджувати, що трудова підготовка, як форма підготовки старшокласників до практичного життя і праці, у школах почала займати важливе місце.

У цих умовах проблема розумового виховання в Україні активно розвивалася у працях насамперед Г.Ващенко, П.Блонського О.Музиченка та інших. Більшість науковців і шкільних працівників на відміну від першого етапу акцентували увагу на необхідності практичної спрямованості розумового виховання, яке мало сприяти у нових умовах формуванню системи знань, умінь і навичок. Так, нарком освіти УСРР Г.Гринько великого значення надавав оволодінню дітьми старшого шкільного віку вузькопрофесійними знаннями та вміннями, що спрямовувало змістове наповнення освіти до нагальних практичних потреб тогочасного суспільства, тим самим зменшуючи нестачу кваліфікованої робочої сили, спеціалістів. Тому випускник школи мав обов'язково оволодіти бодай однією робітничою професією, причому знання, не пов'язані з потребою підготовки до цієї спеціальності, мали бути мінімальними.

Нарком освіти А.Луначарський питання освіти тісно пов'язував з найважливішими політичними та економічними проблемами. Він підкреслював, що суспільною функцією школи – є підготовка всебічно освічених, гармонійно розвинених людей, здатних творчо працювати, брати найактивнішу участь у будівництві нового життя. А.Луначарський писав, що

кожна галузь науки сприяла формуванню у молоді комуністичного світогляду. Головну силу виховного впливу навчання вбачав у чіткій світоглядній спрямованості всього змісту шкільної освіти, починаючи від програм, підручників і завершуючи дитячою літературою.

Інтенсивний розвиток педагогічної думки взагалі та ідей розумового виховання, зокрема у 20-ті роки, значною мірою пов'язаний і з активним обговоренням на сторінках преси зарубіжного досвіду організації навчально-виховного процесу (створення окремої рубрики). Українські освітяни були добре знайомі з соціально-педагогічними поглядами П.Наторпа, Р.Зейделя, Д.Дьюї, П.Барта, Г.Кершенштейнера, Е. Шенкендорфа та інших. Вивчення теорії і практики зарубіжної школи сприяло активізації самостійної творчої праці радянських педагогів з дослідження сприятливих умов надання освіти дитині взагалі та розумового виховання зокрема. Особливий інтерес українські вчені і керівники Наркомосу (Й.Зільберфарб, Я.Мамонтов, С.Ананьїн, О.Музиченко, І.Бровер, Г.Гринько, Я.Ряппо та інші) проявляли до поглядів Дж.Дьюї, який значно повніше за інших обґрунтував парадигму активної (діяльної, трудової) школи, показав, що сучасний стан розвитку суспільства вимагає технічної освіти та піднесення культурного рівня мас. Українські вчені підтримували педоцентричні ідеї Дж.Дьюї, зокрема про керований саморозвиток дитини на основі педологічних знань про неї – анатомію, фізіологію, психіку, спадковість, вікові та індивідуальні особливості, інтереси, потреби (О.Залужний, І.Соколянський, В.Прототопов, А.Володимирський, С.Ананьїн, Я.Чепіга, Ф.Шміт та ін.).

Разом з тим, окремі положення педагогічної системи Дж.Дьюї піддавалися критиці, зокрема положення про те, що у навчанні треба цілком покладатися на творчу діяльність, доцільнішим визнавалося поєднання інформаційних (репродуктивних) та творчих (проблемних) методів навчання (О.Залужний)

Суттєво вплинула на теоретичне обґрунтування ідей розумового виховання розробка рефлексології, яка полягала у тому, щоб, виходячи із знань про дитину, на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організувати

усе її життя і виховання. Так, відомий вітчизняний рефлексолог В.Бехтерєв ставив завдання вести пошук максимально ефективних методів навчання й виховання особистості у шкільному віці; досліджувати способи захисту особистості від занепаду інтелекту й моральності, способи підтримки її самодіяльності й самовиховання, усунення розвитку пагубної в суспільному змісті пасивності. Удосконалення особистості, на його думку, забезпечується гармонійним поєднанням фізичного та психічного розвитку. Завдання розумового виховання В.Бехтерєв вбачав у розвитку в учнів любові до знань і самостійності мислення. До методів виховання відносив переконання, заохочення і покарання (не тілесне), навіювання [27, С. 405-407].

Педологічні ідеї, які частина педагогів вважала важливим чинником розумового виховання, у 20-ті роки стають провідними. Слід відзначити, що підґрунтям виховної діяльності педологів був гуманістичний принцип: любов до дітей, віра в їхні духовні та фізичні сили. Ключем до виховання вони вважали інтерес дитини. Головне завдання школи, як підкреслювали педологи, навчити дитину самостійно мислити. На думку вчених, саме загальні закономірності та індивідуальні розходження психіки конкретної дитини визначають вибір засобів її виховання. Вони підкреслювали важливість впливу суспільства і спадковості на розвиток дитини. У педологічній вітчизняній науці були два основні напрямки: біогенетичний (П.Блонський, Я.Чепіга та інші) і соціогенетичний (А.Залужний, І.Соколянський та інші). Представники цих напрямів вели активні дискусії щодо факторів і чинників розумового виховання. Біогенетики вважали, що джерелом розвитку дитини є спадковість. Соціогенетики наполягали на провідній ролі суспільства і школи у здійсненні розумового виховання. Саме у зв'язку з активним розвитком педології у школах з'являється посада педолога, який займався вивченням за допомогою тестів розумових здібностей учнів. Відповідно до результатів цих досліджень дітей розподіляли по групах за здібностями. Крім того, завданням педологів було дослідження навколишнього середовища, яке безпосередньо або

опосередковано впливало на становлення розуму дитини. Особливим напрямком діяльності педологічної служби у школі була професійна орієнтація старшокласників, вивчення дитячих професійних нахилів [284].

Значний внесок у розвиток проблеми розумового виховання та пошуку шляхів її вирішення здійснив відомий педагог П.Блонський, який був прихильником біогенетичного підходу. Він вважав, що всебічний розвиток дитини досягається шляхом поєднання розумового виховання, продуктивної праці з фізичним розвитком і політехнічним вихованням. Учений розумове виховання порівняно з іншими дослідниками розглядав уже комплексно, об'єднуючи під терміном сенсорне виховання (виховання здатності сприймати), наочне навчання (питання про збудження уваги дитини), виховання творчої уяви, виховання мислення, виховання пам'яті (техніки заучування, свідомого засвоєння). Серед методів, що сприятимуть розумовому вихованню, на перше місце ставив виховання розуму через відчуття, потім вважав доцільним використовувати наочність, оскільки вона збуджує думку, вдосконалює її, крім того наочність – засіб від лінії та інертності мислення. Високу якість знань, на його думку, забезпечував дослідницький метод, який включав експеримент, систематичні спостереження [31; 32].

Головною думкою у працях П.Блонського була ідея навчити дитину пізнавати дійсність і перетворювати її [34]. Крім того, на його думку, важливо озброїти учнів уміннями і навичками самоосвіти. Зміст навчання в політехнічній школі він мислив як синтез гуманітарної й природньо наукової освіти, спрямованої на формування чіткого філософського світогляду, особливо у старших класах [32, С.21-22, 29].

У 1920-х роках радянські психологи, педологи приділяли старшому шкільному віку багато уваги. Докладно вивчалися й описувалися закономірності статевого дозрівання, розумові інтереси, форми соціальної активності й зміст внутрішнього світу підлітків та юнаків. П.Блонський негативно ставився до теорій, що виводили усі вікові особливості зі

специфіки полового дозрівання підлітків. На його думку паралельно фізичному йде інтелектуальне й суспільне дозрівання підлітків.

П.Блонський чи не вперше серед представників вітчизняної педагогічної думки у цей період звернув увагу на те, що саме в учнів старшого шкільного віку мислення починає відігравати у засвоєнні знань значну роль та вже домінує над пам'яттю. Педагог дійшов висновку, що: 1) чим старший школяр, тим мислення його стає значно ширшим і більш детальним, а під впливом мислення розширюється сприйняття та вдосконалюється засвоєння; 2) чим старший і чим більш розвинений школяр, тим більш цілеспрямовано він обмірковує перед тим, як приступити до роботи.

Інший важливий момент, на якому наголошував П.Блонський, - це здатність старшокласників до змістового відтворення матеріалу, виокремлення головної думки і складання плану викладу засвоєного матеріалу. На уроці у старших класах, на думку П.Блонського, учні ставлять дуже багато запитань, відповідь на які потребують більшого обґрунтування. Проте у них ще недостатньо розвинуто почуття відповідальності за свою самостійну роботу. Учні старших класів усе більше й більше цікавляться роздумами на суспільно-політичні теми. Крім того, для старшокласників характерною є зацікавленість філософськими проблемами. П.Блонський звертав увагу на те, що у старших класах підліток уже володіє основними вміннями самостійної розумової праці, але він ще не озброєний вміннями науково-дослідної роботи. Старший підліток, як зазначав педагог, більш працездатний, ніж учень молодших класів. Тому старшокласник частіше працює у стані перевтоми [33]. Проте після постанови ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі наркомпросів» 1936 року погляди вченого піддали значній критиці із запереченням цінності його праць.

У 20-ті роки продовжує активно працювати Я.Чепіга, який систематично друкується у журналах «Шлях освіти», «Радянська освіта», «Просвещение Донбаса». Як прихильник педологічних ідей, учений особливо наголошував на необхідності врахування інтересів дитини. На його думку трудова школа у

широкому розумінні може забезпечити вільний та гармонійний розвиток дитини за умов використання трудового методу, активних методів навчання, самостійної роботи дітей. У своєму проєкті трудової школи Я.Чепіга головну увагу зосередив на проблемі змісту освіти. Він особливу увагу приділив визначенню ролі, місця і значення кожної дисципліни для формування світогляду учнів, їхнього розумового, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання, а також подав конкретні методичні поради щодо вивчення окремих програмних предметів [415, С. 21]. Розумове виховання Я.Чепіга визначав уже як цілеспрямовану діяльність педагогів, громадських інститутів, яка впливає на розвиток у дітей розуму і пізнавальних здібностей шляхом пробудження інтересу до інтелектуальної діяльності, озброєння знаннями й методами їх набуття та застосування на практиці, прищеплення культури розумової праці [416].

З кінця 20-х років теоретичні питання у педагогіці починають набувати політичного й ідеологічного звучання. У цьому контексті концепція Я.Чепіги, що мала біогенетичне спрямування, не відповідала ідеології правлячої партії, курсу розвитку школи й науки і не могла бути належним чином підтримана.

Зі встановленням радянської влади представник соціогенетичного напрямку І.Соколянський один із перших підтримував марксистський підхід до формування дитини, вважаючи, що розвиток складних психічних процесів — уваги, пам'яті, мислення, загалом, вся поведінка переважною мірою залежить від середовища. Він підкреслював необхідність насамперед звернутися до вдосконалення останнього, щоб саме середовище поліпшувало й піднімало на вищий щабель процес мислення людини, яке певною мірою нею успадковується. Говорячи про проблему розумового виховання, він погоджувався з Г.Гриньком, П.Блонським про суспільно-політичну значимість набутих знань [350, С.1-4; 351].

Інший представник соціогенетичного напрямку, О.Залужний, здійснення розумового виховання вважав доцільним через дитячі інтереси, розвиток

самодіяльності, творчості дітей, але радив робити це, враховуючи закони навчання та через колектив. Педагог вважав недостатньо обґрунтованою класифікацію методів навчання, які стимулюють пізнавально-розумову діяльність учнів: трудовий метод, лабораторно-дослідницький, ілюстративний, екскурсійний, лекційний. Особливо критично він ставився до прихильників «вільного виховання», які велику роль покладали на самостійну творчу діяльність дитини. Він зазначав, що надзвичайно багато говорилося про роль активності, дослідницьких методів, але, на превеликий жаль, не зверталася увага на індивідуальні можливості учнів, складність матеріалу. Педагог радив урахувати загальні закони навчання, склад своєї групи та реальні умови навчально-виховного процесу. О.Залужний запропонував виходити на формування особистості підлітка через вплив колективу. Говорячи про старший шкільний вік або підлітковий, він звертав увагу на можливу агресивну поведінку, на становлення значення соціального статусу для підлітка як важливих чинників розумового виховання. Педагог був переконаний, що у старшому віці захисно-негативістський, агресивний типи соціальної поведінки, які були на попередніх вікових стадіях, зникають, а «коефіцієнт соціальності» помітно зростає [130, С.20; 131].

У пресі 20-х років продовжував активно друкуватися О.Музиченко, який присвячував свої статті педагогічній роботі у трудшколах, прогресивним надбанням зарубіжної педагогіки. О.Музиченко намагався уникнути однобічного інтелектуалізму у навчанні, намагався розробити програми, які враховували б інтереси школярів, розвивали їхнє мислення, почуття, волю, привчали до колективних форм роботи. Особливого значення він надавав розвитку спонтанної активності дітей, основним засобом виявлення якої вважав бесіду. Різка зміна шкільної політики на початку 30-х років змусила педагога припинити активну діяльність.

Свою педагогічну діяльність у цей період продовжував С.Шацький, який вважав, що на дітей значно впливає середовище. Він розробив методику роботи школи з навколишнім середовищем із спільного виховання учнів.

Проводячи заняття з дітьми у школі та у гуртках, він пробуджував жваву роботу думки учнів, шукав засоби навчання та виховання, які б змусили учнів напружувати свої сили [423-424].

У період, що розглядається, вченими були зроблені спроби більш повно, на відміну від попереднього етапу, визначити основні завдання розумового виховання. Так, відомий педагог ХХ ст. Г.Ващенко, спираючись на засади християнської моралі та ідеї національного виховання, виділив два завдання розумового виховання: 1) збагатити учня науковими знаннями та виробити у нього науковий світогляд. 2) розвинути у школяра формальні здібності інтелекту, тобто спостережливість, пам'ять, творчу фантазію і логічне мислення [52; 54. С. 129]. Г.Ващенко одним із перших розкрив у своїх дослідженнях генезу розумового виховання у Західній Європі та властивості українського інтелекту. Він підкреслив необхідність розділяти зміст (сума й система знань) і форму розумового виховання (властивості інтелекту). Особливу увагу педагог приділив визначенню мети розумового виховання, підкреслюючи, що вона має інтернаціональний, загальнолюдський характер.

Г.Ващенко наголошував на необхідності будувати систему української освіти з орієнтацією на особистість дитини, наближати систему виховання до її потреб і можливостей. У своїх психологічних екскурсах він підкреслював також, що зловживання пам'яттю учнів і прагнення до засвоєння великої кількості інформації у старій школі «не тільки не приносило користі, а навіть шкодило їм, притуплюючи їхню думку та вбиваючи їхні творчі здібності» [52]. Першочергове значення надавав виробленню на основі знань наукового світогляду як мети розумового виховання, яке здійснюється через творче опрацювання інформації. З цим Г.Ващенко органічно пов'язував дотримання принципів виховання і навчання: науковість, систематичність, природо відповідність, принцип індивідуалізації, принцип наочності й конкретності. Педагог підкреслював, що, коли ми хочемо, щоб наша молодь, закінчуючи школу, мала більш-менш окреслений світогляд, то доцільно ввести в навчальний план школи хоча б елементи філософії. Філософія є завершенням

знань, що їх одержують учні у школі. Історія, література, мова відіграють, на думку Г.Ващенка, велику світоглядну роль і мають першорядне значення для розуміння суспільного життя. Природничо-математичні науки так само, як і гуманітарні науки, суттєво впливають на формування світогляду, на розумове виховання старшокласника. Він розробив класифікацію методів навчання, в основу якої поклав «процесуальні ознаки». Однією з таких ознак визначав «інтелектуальні процеси у навчальній роботі». Усі методи навчання Г.Ващенко поділив на: апріорні й апостеріорні; емпіричні й експериментальні; аналітичні й синтетичні; індуктивні, дедуктивні й метод аналогій. Педагог був прихильником таких форм і методів навчання, які передбачають самостійну творчу діяльність учнів [437].

Учений-педагог наголошував на тому, що крім родини, дитячих садків, школи і молодіжних організацій на розумове виховання молодшої людини впливають і такі чинники, які безпосередньо й не ставлять за мету забезпечення вирішення виховних завдань. «Це – широке суспільство з його складним і різноманітним життям, преса, театр, кіно та ін.» [54, С.18].

Розглядаючи основну мету виховання – служіння Богові і Батьківщині – Г.Ващенко обґрунтував важливі напрямки діяльності вчителя [53]. Передусім йдеться про вимоги щодо формування інтелектуальних якостей школярів. На його думку, необхідно розвивати у молоді бажання вчитися, ініціативу, самостійність, наполегливість в опануванні знань. Учитель має озброїти учнів основами наук, знаннями християнського віровчення й історії філософії. Учня старших класів, радив вчений, треба частіше читати доповіді на філософські теми, організовувати дискусії, ознайомлюватися з новими течіями у галузі природознавства. Він наголошував, що учні 12-16 років мають розвинене абстрактне мислення, здатні до аналізу, а у 16 років аналізаторськими здібностями наближаються до дорослої людини, виявляють не меншу логічну пам'ять, ніж студенти університету, їм подобається образна мова і вони самі прагнуть висловлюватися закручено [52, С. 144, 201].

Творча спадщина І.Огієнка дає змогу стверджувати про його значний доробок і внесок у подальший розвиток і вирішення проблем розумового виховання. Зокрема, І.Огієнко надавав вирішального значення у процесі розумового виховання формуванню природних задатків, розвитку звичок, набутих у ранньому дитинстві, системі виховних впливів під час навчання у школі, виховному впливу навколишнього середовища. Слід відзначити, що ефективність навчально-виховного процесу, а також і розумового виховання І.Огієнко вбачав у високому рівні викладу педагогами матеріалу, дотриманні ними рідномовних обов'язків, а також у якісному стані видань навчальних підручників і методичних посібників. І.Огієнко розглядав навчально-виховний процес не тільки як процес передачі знань учням, а і як процес формування особистості, її свідомості. Серед умов ефективного забезпечення цього процесу педагог називав: підготовку матеріалу для заняття, використання контрольних запитань, матеріалу для повторення та закріплення, малюнків, таблиць, схем, укладання тексту українською мовою, уникнення помилок. Педагог вважав необхідним привчити дитину багато читати, бо це є ознакою культурної людини

Аналіз поглядів І.Огієнка [254] показує, що у цей період особлива увага фахівцем приділялася принципам системності, науковості навчання, від реалізації яких залежить достовірність, глибина знань, перехід їх у погляди, переконання, ідеали, якості особистості. У своїй педагогічній діяльності він активно впроваджував розвивальні й діалогічні методи та засоби навчання. Учений приділяв особливу увагу розробці питань, які сприятимуть пробудженню пізнавальної активності учнів, пропонував використовувати на заняттях вправи з відповідним науковим та смисловим навантаженням, які сприяли розвитку розумових сил учнів.

На думку І.Огієнка, позашкільна робота була і залишається важливим засобом розумового виховання, вона сприяє гармонійному розвитку особистості. Важливими її функціями, вважав учений, є надання додаткової освіти, створення умов для розкриття здібностей кожного вихованця,

формування творчої, естетично збагаченої, працелюбної, гуманної, порядної особистості. Основними методами здійснення позашкільного виховного процесу, що сприяли розумовому вихованню, були творчі дискусії, творчі ігри, експеримент, самостійна робота.

Як відомо, метою розумового виховання є формування світогляду. Постійна підтримка ініціативи дітей, поступове залучення їх до активної участі у сімейному спілкуванні, на думку І.Огієнка, сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, оцінок, власних поглядів на найрізноманітніші життєві явища родинного і громадського життя. Спираючись на власні спостереження, безпосередній досвід педагогічної діяльності, І.Огієнко покладав великі надії на родинне виховання як важливий чинник становлення і розвитку інтелектуально-духовного світу дитини, формування рис її характеру, розуму.

У цей же період над проблемами виховання, зокрема розумового, продовжує працювати В.Зеньковський. Учений у книзі «Психологія дитинства» [151] аналізує розвиток дитячого інтелекту, мислення і процес формування дитячої особистості. Оскільки В.Зеньковський свою науково-педагогічну діяльність пов'язував з релігійною, то розумове виховання розглядав у структурі християнської антропології і вбачав його одним із принципів релігійного виховання. Він зазначав, що розумове виховання полягає у розвитку ініціативи, інтуїції, творчих сил та спрямованості на формування цілісного світогляду [152]. Крім того, вчений приділяв увагу засобам виховання, наголошуючи на необхідності зменшити повчання, моралізування, і у той же час вести більше задушевних, простих розмов з дітьми, створювати особливі умови для розвитку внутрішнього світу учнів шляхом відповідної організації середовища.

На цьому етапі розвитку педагогічної науки вагомий внесок у подальше вирішення проблеми розумового виховання здійснив відомий педагог і психолог С.Ананьїн, який пропонував його вдосконалення через підвищення ефективності роботи школи. Він писав про необхідність реформувати класно-

урочну систему, яка, на його думку, була малоефективною і вже себе вичерпала. С.Ананьїн вважав доцільним здійснювати навчання з використанням у школах комплексної системи, дальтон-плану, клубних занять, системи предметних асоціацій, впровадити подовження уроків [8]. Важливою умовою розумового виховання, на його думку, було звернення школи до самодіяльності учня, розвиток його інтересу, самостійності і творчості [7]. Педагог підкреслював необхідність усунення однобічного інтелектуалізму у школі і доповнення його художнім вихованням. До вироблення логічного мислення, надбання знань тепер додається культура здатності спостерігати, чути мову, до вибору та оцінки. С.Ананьїн звертав увагу на те, що знання не можуть бути мертвим баластом, а мають стати живою силою, фактом творчості, стимулом до діяльності. [7 С. 37-39]

Як свідчать праці іншого відомого українського педагога Я.Мамонтова щодо проблеми розумового виховання, то для нього у 20-ті роки пріоритетним залишається важливість розкриття індивідуальності дитини, надання їй знань, формування її переконань. Так, у статті «Індивідуалізм і колективізм» він наголошував, що школа є тим «розсадником, що у ній кожний індивід має до своїх послуг усі способи, щоб понад усе розвинути свою індивідуальність». Крім того, педагог стверджував, що рівень засвоєння знань дитиною залежить насамперед від особистості вчителя. «Сила не в тім, що викладається, а як викладається. Дрібні і незначні речі та явища, що, здавалось, не варті уваги, можуть стати основою глибоких думок і переживань і, навпаки, наймудріші істини можуть не справити на учня ніякого впливу: все залежить від особистості педагога, який має готувати дітей не до іспитів, а до життя, яскравого, багатого на фарби» [227]. Для вирішення педагогічних проблем Я.Мамонтов пропонував використовувати також художньо-дидактичний метод, основою якого є застосування різних видів мистецтв у навчально-виховному процесі [228].

Аналіз статей у журналах «Шлях освіти», «Радянська освіта», підручників для педагогів підтвердив зростання зацікавленості представників

педагогічної думки до проблем старшої школи. Автори опублікованих матеріалів звертали увагу на такі важливі питання розвитку II ступені школи, як розподіл праці між педагогами, принципи побудови програмного матеріалу з таких предметів, як суспільствознавство, мова і література, географія, математика [162; 205; 206].

Великий вплив на розвиток ідей розумового виховання щодо старшого шкільного віку здійснили лекції Л. Виготського «Педологія підлітка», що виходили окремими випусками у 1929-1931 рр., у яких було подано докладний огляд радянської й закордонної літератури про перехідний вік, було зроблено аналіз фізіології та психології статевого дозрівання, типових вікових конфліктів, еволюції інтересів, мислення, вищих психічних функцій, уяви й творчості, динаміки й структури особистості старших школярів. За висловом Л.Виготського, «у структурі особистості підлітка немає нічого стійкого, остаточного, нерухомого». Як писав Л.Виготський, перехідний вік містить у собі два ряди процесів. Натуральний ряд характеризується процесами біологічного дозрівання організму, соціальний ряд - процесами навчання, виховання, соціалізації у широкому змісті слова. Л.Виготський вказував на головне новоутворення старшого шкільного віку – розвиток рефлексії, а на її основі – самосвідомості. Крім того, вчений відмічав, що центральним психічним утворенням стає мислення, що визначає стан свідомості та діяльності юнака [76]. Говорячи про особливості старшого шкільного віку, зверталася увага на деякий застій у розвитку вищої нервової діяльності: зниження пам'яті, розсіювання уваги, спостерігається швидка втомлюваність. Крім того у старшому шкільному віці формується світогляд [273, С.40].

Ще одним науковцем, який у цей період активно досліджував особливості учнів старшого шкільного віку, був А.Залкінд. Він особливо підкреслював, що педагогами ігноруються великі педагогічні можливості віку, а також зазначав, що західна та вітчизняна література акцентувала всю увагу на «трагічних», «патологічних» елементах поведінки підлітка. Досліджуючи

особливості перехідного віку (від 10 до 18 років), А.Залкінд поділив його на три етапи, які якісно відрізняються один від одного. Учні старших класів належать до третього етапу (від 15 до 18 років). Він писав, що в учнів у віці між 13-16 роками, з одного боку, спостерігається стабілізація процесів, надбання стають більш фундаментальними, а з іншого – поява нових змін у нервовій системі. На цьому етапі зароджуються елементи дорослої людини, початки професійного оформлення; спостерігається надмірна емоційність, неуважність, стає недостатньою концентрація, зосередженість, різко загострюється відчуття власного «я». Для вчителя, на думку А.Залкінда, важливо на цій стадії зачепити особистісний комплекс підлітка, надати багато вражень: самолюбство, змагання, відчуття героїзму, романтичну уяву та ін. Науковець зазначав, що учня цієї стадії можна зацікавити навчальним матеріалом, який ще не закінчено (ескізи, контури, проекти), матеріалом, мало для нього знайомим, завданнями, що потребують значної волі, енергійних зусиль. А.Залкінд писав, що на наступній, третій стадії (15-18 років) закінчує формуватися ряд загально біологічних елементів, а також ряд цілком зрілих, чітких, оформлених дорослих установок. Мислення у підлітків уже самостійне, систематизоване, підлягає вольовому контролю. Серед інтересів проявляється цікавість до середовища, дослідницька ініціатива. Як підкреслював науковець, вихователям важливо зрозуміти на якій стадії знаходиться учень, і залежно від цього будувати методику педагогічної роботи. Він наголошував, що саме у підлітковому віці постає проблема лідерства в дитячому колективі [129].

Разом з тим, слід відзначити, що у кінці 20 –х – першій половині 30-х років під офіційним тиском змінився стиль наукових публікацій, стала обов'язковою ідеологічна змістова і відповідна фразеологія. Новий режим спрямував свою увагу на формування колективу, який би складався зі слухняних та ординарних людей. З кінця 20-х років уся система освіти й виховання підпорядковувалася основним завданням соціалістичного будівництва, утвердженню однопартійної політичної системи влади,

уніфікації культури, освіти, науки. Це відповідним чином впливало на зміст навчальних програм, у цілому на організацію навчально-виховного процесу. Програми 1930 – 1931 навчального року передбачали надання більш системних, глибоких знань, що забезпечувалося збільшенням годин на фізику, хімію, математику та природознавство [45]. Крім того, включення відомостей про народи СРСР спрямовувалося на розширення світогляду учнів [308].

Спільні партійні й урядові рішення про школу цих років (постанови ЦК ВКП (б) та Ради Народних Комісарів СРСР «Про початкову та середню школу» і «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі», «Про викладання цивільної історії в школах СРСР».) фактично означали згортання українізації, наростання партійно-ідеологічного тиску на весь навчально-виховний процес.

Хоча постановою ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» ставилося і завдання реорганізації семирічної школи на десятирічну, що мало піднести рівень загальноосвітньої і політехнічної підготовки учнів середньої школи, поширити підготовлені контингенти старшокласників для вищої школи та усунути невідповідність за віком між середньою та вищою школою [308, С. 6]. Іншим директивним документом (1934 р.) була усунена недооцінка курсів історії та географії, що дозволило учням отримувати більш широкі знання. За новим навчальним планом 1935 р. було збільшено кількість годин на вивчення української і російської мови та літератури в усіх класах, природознавства та запроваджено уроки фізики з VI класу, хімії — з VII класу, креслення в VI—X класах, в IX—X класах — військової справи. Включення до навчального плану предмету «Конституція СРСР» мало привести у систему знання учнів про державу і суспільство. У виховному плані важливо, що увага зверталася на два моменти: відповідність обсягу та характеру матеріалу віковим особливостям та зміцнення зв'язку школи з соціально-економічними явищами, розширення знань у науці та культурі.

Отже, у 20-ті – на початку 30-х років розробці проблеми розумового виховання були присвячені праці П.Блонського, Г.Ващенко, О.Залужного, О.Музиченка, І.Огієнка, Я.Чепіги та інших учених. Вони приділяли увагу його завданням і змісту; переконливо доводили необхідність поєднання розумового виховання з трудовим, моральним, естетичним вихованням. Не менш важливою складовою функціонування школи, на думку педагогів 20-х років, було прищеплення інтересу до вивчення основ наук і на їх основі формування світогляду. Науковці багато уваги приділяли визначенню особливостей навчання у старшій школі. У змісті освіти відбулося збільшення годин на суспільствознавчі предмети та навчання рідною мовою, що позитивно позначилося на загальному розумовому розвитку старшокласників. Проте політизація освітнього процесу негативно впливала на цілісне засвоєння основ наук.

Таким чином, березень 1917 – перша половина 30-х років минулого століття стали важливим періодом у розробці проблеми розумового виховання українськими вченими-педагогами, насамперед у виділенні напрямів, розширенні основних завдань розумового виховання. Цей етап характеризувався складною соціально-політичною та економічною ситуацією, посиленням національних ідей, динамічним розвитком теоретичних досліджень та інтенсивним упровадженням у практику інноваційних форм і методів навчання й виховання. Виявлено, що в означений період було конкретизовано мету (всебічний розвиток творчого потенціалу особистості), розширено завдання розумового виховання (пробудження цікавості та критичного ставлення до матеріалу, підвищення обізнаності, підготовка до самостійного життя). До дискусійних проблем цього періоду належало питання вибору методів та форм, а також визначення факторів, що впливають на рівень розумового виховання. Цей етап порівняно з попереднім характеризується значно більшою увагою і відповідним науково-практичним внеском у подальшу постановку і розвиток проблеми розумового виховання з боку науковців України. Такі позитивні зміни

сприяли подальшому розвитку педагогічної науки у цілому і проіснували до середини 30-х років XX ст. та значно вплинули на розвиток розумового виховання в Україні в майбутньому.

Третій етап (1936 – кінець 40-х) - етап повного підпорядкування проблеми розумового виховання ідеології держави - характеризується складною соціально-політичною, економічною ситуацією. У цих умовах від педагогічної науки, шкільного навчання і виховання передусім стали вимагати, щоб останні були політичними. Постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросу» констатувала, що «...теорія та практика так званої педології базується на псевдонаукових антимарксистських положеннях...», що на практиці означало її остаточну заборону та призвело до значного гальмування розвитку педагогічної думки, послаблення уваги до особистості дитини в процесі навчання та виховання.

Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 15 травня 1934 р. «Про викладання цивільної історії в школах СРСР» передбачала зведення у ранг вищих громадянських цінностей поняття радянської батьківщини й патріотизму; честь і слава, міць і добробут Радянського Союзу проголошувалися вищим законом життя патріотів. Її повномасштабне виконання у досліджуваний період привело до посилення ідеологічної домінанти у змісті всіх навчальних предметів. Ідея комуністичного виховання у 30-х рр. стала домінувати, а переважна частина відомих учених-педагогів зазнала репресій, започатковані ними наукові напрямки були фактично згорнені. Відбулася зміна і науково-дослідних пріоритетів, а дорадянська проблематика проходила ретельну ідеологічну фільтрацію органами політичної цензури.

У зв'язку із складною соціально-економічною ситуацією початку 30-х років XX ст. набула актуальності проблема підвищення якості знань учнів та розширення системи середньої освіти. Директивні органи вказували, що головним недоліком трудової школи стало те, що навчання не дає достатнього обсягу загальноосвітніх та глибоких знань. Було рекомендовано

застосовувати різні нові методи навчальної роботи, що сприятиме вихованню ініціативних та діяльних учасників соціалістичного будівництва.

З 1938 року було введено викладання російської мови як обов'язкового навчального предмету в усіх школах національних меншин України, що призвело до розриву з національним корінням, уніфікації та заважало вільному розвитку різних аспектів розумового виховання.

З другої половини 1939 р. на західноукраїнських землях почала запроваджуватися нова система освіти, яка діяла на теренах Союзу. Усі школи стали державними, приватні заклади національно-освітніх товариств та релігійних організацій були закриті, гімназії та ліцеї перетворилися у стандартні середні школи (неповні 7-річні та 10-річні). В усіх навчальних закладах спиралися на принцип політехнізму й антирелігійного характеру виховання. Завідувачів педагогічною (навчальною) частиною або їхніх заступників призначали зі східних областей країни, які консультували колишніх професорів гімназій з питань комуністичного виховання та реалізації змісту програм. У нових програмах з мови, літератури, історії, географії весь зміст підпорядковувався ідеології. До чисельних реорганізацій слід віднести введення уроків з російської мови, створення комсомольських організацій. Зі змісту середньої освіти були вилучені античні мови, пропедевтика філософії та новочасні іноземні мови. Така організація роботи ліквідувала диференційованість у процесі навчання, призвела до зниження рівня загальної культури молоді.

Завданням школи стає покращення підготовки своїх випускників для подальшого навчання у вищих навчальних закладах і технікумах, до трудової діяльності у народному господарстві. За таких умов відомий психолог і педагог Л.Виготський обґрунтував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини, як на безпосередню мету [76]. Учений бачив у природі дитини великий потенціал, який може розвиватися у сприятливих умовах виховання. Л.Виготський розумів, що для забезпечення розумового розвитку найважливішою є зона найближчого розвитку, ті

функції, знання та вміння, які формуються, якщо навчання кожного будується з орієнтацією на завтрашній день. У той же час, слід зазначити, що такі погляди вченого суперечили постановам ЦК ВКП (б) про школу, про роль і значення уроку і були засуджені директивними органами, що автоматично закреслювало їх втілення в життя.

Аналіз науково-педагогічної спадщини С.Чавдарова, відомого українського вченого і педагога, показав, що у своїх працях педагог розкривав проблеми розумового виховання, звертався до питань формування наукового світогляду, зокрема й старшокласників [274; 404; 405; 406]. Як підкреслював С.Чавдаров, тільки у старшому шкільному віці учні здатні стежити за довгим ланцюгом теоретичних міркувань під час доведення, наприклад, геометричних теорем. На думку педагога, старшокласник ще не вміє міркувати як доросла людина, бо він не має достатнього соціального досвіду, достатньої кількості емпіричних даних. У міру збагачення дітей знаннями, у міру розвитку їхньої здатності до абстрактного мислення дедалі більше поглиблюється і розвивається їхня розумова діяльність. У перехідному віці школяр прагне створити собі загальну картину світу. Таким чином, у цьому віці підготовлюється ґрунт для вироблення світогляду [274, С.95].

Учений відзначав потребу дати учням систематичне, точно окреслене коло знань, міцні навички, указував на зв'язок між вивченням мови і розвитком мислення дітей. Важливі принципи розумового виховання знайшли своє відображення саме у процесі вивчення мови. Так, у книзі «Методика викладання української мови в середній школі» С.Чавдаров відстоював необхідність поєднання під час вивчення мови принципів науковості, систематичності, послідовності, свідомості засвоєння матеріалу, наочності, доступності, міцності та активності, самостійності учнів, рекомендував під час пояснення матеріалу активізувати розумову діяльність учнів, удаючись до зіставлень, порівнянь, аналогії тощо [404, с.35 – 36]. Педагог виступав проти універсалізації будь-якого методу навчання, поставивши питання про

зв'язок між методами, про «вміння вчасно переходити від одного до іншого» як запоруку успішного навчання. Автор рекомендував, залежно від обставин, будувати виклад дедуктивним та індуктивним способами.

Багато теоретичних напрацювань перших тридцяти років ХХ ст. не знайшли своєї подальшої розробки у 30-40-х роках ХХ ст. Тільки деякі ідеї, що сприяли вирішенню загальнодержавних завдань і партійних установок, підтримувались директивними органами. Серед небагатьох таких була й ідея про вирішальну роль колективу у виховній роботі, зокрема і у розумовому вихованні. Вивчення праць відомого вітчизняного педагога А.Макаренка [224] показало, що його педагогічна система була спрямована на досягнення однієї мети – виховання мислячої та діючої людини через колектив. Педагог навчав своїх вихованців активно відтворювати, використовувати отримані знання і навички, приділяв велику увагу позакласній і позашкільній роботі. Він піднімав проблеми, які й зараз залишаються гострими і злободенними: ефективність і якість освіти та виховання, інтеграція освіти і трудового виховання, формування особистості, проблеми особистості й колективу .

Не зважаючи на те, що розумове виховання у А.Макаренка не було головним у його працях, проте окреме його завдання, а саме формування світогляду учнів, він відносив до важливих напрямів клубної роботи. Розвиваючи вчення про цілі виховання, А.Макаренко вказував також на те, що педагог мусить мати перед собою чітку програму розвитку людської особи, яка охоплює весь зміст особистості, а саме: зовнішню поведінку і внутрішні переконання, політичне виховання і знання. Ця програма має включати загальну «стандартну» частину (виховання сміливості, мужності, чесності, працьовитості й ін.) та індивідуальний коректив до неї (розвиток індивідуальних задатків, нахилів, таланту і покликання). Говорячи про мету виховання, А.Макаренко підкреслював важливість підготувати культурну, освічену людину, зі сформованими почуттями обов'язку і поняття честі. Важливі складники розумового виховання – розвиток здібностей, нахилів - педагог пропонував здійснювати через колектив. Він вважав, що виховання

у колективі дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед лініями своїх нахилів [224].

Вивчення наукової літератури засвідчує, що 30-ті роки ХХ ст. визначалися припиненням широких новаторських пошуків у педагогічній науці, зокрема й у розробці проблеми розумового виховання, що було притаманне особливо 20-тим рокам. Проте знаходимо нечисельні праці та статті у наукових виданнях, що тією чи іншою мірою ставлять проблему розумового виховання. Так, у статті професора М.Одинцова було запропоновано аналізувати проблему з точки зору 4-х моментів: 1) значення розумового навчання в загальному процесі виховання; 2) характер розумового навчання; 3) зміст розумового навчання; 4) процес розумового навчання, тобто саме навчання. М.Одинцов особливо наголошував на тому, що розумове навчання завжди було центральною проблемою педагогіки. Учений звернув увагу, що школа ставила своїм завданням дати учням знання та привити навички, сформувати світогляд. Він підсилював свої слова твердженням, що саме наукові знання є змістом розумового навчання, а також що саме розвиток інтелекту має велике значення для життя суспільства і особистості. Учений також розкрив значення розвитку мислення в процесі навчання та підкреслив особливу його роль у розкритті особистісних якостей. Крім того М.Одинцов говорив, що розумове навчання є необхідним моментом у правильному розвитку уяви. Ще один важливий момент розкривав учений – це значення розумового навчання як для практичної діяльності, так і для розвитку суспільства в цілому. Таким чином, розумове виховання М.Одинцов визначав як фактор всебічного розвитку особистості [255; 438].

Аналіз педагогічної періодики («Радянська школа», «Радянська освіта», «Комуністична освіта», «Шлях навчання і виховання» та інших видань) показав, що серед актуальних були проблеми активізації мислення старшокласників через постановку питань проблемного характеру, проведення самостійної роботи, екскурсій, формування прагнення до

професійного самовизначення. Вітчизняними психологами (П.Зінченко «Проблема произвольного запоминания» (1939 р.), «Непроизвольное запоминание» (1945 р.), А.Леонтьев «Развитие памяти» (1931 р.), «К вопросу о сознательности учения» (1947 р.)) розроблялися проблеми ефективності навчання та продуктивності пам'яті у навчанні. У їхніх дослідженнях обґрунтовано низку закономірностей пам'яті: залежність продуктивності запам'ятовування від місця матеріалу в структурі діяльності, від ступеня інтелектуальної активності суб'єкта, його мотивації. А.Леонтьев пов'язував свідоме навчання з життєвим сенсом для учня. Урахування цих закономірностей сприяло більш ефективному вирішенню проблеми розумового виховання, оскільки було встановлено його найважливіші логічні елементи.

Серйозною перешкодою у подальшому розвитку країни став період 1941-1945 рр., у коли робота у багатьох освітніх закладах ускладнилася через окупацію, значні руйнації, людські втрати, недолік приміщень, труднощі у придбанні приладів, часті залучення учнів до різноманітної суспільно-корисної роботи. Окупація території України військами Німеччини та її союзників негативно позначилася на всьому житті, на певний час призупинили навчально-виховний процес і взагалі розвиток освітньої системи. Зменшення випуску навчально-методичної літератури, втрата значного числа досвідчених учителів і заміна їх малопідготовленими спеціалістами — все це також негативно позначилося на розумовому вихованні старшокласників.

У післявоєнний період основні зусилля були зосереджені на відбудові країни, створенні хоча б мінімальних умов для розвитку освіти, посилення виховної роботи з населенням, зокрема з учнівською молоддю. У післявоєнні роки міністерство народної освіти особливу увагу звертало на необхідність вивчення іноземної мови, що мусило сприяти всебічному розвитку учнів, особливо старшокласників [146].

Важливим кроком для подальшого поглиблення навчально-виховного процесу, оволодіння основними мисленневими операціями школярів-випускників стало прийняття постанови Народного комісаріату освіти України № 102 від 1947 року про викладання в середніх школах логіки та психології у випускних класах по 1 годині на тиждень.

Військово-політичні й економічні фактори принципово вплинули на розвиток країни у 40-х роках ХХ ст., у цілому негативно позначившись на поступальному розвитку всіх галузей, зокрема і у справі навчання та виховання підростаючого покоління. Тому не випадково у цей період значно менше уваги приділяється безпосередньо розумовому вихованню. Ця проблема знаходить своє відображення у підручниках, у працях окремих педагогів. Так, розумове виховання у 40-их роках ХХ ст. у підручниках з педагогіки ототожнювалося з навчанням і включало суму знань, набутих молодим поколінням, різноманітні навички, уміння і властивості мислення. Засвоюючи знання, збагачуючи пам'ять знаннями основ наук, учні, особливо старшокласники, одночасно розвивають увагу та уяву [269, С.13].

У підручнику «Педагогіка» за редакцією К.Львова наголошується на єдності розумового виховання із естетичним, політехнічним, фізичним і моральним вихованням. Розумове виховання забезпечує здатність самостійного пізнання світу, зростання культури старшого школяра, перетворення системи знань у переконання, застосування надбаних знань на практиці [222, С. 5].

Наприкінці 40-х років у підручниках розумове виховання вже визначається як складова частина комуністичного і підкреслюється нерозривний його взаємозв'язок із фізичним та моральним вихованням. Крім того, зазначається, що розумове виховання є найважливішим та провідним елементом виховання людини, а виховна робота має озброювати учнів знаннями основ наук. У процесі розумового виховання у школі розвивається мислення, пам'ять, уява, збагачується весь внутрішній світ. Для побудови суспільства необхідна велика загальноосвітня культура, потрібен широкий світогляд [90, С. 220].

У підручниках з педагогіки та окремих працях [90; 222; 255; 269] науковцями також розглядається проблема визначення старшого шкільного віку - періоду 16-18 років, становлення фізичної та розумової зрілості підлітка. У цьому віці закріплюються та отримують свій подальший розвиток ті зрушення у загальному характері та у розумовому розвитку школяра, які почалися ще у перехідному віці. Вирішальне значення у старшокласників відіграє розвиток мислення, сума знань переростає у систему знань, яка є основою світогляду, розвивається і здатність до критики. Це період початку оформлення професійних інтересів, старшокласник розуміє значущість самої праці [269, С. 222].

Питаннями розумового виховання старшокласників займався Є.Аркін, який у своїй праці «Бесіди про виховання» (1945 р.) старший шкільний вік (13-18) називав перехідним і відзначав загальне піднесення життєдіяльності організму. Педагог звертав увагу на перехід інтелекту у цьому віці на більш високу сходинку: розум опановує загальні й абстрактні поняття, судження послідовні та логічні, розуміння реальних зв'язків [14, С.40].

У подальший період спостерігається уповільнення розробки проблеми розумового виховання. Проте, у кінці 40-х років ХХ ст. вченими робляться спроби організувати обговорення таких важливих проблем розумового виховання, як активізація розумової діяльності, розвиток індивідуальних здібностей, організація процесу навчання. Так, класик української педагогіки та психології Г. Костюк доводив, що розумове виховання сприяє розвитку дитини за умови активізації її розумової, особливо мисленнєвої діяльності, формування в неї вмінь і навичок навчальної діяльності та використання здобутих знань. Учений аргументовано довів, що знання, вміння, ціннісні орієнтації, засвоєні суб'єктом, стають внутрішніми чинниками його подальшого розвитку. На його думку, активна діяльність учнів як один із важливих чинників розумового виховання головним чином залежить саме від вибору найраціональнішої структурної організації змісту навчання, а також від методів. Г.Костюк, розглядаючи процес навчання, підкреслював, що воно

має за мету розширити межі розумових сил і здібностей школяра відповідно з його можливостями. Завданням учителя є якомога ширший і повний розвиток індивідуальних особливостей. Лише так, на його думку, можливе повне використання розумових сил для оволодіння знаннями [187].

Пріоритетним у другій половині 40-х років у галузі освіти стало загальне початкове і семирічне навчання, а також посилення (як наслідок Великої Вітчизняної війни) патріотичного виховання молоді.

Таким чином, третій етап відзначається зменшенням кількості наукових, загально педагогічних та присвячених, зокрема, розумовому вихованню, досліджень. У другій половині 30-х - 40-ві роки ХХ ст. воно визначалося уже як важлива складова комуністичного виховання. Оволодіння старшокласниками систематичними глибокими знаннями основ наук постає важливою змістовою розумового виховання. Багато уваги у методичній та педагогічній літературі приділялося визначенню особливостей навчання у старших класах. Слід відмітити і збільшення ідеологічного впливу на зміст освіти, зменшення ролі національного чинника, посилення контролю з боку держави за навчально-методичною і виховною роботою вчителів. Зміст шкільної освіти у старших класах мав підготувати їх до навчання у вищих навчальних закладах, забезпечити виховання учнів, здатних розуміти свою історію, літературу, географію; мати сформований світогляд.

Отже, аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що розвиток ідей розумового виховання старшокласників здійснювався у декілька етапів: І етап – етап виокремлення питань розумового виховання як самостійної наукової проблеми (1901 – лютий 1917 рр.); ІІ етап – етап наповнення ідей розумового виховання новим змістом в умовах становлення української державності та його творчого осмислення і практичної реалізації (березень 1917- 1935 р.); ІІІ етап – етап жорсткого контролю з боку держави за вирішенням проблеми розумового виховання та його підпорядкування завданням комуністичної ідеології (1936 - кінець 40 -х рр.).

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.

Проведений аналіз історико-педагогічної літератури, періодичних видань, архівних джерел дозволяє зробити такі висновки стосовно проблеми розумового виховання старшокласників у період, що досліджується:

1. Одним із провідних завдань, що стоять перед сучасною школою, є розумове виховання учнів. До тлумачення цього поняття існує декілька підходів: 1) розумове виховання як складова всебічного розвитку особистості, підготовка її до життя і праці (С.Гончаренко, І.Каіров, В.Ягупов); 2) розумове виховання як цілеспрямована діяльність педагогів (Ю.Бабанський, Н.Волкова, Т.Ільїна., Н.Ковальов, Т.Поніманська, М.Фіцула); 3) розумове виховання як розумова вихованість (В.Панько). У нашому дослідженні розумове виховання розглядається як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на формування знань, умінь, навичок, основ світогляду, розвиток пізнавальних здібностей, мислення, інтересу до пізнання навколишнього світу, потреби у самоосвіті. До особливостей розумового виховання старшокласників віднесено: самовизначення учня, зміна провідної діяльності та мотивації навчання, цілеспрямованість щодо оволодіння прийомами навчальної роботи, активне формування світогляду, збільшення пізнавальної активності, поступове набуття теоретичної і критичної спрямованості та ін.

2. Витоки ідей розумового виховання можна віднести ще до епохи Античності (Платон) та Реформації (Я.Коменський), новітні ідеї педагогіки набули свого поширення наприкінці XVIII - початку XIX століть (І.Песталоцці). Предтечею ідей розумового виховання були погляди представників класичної німецької філософії (І.Канта, Г.Гегеля та ін.) про людину як цілісну, розумну, самодіяльну істоту.

На основі аналізу генези поглядів на проблему розумового виховання в історії педагогіки визначено, що у спадщині видатних просвітників від Нового часу і до початку XX ст. - А.Дістервега, Я.А.Коменського,

Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди, К.Ушинського та інших було обґрунтовано принцип природовідповідності виховання, ідеї всебічного гармонійного розвитку розумових сил, прищеплення учням навичок самостійної роботи, формування вмінь навчатися, урахування психологічного механізму пізнання учнів та ін.

З'ясовано, що в історії української педагогічної думки розвиток проблеми розумового виховання пов'язаний з діяльністю братських шкіл України, де методи і прийоми навчання були пов'язані з природним обдаруванням кожного учня.

3. У дослідженні в основу визначення етапів було покладено такі критерії: трансформація соціально-політичного й економічного розвитку в країні, генеза української педагогічної науки цього періоду, динаміка та зміни в системі шкільної освіти.

Перший етап (1901 – лютий 1917 рр.) схарактеризовано як етап виокремлення питань розумового виховання як самостійної наукової проблеми. На основі вивчення праць та статей науковців встановлено, що до поч.. ХХ ст.. розумове виховання розглядалося в контексті вирішення дидактичних завдань, зводилося до розумового розвитку та знаходилося у тісному зв'язку з моральним вихованням. У зв'язку із зростанням значення виховуючого навчання у кінці ХІХ - на початку ХХ ст., педагоги почали ставити розумове виховання в окрему від розвитку і навчання проблему. Вони визначали його як діяльність вчителя щодо розвитку розумових здібностей школярів, засвоєння суми знань, прищеплення вміння самостійної праці (Т.Лубенець, О.Музиченко); як один із найважливіших структурних компонентів розвитку і формування особистості (С.Русова); як складову гармонійного розвитку особистості (О.Музиченко). Мета розумового виховання формулювалася як: самовдосконалення особистості (О.Водовозова, П.Каптерєв), досягнення розумового розвитку школяра (Я.Чепіга). До завдань розумового виховання педагогами було віднесено: засвоєння суми знань, формування світогляду, розвиток розумових

здібностей та інтересу до набуття знань, прищеплення вміння самому одержувати знання.

На сторінках педагогічних журналів («Світло», «Русская школа») відбувалося обговорення головних умов здійснення розумового виховання, а саме: використання праці для збудження думки (С.Шацький та інші), застосування якнайбільше методів і способів сприймання (О.Музиченко та інші); залучення учнів до самостійної діяльності (Я.Чепіга та інші), дотримання режиму розумової праці (Н.Введенський, П.Каптерєв, Є.Радін, С.Русова, І.Сікорський). З'ясовано, що на педагогічних з'їздах активно обговорювалися шляхи вирішення проблеми розумового виховання старшокласників. Цей етап також характеризувався реформуванням шкільної освіти, намаганням зробити єдину загальноосвітню школу з послідовним переходом від початкової школи до середньої.

II етап – березень 1917- 1935 р. – етап наповнення ідей розумового виховання новим змістом в умовах становлення української державності та їхнього подальшого творчого осмислення і практичної реалізації. Вивчення праць педагогів (Г.Гринько, С.Русова, С.Сірополко, Я.Чепіга), педагогічних журналів («Вільна українська школа», «Рідне слово») дало можливість установити, що на початку досліджуваного етапу, в ході національно-визвольних змагань, підходи до організації старшої школи неодноразово змінювалися, що було зумовлено загальними тенденціями поживлення національної педагогічної думки, пошуками нової моделі національної школи.

На початку означеного етапу вчені-педагоги (О.Музиченко, С.Русова, Я.Чепіга та інші) продовжували активно розвивати дореволюційні ідеї про важливість надання знань, формування світогляду, навчання школяра думати як важливих змістових розумового виховання.. Крім цього до його змісту вони включали й навички розумової праці (аналіз, синтез, порівняння, систематизація). На відміну від попереднього етапу, тепер для вирішення проблеми, що досліджується, педагогами пропонувалося застосовувати

більше самостійної роботи, трудових методів, самоаналізу, що пояснювалося здатністю учнів старших класів до аналізу та порівняння (Я.Чепіга). Виявлено, що велике значення для розумового виховання мала реалізація таких його завдань: пробудження цікавості та критичного відношення до матеріалу (М.Демков), підвищення обізнаності (Д.Ткаченко), підготовка до самостійного життя (В.Зеньковський, І.Кішковський В.Родніков, П.Тетянко, С.Сірополко). Період старшого шкільного віку називали початком періоду досягнення повного розвитку духовних сил.

З остаточним встановленням і зміцненням радянської влади збільшується число публікацій науковців, практиків щодо умов, засобів та факторів розумового виховання саме старшокласників. Його вже визначають як цілеспрямовану діяльність педагогів, громадських інститутів, яка впливає на розвиток у дітей розуму і пізнавальних здібностей (Я.Чепіга, Г.Ващенко); як важливий чинник соціалізації дитини, становлення і розвитку її інтелектуально-духовного світу, формування рис характеру (І.Огієнко). Особливий акцент переноситься на практичну значущість отриманих знань та на звернення до самодіяльності учнів. У зв'язку із цим значно змістився акцент, порівняно з попередніми періодами, у напрямі використання трудових (Г.Гринько, Я.Чепіга, С.Шацький) та дослідницьких методів (Б.Райков, Б.Ігнат'єв, М.Григор'єв, С.Ананьїн, О.Музиченко, В.Таран, І.Свадковський, І.Соколянський та інші), розвитку розуму через відчуття, з використанням наочності (П.Блонський); дискусій, бесід, ознайомлення з науковою літературою (Г.Ващенко, І.Огієнко), застосування різних видів мистецтв (Я.Мамонтов).

Для 20-х – початку 30-х років характерним було значне розширення шкільної мережі, одержання можливості вільного доступу до освіти широких верств населення. Педагогами (П.Блонський, Г.Ващенко, Г.Руденко) визначалися особливості пізнавальної діяльності старшокласників: інтенсивний розвиток мислення, здатність до аналізу; постановка запитань, які вимагають більшого осмислення та обґрунтовування; зацікавленість філософськими проблемами;

виявлення не меншої логічної пам'яті, ніж у студентів університету, використання образної мови.

III етап – 1936 – кінець 40-х рр.. – етап жорсткого контролю з боку держави за вирішенням проблеми розумового виховання та його підпорядкування завданням комуністичної ідеології. На підставі вивчення матеріалів педагогічної преси, науково-методичних праць, нормативних документів визначено, що на офіційному рівні було проголошено недоцільним та шкідливим використовувати надбання попереднього періоду. Це призвело до зменшення публікацій, припинення дискусій щодо проблем розумового виховання. Поняття «розумове виховання» широко використовувалося у підручниках з педагогіки і визначалося як складова частина комуністичного виховання, а також як фактор всебічного розвитку особистості майбутнього комуністичного суспільства. Оволодіння старшокласниками систематичними глибокими знаннями основ наук постає важливою змістовою розумового виховання.

Серед актуальних були проблеми активізації мислення старшокласників професійне самовизначення. Саме у ці роки багато пишеться про особливості інтелектуальної сфери старшокласника, наголошується на переході його інтелекту на більш високу сходинку. Окремими науковцями акцентувалася увага на такій специфіці старшого шкільного віку, як: розсіювання уваги, зниження ролі пам'яті, швидка втомлюваність, нестача соціального досвіду

Відзначено, що саме на цьому етапі була уточнена мета старшої школи - підготовка учнів до вступу у вищі навчальні заклади, що не стояла у попереднє десятиріччя.

РОЗДІЛ 2. ДОСВІД РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

2.1. Форми і методи розумового виховання старшокласників у навчально-виховному процесі школи.

Аналіз архівних матеріалів [443-478], публікацій періодики [23; 40; 70; 95; 97; 99; 120; 123; 153; 161; 172; 207; 208; 212; 223; 232; 267; 302; 304; 319; 419; 439; 440; 441; 421] дав можливість стверджувати, що вся робота з розумового виховання у старших класах різних видів навчальних закладів здійснювалася переважно в таких формах: урок, екскурсії, робота в бібліотеці, гуртки, консультації.

Слід відзначити, що серед форм організації навчального процесу, які набули постійного застосування на певних етапах досліджуваного періоду й зумовлювали формування розуму старшокласників, пріоритетним був урок. При цьому вже на початку ХХ ст. наголошувалося на необхідності будувати урок таким чином, щоб він стимулював пізнавальну діяльність учнів, формував потребу в набутті знань, тим самим сприяючи й розумовому вихованню. У 1901 році у Харкові було опубліковано результати дослідження проф. Сафорда Бель Масагуетсوما щодо інтелектуальних та розумових виховних впливів на учнів на основі зібраних 1000 анкет, які заповнили колишні школярі чоловічої та жіночої статі віком від 16 до 43 років. Так, аналіз цих відповідей показує, що для того, щоб збудити цікавість, інтерес до набуття знань вчителі під час урочних занять застосовували наступні прийоми: викладення матеріалу просто та цікаво, приучення до важкої розумової праці, а не поверхового вивчення, звернення до честолюбства, формування бажання бути першим, віра педагога в учня, прагнення учителя через терпіння і наполегливість надавати допомогу учням у подоланні всіх труднощів розумової роботи [356, с. 9-12].

Як свідчать архівні матеріали, найважливішими і найбільш дійовими виховними засобами в загальноосвітній школі визнавались викладання й

дисципліна, до цього наголошувалося, що перше місце має належати викладанню, особистості вчителя, за відсутності якого в школі не може бути і належної дисципліни. Так, у звітах про діяльність Харківської Першої чоловічої гімназії за 1903 рік підкреслювалось: «У викладанні діє дві сили: те, що викладається, і викладач, вплив особистості викладача і вплив наукових та моральних істин, які сприймаються учнями із предметів, що викладаються... Знання... наповнює людину відомими почуттями, настроями, виправленнями моральної спроможності й особливим чином визначає волю, прагнення і характер» [457, арк. 9]. Аналізуючи навчально-виховний процес, головну роль у якому відігравав учитель, С.Миропольський визначив основні якості особистості педагога, цілі, завдання й умови його діяльності, які зумовлювали рівень розумового розвитку учнів. Це:

- а) особлива підготовка до педагогічної діяльності;
- б) практичне вивчення навчальної справи;
- в) самоосвіта вчителя;
- г) чітке розуміння істинних потреб школи [232, С. 20-25].

На сторінках популярного і впливового журналу «Русская школа» була опублікована багато в чому програмна стаття С.Громеницького «Принципи розумового розвитку та їх застосування в шкільній практиці», в якій автор називає цілу низку факторів, що впливають на рівень розвитку розуму під час вивчення шкільних предметів. Серед них доцільно звернути увагу на підбір матеріалу, чіткий, послідовний виклад матеріалу викладачем [97].

Вивчення методичних вказівок до планів-конспектів доводить, що, розробляючи педагогічні вимоги до уроку, вчені особливо замислювалися над питанням доцільної організації розумової діяльності учнів та активізації їхнього мислення засобами розвитку уваги й подолання пасивності, структурою і формою матеріалу. До найважливіших засобів розумового виховання, як підкреслювали вчені та вчителі-практики, які допомагали засвоювати знання, відносилися слово вчителя, його голос, тон викладу матеріалу. Так, учителька Н-ської гімназії згадує свої враження після

відвідування уроку іншого вчителя у 6 класі: «Заговорив різким скрипучим голосом. Заговорив і знайомі кругленькі загальні фрази ненависного підручника встали переді мною ... Я поглянула на учениць – вираз повної спокійної байдужості безроздільно царив усюди. А голос усе скрипів і скрипів ... Я почувала, що і мною оволодіває деяке отупіння... І захотілося підскочити й говорити не книжковою, а живою людською мовою» [102].

Методист В.Романовський у «Нотатках про викладання історії» (1905р.), розглядаючи методи та форми навчання, приділив багато уваги бесіді. Він запропонував різні варіанти питань, які можна використовувати під час проведення бесіди. Інший педагог-практик, Л.Соколов, наголошував на використанні двох основних форм викладання: акроаматична (лекція, розповідь, опис) та еротематична (запитання та відповіді, обговорення) [348., С. 95], які можуть стати основою розумового розвитку старшокласників. Педагогічна рада 1-ї Харківської гімназії запропонувала для підняття успішності частіше використовувати запитання [459]. П.Спешков передбачав наявність наперед підготовлених учителем запитань двох видів: запитання для перевірки та навідні. Навідні запитання розвивали пізнавальні здібності учнів і вимагали великої професійної підготовки педагога. Він сформулював низку вимог щодо форми і змісту запитань та відповідей і, таким чином, визначив критерії оцінки відповідей учнів [355].

На думку одного з учителів «весь стан сучасного викладання має бути змінений: заучування і пояснення втрачають своє значення; класна робота має наблизитися до лабораторної праці над вивченням окремих дисциплін, співбесіди і практичні заняття, а для старших класів монографічні роботи, будуть найкращим способом засвоєння учнями навчальних предметів і контролю учнівських знань» [292].

Педагоги пропонували різні шляхи досягнення мети розумового виховання під час навчання, з одного боку, акцентуючи увагу на більш широкому використанні наочності у проведенні аудиторної роботи, а з іншого – на

організації роботи учнів над доповідями, рефератами, різного типу повідомленнями.

П.Спешков надавав переваги наочним методам. Для розумового розвитку учнів, на його думку, це був гарний спосіб, бо під час використання наочних методів засвоєння відбувається повільно, але отримані знання є міцними. У той же час він зауважував, що для його ефективного використання потрібна велика підготовча праця вчителя [355, с.12]. Викладачі гімназій використовували на уроках картини, таблиці з пересувного шкільного музею. Посібниками користувалися вчителі всіх гімназій [354, с. 12] У кабінетах розміщували експозиції, стенди, посібники, пам'ятки [287].

Далеко не усі педагоги безоглядно сприймали такі підходи до використання наочності. Серед них були ті, хто вбачав негативну роль для розумового розвитку у надмірному використанні наочності. Так, Г.Дєдов писав, «...судячи з деяких ознак, сучасна школа, а особливо педагоги - теоретики схильні навіть перегнути палку в іншу сторону; захоплення наочністю навчання переходить часом розумну межу, за якою воно замість користі принесе тільки шкоду. У завдання школи входить і привчання до образного мислення. На молодшому ступені розвитку все навчання має вестися наочно, у старших класах варто розвивати абстрактне мислення. Наука виховання не дозволяє поки встановити точних пропорцій у користуванні того чи іншого методу; у всякому разі, крім віку, варто рахуватися ще й із сутністю предметів; так, наприклад, викладання алгебри не можна ілюструвати наочними приладдями: це йшло б врозріз із формально-освітніми завданнями її вивчення» [104] Цієї ж точки зору дотримувався і професор Г.Челпанов. У доповіді на другому Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки він застерігав від занадто великого показування дослідів за рахунок розвитку мислення, вважаючи, що надмірна наочність може призвести до нехтування мисленневою, логічною стороною, а це, в свою чергу не зможе не позначитися на формуванні розуму старшокласника [258].

Методи і форми розумового виховання у шкільній практиці були різноманітними. Зокрема, на уроках з російської мови важливе місце займало написання творів. У ряді педагогічних статей, опублікованих у перші роки ХХ століття на сторінках журналу «Русская школа», А.Желобовський відмічав, що вміння міркувати, тобто ставити питання й давати відповіді на них, знаходити зв'язок між поняттями, робити висновки й заключення, - все це становить одну із необхідних умов, без якої людина не може бути визнана розвинутою. І за нинішньої постановки навчальної справи мірилом такої розвинутості, розумового розвитку учнів звичайно вважається твір російською мовою. Це, звичайно, справедливо, тому що у всякому творі, а особливо у міркуванні на подану тему, як у роботі, що потребує деякої самостійності у мисленні, найбільше виявляється вміння учня мислити, а якщо тема торкається відомого кола наукових понять, то у творі виявиться й дійсно ступінь пізнання учня, тобто воно покаже дійсно істотні ознаки розумового розвитку. Викладання кожного предмету має ставити собі за мету відому сторону розумового розвитку учнів, а тому мусить мати у своєму розпорядженні засоби для досягнення цієї мети, тобто має прийняти у свою програму правильне ведення вправ у мисленні або, що теж важливо, словесних вправ. Вони, особливо письмові, сприяють навчанню у двох його істотних сторонах: у міцному засвоєнні знань і в розумовому розвитку учнів [122].

Учитель Н.Очаповський висунув вимоги до написання творів: учитель мусить домогтися, щоб учні писали з інтересом, з вірою й почуттям; потрібно, щоб теми були цікаві й перебували у безпосередньому зв'язку з навколишнім життям. У гімназіях часто доводиться чути від учителів, що учні нічого самостійно писати не можуть, що вони де не знайомі з «прийомами» писання, що в них немає навичок викладати систематично свої думки тощо. І далі педагог підкреслює, що « ...розширення розумового кругозору і взагалі всякий духовний прогрес абсолютно не мислимі без участі особистості учня за відсутності допитливості та інтересу до свого

власного розвитку. Це має бути очевидним кожному, хто вважає себе «педагогом»[260].

Ще один учитель А.Флеров указував на важливі моменти методичного характеру під час написання творів: метою твору є навчити учня правильно писати й самостійно мислити. Покладати відповідальність за всі сторони твору тільки на викладача російської мови несправедливо й для справи згубно. Наукові й морально відвернені теми для творів з російської мови шкідливі як у розумовому, так і в моральному відношенні за такого способу ведення справи, який є тепер загальнопоширеним [395].

Педагогічна рада першої Харківської гімназії під час обговорення характеристик учнів випускного класу відмітила, що учень VIII класу Клімов свою розумову зрілість і вміння строго логічно міркувати виявив під час написання твору (на п'ять) [455, арк. 48].

У «Правилах про випробування» (1872 р.), які залишалися у силі й на початку XX ст., вимоги до випускної письмової роботи з російської мови включали: «Правильне розуміння запропонованої теми в найголовніших частинах її й уміння висловлювати свої думки ясно, виразно, послідовно, правильно й відповідною предмету мовою, зі зробленим запобіганням таких помилок, які свідчать про малограмотність» [5]. Тому цілком обґрунтовано, в аспекті подальшого розумового розвитку учнів, перш за все випускних класів, у ході поточної атестації й на випускних іспитах зазвичай враховувалися точність, самостійність і обґрунтованість мислення. У їхніх випускних творах рецензенти з університетів обов'язково відзначали такі моменти, як щирість автора, його спостережливість і проникливість, внутрішня логіка викладу матеріалу. І не випадково у протоколі засідання випускної комісії Харківської гімназії під час випробування на атестат зрілості у 1903 році з російської мови ми знаходимо, «що в усіх працях проглядалося досить правильне розуміння теми, багато творів відрізнялися докладним розвитком теми, думки були викладені досить ясно, послідовно, орфографічні промахи зустрічаються у 15 працях з 50» [458].

Стаття Г.Дзасохова «К вопросу о письменных работах в женских гимназиях», що була опублікована на сторінках журналу «Школа і життя», доволі цікава, по-перше, тим, що базується на матеріалах педагогічної виставки, яка відбулася у Харкові у 1913 році, а по-друге, тим, що висновки автора є доволі актуальними і для сучасної середньої школи, яка нерідко стикається зі схожими питаннями. Аналізуючи зміст письмових робіт учениць старших класів гімназій, він зазначав обмеженість та одноманітність тем курсових творів, пояснюючи вибір таких тем надмірним впливом підручників, недостатнє знайомство з сучасною та іноземною літературою. Уже тоді він пропонував заздалегідь готувати списки книг для позакласного читання у кожному класі, а також урізноманітнювати та розширювати теми рефератів задля максимального розкриття індивідуальних здібностей і рівня знань кожної учениці [110]. Інший педагог пояснював вузькість тем недостатньою підготовкою, що завжди легко проявляється і принижує справу і насамперед самого викладача....Головний недолік абітурієнтів – слабкий загальний розвиток, бідна начитаність, недостатній рівень знань, і тому багато хто з них вкрай затрудняється в розвитку теми...., сторінки часто бувають заповнені суцільним вимушеним пустослів'ям, фрази нанизуються, сплітаються з очевидним бажанням як-небудь заповнити необхідний простір паперу...» [359]. Хоча з погляду виховного потенціалу навчання показові були інші теми творів для учнів старших класів: «Виховне значення пам'ятників»; «У якому сенсі природа називається «живою книгою» і «найкращим учителем»; «Значення зовнішніх обставин для духовного розвитку людини»; «Видатні люди краще оцінюються нащадками», розкриття яких передбачало серйозну розумову роботу гімназистів [455, арк. 10-11].

Педагогічна рада 1-ї чоловічої гімназії вважала необхідним для розвитку вміння оформляти свої думки у правильно і логічно побудовані речення ввести написання творів не лише з мови, а й історії та географії [460].

Проте були педагоги, які певною мірою негативно відносилося до письмових робіт. Так, учитель Д.Галанін писав, що під час усних відповідей є діалог учителя з учнем, обмін думками, що сприяє формуванню також і їхнього розуму. «Учні можна розділити на дві групи: на тих, хто здатний до усного викладу, і на тих, хто здатний до письмового викладу, - продовжував педагог. - Учень, що погано пише твори, може бути знаючим і талановитим, і навпаки. У цьому випадку письмова робота встановлює індивідуальність, і ми не маємо права вимовляти свій вирок над інтелектом особистості. На іспиті 8-го класу в жіночій гімназії учениця, що має за рік оцінку «5», зробила таку велику кількість граматичних помилок, що викладач поставив їй оцінку «2». Я переконаний, що більшість цих помилок було викликано прагненням їх не робити. Отже, в існуючій системі контролю письмова робота є злом, тим більше пагубним, що через них страждають і надломлюються іноді найцінніші для життя суспільства натури. Усе зло взагалі школи й зокрема письмових робіт складається в системі примусу й повній відсутності інтересу». І, роблячи висновки, автор висловлює своє «найцінніше бажання», яке й на сьогодні залишається надзвичайно актуальним: «щоб школа скоріше звільнилася від пут бюрократизму і формалізму, щоб в неї проник дух психологічного дослідження учня і не було того пригнічення, котре вона накладає на так званих відсталих учнів. Якщо над шкільним життям зійде сонце довіри, то все життя школи в усіх самих темних його кутках отримає могутність, педагогічна думка швидко знайде такі шляхи, за яких буде можливим навчання самих слабких дітей, можливим буде зростання особистості, і тоді тільки письмова робота займе відповідне їй місце» [78].

Інший педагог-практик, Н.Покотило, звернув увагу на вміння викладача в середній школі не тільки зацікавити учня своїм предметом, а й прищепити йому основи розумової діяльності: «....а для цього потрібно ще навчити їхню читати серйозні книги, працювати над історичними питаннями і розвивати їх самостійність, щоб вони навчилися відрізняти головне від другорядного,

розбиратися в серйозних книгах, свідомо ставитися до прочитаного». І для вирішення цих завдань учитель пропонує широко використовувати усні і письмові реферати. Фактично на сторінках журналу «Русская школа» на основі власного досвіду Н.Покотило подає своєрідну технологічну карту виконання учнем усього комплексу робіт від підготовки до захисту усного реферату [287]

Лекції з церковнослов'янської мови відомий викладач словесності В.Науменко перетворював на цікаві виклади порівняльного мовознавства, в інтерактивному спілкуванні з учнями формував дитячий світогляд [342].

Розумовому вихованню старшокласників сприяло і вивчення літератури (слід зазначити, що у тих соціально-політичних умовах мова йшла насамперед про творчість російських авторів). У контексті розгляду нашої проблеми педагогіки – практики акцентували увагу не просто на читанні тих чи інших творів, а на вмінні робити старшокласниками історико-літературні узагальнення, які мають важливе значення. «Окремі факти складають суттєвий матеріал для науки, але якщо вони не зв'язані між собою, не узагальнені, не зведені у певну систему, то вони легко можуть зникнути.....Знання, що виводиться з теми узагальнення, має філософську цінність: воно сприяє виробленню того світогляду, за допомогою якого з'являється можливість розбиратися в розумінні найрізноманітніших проявів життя»[221]. Вивчення архівів, матеріалів періодики дає можливість ознайомитися з різними формами відповідної роботи: це і літературні та позакласні бесіди за творами різних поетів і письменників в різних навчальних закладах, літературні читання з виконанням хорових п'єс [365, С. 63].

У методиці навчання давнім мовам, вивчення яких сприяло розумовому вихованню старшокласників, творчі самостійні роботи включали: зіставлення слів за їх будовою й відносно один одного. Завчання супроводжувалося вправами із з'ясування значення слів та їх походження. Застосовувалися й такі засоби: зв'язна розповідь по прочитаному, доповнення змісту

перекладних здобутків відомостями з історії, міфології, географії. Засвоєні правила використовувалися й перевірялися на новому, не відомому раніше мовному матеріалі.

Протягом досліджуваного періоду спостерігається значне поширення форм, засобів і методів навчання та виховання, спрямованих на розумове виховання старшокласників. Педагоги давали самостійні завдання на уроці, які мали важливе освітнє та виховне значення. Досить часто вчителі залучали до проведення цієї роботи здібних учнів [203].

Слід відзначити особливе місце самостійної роботи у розумовому вихованні старшокласників. Так, ще у 1901 р. у міністерських розпорядженнях відзначалося, що у старших класах призначається не менше двох тем для виконання самостійної обробки школярами [300]. Виконання самостійних класних робіт старшокласниками, як один з найважливіших практичних прийомів для правильної постановки занять у школі, об'єктивно зумовлювали їхній розумовий розвиток, даючи можливість учням найкращим і більше легким способом сприймати й закріплювати у свідомості й пам'яті необхідний навчальний матеріал. У той же час це давало змогу вчителю найкраще підтримувати їхню активну увагу й прагнення до самоосвіти, створювало можливість для ведення одночасно заняття з цілим класом, і у той же час, дозволяло йому звертати увагу на індивідуальні здібності учнів, оцінювати їхні переваги й недоліки, ступінь їхнього розвитку й пізнань, сприяти найкращому розвитку здібностей та знань найбільш обдарованих учнів, надавати допомогу у заняттях слабким і малоздібним, привчати всіх до самодіяльності та свідомої праці й виховувати в бажаному напрямку [97].

На сторінках журналу Міністерства Народної Освіти підкреслювалося, що «широкий простір самодіяльності учнів, численні пропозиції різноманітної фізичної і розумової праці, безперервний ряд практичних робіт під керівництвом учителя – ось той шлях, на який має стати викладання географії в школі..» [245]. Педагоги-практики, обмінюючись досвідом своєї

роботи з викладання географії, пропонували, щоб «особливий наголос робився на практичні заняття, які створюють навички в роботі і розвивають свідоме прагнення до вивчення рідної країни..» [407].

Учителями-фізиками відзначалося, що «...від вправ із фізики в середніх навчальних закладах слід вимагати іншого, ніж в університетах; адже учні лише «засвоюють» початковий курс, практичні досліді мають їм у цьому надавати допомогу....»[208].

У середніх навчальних закладах продовжували використовувати заучування напам'ять. На початку XX ст. вчені й практики визнавали, що пам'ять дитини слід зміцнювати і розвивати, адже вона відіграє велику роль у її розумовому розвитку. Педагоги розробили рекомендації до заучування, вказуючи на важливість враховувати мету заучування, різні методи та індивідуальні якості учнів. Так, П.Спешков рекомендував дотримуватися правил заучування: заучувати лише цінний матеріал, чітко усвідомлювати те, що необхідно заучити [355, С. 17]. Відомий викладач Другої та Третьої чоловічих гімназій м. Харкова І.Нетушил у рецензії до підручника з латинської мови пропонував заохочувати учнів учити складний, сухий матеріал у формі віршів [248]. Один з учителів на сторінках «Педагогічного листка» поділився своїм досвідом завчання учнями цілого тексту і показав, що переваги його полягають не стільки в економії часу, скільки головним чином у меншій витраті повторень, у більш правильному, з погляду психології, утворенні асоціацій і в більше надійному втриманні у пам'яті матеріалу [334].

Відомий учений, педагог П.Лесгафт у статті «Про викладання природничих наук в середніх навчальних закладах» наполягав на використанні саме природно-історичного методу, застосування якого сприяє розвитку більшої об'єктивності, породжує сумніви, терпимість і більшу обережність у судженнях. Тоді як словесний метод дає у своєму застосуванні більшу суб'єктивність і самовпевненість.» [211].

Неабиякий вплив на розумовий розвиток особистості учня мали підручники та посібники. Залежно від типу навчального закладу викладались певні предмети й використовувалися відповідні підручники. Підручники і посібники вчитель обирав самостійно з переліку запропонованих Міністерством народної освіти. При цьому до уваги бралися власні переконання, з урахуванням загальних основ дидактики і вказівок Міністерства [309, С.24].

Головними недоліками дореволюційних шкільних підручників були: нерідна мова викладу матеріалу, схематизм, наявність великої кількості абстрактних задач, нехтування розвитком пізнавального інтересу учнів. Відомий вітчизняний педагог О.Дорошкевич, говорячи про підручники з літератури, вказував: «За старих часів російські підручники давали зміст твору, іноді досить докладний, давали вичерпуючі характеристики дійових осіб і силу інших відомостей, отже учні могли й не читати самих творів, а тільки повинні були добре засвоїти відомості підручника, щоб у загальних рисах відповідати в класі, на ревізіях або на іспитах. І художня література не впливала таким чином на емоційно-образне мислення учнів, не перетворювала їхнього світогляду, не збільшувала їхнього досвіду в пізнанні світу» [69, с. 41].

Ученими (Д.Багалій, В.Бузескул, О.Єфименко та ін.) було систематизовано вимоги та рекомендації до складання посібників, серед них слід виділити наступні: навчальний матеріал має бути чітко розподілений на параграфи, нести виховне навантаження, бути позбавлений будь-яких ідеологічних та партійних поглядів, відповідати віковим та національно-психологічним особливостям; налічувати схеми, мапи; в кінці кожного параграфу має бути резюме. У цілому ряді публікацій (В.Водарський «Каким должен быть учебник по русской литературе для средней школы», В.П.Гордеев «О наглядном преподавании истории искусств») або у відгуках на вже надруковані видання (М.Белецький, К.Піксанов «Хронология русской литературы для учащихся», М.Кноррінг., П.Сингалевиц «Страница из

методики истории», В.Рожицин, В.Бутенко «Курс новой истории для VII класса мужских гимназий и реальных училищ» інші) педагоги прагнули вивести засадничі принципи створення шкільної літератури нового зразка: наочність, схематизм, розвиваючі питання та багаторівневі завдання, практичні рекомендації щодо роботи з конкретним матеріалом [425].

Узагальнення досвіду вчителів і методистів того часу дало можливість сформулювати методичні рекомендації для укладачів шкільних підручників історії: у підручниках для старших класів доцільно подавати якомога більше цікавих біографій історичних постатей, вони мають містити найбільшу кількість джерел: документів, прикладів з порівняльної статистики, що дозволять аналізувати вплив її даних на хід історії. Завдання й запитання, розміщені в підручниках, мають передбачати як групову, так й індивідуальну форми роботи [318].

У підручниках (О.Єфименко «Учебник русской истории для высших классов средних учебных заведений», М.Сумцов «География Украины», Г.Гейнріхс «Систематичний збірник задач з фізики для середніх навчальних закладів») сучасники знаходили поєднання глибокої наукової ерудиції і правильного підходу до психології сприймання.

Професор Московського університету Г.Челпанов, професор Петроградського університету А.Введенський видали підручники для гімназій для практичного вивчення логіки, в яких помістили логічні завдання і вправи. З цією ж метою професори М.Лосский і С.Поварнін склали спеціальні задачники з логіки, на зразок арифметичних, що містили матеріал для практичних вправ. Вони підкреслювали, що такий курс необхідний і для школи, і, особливо, для самоосвіти [203].

У посібнику з хімії для реальних училищ, що нараховував 36 розділів, теоретичний матеріал був поданий невеликими інформаційними блоками, у яких конкретні хімічні поняття супроводжувалися описом досить простих і поширених реакцій та відповідних дослідів. У цьому посібнику чітко проглядається суто практичне спрямування [347].

Аналізуючи навчальні посібники та підручники з різних дисциплін, можна зробити висновок, що засвоєння матеріалу кожного підручника неоднаково впливало на розумовий розвиток учня, і тому вчителі не використовували їх як єдине джерело знань.

Цікавим способом заохочення до складної розумової діяльності був дозвіл займатися репетиторством кращим гімназістам 3-х старших класів, які мали відмінну поведінку й задовільні оцінки [461]. У харківських гімназіях існувала практика матеріальної підтримки талановитих старшокласників через їхнє бажання отримувати стипендію або разову грошову допомогу за зразкове вивчення основ науки [168].

Важливим засобом, що стимулював учнів навчатися, розвивати свої здібності, формувати розум, було нагородження кращих учнів-старшокласників медалями. Так, з учнів урядових гімназій, що витримали випробування на атестат зрілості в 1908 році, були нагороджені медалями: золотими - 503, срібними - 767, усього 1270 учнів. Стосовно окремих навчальних округів відсоток учнів, нагороджених медалями, становив: Одеський - 23,5%, Харківський - 21,3%, Київський - 17,8% [346].

Важливим засобом навчально-виховної роботи, що сприяє становленню розуму учня-старшокласника, його адаптації до соціального середовища, є освітні подорожі вчителя з учнями. При цьому прихильники цієї форми роботи підкреслювали, що «...подорожі дають масу знань, які неможливо набути іншим шляхом, що, наприклад, вони складають єдиний засіб дати зрозуміти мешканцю міста, що таке село і сільське життя, а сільському жителю – що таке місто з його обстановкою і побутом; подорожі надають глибокі враження, що залишаються на все життя, і, значить, можуть складати могутню зброю культивування молодих умів....» [245, С.140-141].

Аналізуючи звіт Київського навчального округу за роботу в 1906 році [365, С. 67-68], ми знаходимо: « Учні київських гімназій провели огляд місцевих історичних пам'ятників, святинь, музеїв і чудових міських споруд. Учні інших гімназій округу оглядали найближчі заводи, переважно буряко-

цукрові. Учні Глухівської гімназії оглянули храм трьох Анастасій; учні Черкаської гімназії відвідали маєток і різні заводи. 22 учні приватної гімназії під керівництвом директора здійснили місячну поїздку за кордон.» [365, с.63]. Освітні екскурсії за кордон, під час яких їхні учасники (учителі і старшокласники) розширюють свій кругозір, знайомляться з вищими проявами іноземної культури, залучаються до світового життя [312, С. 42].

Ще одним з ефективних засобів розумового виховання були індивідуальні консультації, які використовувалися для підготовки до іспитів зрілості. Ці консультації на початку ХХ ст. були платними. Найчастіше учні відчували потребу у додаткових заняттях з іноземних стародавніх мов.. Відвідувати ці консультації дозволялося лише учням, що мали задовільні оцінки з російської мови та математики [455, арк.. 110].

Важливу роль для розумового виховання у межах позаурочної роботи відігравали бібліотеки [454]. В учнівських бібліотеках видавали школярам книги, які рекомендували вчителі для поглиблення знань. [455, арк.. 85]. На початку ХХ ст. бібліотеки поділялися на відділи, до яких закріплювали певного викладача, який проводив бесіди з учнями з приводу прочитаних книг. У разі виявлення поверхових знань книга залишалася в учня ще на певний час, при цьому йому давали вказівки, на що звернути увагу. Справі розумового виховання суттєво допомагало те, що на початку ХХ ст. учні готували свої уроки під наглядом чергового вихователя.

Формуванню наукового світогляду, який ставав важливим складником розумового виховання старшокласників, сприяли наукові читання. Метою читань було роз'яснення і доповнення шкільного курсу. Згідно з виробленими програмами, читання з літератури, історії, географії, природничих наук проводилися викладачами гімназій та університету. Літературні вечори, присвячені творчості російських письменників, організовувалися практично в усіх навчальних закладах Харківської губернії. Так, у 1914 році на засіданні педагогічної ради Валківської жіночої гімназії відбулося святкування 100-чя від дня народження Лермонтова. У виконанні

учениць гімназії прозвучали вірші, уривки з творів та біографія видатного письменника [465].

Велике значення для реалізації завдань розумового виховання мали етичні бесіди. У педагогічній літературі цього часу відмічалось, що етичні бесіди розширюють коло пізнань учнів і їхній життєвий досвід, пояснюють те, що неясно відчувалось або зовсім не усвідомлювалось, зближують керівника з молоддю, дають йому можливість захопити своїх слухачів «моральною силою живого слова» [358, С. 91]. Учителька З.Столиця вважала, що завдяки цим бесідам дається поштовх самодіяльності, центр ваги переноситься з виховання на самовиховання. На сторінках журналу «Русская школа» підкреслювалось, що саме етичні бесіди сприяють моральному і розумовому розвитку учнів, закладають фундамент майбутнього світогляду, дають серйозний погляд на життя, виховують шляхом роз'яснення понять і розширення кругозору „людину в людині” [358, С. 92]. З.Столиця відзначала, що бесіди мають бути живими і захоплюючими, а для цього потрібен талант вихователя, інакше результат може бути негативним.

Характеризуючи таку форму організації розумового виховання як гурткову роботу учнів старших класів, слід звернути увагу, що вже на початку ХХ ст. в усіх харківських гімназіях існували гуртки самоосвіти. Учні читали статті відомих російських публіцистів, роботи з історії, політекономії.

Особливої значущості на цей час набули клуби для учнівської молоді, які створюють найсприятливіші умови для вияву творчої активності. На прикладі клубів, що діяли в Галичині («Сокіл», «Січ»), С.Русова підкреслювала позитивний вплив на виховання юнаків. Більш ґрунтовно проблему організації вільного часу розробив С.Шацький. Клуби С.Шацького створювалися як заклади, що розвивали особистість дитини, її індивідуальність, активізували дітей, виховували в них самостійність, ініціативу. Принциповим для методики організації клубної діяльності було поєднання індивідуальної, групової та масової форм роботи. За переконанням С.Шацького, зміст занять у клубі має бути різноманітним:

формування професійних умінь, проведення наукових дослідів та занять мистецтвом. Серед методів, що використовувалися у клубі, були: самостійна робота з книгою, дослідницькі методи, переконання, групові та індивідуальні бесіди, обговорення питань, колективна продуктивна праця тощо. Проте на початку XX ст. ставлення до клубної діяльності у масовій практиці шкіл було в основному нейтральним. З часом клубна робота з підлітками знаходить дедалі ширше коло прихильників. Так, у резолюції Першого Всеросійського з'їзду з питань родинного виховання (1912) наголошувалося, що метою розбудови дитячих клубів є розумове та моральне виховання. У книзі Є.Горбунової-Посадової «Клуби для дітей та для юнацтва» (1918) докладно розповідається про зміст роботи клубу «Перелітні птахи» (Швейцарія), про клуб «Сетлемент». Зазначимо, що для подальшого розвитку клубів для дітей та підлітків значну роль відіграли дискусії, що розгорнулися на сторінках педагогічної преси. Більшість схилились до думки, що клуби мають виконувати такі завдання: забезпечувати розумний педагогічний доцільний відпочинок; розвивати в дітей самодіяльність, ініціативу, творчість. У цей період зароджуються «шкільні клуби», де збиралися учні одного класу. Найчастіше заняття в таких клубах були прямим продовженням шкільних уроків.

Перевідні экзамени та випробування зрілості випускників середніх навчальних закладів містили всі курси основних дисциплін. Аналізуючи результати таких іспитів, учителі робили висновки про розумовий розвиток учня, про сформованість процесів його мислення, розвиток здібностей і задатків, можливості продовження самонавчання та вдосконалення індивідуальних розумових можливостей.

Результати на випробуваннях зрілості у Першій Харківській чоловічій гімназії за 1904 рік показали помітне зниження успішності і цікавості до занять. Серед причин були названі як зовнішні: ненормальне відношення до школи батьків, суспільства, так і внутрішні: поблажливість викладачів до оцінювання знань, недостатня увага за відвідуванням школи (особливо учнів

старших класів), заняття викладачів на уроках не з цілим класом, а з окремими учнями. Педагогічна рада цієї гімназії постановила визначити дні для прийому батьків, надати всім учням підручники, відвідувати учнів, які живуть не з батьками, для доповіді про стан квартир у начальньо-виховному і санітарному відношенні, кожного дня цікавитися про відсутніх та успішність класу. Педагогічна рада вирішила на екзаменах з давніх мов перевіряти, крім перекладу вибраних місць з авторів, ще й знання латинської, грецької, синтаксису й усіх відомостей з життя [456, арк. 81, 130].

У затверджених Міністром народної освіти «Правилах про випробування» 1910 р. так само, як і в правилах 1872 р. підкреслювалося, що «випробування зрілості не є випробуванням пам'яті, а того, чи розвинена в юнака здатність відповідно його віку мислити, чи має він ясний, вірно діючий розум, правильне й здорове судження, причому слід надавати ціну тільки тим пізнанням і тому творенню, яке стало плодом правильної й постійної, протягом усього попереднього навчального часу, старанності, стали дійсним і міцним надбанням учнів, і звертати завжди переважно увагу на знання істотно важливого в кожному предметі, а не окремих його подробиць» [5].

У циркулярі від 26 жовтня 1912 р. «Про заходи щодо усунення занепаду в середній школі» Міністерство народної освіти констатувало зниження «грамотності в широкому сенсі слова, тобто відносно правопису й відносно вміння наділяти свої думки в правильні й логічно побудовані пропозиції» [202].

Таким чином, на початку XX ст. основною формою розумового виховання був урок. Провідними методами були словесні, наочні та практичні. Поряд з ними використовували й заучування учнями матеріалу напам'ять. Серед прийомів, що розвивали мислення, пам'ять, увагу, використовували бесіди, диспути, письмові роботи, історико-літературні узагальнення, інтерактивне спілкування. Засобами матеріального та морального заохочували старшокласників до навчання слугували нагороди медалями, встановлення премій, грошових допомог. Педагоги та вчителі рекомендували

використовувати діалог, більше давати самостійних завдань. Ще однією ефективною формою розумового виховання була екскурсія. Значно впливала на розумовий розвиток участь у гуртках, консультаціях, наукових читаннях, відвідування бібліотек.

Форми й методи, які сприяли вирішенню питання розумового виховання старшокласників у школах України до середини 20-х років, принципово не відрізнялися від класичних методів навчання, що використовувалися у гімназіях та реальних училищах дореволюційного періоду [444; 473]. З огляду на це, словесні, наочні й практичні методи домінували у навчальному процесі [443; 442; 462]. На II Всеукраїнському учительському з'їзді в Києві наголошувалося, що «...народна школа повинна бути семирічною, методично вона збудована на спостереженнях та уявленнях з оточуючого життя» [320]. Програмою 1918 року було рекомендовано широко використовувати екскурсії. Таке уважне ставлення до використання у навчальному процесі екскурсій було пов'язане з тим, що застосування підручників з основної частини предметів не передбачалося, а весь навчальний матеріал мав братися з оточуючого дітей життя.

Український методист Л. Кругліков-Гречаний для кращого засвоєння знань та розвитку природних задатків вважав за необхідність використовувати розповідь учителя, різні посібники, повторення і розбір матеріалу у класі спільними зусиллями учнів та вчителя, який міг відбуватися як у вигляді бесіди, так і у вигляді дискусії [193, с.37-39].

Форми виховання на цьому етапі передбачали спільну діяльність учителя й учнів, яка мала на меті задовольнити потреби школярів у розвитку здібностей

У 20-х роках XX ст. почався також і активний пошук нових форм організації навчально-виховної роботи. Усі дореволюційні методи і засоби 2предметне навчання, підручники, розклад уроків, навчальні оцінки, класні журнали, іспити, домашні завдання... «Я зрозумів, що все виховання було дуже, дуже розробленою системою виховання тупої й безсовісної людини...

От чому я з таким захопленням віддався у період 1917-1921 рр.. руйнуванню цього проклятого виховання» [35].

Особливу увагу ще в 1921 р. у «Пораднику по соціальному вихованню дітей» [296] зверталось на вивчення не «сухих форм мови, а на ознайомлення з її функціонуванням, особливостями і кращими зразками рідної літератури». Учитель української мови у своїй доповіді шкільній раді звернув увагу, що українській мові не можна навчати на Україні так, як навчають мові чужій, німецькій, англійській, інакше навчання... перетвориться у нудну гімнастику розумових здібностей і особливо пам'яті. Вивчення української мови у школі має привести до вміння вільно викладати власні думки і розуміти літературу України [453, арк. 6]. Під час вивчення української мови в старших класах не слід обтяжувати формальною стороною, а більше пов'язувати з дитячою творчістю [467, арк. 22]. Для старшокласників можна використовувати замість підручників окремі художні видання з вибраними творами.

Вивчення мови й літератури будувалося на рішучому відході від засилля граматики у дореволюційній школі. Переважними стали «спостереження за мовою». Це якісно підвищувало свідомість в оволодінні мовою, але негативно позначалося на грамотності, засвоєнні орфографічних умінь і навичок.

На початку 20-х років набула популярності комплексна система, відповідно з якою навчання у школах здійснювалося на основі комплексних програм, в яких зміст освіти розглядався на основі зв'язку з місцевим краєзнавчим матеріалом, з виробничою практикою. У комплексній системі навчання перевагу надавали дослідницьким і соціально-трудовим методам, оскільки вони не давали дітям готових знань, а примушували відшукувати ці знання самостійно [301, С. 33].

Методичні особливості праці у II концентрі полягали у потребі запроваджувати активні методи, чому мусили сприяти старший шкільний вік, інтелектуальний розвиток учнів. За наявності більшої зосередженості в учнів старшого віку можна було вільніше маневрувати з об'єктами навчальної

роботи. В умовах навчання на рівні II концентру учням потрібно було глибше формувати навички: самостійного мислення (перевірки, критики, висновки), самостійної праці, володіти знаннями, відомостями (історичні, математичні, природничі), потрібними для виконання соціальної функції. У 15 років в учнів II концентру закінчується процес формування конкретного мислення й наступає пора синтезувати, узагальнювати, абстрагувати [325].

Теоретичний матеріал за комплексною системою старшокласникам пояснювали у мінімальному обсязі, зосереджуючи основну увагу на виконанні практичних завдань. Одночасно пропагувалися лабораторно-дослідницькі методи, колективні форми занять, самостійна робота, при якій учитель відіграв роль консультанта.

Типовою стає ситуація, яку можна проілюструвати на прикладі харківської (столичної) школи: «1923 – 24 учбовий рік... Будівництво продовжується.....Не розроблене залишилося питання про методи роботи....Починається доба шукань.... Головне завдання стало встановлення зв'язку між дисциплінами, об'єднання їх. Так зрозуміли тоді комплексну систему навчання...1924 -25 навчальний рік проходить досить спокійно. Пройшла доба ґрунтового ламання старої школи. Комплексова система пускає все глибше коріння. Із метод перемагає екскурсійна. Ланкова форма роботи щодалі розповсюджується....1925 – 26 навчальний рік ... У школі відкриваються лабораторії: природознавча, фізична, хімічна і суспільствознавча. Цими лабораторіями забезпечується розвиток лабораторної методи 1926 – 27 навчального року школа стала на шлях стабілізації, на шлях розміреного темпу роботи Відведено відповідне місце у початковому плані тренуванню і зміцненню технічних навиків і знань...1927 – 28 навчальний рік – ювілейний рік... Починають превалювати активні методи роботи: в лабораторіях, в майстернях, на шкільному дослідному полі і на городі, бібліотеці, музеї...» [291].

У 20-х роках продовжували, як і у дореволюційний період, широко використовувати написання творів. Під час написання творів особливу увагу

учні мали звернути на обґрунтування того чим подобається або не подобається книга. Як матеріал з мови використовувалися щоденники, в яких записувалося все, що було зроблено за самостійним завданням [469].

У 20-х роках розроблялися комплекси, що були присвячені Т.Г.Шевченку. Так, діти Київської 1-ї трудшколи на уроках української мови вивчали кращі вірші поета, через підготовку рефератів знайомилися з його біографією. Учителі російської та іноземних мов у бесідах показували його значення у світовій літературі. Учителі краєзнавства та культурознавства разом з учнями досліджували умови життя, малювали карти. Разом з учителем фізики школярі виготовили діапозитиви до чарівного ліхтаря. Усі вчителі об'єднувалися та доповнювали один одного. Така робота викликала жвавий інтерес у дітей. В.Дурдуківський писав: «порівнюючи ілюстрації до віршів, зроблені меншими та старшими групами, наочно бачиш, як різно вони розуміють, як з кожним роком поглиблюється розвиток і розуміння дитини» [116].

Робота над покращенням комплексних програм старшого концентру йшла постійно. З цією метою Наркомос збирав звіти і пропозиції до наявних програм. Так, у лютому 1928 р. в листі до всіх Окрметодкомів Наросвіти «Про комплексове навчання в трудшколах» було звернуто увагу на те, що установи Соцвиху у своїх звітах погано висвітлювали питання методів навчання, а також не розкривали стан комплексного навчання й особливо в другому концентрі [302].

Організація навчального процесу за комплексною системою зменшувала фрагментарність засвоєння учнями матеріалу, надавала можливості для широкого використання отриманих знань на практиці, розвивала активну пізнавальну й самостійну діяльність школярів. Навчальний матеріал подавався схематично та був призначений сформувати у дітей систему думок і поглядів. Слід також звернути особливу увагу на те, що школярів навчали критично мислити й на цій основі творчо переробляти одержані знання,

уміння й навички, що значно покращувало розуміння навколишньої дійсності.

За умов комплексної системи вчителі впроваджували так званий «синтетичний метод», суть якого полягала у дослідженні явищ не ізольовано одне від одного, а у поєднанні на основі попереднього аналізу кожного з них. Тому матеріал комплексу не подавався у готовому вигляді, а вимагав самостійної роботи учнів, проведення ними досліджень на основі власного досвіду.

Відомий літературознавець і педагог Ю.Айхельвальд, виступаючи проти насильного підведення всіх учнів під загальний рівень розумового шаблону, пропонував організовувати «живі бесіди», дискусії та проблемні лекції [314].

Працюючи за комплексною системою, вчителі широко застосовували трудовий метод викладання усіх предметів. Цей метод передбачав, що основним фактором виховання гармонійної особистості є праця, оскільки вона формує внутрішню дисципліну, вчить долати перешкоди, розвиває творчі здібності, акуратність, ретельність. Організатори комплексної системи вбачали у праці універсальний засіб підготовки дітей до реалій життя, збільшення у них інтересу до оволодіння знаннями, розумового розвитку особистості. Так, під час вивчення геометрії учні розраховували розміри полів, площі садів, городів тощо. На уроках природознавства вони проводили досліді щодо вирощування розсади, щеплення дерев тощо. Отже, за допомогою трудового методу учні отримували знання, які були тісно пов'язані з побутом людей та їхнім життям. До того ж знання, які мала кожна дитина, намагалися привести в логічну систему, узагальнити їх, що надавало можливість сформувати цілісну картину світу [448].

Як позитивне явище відзначалося різке зближення з життям математичних наук, які, на думку одного з педагогів, « в старій школі вбивали інтерес дітей своєю крайньою абстракцією....Зараз у Полтаві немає жодної школи, де математика б не проходила наочно, де задачі, що їх складають діти, не бралися б із життя або інших навчальних предметів» [223, С. 147].

Далеко не всі вчителі були готові відмовитися від традиційних форм навчально-виховної роботи, які певною мірою сприяли розумовому розвитку старшокласників, поглибленню рівня їхніх знань на користь повномасштабного втілення комплексів. Показовою у цьому плані була конференція вчителів міських шкіл П концентру в Харкові в лютому 1927 року. У виступах учасників і в прийнятих рішеннях ми знаходимо: « ... але варто комусь хоч несміливо нагадати, що лекції з літератури у старших групах семилітки треба провадити так, щоб у результаті виходила молодь письменна не лише орфографічно, але й літературно... ми вважали за доцільне добирати матеріал до комплексної теми, але треба назавжди відкинути всілякі спроби ілюструвати кожний момент суспільствознавства літературним твором, не треба по-невільницькому йти за комплексом – треба визнати лише сходження в загальній лінії. У секції географії або краєзнавства одностайно виступили за більшу систематичність курсу, доводили потребу знати фізичну географію раніше, ніж переходити до економгеографії, але тут з'явився член методичного комітету й мудро припинив суперечки, сказавши, що «комплекс все одно буде» [1].

Окремі вчителі-практики прагнули виходити за межі комплексних тем, проводили спеціальні уроки повідомлення знань, виділяли час для узагальнення знань, закріплення вмінь і навичок. У багатьох школах вводилися так звані «самостійні уроки мислення», особливі «годинні уроки», на яких учні ставили різноманітні запитання з предмета і діставали відповіді. В ході дискусії, що розгорнулася на сторінках журналу «Шлях освіти» у 1929 році, зустрічаємо полярні точки зору щодо складання комплексів та всієї цієї системи. Так, один із авторів прямо зазначав, що «...комплексна система в її чистій формі дуже обмежує можливість щодо засвоєння певного числа формальних знань учнем, що як наукова педагогічна думка, так і наша педагогічна практика мають відкинути будь-яке фетишизування прихильників цієї системи... Тому комплексна система ...потребує деякого обмеження і змін щодо її застосування до учнів П концентру» [4]. Інший

автор, підтримуючи цю систему вже самою головною ідеєю статті «гегемонія комплексу», підкреслює «...побоювання того, як би діти не лишились без тих або інших знань, навичок, умінь, потрібних кожному – безпідставне...Знання залишаються, але як категорія відносного порядку...» [325].

Творча праця викликає в учнів самодіяльність, ініціативу, жваве зацікавлення, без чого неможливе вирішення проблеми їхнього розумового виховання. Способи її були різноманітні: оповідання із малюнків, оповідання аналогічно прочитаного, продовжене оповідання. Творча робота зрушує творчу думку учнів, змушує його вдумливо серйозно працювати над художніми творами. Учні набувають досвід літературно-художнього мислення. Так, у практиці 3-ої Харківської школи ім. Лесі Українки було опрацьовано кілька способів творчої роботи і доведено, що «творчу самодіяльність учнів можна, либонь, і слід поширювати, поставивши перед собою завдання глибші, але разом з тим і далеко певніші, а саме в спосіб творчої самодіяльності вивчати явища, що їх важко теоретично з'ясувати, з літературно-художнього твору» [419]. Аналіз архівних матеріалів [452; 468; 477] свідчить, що написання творів і рефератів розширювало кругозір, розвиває мислення. Учні VI класу писали твори на теми: «Зовнішній і внутрішній комізм комедії «Недоук», «Особливості поезії Державіна порівняно з поезією Лермонтова», «Купецький побут у творах Островського».

Інспекція шкіл, яка вивчала у 1928 році роботу 25 шкіл у 10 районах Харківської округи щодо форм і методів, встановила типову картину для загального стану організації освітньо-виховної роботи. Вона вказувала на значні недоліки здійснення навчально-виховного процесу, зокрема й розумового виховання у школах. Так, інспектор шкіл зазначав, що дітей не поставлено у такі умови, коли вони усі змушені думати і самостійно з'ясовувати питання. Питання вчитель дає дуже загальні і це не допомагає учням. Бесіда в практиці сільських шкіл є однією із основних форм роботи вчителя і має характер пустої балаканини, що ні до чого не зобов'язує, не

робиться висновків. Ніде не практикується записування на дошці основної ідеї розмови. У старших групах бесіда часто обертається на лекцію. Це призводить до порівняно низького рівня знань з суспільствознавства, природознавства. Як засвідчує інспектор, використання наочних методів окремих шкіл доходить лише до 10%. Ланкову форму роботи довелося спостерігати в обмеженій кількості груп [123].

До негативних моментів комплексної системи, що заважали здійснювати розумове виховання, слід віднести наступні: педагоги зневажали такими формами навчальної роботи, як письмові вправи, робота з книгою, пояснення матеріалу вчителем, - бачили у них щось зовсім застаріле. Відхід від зубріння й «муштри» у навчанні вів фактично до ліквідації педагогічної функції закріплення й повторення пройденого, що не могло не позначитися на загальних результатах. Мало уваги зверталось на вивчення причинно-наслідкових зв'язків, сутності явищ. Об'єднана нарада вчителів Другого куща Золочівського району вказувала, що недоліком роботи за комплексною системою було невміння передавати логічно свою думку на папері у старших групах [475].

Дослідницькі методи дозволяли старшокласникам самостійно з'ясовувати перебіг того чи іншого явища, причини його виникнення, робити висновки, а не лише запам'ятовувати, без розуміння сутності явища, одержувати готовий кінцевий результат, який повідомляв учитель. Ці методи сприяли формування свідомого ставлення до оточуючої дійсності, активізували розумову діяльність. Так, учитель М.Катинський на прикладі використання на уроках природознавства в школах Херсона так охарактеризував позитивні наслідки використання дослідницького методу: 1) збільшення цікавості до роботи, підвищення рівня знань, зниження неуспішності серед учнів, набуття лабораторних звичок, звичка до математичних розрахунків, значний розвиток самостійності, упевненість у своїх силах. У кінці року учнів перестали лякати навіть складні задачі. І як наслідок – значне просування у розумовому розвитку. Серед негативних педагог називав: неможливість учням працювати

одночасно; не проходила вся програма; падала дисципліна, загрожувала небезпека механічного процесу вивчення, але вона усувалася тим, що перш, ніж братися до роботи, учень мав пояснити, що і для чого він буде робити. Сильніші учні «забивають» млявих. Учителю також зазначив, що боролися з цим так: а) млявих частіше викликав до лабораторного столу, доручаючи їм роль асистентів, б) дозволялося виконувати їх проекти, хоч і були недостатньо розроблені, в) спонукали учнів критично ставитися до проектів більш сильніших учнів. Мляві критику наводили досить підставну і навіть вразливу. Узагальнюючи свій досвід, він відмітив, що дослідницький метод має більше позитивних наслідків [172].

Урізноманітнення форм дослідницької роботи, як важливої форми розумового виховання, також постало перед педагогами-практиками періоду, що досліджується. На прикладі Алчевської опорної школи був узагальнений досвід організації майстерень фізичних приборів, робота у яких безпосередньо сприяла прояву творчих здібностей старшокласників. «Вони часто приносили вчителю креслення своїх власних приборів,...нерідко їм доводилося вчитися в мене, а мені в них, оскільки просто і легко вони розв'язували яке-небудь технічне питання, пов'язане з конструкцією прибору» [Див. 95].

На сторінках журналу «Радянська школа» також подавався досвід організації цієї роботи, до цього ж відзначалося, що «... коли візьмемо за критерій визначення різних форм дослідчої праці місце, де вона проводиться, то у праці учнів намічається три типових форми дослідчої роботи, а саме: 1) дослідча робота в школі, 2) дослідча робота дома, 3) дослідча робота поза школою та домівкою, наприклад, в оточенні підприємства, в оточенні природи, в музеї, на базарі тощо» Розкриваючи технологію організації цієї роботи в усіх трьох запропонованих формах, автор робить такі висновки: «...праця за дослідчою метою виховує свідоме критичне (в гарному розумінні цього слова) ставлення до слів учителя, книги та експерименту...найхарактернішою ознакою дослідчої методи буде те, що

праця за нею базується на самостійному дослідженні та вивченні конкретних явищ, та цим самим виховує індуктивний шлях мислення у об'єкта виховання й навчання.» [65].

Проблемі використання дослідницького методу для розумового розвитку були присвячені конференції вчителів. Так, під час конференції у 1926 р. у Харкові не вдалося домогтися єдиної думки про лабораторно-дослідницький метод. Завуч 1-ої трудшколи, який висловлювався за використання цього методу, вказував, що це метод висновків, самостійних шукань, який розвиває активність, самодіяльність, підготовлює до життя, веде до осмислення та розуміння оточення. 1-а школа здійснює його у галузях суспільствознавства, трудовознавства й фізики.

Ще одним методом, який надавав учням можливості для самостійної роботи, був метод проектів, який почав використовуватися у вітчизняній педагогічній практиці з 1924 р. Робота за методом проектів вимагала узагальнення й інтегрування знань у ході розробки проектів.

У процесі пошуку нових форм праці деякі педагогічні колективи почали проводити навчально-виховну роботу на основі Дальтонської системи навчання. Педагоги 10-ї харківської школи вказували, що розв'язанню проблеми розумового розвитку більше сприяє використання «Радянського Дальтон-плану» та студійної системи. Через неможливість розповсюдити Дальтон-план на увесь II концентр, у цій школі використовували студійну систему, суть якої «...в тім, що через еластичну організаційну форму її, поряд з бесідами-поясненнями та доповідями вчителів, широко розвивається самодіяльність учнів у формі екскурсійних спостережень і записів спостережень, самостійної (але за допомогою та інструктажем керівників) праці дітей ланками або студіями над екскурсійним і книжковим матеріалом, обов'язкової роботи (за завданнями вчителів) поза студіями (вдома, у книгозбірні, музеях, на природі тощо), обов'язкової участі дітей в плануванні дидактичного матеріалу та інформації про наслідки своєї праці.... студійна система надає можливість учням здобувати знання активнішими з їхнього

боку засобами...». Завуч 10-ї школи відмітив, що вся ця робота сприяє широкому розвитку самодіяльності учнів [267].

Організація занять за Дальтон-планом примушувала старшокласників самостійно виконувати завдання вчителя, учні навчалися цінувати час, установилася дисципліна, відбулося загальне підвищення успішності, зросла активність і самодіяльність учнів [212]. У цих якостях, необхідних для успіху будь-якої діяльності, яскраво проявлялася виховна функція навчання. До негативних моментів роботи за Дальтон-планом відносили: падіння дисципліни, коли сильніші учні не тільки допомагають слабшим, а роблять замість них усю роботу, не досить задовільне устаткування відповідними книжками та приладдям.

У роботі за Дальтон-планом для кожної дисципліни існували обов'язкові бесіди, які були спрямовані на надання вказівок і пояснення важких моментів, іноді вправи на здобуття формальних знань, практичні завдання, що закінчують проробку матеріалу. Важливим методом, що розвиває думку учня, називали бесіду у формі питання-відповіді. На думку педагогів, така бесіда природня в розвитку дитини й надає роботі жвавості, зацікавлення, захоплює учнів, зводить роль учителя до керування бесідою та розвиває в учня самодіяльність, допитливість, звичку досліджувати та ставити питання [99].

Крім індивідуально-дослідницької роботи, практикувались і групові заняття, у ході яких учителі організовували дискусії, семінари, конференції; учні виступали з доповідями, рефератами. Педагоги спостерігали за виконанням учнями завдань і своєчасно надавали їм потрібну допомогу, коректуючи всю роботу лабораторії в цілому.

Робота за Дальтон-планом передбачала постійний обмін досвідом серед учнів, використання книги як посібника. Так, досвід роботи школи № 45 м. Києва показав, що у школі було введено принцип «вільної полиці», коли з будь-якого питання учні у своєму розпорядженні мають низку книг і самі шукають та використовують необхідне їм. Оцінювання учнів показало, що

при Дальтон-плані знання учнів ніяк не понизилися порівняно з минулим. В учнів цієї школи спостерігалось зростання почуття відповідальності за роботу, підвищення цікавості до змісту роботи, вміння розподіляти свій час. За анкетуванням, що провели в одній із шкіл, учні вказали на появи цікавості до самої роботи за такою системою. Проте, дані анкети показують, що, не дивлячись на всі позитивні моменти цієї системи, з математики учні працюють з репетиторами. Практика занять за Дальтон-планом свідчила про велику втому учнів, головним чином під час лабораторних занять [441]. Це пояснюється помилками, що робили вчителі шкіл, а саме: більшість учителів, складаючи завдання, орієнтувалися на сильнішого учня, звідси перевантаженість та перевтома багатьох учнів; не було заздалегідь обговорено завдання; в деяких випадках завдання носили книжковий характер; зайве навантаження учнів було зумовлене й докладною письмовою фіксацією всього, що вони виконали. Це було зроблено свідомо, щоб виправити в дітей орфографію, побудову мови [212]. На це звертали увагу вчителі-практики: «Треба сказати, що складання завдань є, мабуть, найбільш важливим і важким під час праці за Дальтон-планом; трудність полягає в тому, що завдання мають бути складені так, щоб, з одного боку, вони підказували молодому досліднику шлях, що ним треба йти до розв'язання поставлених питань, але, з другого боку, завдання не мусять віднімати в учня і його самостійної творчості; при незадоволенні першої умови учень не в змозі буде самостійно розв'язати завдання, а при незадоволенні другої роль учня зведеться фактично до переписування того, що зазначено в завданні та читання підручника» [92].

Педагогічна громадськість часто критикувала роботу за Дальтон-планом, вказуючи, що учні лише поверхово засвоюють інформацію, складають схеми та запам'ятовують лише деякі положення, які необхідні для складання іспиту. До того ж, багато учнів користувалися конспектами, розрахунками своїх товаришів, і, як наслідок, у них майже не розвивалися інтелектуальні

здібності. Через досить вільний розпорядок роботи в школі виникала проблема з відвідуванням занять і спізненнями.

На конференції вчителів шкіл Золочівського району (1927 р.) зазначалося, що слід використовувати такі методи роботи: словесні - 60%, екскурсійні - 10%, ілюстративні - 16%, наочні - 6 % і 8 % - та інші методи, які вживають у школі. Шкільна інспекція підтвердила такий розподіл, відзначивши, що весь час необхідно прагнути до того, щоб словесний метод давав більше місця іншим активно трудовим методам, уникаючи бесід лекційного характеру. Ілюстративний метод необхідно використовувати як засіб систематизації та закріплення знань [474].

Одним із авторів журналу «Радянська освіта» було подано класифікацію методів викладання природознавства: догматичні, евристичні, наочні, дослідні. Він зазначав, що догматичні методи, в яких головним знаряддям є слово вчителя, виховують не активного будівника, а пасивного «споживача» чужих ідей, й додавав, що ними вчитель може скористатися лише тоді, коли необхідно подати матеріал в остаточному вигляді. В евристичному методі вчитель застосовує індуктивні запитання та підводить учнів до висновку, що сприяє розвитку логічного мислення. На думку В.Скорохода, при наочному методі учень лише частково активний. І підкреслював, що цей метод не спроможний був збудити самодіяльність учня й розвинути в нього творчі сили. Розкриття нових кругозорів в учня, як зазначав В.Скороход, відбувається завдяки саме застосуванню дослідного методу [343] .

Особливу увагу радянська влада приділяла засобам впливу на свідомість учнів. У зв'язку з цим стає зрозумілою дискусія на сторінках періодичних видань про роль і значення саме літератури для виховання дітей. Твори класиків української дореволюційної літератури намагалися пристосувати до революційної теорії більшовицької партії, до ідеологічних і політичних основ радянської держави. Виступаючи у 1925 році на сесії Наукпедкому Головсоцвиху з промовою «Про постановку питання про дитячу літературу», педагог О.Попов вимагав, щоб мова у книгах для дітей була простою, ясною,

образною, а праці (робочі книжки, посібники тощо) мали струнку композицію.

Одним з основних засобів піднесення якості розумового виховання протягом усього періоду називали якість підручника. У другій половині 20-х років у спробі перебороти вади дореволюційних підручників видавалися так звані «робочі книги», які акцентували увагу на самостійній роботі учнів як важливої складової розумової діяльності старшокласників. Робочі книжки у цей час стали панівним типом навчальної літератури при вивченні шкільних предметів. Вони будувалися на суто практичному матеріалі за принципом майже повної самостійності набуття знань учнями, їх зміст і структура визначалися не предметом, а роками навчання. Так, робочі книги з хімії складалися з питань та завдань, які передували і перемежовувалися з пояснювальними, допоміжними й додатковими статтями. Для розвитку самостійності й активності учнів передбачалося використання підручників, побудованих для праці за Дальтон-планом. Так, підручник з математики та фізики для II ступені трудової школи за ред. І.Сигова містив завдання, призначені для підсумків. Вони були складені так, щоб підказувати учневі шлях, за яким треба йти до розв'язання поставлених завдань; по-друге, передбачали активну самостійну творчість учнів. Серед негативних моментів слід зазначити неконкретність окремих завдань. Слід відмітити, що завдання з фізики значно відрізнялися від завдань з математики, в яких рекомендувалося більше звертатися до книжки.

Підручник з суспільствознавства для II ступеня трудшколи (автори Голубєв, Сидорова, Уралова) належав до серії «Бібліотеки для роботи за Дальтон-планом». Завдання розподілялися на: а) максимальні (для сильніших) та мінімальні (для слабкіших учнів), завдання обов'язкового тематичного матеріалу та б) спеціальні додаткові завдання, пристосовані до індивідуальних сил та інтересів учнів. Робота над завданнями полягала у: 1) попередній вступній лекції; 2) лабораторній самостійній проробці точно означених завдань за спеціальними питальниками та уточненим книжковим

матеріалом; 3) синтезуючих лекціях; 4) додаткових лекцій з матеріалом, який не вноситься у лабораторну проробку. У завданнях прослідковується зв'язок з попередньою темою, наведено матеріал з хрестоматій, джерел, подані плани додаткових спеціальних робіт, з розробленими запитаннями та бібліографічними списками, наведено плани екскурсій. Позитивною рисою завдань є їх пристосування до учнів, реальність і не завантажені нездійсненими вимогами. В лабораторній проробці завдань домінує переробка книжкового матеріалу [384].

Ще однією формою навчально-виховної роботи, ефективною для розумового виховання старшокласників, було проведення різноманітних екскурсій. У 20-х роках вони проводилися майже з кожного предмету. Так, харківський учитель експериментально-трудової школи № 64 при Всеукраїнській науково-дослідницькій кафедрі педології Н.Яцутін пропонував широко використовувати екскурсійний метод у викладанні історії, проводячи екскурсії «по історичним сховищам і для огляду й ознайомлення з пам'ятками стародавньої архітектури, культури, живопису або топографії історичної місцевості, надаючи цим екскурсіям як допоміжне, так і освітнє значення під час вивчення історії.» Він зазначав, що екскурсії роблять заняття наочними, живими, плідними, пов'язують матеріал, вивчений у класі, з заняттями під час екскурсій [439].

Математичні екскурсії, на думку іншого учителя В.Воропай, давали можливість «... практично проробити матеріал, вивчений у школі, зібрати математичний матеріал для годин математики в школі і вивчити щось нове на практичних задачах (замість шкільних моделей і креслення на таблиці та в зошитах)» [70]. Педагоги пропонували проводити, поряд із природно-історичними і гуманітарними, ще й соціально-економічні екскурсії. Так, на прикладі досвіду проведення такої екскурсії у Наталіївку (Харківська губернія), яка була резиденцією колишнього цукрового короля Харитоненка, на основі конкретного прикладу розвитку його господарства можна простежити розвиток капіталізму і концентрацію виробництва у цукровій

промисловості у другій половині XIX ст. [23], тим самим сприяти розвитку пізнавальних сил старшокласників, озброєння їх певною сумою знань. Окремі школи висвітлювали матеріал екскурсій у спеціальних збірниках, які готували самі діти [153].

У 20-х роках почалося широке розгортання бібліотечної справи, що в умовах боротьби за масову грамотність населення та гострого дефіциту на навчальну та художню літературу мало виключно важливе значення для виховання підростаючого покоління. Книгозбиральні та читальні мали стати осередком самоосвіти молоді [447, арк 131-135; 449]. На I Всеукраїнському з'їзді бібліотечних працівників України (1926) обговорювали питання роботи з читачами, вивчення їхніх інтересів. Дітей та підлітків мали обслуговувати новостворені дитячі філії й відділи в бібліотеках для дорослих. Бібліотеки утворювали пересувні пункти по всіх семирічних школах того чи іншого району, проводили масову роботу з книгою безпосередньо у школі та у таборах. Окремі бібліотеки організовували для школярів консультації фахівців з різних дисциплін, що допомагало дітям старшого віку здійснювати самоосвіту і поглиблювати шкільні завдання. Інспектори, відзначаючи зразкову роботу бібліотек, виділили їм на поновлення фондів, видачу премій, курортне лікування від 3.000 до 5.000 карб [46; 48].

Однією з умов реалізації завдань розумового виховання було суттєве збільшення у 20-х роках мережі позашкільних дитячих закладів, театрів та майданчиків, масове започаткування гуртків та клубів для підлітків, читалень [446], а також здійснюється контроль за правильною організацією вільного часу школярів. Метою діяльності цих закладів був розвиток здібностей, самостійності, формування світогляду як важливих складових розумового виховання та охоплення працею дітей старшого шкільного віку. Саме клуби, за думкою А.Макаренка, мали заповнити час підлітків корисною працею та організованим дозвіллям. На думку В.Невського, до основних завдань клубу належить розвиток свідомості мас, підняття і розвиток творчої самодіяльності підлітків. Однак, робота клубу була підпорядкована меті, яка

носила політичний характер. Педагоги бачили виховну спрямованість дитячого самоврядування насамперед у розвитку здатності розглядати й оцінювати вчинки, а також самостійно приймати відповідальні, ділові рішення. Головним завданням роботи клубів у 20-30-х роках, на думку педагога Є.Мединського, було навчання підлітків самостійно, систематично працювати над питанням, поглибити їхні знання, розвивати творчі здібності та знімати соціальну напругу [230]. Кожен гурток виробляв відповідно програми роботи, організовував бесіди та лекції, музеї, виставки, стінгазети. У клубах проводилися дискусії, в яких кожний підліток брав участь.

А.Макаренко пов'язав діяльність підлітків у гуртках із прагненням до високих результатів, з успішною адаптацією до оточуючого середовища. У гуртках педагогом ураховувалися індивідуальні особливості кожної дитини. Секції поєднували у собі індивідуальні та групові форми педагогічного впливу.

Слід зазначити, що гуртки існували різноманітні за змістом і характером діяльності (історичні, математичні, краєзнавчі, музичні тощо), де розвивалися не тільки здібності, їхні інтереси, але й виховувалась особистість. Такі об'єднання допомагали підлітку реалізувати свої практичні вміння, формувати активність та ініціативність, розвивати пізнавальні здібності [470]. Так, математичний гурток 7 групи школи імені М.Коцюбинського у Чернігові був спрямований на практичне ознайомлення з основами математики, географії. Предметні гуртки ставили за мету поглибити знання. Створювалися гуртки поза проходженням шкільних дисциплін, до них належав астрономічний гурток. Кожний гурток мав свій статут. Більшість гуртків розірвало міжгрупову грань, до них ішли учні будь-якої групи [440]. Учням-старшокласникам - членам математичних гуртків київських шкіл ставилися завдання скласти обрахунок на утримання майстерні, обрахувати вартість якої-небудь екскурсії, квадратуру й кубатуру помешкань і зробити відповідні розрахунки на 1 душу по всіх групах, виготовити плани помешкань і всього будинку, міста тощо. Такі завдання

мали тим більшу вартість, що вони не тільки давали певні навички, а й поєднувалися з почуттям відповідальності за точність і вірність обміру, обрахунку, за вірність проставлених цін [185].

Робота майстерень давала нагоду конкретно й практично ознайомитись із ужитком геометричних фігур (в деяких школах навіть були пророблені плани тісного зв'язку столярної майстерні з математикою), забезпечити математичний кабінет потрібним приладдям таким як моделі геометричних тіл, приладдя до креслення, обміру (лінійка, циркуль, еккер, лімб і т.п.). В окремих школах були спроби зв'язатись тісніше з підприємством шляхом участі 7 груп у процесі самого виробництва (механічний завод); в певні дні і години учні там працювали і навіть там, де потребувалися знання фізики та геометрії, гарно виконували ті роботи, для яких потребувалась уже певна кваліфікація.

На сторінках часопису «Шлях освіти» був узагальнений досвід участі учнів старшого концентру трудшкіл у математичних гуртках і відзначалося, що вони створювалися з метою задовольняти живий інтерес до математики, поширювати математичний світогляд, привчити ставитися до всього критично. Учні-старшокласники здійснювали екскурсії, видавали часописи, в яких розглядали задачі, головоломки, парадокси та робили зіставлення з галузі математики та реального життя. Це викликало інтерес до діяльності, розвивало уяву, привчало мислити в дусі науки та утворювало в пам'яті учнів чисельні асоціації, сприяло розвитку творчого розуму й озброювало певною сумою знань. До ролі вчителя ставилися особливі вимоги: вчитель не повинен гасити своїм авторитетом ініціативи, а цінити активність учнів, повсякчас викликаючи та підтримуючи її в дітей, і у той же час учитель не мусить стояти цілком збоку [40].

Учні хімічного гуртка Уманської трудшколи №1 поглиблювали знання з хімії, навчалися виробляти найпростіші хімічні приладдя, а ще практично усвідомлювали суть тих хімічних явищ, що погано засвоюються через теоретичне викладання. Крім того, члени гуртка мусили ознайомитися з

дослідами, які потім показували в інших клубах, хатах-читальнях. Про активність і популярність цих гуртків свідчила кількість охочих записатися (близько 100 чол.), що змушувало учнів-членів гуртка працювати у дві зміни. Праця гуртка не обмежувалася лише стінами школи, а виносилася і у суспільство, а саме: під час триместрових звітних вечірок та на шкільних святах перед загальними зборами учнів та батьків проводилися найхарактерніші досліди, спрямовані на ознайомлення з найголовнішими явищами природи та з уживанням деяких сполук у промисловості та військовій техніці. Не дивно, що, враховуючи тодішню ідейно-політичну складову громадського життя, члени гуртка виступали на масових антирелігійних вечірках в селах разом з представниками окрнаросвіти з доповідями на кшталт «Релігія й чудеса» [94]

Для розширення дослідницьких прагнень дітей, їхнього розумового розвитку ввели гурткові заняття з природознавства, робота в яких, порівняно з навчальним процесом у класі, не обмежувалася у часі, сюди приходили саме ті діти, які насправді щиро цікавилися предметом [421]. Педагоги Алчевської опорної школи вважали, що єдиним засобом відкриття дороги дослідницьким прагненням старшокласників є введення у шкільний план роботи гурткових занять з природознавства [421, с. 83-84]. Для підведення підсумків роботи у гуртках влаштовувалися дитячі конференції разом з батьками, що показувало загальний розумовий розвиток учнів.

Клуби мали широку програму, проводили вечори. Наприклад, «Вечори книжки» сприяли вихованню в дітей позитивного ставлення до творів, спонукали до написання власних. Також проводилися вечори запитань та відповідей, наукових знань для населення.

Отже, під час позашкільної роботи розширювався кругозір учнів, розвивалося мислення та самостійність й активність. У лабораторіях, майстернях, бібліотеці, музеях превалювали активні методи роботи [291].

Важливим показником розумового розвитку й певних досягнень під час навчання вважалися виставки за участю шкіл, під час яких виставлялися

різноманітні експонати, виготовлені самими учнями під керівництвом педагогів, були показані ті дитячі роботи, що ілюстрували внутрішнє життя шкільного колективу [463]. Так, школи Чернігівщини з робіт старших груп продемонстрували цікаві географічні карти, дуже гарні з технічного боку, в експонатах з природознавства було продемонстровано, що навчання ведеться з широким використанням екскурсійного методу, велика кількість спиртових матеріалів свідчить про постановку практичних занять з природознавства. В іншій школі учні створювали цінні експонати майже з нічого: « ...Такі шедеври, як зроблений із старої емальованої миски і заселений різними стадіями метаморфози комарів. 2) куточки живої природи – у довгих саморобних ящиках, гарні культури рослин теж з ставком, в якому б'є фонтан.» [322].

Цікавим з точки зору ефективності розумової та практичної діяльності старшокласників шкіл м. Вінниці був показ їхніх досягнень на виставках. Тут можна було побачити й багато плакатів, схем, діаграм, колекцій і гербаріїв, а також математичні й фізичні вироби. Оригінальною творчістю колективу школи ім. Коцюбинського є «Наочна агітаційна мапа Поділля». Колектив у цілому розробив комплекс «Повітроплавання», де є моделі аеропланів та аеростатів [153, С. 65].

II трудшкола на виставці дала цінні діаграми і графіки, які складені за новітніми, а іноді ще не опублікованими, статичними даними (праці з економічної географії та математики). Виставка показала ефективність застосування екскурсійного методу, завдяки якому вдалося поставити учня у роль дослідника, що самостійно добуває матеріал. Відобразився на виставках і досвід застосування дослідницького методу (10 трудшкола). На Полтавських весняних виставках у старших класах було встановлено тісний зв'язок між гуманітарними предметами (7, 10 трудшколи), а також продемонструвати вдалі спроби співвіднести природознавство і математику з суспільствознавством.

Стосовно відображення на виставках методів навчання слід відмітити використання наочності. Як показує виставка, у викладанні гуманітарних знань використовують ілюстративний, графічний методи і реферати. Цікаво відображена на виставках робота кружків: астрономічного (4 трудшкола), математичного й економічного (2 трудшкола), суспільно-історичного (3 і 4 трудшколи), суспільно-літературного (10 трудшкола). Майже в усіх школах видаються рукописні журнали, стінні газети. Останні систематично подавалися 5 і 10 трудшколами. Зустрічалися й вузькоспеціальні газети, наприклад, газета «Математик» у 2-ій школі [223].

Організація взаємозв'язку школи і родини у вирішенні питань виховання стала важливою умовою здійснення розумового виховання. У 1923 році в українських школах ліквідували діяльність, притаманних для дореволюційної школи, батьківських комітетів. Низькі показники знань серед учнів пояснювалися відсутністю належної організації роботи з батьками. Проведені анкетування серед батьків щодо частоти відвідування батьківських зібрань (часто ходять на батьківські зібрання 14,5% батьків, не часто ходять 34,8%, зовсім не ходять – 15,2%.) показало необхідність проводити окрему роботу з батьками з метою вивчення позашкільного життя дитини та впливу на розумовий розвиток учнів [475, 468]. З середини 20-х років ХХ століття загальноосвітні школи розгорнули роботу з педагогічної пропаганди серед батьків [447]. У роботі з батьками педагоги найчастіше використовували такі методи роботи: лекції, бесіди, консультування, поширення педагогічної літератури, видання шкільної газети для батьків.

Окремим питанням, що суттєво впливало на здійснення розумового виховання у школах, було переобтяженість зайвим матеріалом програм, питання режиму праці й відпочинку та не завжди відповідність програм віковому розвитку дітей [42]. За даними Київської трудшколи ім. І.Франка протягом 1926/27 та 1927/28 навчальних років надвелике навантаження дітей старшого віку негативно позначалося на їхньому розумовому розвитку.

Г.Костюком пропонувалося слідкувати за даними про стан здоров'я та навантаженням поза школою [186].

Слід зазначити, що єдиної структури навчального року у 20-ті роки не було, що обумовлювало регіональні особливості організації навчального процесу. Тому не випадково упродовж навчального року були поширені випадки вимушеної перерви занять, викликані відсутністю палива, хворобою, недостатньою кількістю вчителів, аварійним станом приміщень [450, арк. 9; 464 арк. 116; 452 арк. 7; 451, арк. 9-10].

Впровадження в життя конкретних програм практичних заходів, спрямованих на українізацію освіти, наштовхувалося на ряд труднощів. Як і у попередні роки, гостро відчувалася нестача навчальної літератури українською мовою, насамперед – для середніх навчальних закладів, оскільки їх написання, або хоча б якісний переклад на українську мову існуючих, вимагали тривалого часу й кваліфікованих спеціалістів, яких також не вистачало [229].

На конференції вчителів шкіл Золочівського району Харківської області у вересні 1927 року вказувалися об'єктивні та суб'єктивні причини незадовільної навчально-виховної роботи школи. До об'єктивних причин відносили: 1) короткий навчальний рік, перевантажену годинами й предметами навчальну програму, непристосованість підручників, перевантаженість вчителів великою кількістю учнів, відсутність необхідного приладдя; серед суб'єктивних називали: 1) незнання програмного мінімуму самим вчителем, невміння організовувати роботу; 2) наявність відсотку дітей з меншими здібностями, порівняно з загальним [474, арк. 3].

Таким чином, особливістю форм і методів розумового виховання у 20-х роках, порівняно з попередніми періодами, була практична спрямованість навчального матеріалу, використання трудових, дослідницьких методів, звернення основної уваги на професіоналізацію навчання у старших класах, значно менше використання уроків-повторень і закріплення знань та письмових робіт. Відбувався активний пошук нових методик аж до прямих

запозичень іноземного педагогічного досвіду з наступним адаптуванням його у вітчизняну шкільну практику (наприклад, робота на основі Дальтон-плану). На відміну від попередніх періодів набули значного поширення клубна та гурткова форми роботи, що сприяло розширенню кола та самодіяльності учнів насамперед старших класів.

На початку 30-х років XX століття у країні остаточно відмовилися від комплексної системи навчання і було знову введено предметну систему викладання наук, що сприяло набуттю формальних знань. Школа перейшла на зазначені у постанові ЦК ВКП (б) у серпні 1932 р. методи навчання: систематичний виклад учителем навчального матеріалу, самостійна робота учнів над книгою й підручником, письмові й графічні роботи, лабораторні роботи, демонстрація дослідів і приладів, екскурсії.

Тверда регламентація й шаблон у навчальній роботі, відхід у ній від дослідницького методу, ослаблення практико-орієнтованої спрямованості навчання, його зв'язку з життям і працею, розвиток авторитарного стилю відносин у навчальному процесі - все це негативно позначалося на вихованні школярів, хоча безсумнівними були значне зростання знань учнів та підвищення рівня їхньої дисциплінованості й відповідальності.

Передові педагоги і у цей надзвичайно складний час прагнули використовувати активні форми і методи роботи зі старшокласниками, які сприяли їхньому розумовому вихованню. Так, у ряді шкіл Сталіно (зараз Донецьк) на уроках російської мови і літератури значне місце займали ті із них, що зумовлювали розвиток творчого розуму, формування спеціальних умінь і культури розумової праці (аналіз словникового складу поданого тексту, пояснення значення слів, повторення правил правопису, розгорнутого пояснення виконаного завдання, виділення основного і головного із програми попередніх класів тощо). Така форма роботи підносить активність учнів і викликає в них глибоке зацікавлення навчальним матеріалом [Див. 85].

Жваве проведення уроку, включення учнів у активне обговорення, доступність матеріалу було важливою умовою розумового розвитку учнів старших класів [246; 144].

У цей період активно застосовували для розумового розвитку творчі роботи. Так, у статті «Чергові завдання у викладанні мови» (Журнал «Комуністична освіта», 1934 р, №10) С.Чавдаров так визначав педагогічну цінність переказу: переказ організує й забезпечує повноту й точність відтворення матеріалу, тим самим концентрує увагу дитини і робить процес сприймання активним; орієнтується на активні функції пам'яті дитини, забезпечує зберігання в пам'яті учнів набутих знань і вражень та сприяє розвитку дитячої пам'яті взагалі; привчає до системи у викладенні думок до зв'язного опису фактів і явищ; розвиває в учнів уміння засвоювати знання й передавати їх; сприяє збагаченню мовних ресурсів дітей; підготовляє до складання надалі самостійних творів [405]. Інспекція шкіл постійно відмічала недостатню увагу вчителів, особливо старших класів, до написання переказів, що призвело до того, що навіть в 10 класах учні не могли написати правильно декілька речень [140].

Педагогами відзначалося, що методи навчання та виховання, найкраще пристосовані до забезпечення глибоких і міцних знань в учнів, краще всього сприяють також їхньому розумовому вихованню, а формалізм та вербалізм заважають виробленню у дітей правильних уявлень і понять [471].

Наприкінці 30-х років за вказівкою Наркому освіти у кожній школі було створено методичні комісії з такими завданнями: планування й підготовка до уроку, виховна робота у школі, вивчення й використання наочних посібників, методичні прийоми для повторення та закріплення, методика домашніх завдань, облік знань учнів, виховання навичок самостійної роботи, питання вивчення учнів, методика проведення позакласної роботи, обговорення і розробка заходів, вивчення методичної, педагогічної літератури, обмін досвідом [138]. Це мало сприяти більш зваженому підходу до організації розумового виховання учнів. У зазначений період у кожному місті

створювалися зразкові навчальні заклади, завданням яких було демонструвати шляхи та методи підвищення якості роботи в школі.

Незважаючи на значні економічні та фінансові труднощі, спричинені Великою Вітчизняною війною, керівні органи СРСР значну увагу приділяли відродженню та нормалізації функціонування системи народної освіти. Про це свідчать закони, видані у той період. Першим із них був Закон про п'ятирічний план відбудови та розвитку народного господарства СРСР на 1946–1950 рр., у якому зазначалось, що у містах і селах слід і надалі відновлювати і зміцнювати шкільну мережу, потрібно збільшити кількість клубів і масових бібліотек до 284900, а також відновити в районах, що були окуповані, діяльність театрів, клубів, бібліотек та хат-читалень [246].

Про засоби, що забезпечують повноцінність знань, створюють основу світогляду, узагальнюючи власний досвід, писав у своїй статті «Виховання і навчання» учитель Я.Резник, який вказував, що велике значення у викладанні усіх дисциплін має наочність, практичні заняття, екскурсії, конкретність, самостійність мислення. Важливим для розумового виховання вважав вимогливість учителя. Якщо вчитель вимагає чесної, доброякісної, акуратної праці, він, крім результатів набуття знань і вмінь, також добивається виховних наслідків. У цьому плані особливо слід звернути увагу на самостійну роботу учнів, яка виховує почуття обов'язку, працездатності, організованості, дисциплінованості. Однак, коли вчитель несистематично, поверхово перевіряє роботу, тоді задавання уроків не дає сподіваних наслідків [319].

Як зазначав інший педагог М.Данилов, враховуючи рівень розвитку учнів, доводиться застосовувати різноманітні прийоми і засоби викладання: і ясне, яскраве, дійсно живе слово вчителя, і читання уривків художніх творів, і декламація віршів, і показ картин. На його думку, за допомогою самостійних вправ можна розвинути розумову діяльність учнів. Передові вчителі використовували повторення матеріалу, пояснення вчителя супроводжувалися логічною роботою учнів над цим матеріалом [103].

Своєю постановою ще 1932 року Нарком освіти вирішив преміювати найкращі школи та педагогів, що стимулювало вчителів до покращення навчально-виховної роботи [306]. Учителів, у яких визнали високу якість викладання, преміювали мікроскопами, фотоапаратами, патефонами, грошовими преміями в розмірі 200 карб, грамотами від народного комісаріату освіти, іменними годинниками тощо [47]. Відомий педагог-практик А.Макаренко розробив і реалізовував у своїй педагогічній діяльності принципи застосування різних заходів педагогічного впливу, головними з яких вважав високу вимогливість і пошану до дітей, неприпустимість при фізичному покаранні страждання, застосування різних видів заохочення і покарання від імені колективу, індивідуальний підхід до підбору міри корекції поведінки. На думку А.Макаренка, заохочення, нагороду і покарання потрібно застосовувати епізодично. Заохочувати можна за працьовитість, старанність, наполегливість, завзятість, волю до перемоги. А.Макаренко зазначав, що в арсеналі педагога має бути велика кількість різних видів схвалення і засудження. Адже до одноманітних заходів стимуляції школярі швидко звикають.

Аналізуючи практичну діяльність шкіл у 30-х роках ми знаходимо і принципово нові, специфічні фактори, що впливали на постановку навчально-виховної роботи, зокрема об'єктивно позначалися й на розумовому розвитку старшокласників. У наказі Народного комісара освіти УРСР за підсумками 1938-1939 навчального року констатувалося «...сотні й тисячі передових шкіл і вчителів, включившись у соціалістичне змагання..., показали високу педагогічну майстерність у навчанні й вихованні дітей, наполегливо по-більшовицькому працюючи над тим, щоб дати учням сталі й глибокі знання, виховати з них відданих батьківщині свідомих громадян...» [139]. У 1939 році колегія Народного комісаріату освіти УРСР відмічала: « ... змагання, що широко розгорнулося в школах серед учителів та учнів, виробниче піднесення серед учителів та учнів забезпечили покращення навчання в школах...»[305].

У 30-х роках була активно розгорнута позашкільна виховна робота, під час якої вирішувалося важливе завдання всебічного розвитку старшокласників, підготовки їх до життя і праці. Через участь у роботі технічних станцій і технічних гуртків, школярі накопичували певний фонд практичних знань і спеціальних умінь, вчилися самостійно добувати знання. Так, гуртківці с.Тетлега Чугуївського району Харківської області під керівництвом учителя фізики І.Колпачникова виготовили 124 детекторних радіоприймачів і встановили їх у хатах. Юні техніки Черніщанської середньої школи та Першотравневої середньої школи Сумської області до Дня виборів у Верховну Раду радіофікували та електрифікували виборчі ділянки та школи. Силами гуртків юних техніків виготовлено 160.000 наочних приладів для кабінетів. Понад 20.000 гуртківців (7-10 класів) взяли участь у II республіканській олімпіаді юних фізиків та хіміків [145].

Учні, які займалися у гуртках, випускали стінгазети, в яких були такі відділи: передова стаття, громадсько-політичний відділ, побутова частина (ініціатива, дисципліна, гуртки, бібліотека, родинне життя, виробництво, піонерська організація). Значне місце займав літературний відділ, крім того, кожна газета мала відділ винаходів. Педагоги відзначали, що стінгазета була гарною школою для розвинення в учнів здібностей. Обов'язковим у стінгазеті був розділ розваг, тобто загадки, задачі, гумор. Так, у луганських стінгазетах цей відділ мав досить багато цікавого матеріалу, який яскраво відбивав дитячу спостережливість, збуджував бадьорий настрій і критичне ставлення до негативних явищ шкільного життя [120].

Здійсненню розумового виховання сприяла організація у кожному місті палаців піонерів. Так, Київський палац піонерів протягом 1939/40 р. організував у 39 школах гуртки юних натуралістів, а у 23 – технічні гуртки, надав 103 школам допомогу в організації позакласної роботи, пересувний клуб Київського палацу піонерів провів у школах міста 256 масових заходів, якими було охоплено 5.000 учнів. Порівняно з попереднім роком кількість гуртківців збільшилася до 6.000 (4.619). Львівський палац піонерів за

короткий період свого існування провів велику роботу: роботою у гуртках охоплено понад 3.000 учнів, у палаці організовано дитячий актив. Для всебічного задоволення запитів учнів старших класів організовувалися лекторії, зустрічі з кращими людьми науки і техніки, лекції про вибір професії, обговорення нових літературних творів, п'єс, кінофільмів. Створюючи у палацах галузеві об'єднання любителів історії, фізики, хімії, математики, географії, літератури, Нарком відзначив необхідність використовувати цінний досвід клубів юних фізиків, альпіністів, дослідників у Харківському палаці піонерів. До цього ж у палаці піонерів влаштовувалися консультації керівникам шкільних, художніх гуртків та учням любителів-мистецтва з підготовки до олімпіади, відкриті заняття, обмін досвідом, організовували екскурсійно-туристичну роботу. Для посилення виховної роботи керівники гуртків пов'язували навчальну роботу в гуртках з вихованням ввічливості, охайності, любові до батьківщини [307].

У будинках піонерів обов'язковими були вечори художньої самодіяльності, під час яких розкривалися індивідуальні здібності учнів, а також постійно влаштовували конференції для учнів старших класів [472, арк 6-9].

У 40-х роках створюються учнівські організації у школах, метою яких визначалося виховання в учнів свідомого громадянства. Кожен учень привчався дорожити школою, прагнув добре вчитися, бути організованим і культурним. До учнівського комітету обиралися найбільш устигаючі й активні учні, які користувалися у своїх товаришів авторитетом. Учніський комітет обирався у складі 9-15 членів від 5-10 класів. Учніський комітет мав право бути присутнім на засіданнях педагогічної ради. Його завданнями було: пропонування практичних заходів щодо піднесення успішності й дисципліни; організація загальношкільних наукових, технічних і художніх гуртків та лекцій для учнів на цікаві та актуальні теми, загальношкільні екскурсії, вечори, зустрічі з відомими людьми. Учніський комітет видавав разом з піонерськими організаціями стінгазети, організовував культурно-освітню роботу серед населення [143]. Така форма участі старшокласників у

навчально-виховній роботі сприяла розвитку їхніх здібностей, нахилу, талантів і в цілому розвитку розумових сил.

У 30-40-х роках С.Чавдаров писав, що для встановлення більш тісного взаємозв'язку батьків зі школою слід проводити загальношкільні та класні збори, працювати з батьківським активом, популяризувати педагогічні ідеї через пресу, розповсюдження педагогічної літератури, проводити групові та індивідуальні консультації з батьками, відвідувати сім'ї класним керівникам [406].

З 1934 року у багатьох школах Києва почали організовувати семінари для батьків. До основного кола питань, що обговорювались з батьками під час семінарів, належали: завдання комуністичного виховання, система народної освіти, виховна робота школи та позашкільна робота, завдання та зміст роботи піонерської організації, виховання сангігієнічних навичок у школярів, особливості розумового розвитку школяра, перехідний період та його значення у житті школяра, роль батьків у вихованні дитини тощо. Потенційних слухачів семінарських курсів запрошували через батьківські збори, публікації в заводських багатотиражках та індивідуально. Часопис «Радянська освіта» радив педагогам роботу з педагогічної освіти родини починати з вивчення сім'ї, відвідування її вдома та бесід з батьками, під час яких будуть виявлятися їхні пробіли у педагогічних знаннях. Відвідуючи сім'ю, вивчаючи її житлово-побутові умови, оточення, індивідуальну атмосферу спілкування між членами родини, домашнє навантаження дитини, її розваги поза школою, вчитель отримував дуже важливу інформацію, на основі якої можна було планувати відповідну роботу.

Ще однією суттєвою формою організації розумового виховання була взаємодія школи та родини. Нова постанова Наркомосу України від 1939 року відродила діяльність батьківських комітетів, що мали такі напрямки роботи, як: навчально-виховна, позашкільна, господарська та робота з батьками. Найбільш популярними формами роботи з сім'єю були: робота через громадські організації, до складу яких уходили батьки, батьківські

збори, лекції-бесіди, педагогічні гуртки, педагогічні консультації, відвідування родини вдома, виклики батьків до школи, відвідування батьками окремих шкільних уроків тощо.

З метою посилення навчально-виховного впливу на учнів, підвищення контролю за роботою педагогів на рівні Народного комісаріату освіти було прийнято спеціальне положення про методичну роботу у школі. У відповідності з ним створювалися «... предметні методичні комісії в середній школі, які вивчають державні програми, планують й підготовляють до уроку, організовують виховну роботу..., узагальнюють методичні прийоми під час повторення та закріплення, розробляють методики домашніх завдань, обліку знань учнів, виховання навичок самостійної роботи, питання вивчення учнів, методику проведення позакласної роботи, обговорення й розробка заходів, вивчення методичної, педагогічної літератури, обмін досвідом...» [303].

У звітах учителів та директорів про роботу шкіл Харківського навчального округу вказувалося на підвищення загальної грамотності, поглиблення та зміцнення знань. Одночасно з цим зазначалося про низькі показники окремих шкіл, причиною цього називалося: слабкий контроль директорів шкіл, низька дисциплінованість учнів, відсутність належної роботи серед учнів і батьків, перевантаження серед учителів [476; 477].

Наркомос видав наказ «Про посилення методичної допомоги вчителям», згідно якого визначалося ряд конкретних заходів щодо підвищення якості методичної роботи на основі вивчення та узагальнення кращого педагогічного досвіду в республіці. При Шкільній Управі Наркомосу було створено постійне лекційне бюро з професорів, наукових працівників та кращих вчителів, завданням якого було надавати методичні поради в різних містах та районах України. У Харкові, Дніпропетровську, Одесі, Вінниці, Донецьку, Чернівцях були організовані заняття з актуальних питань методики викладання різних предметів. В усіх районах відкрили методичні кабінети, районні, кущові, шкільні методичні об'єднання вчителів. Почали працювати постійно діючі предметні комісії, завданням яких був перегляд та

апробація методичних розробок, аналіз і узагальнення методичної роботи в школах, висвітлення досвіду кращих вчителів-новаторів. Серед вчителів розгорнулося змагання за оволодіння педагогічною майстерністю.

У післявоєнні роки органи народної освіти боролися за створення необхідних умов для навчально-виховної роботи, вживали заходів для забезпечення всіх шкіл підручниками й наочними посібниками [322; 478], що мало позитивно позначитись на навчальному процесі. Одним з важливих заходів, спрямованих на поліпшення якості навчання у школі, було запровадження випускних і перевідних іспитів та екзаменів на атестат зрілості в школах у 1945 році.

Учасники наради учителів у січні 1948 року гостро критикували недоліки у навчально-виховній роботі шкіл: критикували тих учителів, які погано готуються до уроків, проводять їх на низькому рівні, не систематизовано перевіряють учнівські зошити, формально ставляться до виховної роботи, недостатньо використовують навчальний матеріал для формування світогляду [148].

Отже, у 30-40-х роках ХХ ст. повернулися до предметної організації навчання, використання дореволюційних форм і методів розумового виховання. Відхід від дослідницьких методів призвів до послаблення розвитку самостійності та критичності мислення. Як і у попередні роки, головними умовами, що підносять активність старшокласників, викликають зацікавлення й розвивають розумові здібності, були: жваве проведення уроку, використання самостійної роботи, розгорнуте пояснення виконаного завдання, повернення до системності у вивченні різних предметів. У цей період постановою Наркому було активно запроваджено методи заохочення та стимулювання учнів та вчителів, що суттєво позначилося на реалізації завдань розумового виховання. Широкого розповсюдження набула робота в різних предметних гуртках, виготовляли стінгазети, брали участь у конференціях, зустрічах з кращими людьми науки і техніки, лекціях про вибір професії. Кращим учням старших класів дозволялося об'єднуватися в

учнівські організації та приймати участь у засіданнях педагогічних рад. Така самодіяльність розширювала світогляд. У цей період також не обминули питання зв'язку школи з батьками. Організовували семінари для батьків, відновили діяльність батьківських комітетів, що давало можливість ознайомити батьків з особливостями перехідного віку та розумового розвитку школяра.

Таким чином, розумове виховання у системі діяльності вітчизняної середньої школи у першій половині XX в. мало необхідні організаційно-методичні передумови для зміцнення виховної функції школи, розвитку інтелекту й свідомості школярів. Аналізуючи основні форми, методи та засоби розумового виховання, можна виділити позитивні зрушення у системі вітчизняної освіти зазначеного періоду. Вивчення джерел показує, що використані методи розумового виховання сприяли вихованню і всебічному розвитку учнів.

2.2. Шляхи творчого використання набутого досвіду розумового виховання старшокласників у сучасних умовах

Досвід організації розумового виховання старшокласників в Україні, накопичений протягом першої половини XX ст., заслуговує на увагу і у наш час. Проведене дослідження дозволило виявити шляхи його творчого використання і подальшого втілення у навчальних закладах України у сучасних умовах.

Виходячи з того, що однією з умов подальшого становлення особистості є ефективно організований навчально-виховний процес, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») вказується на те, що основними шляхами реформування виховання є впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли б розкриттю її

талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей. Для розумового виховання саме старшокласника актуальними вважаємо сприяння професійному самовизначенню та ефективній адаптації молоді до умов ринкової економіки, формування системи безперервного навчання шляхом упровадження ступеневої підготовки, створення умов для самоосвіти. «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.) також не обходить досліджувану проблему. Пріоритетними напрямками розвитку освіти зазначено творчу самореалізацію кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства; формування в дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Отже, у сучасних умовах проблема розумового виховання залишається надзвичайно актуальною як у науковому, так і у практичному значенні. У науковому – це поглиблення сутності, змісту, форм розумового виховання, у практичному – надзвичайно важливо реалізувати ідеї науковців у сучасних умовах. .

У процесі здійснення історико-педагогічного дослідження виявлено значний пласт як теоретичних ідей, так і практичних наробок стосовно здійснення розумового виховання старшокласників. Зокрема, встановлено, що розумове виховання це цілеспрямований, системний процес, який має глибокі традиції, пов'язаний з соціалізацією дитини, становленням і розвитком її інтелектуально - духовного світу, формування рис характеру.

Науковці досліджуваного періоду справедливо відзначали, що:

- по-перше, розумове виховання орієнтоване на засвоєння наукових знань, розвиток мислення, формування світогляду, розвиток розумових сил, інтересу до набуття знань, самостійного пізнання, виявлення інтелектуальної самодіяльності, підготовку до самостійного життя;

- по-друге, основні завдання розумового виховання реалізуються саме через навчальну діяльність, під час якої формуються такі якості, як цілеспрямованість, відповідальність учнів;

- по-третє, визнання дитини активною та самодіяльною, врахування індивідуальних та вікових особливостей, жорстка критика всього того, що заважало розвитку творчості, самостійності та ініціативи;

- по-четверте, реформування шкільної освіти відповідно вимоги запобігання з одного боку однобічного інтелектуалізму, з іншого отримання наукових знань, практичних умінь та навичок, урахування принципу народності;

- по-п'яте, врахування особливостей інтелектуальної сфери старшокласників: пробудження свідомості, розвиток інтелектуальних здібностей, розуміння суворої причинності та закономірностей розвитку подій, явищ, постановка запитань, які вимагають більшого осмислення та обґрунтовування; зацікавленість філософськими проблемами; виявлення не меншої логічної пам'яті, ніж у студентів університету, використання образної мови, виявлення професійних інтересів.

Досвід розв'язання проблеми розумового виховання, накопичений педагогами і практиками на різних суспільно-політичних етапах розвитку України у першій половині XX ст., актуалізує необхідність у сьогоденних умовах більш ґрунтовно підходити до систематизованого викладу основ наук, забезпечення міжпредметних зв'язків, поєднання теоретичних знань з життєвим досвідом та посилення ролі викладача.

Одним із важливих моментів здійснення розумового виховання як у сучасній школі, так і у першій половині XX ст., є гуманізація навчально-виховного процесу, яка найбільш ефективно здійснюється тоді, коли відбувається розвиток творчих здібностей; створена атмосфера взаємодовіри, взаємоповаги та взаємо відповідальності; коли вибудовано соціокультурне середовище, яке стимулює до самопізнання і самовдосконалення; коли враховуються індивідуальні особливості учнів, відбувається демократизація

управління школою; гуманізація всього змісту навчально-виховної діяльності.

Перед сучасною школою стоїть завдання розширити знання молоді, сформувати у неї високу розумову культуру, виховати молодих людей здатними реалізувати свої знання на практиці. Широке коло предметів дає можливість здобувати системні знання та формувати світогляд. Проведене дослідження свідчить, що досвід викладання та вивчення таких нових для кожного з історичних етапів навчальних дисциплін, як: законодавство, філософська пропедевтика, креслення (на початку XX ст.), українська мова, географія України та історія України (1917-1920 рр.), – суспільствознавство, трудова підготовка (20-ті), – Конституція УРСР, хімія, логіка і психологія (30-40-ві рр.) залишається важливим і досить цінним. Досвід викладання та вивчення у першій половині XX ст. вищезазначених предметів залишається досить цінним і має бути врахований під час розробки навчальних програм і планів на сьогоdnішньому етапі розвитку освіти. Це є особливо актуальним з урахуванням того, що у навчальний процес на сучасному етапі вводяться нові предмети (охорона здоров'я, етика, природознавство тощо), поглиблюється вивчення основних, що сприяє розширенню кругозору, розумовому розвитку. Ці предмети також забезпечують гуманітаризацію змісту освіти.

Розумове виховання старшокласників відбувалося також завдяки врахуванню специфіки навчальних дисциплін. Предмети історико-філологічного спрямування озброювали старшокласників уміннями зіставляти та порівнювати історичні факти, аналізувати суспільно-політичні процеси. У ході вивчення природничих наук вони повинні були оволодівати аналітичними та синтетичними методами роботи думки, вміннями узагальнювати результати. Прагнення комплексно вивчати у 20-х роках різні дисципліни хоча й не виправдало себе, але показало необхідність вироблення наукових і практичних підходів до вирішення такої актуальної на сьогодні проблеми, як забезпечення міжпредметних зв'язків та усунення дублювання.

Особливе місце у поглядах педагогічної громадськості досліджуваного періоду займала проблема перевантаження учнів, що суттєво позначалося на розумовому розвитку особливо старшокласників. Вона залишається досить актуальною і сьогодні. Її вирішення вбачали в оптимізації навчального навантаження та режиму праці й відпочинку, використанні різноманітних методів навчально-виховної та методичної роботи.

Окремої уваги заслуговує прагнення педагогів першої половини ХХ ст. до посилення розумового виховання через збагачення зв'язків із моральним, естетичним, фізичним і трудовим вихованням.

Як уже зазначалося, одним із важливих напрямів сучасної освіти є здійснення профільного навчання. Реформування мережі навчальних закладів з метою приведення їх відповідно до потреб кожної особистості привело до розвитку мережі шкіл із поглибленим вивченням основ наук, спеціалізованих шкіл і класів різних профілів. Професіоналізації старшокласників протягом усього досліджуваного періоду надавалося великого значення. У цьому плані показовим є досвід організації навчально-виховної роботи у чоловічих гімназіях і реальних училищах напочатку ХХ ст., який полягав у визначенні специфіки кожного з видів навчальних закладів та її врахування у подальшій організації розумового виховання. Для сьогодення важливим є звернення до педагогічної спадщини 20-х років ХХ ст., особливо у площині підготовки підростаючого покоління до професійного життя, коли саме для старшого шкільного віку ставилася мета якнайскоріше усвідомлено визначитися з подальшою професіоналізацією.

У процесі вивчення навчальних дисциплін з метою здійснення розумового виховання актуальним є досвід підготовки навчально-методичної літератури, накопичений насамперед у перші 20 років ХХ століття, вимоги до їх змісту, а саме: навчальний матеріал має бути чітко розподілений на параграфи, мусить нести виховне навантаження і бути позбавлений будь-яких ідеологічних та партійних поглядів, відповідати віковим та національно-психологічним особливостям; налічувати схеми, приклади з порівняльного характеру; у

кінці кожного параграфа має бути резюме; завдання й запитання мають передбачати як групову, так і індивідуальну форми роботи. Для вирішення завдання забезпечення підручниками (що відповідали б віковим особливостям учнів і вимогам сьогодення), яке ставиться Міністерством освіти та науки, молоді і спорту, необхідно врахувати під час їх розробки досвід минулого з акцентом наслідування принципам гуманізації та деполітизації, що буде сприяти поліпшенню якості одержаної освіти.

Актуальною для розумового виховання сьогоднішніх старшокласників залишається й та увага, яку звертали педагоги минулого щодо врахування розвитку інтелектуальної та емоційної сфери, в якій відбувається становлення підлітка і яка потребує підбору адекватних методів, що відповідатимуть рівню індивідуального розвитку учня, допоможуть створити сприятливу атмосферу у класі.

Для сьогодення вкрай важливим є твердження вчених і педагогів-практиків першої половини ХХ ст., що засобами розумового виховання можна спонукати старшокласників до активного й осмисленого сприймання світу; активізувати в них такі психологічні процеси, як пам'ять, уяву, фантазію, формуючи тим самим творчу особистість; сприяти кращому засвоєнню програмового матеріалу шляхом участі різних органів чуття (зорових, слухових); забезпечити розширення світогляду, водночас удосконалюючи їхні знання. Для розвитку самостійності, гнучкості мислення, які підвищують і позитивно впливають на здатність учня до навчання, використовувалися методи порівнянь, асоціацій, узагальнень. Ці методи особливо цінними вважались протягом досліджуваного періоду у старших класах.

Як показує проведене дослідження, активне використання, особливо у старших класах, таких форм, методів і засобів роботи, як лекції, бесіди, діалог, короткі диспути, що збуджували допитливість, зацікавленість, підвищували пізнавальний інтерес учнівської молоді, залишається актуальним і для сучасної школи. Прийнятним для сьогодення у плані розумового виховання є й урахування зауважень педагогів першої половини

XX ст.. щодо обов'язкового читання старшокласниками наукових книг. Живі та захоплюючі бесіди за творами допомагали розвивати критичне мислення, стимулювали пізнавальну активність, а також готували старшокласників до усвідомлення змісту такої літератури.

Інтелектуальні і творчі здібності старшокласників формуються і у процесі написання творів, роздумів та оповідань. Цим засобам надавали особливого значення на початку XX ст., активно застосовуючи їх для перевірки рівня розумового розвитку учнів, особливо під час випускних іспитів. Для розкриття індивідуальних здібностей старшокласників ученими першої половини XX ст.. пропонувалося урізноманітнити теми рефератів, давати письмові твори не тільки з мови, а й з історії, з географії. Проведення практичних і дослідницьких робіт, активне використання наочності, застосування різних видів заохочення сприяли розвитку і вдосконаленню інтелектуальних якостей, розумових здібностей школярів і, на нашу думку, є цінним для сьогодення.

Широко використовувалися протягом усієї першої половини XX ст. практичні заняття, метою яких було спрямування учнів на самостійну діяльність, на вироблення практичних умінь і навичок, на формування системних і міцних знань. Чітка організація діяльності учнів на цих заняттях дозволяла не тільки відтворювати вивчений матеріал, а й закріплювати і поглиблювати здобуті знання, сприяли становленню розуму старшокласника, а тому накопичений досвід цієї роботи залишається важливим і сьогодні.

Особливу увагу на сучасному етапі слід також приділити використанню дослідницьких методів, що знайшли широке практичне втілення, зокрема у 20-х роках, коли на державному рівні вказувалося на важливість активного залучення учнів до навчально-пошукової діяльності. Виконання завдань дослідницького характеру, одержання практичних результатів допомагало перш за все учням старших класів відчувати упевненість у власних силах та займати активну позицію.

Важливим для сучасної шкільної освіти є звернення до досвіду діяльності, особливо 30-х років, опорних шкіл, основними завданнями яких була дослідницька діяльність у навчально-методичній галузі, проведення педагогічних експериментів, надання відповідної допомоги широкому загалу педагогів.

Важливою за ефективністю формою здобуття знань визнаються, як у досліджуваній період, так і на сучасному етапі, різноманітні навчально-пізнавальні екскурсії, звернення до досвіду організації яких є особливо важливим і сьогодні. Вони дозволяли старшокласникам просуватися вперед у своєму розумовому розвитку через формування вмінь, запам'ятовування, аналізу побаченого, здійснення припущень та висновків, дослідження питань у межах поставленого завдання, порівняння існуючих точок зору, обґрунтовування і висловлювання заперечень, встановлення зв'язків з попередніми поглядами тощо. Під час навчальних екскурсій старші школярі підвищували рівень засвоєння знань, реалізовували принципи наочності, науковості, зв'язку з життям.

З метою поглиблення знань у першій половині XX ст. проводилися наукові читання, заслуховувалися реферати, організовувалася праця у бібліотеках, гуртках та у процесі видавничої діяльності. Цінним для сьогодення є врахування досвіду організації у бібліотеках у першій половині XX ст. консультацій фахівців з різних дисциплін, що допомагало дітям старшого шкільного віку здійснювати самоосвіту, розширювати і поглиблювати одержані у школі знання.

Одним із центральних завдань залишається формування позитивного ставлення учнів до навчальної діяльності. Різний рівень підготовленості учнів, не однакова мотивація стосовно занять та ряд інших факторів ускладнюють роботу із старшокласниками. У цьому контексті слід зазначити, що значну увагу протягом першої половини XX ст. приділяли саме засобам заохочення. Корисним, з погляду на цю проблему, є досвід залучення учнів старших класів до викладання у молодших класах, а також до наукової

діяльності. Так, до участі у додаткових консультаціях, до організації репетиторства з окремих предметів на початку ХХ ст., до роботи з учнями молодших класів допускалися лише ті старші школярі, які добре знали інші предмети, що стимулювало їх до докладання ще більших зусиль у вивченні основ наук.

Сьогодні позитивне ставлення до навчальної діяльності на основі високого рівня ціннісних орієнтацій формує у старшокласників таку важливу потребу, як прагнення до духовного зростання. Творча діяльність підліткових клубів, студій та об'єднань дозволяє реалізувати важливі педагогічні завдання: створення атмосфери відкритості, взаємної довіри, формування комунікативних навичок, самоусвідомлення, самопізнання особистості; розвиток творчих здібностей особистості з урахуванням її інтересів. Участь у клубах та гуртках вимагала додаткової роботи з літературою, серйозної підготовки, розумової напруги. Клуби, що діяли у 20-30-х роках, охоплювали широке коло програмних питань і дозволяли розкрити самодіяльність учнів, формувати їхні розумові здібності, і цей досвід є цілком придатним для використання і в сучасному навчально-виховному процесі. Різноманіття гуртків сприяло розширенню змісту їхньої роботи, залученню значної кількості старшокласників, індивідуалізації їхньої творчої діяльності. Своєрідною підсумковою роботою, що вимагала максимальної зосередженості, відповідальності, розумової напруги, були випуски стінгазет та дитячих журналів, участь у щорічних виставках дитячих робіт. Ці форми розумового виховання формували такі якості особистості, як відповідальність, наполегливість, сумлінність.

У досліджувані роки важливе місце у навчальних програмах займав розділ, у якому визначалися основні принципи і форми перевірки та оцінки засвоєння навчального матеріалу, контролю якості знань учнів. Систематичне повторення матеріалу, розв'язання задач з метою навчання дітей розмірковувати, складання різноманітних запитань, усних та письмових вправ, залучення учнів до колективного оцінювання, виправлення помилок

були важливими складовими організації розумового виховання. Під час випускних іспитів перевірявся увесь обсяг матеріалу, викладений впродовж усього гімназійного курсу. Врахування відповідного позитивного досвіду організації навчально-виховної роботи за вказаними напрямками залишається актуальним, особливо з урахуванням подальшого застосування тестових технологій.

Відновлення і вдосконалення форм шкільного самоврядування, участь у якому не тільки розвиває в учнів організаторські здібності, почуття відповідальності, ініціативу, але на якому можна побудувати цілу систему розумового виховання, стає надзвичайно важливим в організації життя сучасної школи. У цьому плані корисним є досвід створення і діяльності учнівських організацій (особливо у 30-х роках), яким надавалася певна самостійність та можливість впливати на навчально-виховний процес у школі.

Окрему увагу слід приділити досвіду ведення спостережень щодо кожної дитини, що особливо характерним було для практики 20-х років ХХ ст. Педагоги цього періоду активно вивчали умови життя дитини у сім'ї, її поведінку, за допомогою тестів визначали розумовий розвиток учнів. Це створювало умови для впливу на розумовий розвиток дитини.

Високий рівень засвоєння знань, підвищення емоційного тону старших школярів під час навчальної діяльності досягався за рахунок залучення до викладання досвідчених, кваліфікованих викладачів. Викладацька майстерність, спеціальна і методична підготовка викладачів, їхня зацікавленість в успіхах учнів у першій половині ХХ ст. підвищували інтерес старшокласників до занять. Особливістю діяльності міністерств освіти досліджуваного періоду було глибоке усвідомлення необхідності підготовки компетентних, усебічно освічених, висококультурних фахівців. У першій половині ХХ ст. передові педагоги активно залучалися до розробки навчальних програм і планів, до нових освітніх проектів. Керівні освітянські органи, які періодично аналізували підсумки роботи шкіл, вказували на

необхідність організовувати диференційовану допомогу учням, покращення якості методичної роботи, проведення системної педагогічної пропаганди серед батьків, вказували на важливість подолання перевантаженості серед учителів і школярів, що відбивалося на якості їхнього виховання, зокрема й розумового. Широкої практики набуло, особливо на початку століття, щорічне проведення загальнодержавних конференцій учителів-предметників, у постійну практику ввійшло нагородження кращих педагогів преміями, поїздками до інших міст та країн. Урахування цього позитивного досвіду в сьогоdnішній освітній системі, безумовно, буде сприяти поліпшенню якості педагогічної освіти, вдосконаленню психологічного та мотиваційного відбору кадрів та стажуванню кращих викладачів, їхньому озброєнню сучасним науково-педагогічним і методичним інструментарієм.

Ще одним питанням, вирішення якого значно впливало на рівень педагогічної майстерності вчителів (а значить і опосередковано сприяло й розумовому вихованню старшокласників) у період, що розглядається, було активне використання педагогічної преси як вітчизняної, так і зарубіжної з проблем освіти та виховання. Постійною рубрикою у педагогічних журналах, багаточисельних освітянських газетах було розкриття передового педагогічного досвіду, узагальнення кращих надбань зарубіжних педагогів, постійне прагнення вчених-педагогів і вчителів-практиків поділитися з громадськістю через друковані органи із своїми науково-практичними наробками. Врахування й використання цього досвіду залишається актуальним і у сьогоdnішніх умовах.

Слід звернути увагу й на роботу з батьками через різноманітні форми, зокрема, у плані організації батьківських зборів, присутності батьків на заходах, де можна було побачити реальні результати розумової діяльності дітей. Актуальним залишається й здійснення своєрідного педагогічного всеобучу батьків, дослідження сімейного середовища. Ці та інші форми роботи з батьківською громадськістю, накопичені в першій половині ХХ ст., будуть сприяти в умовах сьогоdnення підвищенню рівня педагогічної освіти

батьків з метою створення у родині такого мікросередовища, яке б стало оптимальним для розумового виховання.

Підвищення якості навчально-виховного процесу тісно пов'язане із забезпеченням відповідною матеріально-технічною базою, устаткуванням, Як і у першій половині ХХ ст., ця проблема є однією з найактуальніших у сучасних навчальних закладах. Необхідно звернутися до досвіду досліджуваного періоду, коли матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів країни було перш за все централізованим, особливо враховуючи державний характер освітньої системи.

Вивчаючи педагогічну спадщину, практичні нароби першої половини ХХ ст., науковці і у наступні роки активно досліджували проблему розумового виховання. Так, його важливі аспекти (надбання знань, умінь та навичок, формування світогляду) знайшли своє відображення у працях педагогів другої половини ХХ ст. В.Сухомлинський значну увагу приділяв проблемі надання знань. Він стверджував, що знання є інструментом, за допомогою якого учень свідомо робить свої кроки в пізнанні навколишнього світу й у творчій праці. На думку вченого, для набуття знань необхідно спиратися на практичний досвід, використовувати вправи. Важливо також навчити учнів отримувати знання не тільки в межах навчальної програми. Педагог проводив пряму залежність між рівнем розвитку навчальних навичок і бажанням дітей учитися [364].

Праці І.Федоренка [393] були присвячені проблемам підготовки до засвоєння знань. На його думку, щоб в учня виникла потреба у знаннях, він мусить мати інформацію про існування ще не пізнаних ним знань, про їх значимість; усвідомлювати, що наявних у нього знань ще не достатньо для оволодіння новими. Учений зазначав, що для накопичення фонду знань та вмінь необхідно залучати учнів до розв'язання різних пізнавальних і практичних завдань, створювати проблемні ситуації. Він також визначив умови, що впливають на ефективність засвоєння знань: режимні, пов'язані з культурою навчальної праці і з пізнавальною діяльністю.

Ефективність набуття знань, на думку Ю.Бабанського [18; 270], залежить від вибору оптимального поєднання методів викладання, стимулювання учнів, урахування наукової та практичної значущості змісту освіти, наявності методичної бази, врахування психологічних умов, вікових особливостей. Він запропонував виокремлювати такі групи інтелектуальних умінь: мотивувати свою діяльність; уважно сприймати інформацію; раціонально запам'ятовувати; логічно усвідомлювати навчальний матеріал, виділяти в ньому головне; вирішувати проблемні пізнавальні задачі, самостійно виконувати вправи; здійснювати самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності.

П.Гальперін, Є.Кабанова-Меллер, З.Калмиков, Н.Менчинська, Н.Тализіна й інші дослідники встановили пряму залежність між способом засвоєння школярами знань та їх успішністю. Дослідження цих авторів також показують, що ефективність оволодіння знаннями залежить від рівня розумової діяльності. Постійна розумова робота, як стверджував О.Самарін, дозволить учням використовувати знання в різних життєвих ситуаціях.

Учені (Г.Гайдучок, І.Максимчук, К.Маланюк, В.Паламарчук, Н.Чепелєва) [77; 225; 226; 264; 408] розглядали необхідність розвитку різноманітних умінь, а саме працювати з підручником, обґрунтовувати судження, логічно мислити, усвідомлювати характер розумових дій. Т.Льїна виокремила основні типи завдань, що сприяють формуванню інтелектуальних умінь, а саме: завдання, які мають дослідницький характер, завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, завдання, спрямовані на впорядкування розумової діяльності, завдання, що пов'язанні з аналізом та узагальненням [158]. Дисертації науковця С.Близнюка [30] включає розділи, що мають відношення до вміння учнів використовувати здобуті у школі знання для практичних цілей та розвитку у школярів вміння робити узагальнення, підмічати характерні і відмінні особливості предметів і явищ.

Дослідники (Л.Ломако, Є.Федоренко та інші) [217; 392] також розглядали проблему формування різноманітних умінь, а саме: загально навчальних,

інтелектуальних, логічних, а також формування інтелектуальної, логічної, навчально-пізнавальної культур, розуміння тексту, смислового аналізу тексту, що органічно пов'язувалося з розумовим вихованням. Науковці (І.Захарова, І.Кравцова, та ін.) розробляли проблеми формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів [133; 190].

Отже, у другій половині ХХ ст. – на поч. ХХІ ст. науковцями активно досліджувалися питання найбільш раціональних шляхів озброєння учнів знаннями, вміннями, навичками, досвідом творчої діяльності.

Положення про необхідність постійно навчати учнів думати, розвивати їхнє мислення знайшли своє відображення у працях науковців другої половині ХХ ст. – на поч. ХХІ ст. Статті науковців (С.Векслер, В.Демиденко, С.Кіпермана, Н.Ничкало), що присвячені проблемі формування критичності розуму, гнучкості та самостійності мислення. Д.Ельконін і В.Давидов зазначали, що необхідно спеціально навчати учнів прийомам розумових дій і накопичувати в них «банк» розумових операцій. В.Давидов підкреслював, що особистість розвивається на основі своєрідного синтезу різних видів діяльності і різноманітних психологічних новоутворень (передусім уява і свідомість), які визначають творчий потенціал учня [101]. В.Сухомлинський наголошував, що необхідно навчити дітей правильно мислити і висловлювати свої думки, ясно і точно відображати у словах істини, роздуми, логіку мислення тощо. Педагог закликав не перетворювати дитину на «сховище знань», а навчити мислити, сприймати навколишню дійсність. Він підкреслював, що важливо навчити учнів не поверхово сприймати новий матеріал, а глибоко осмислювати, установлювати логічні зв'язки. На його думку, особисті погляди дитини проявляються у вмінні пояснити та можливості довести, відстояти свою творчу працю. Важливими для розумового виховання є не лише розумові задачі, а й всілякі настанови-орієнтири, що служать ефективним інструментом розумової діяльності. Василь Олександрович виділяв два основних типи мислення дитини – логіко-аналітичне (математичне) та художнє (образне). На основі цього він

розрізняв «логічне та емоційне пізнання навколишнього світу» [364]. Визначенню педагогічних умов розвитку логічного мислення присвятила своє дослідження Н.Чернега. Вона виділила серед таких умов наступні: організація навчально-пізнавальної діяльності учнів як особистісно-орієнтованого навчання, впровадження спеціального комплексу завдань, спрямованого на оволодіння учнями логічними операціями мислення та логічними вміннями [418].

Значення проблемного навчання як одного з найефективніших шляхів забезпечення активної розумової й пізнавальної діяльності учнів, що є запорукою глибоких і міцних знань, а головне – розумового розвитку вихованців підкреслюється багатьма вченими і практикаками. Зокрема, В.Лозова у підручнику відмічає, що під час здійснення проблемного навчання реалізуються такі завдання: розвиток мислення, здібностей учнів, виховання активної творчої особистості, засвоєння учнями знань, умінь, які самостійно здобуті у ході активної пізнавальної діяльності [213]. З приводу цієї проблеми І.Лернер вказував, що сутність проблемного навчання полягає у тому, що учні систематично включаються у процес пошуку доказового рішення нових для них проблем, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати знання, застосовувати раніше засвоєні й опановують досвід творчої діяльності [209].

Отже, проблема розвитку мислення учнів знайшла своє відображення у працях науковців (С.Векслер, В.Давидов, Н.Поспелов, В.Сухомлинський, Н.Чернега, В.Шморгун) наступних періодів.

Розвиваючи ідею розвитку активності в учнів та інтересу до набуття знань для організації розумового виховання науковці другої половини XX - поч.. XXI ст. розробили сучасні підходи активізації навчальної діяльності учнів. Так, Л.Аристова в роботі «Активність учіння школярів» [12] підкреслює, що для активізації навчання необхідно вдосконалювати методи навчання й організаційні форми навчання. А.Зільберштейн у праці «Керування пізнавальною діяльністю учнів в умовах проблемного навчання»

запропонував шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності: впровадження проблемного навчання, здійснення зв'язку теорії з практикою, систематичність і послідовність усіх ланок навчання, науково обгрунтоване використання наочності. Особливо науковець підкреслював важливість урахувати специфічні особливості психічної діяльності учнів у процесі розв'язання пізнавальних завдань. Учені (І.Харламов, Г.Щукіна та інші) пов'язують пізнавальну активність з розумовим напруженням, інтелектуальною діяльністю [271; 397]. Більшість педагогів (Л.Аристова, М.Данилов, Г.Щукіна та інші) [12; 103; 271] розглядають пізнавальну активність як перетворювальну діяльність і творче ставлення індивіда до процесу пізнання. Головною метою активізації пізнавальної діяльності учнів, на думку відомого науковця В.Лозової, є поліпшення якості навчально-виховного процесу у школі за рахунок формування активності та самостійності учнів. Вона відзначає, що необхідними умовами активізації пізнавальної діяльності учнів є також розвиток їхніх захоплень, створення сприятливого емоційного тону пізнавальної діяльності, особистісні якості вчителя [214]. Проявлення пізнавальної активності визначається наявністю або відсутністю прогалин у знанні програмного матеріалу; здатністю переносити алгоритм розв'язку однієї задачі на іншу; ступенем оволодіння знаннями, уміннями та навичками поза програмою. У своїй дисертації А.Кузнецова вказувала на важливість використання проблемно-пошукових завдань для формування пізнавальних інтересів [196]. У методичних рекомендаціях щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі особистісно-орієнтованого навчання В.Кузьменко було запропоновано шляхи активізації, а саме: індивідуалізація навчання, створення ситуації успіху, використання тестових завдань [197].

Отже, у другій половині ХХ ст. на обговорення були поставлені ті проблеми розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів, які логічно випливають з усього попереднього, накопиченого наукою та школою досвіду.

Важливе значення для реалізації завдань розумового виховання мало залучення учнів до самостійної роботи, розвитку у них здатності до самостійного пізнання. Ця проблема визнавалася актуальною протягом усього ХХ – поч. ХХІ ст.. У 60-х роках проблемі самостійності як важливої умови розумового виховання учнів у навчанні були присвячені кандидатські дисертації Г.Поліщука, О.Соколової, Є.Федоренка [288; 349; 392]. Про виключне значення самостійної роботи учнів з книгою, їхньої самоосвіти йшлося у працях Г.Поліщука. Він представив результати експериментального дослідження видів самостійної роботи над книгою. У збірнику «Педагогіка» було надруковано результати дослідження Л.Нечепоренко, у яких вона доводить, що самостійне складання схем розвиває логічне мислення, вміння точно й лаконічно викладати свої думки. В.Онищук у працях («Активізація навчання старшокласників», «Урок в сучасній школі» та «Деякі проблеми навчання старшокласників») приходить до висновку, що залучення школярів до самостійної творчої роботи сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, набуванню знань, навичок і вмінь [257].

Науковці (О.Гринько, В.Кремень, В.Тюріна та ін.) [96; 192; 378] у своїх працях висвітлили проблеми формування пізнавальної самостійності, потреби у самоосвіті. Так, підкреслюючи визначну роль самостійної роботи в розумовому вихованні особистості, В.Кремень указував на формування здатності до самовдосконалення і творчого пошуку: «... Треба переходити до моделі випереджувальної освіти, в якій цінностями є самостійність, професіоналізм, мобільність, комунікативність ...» [192].

Отже, результати аналізу праць другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. свідчать про інтенсивність пошуків учених щодо виявлення шляхів організації такої навчальної діяльності, яка була б спроможною забезпечувати формування самостійності учнів як важливої умови розумового виховання учнів.

Важливим напрямом розв'язання проблеми розумового виховання старших школярів у першій половині ХХ ст. стало врахування взаємозв'язку

навчально-виховного процесу і загального розвитку дитини. Тому, не випадково, і у наступні періоди цей напрям знайшов свою подальшу розробку. Так, психолог і педагог Г.Костюк наголошував на необхідності пов'язувати навчання й виховання з розвитком дитини, враховувати її вікові та індивідуальні особливості. Водночас розвиток не зводиться до нагромадження навчальних надбань, до засвоєння людського досвіду. Він включає подальше осмислення засвоєного, його систематизацію, що призводить до змін особистості, виникнення нових її розумових, моральних та інших якостей. Проте, на думку вченого, «провідна роль навчання у розумовому розвитку учнів здійснюється не сама по собі, а за певних умов... які створюються побудовою самого змісту навчання, організацією навчального процесу, активними його методами, за яких учень виступає не тільки як об'єкт, але і як суб'єкт навчання... Сказане стосується і виховання» [188]. Завдання полягає в тому, щоб ширше і повніше розвивати розумові сили, здібності кожного школяра відповідно до його можливостей. Ці судження співзвучні переконанню Д.Ельконіна, який відмічав, що поза навчанням взагалі немає й не може бути розумового розвитку, воно є його найважливішою, провідною умовою й джерелом. Учений звертав увагу на те, що зростання теоретичного рівня навчального матеріалу сприяє піднесенню розумових здібностей учнів. Для розумового розвитку, на думку Л.Занкова, недостатньо тільки змінити зміст освіти, необхідно, разом з тим, формувати розумові операції та дії. Педагог указував на важливість того, щоб вправи вимагали від учнів кмітливості, прояву творчого мислення й високої пізнавальної активності. На його думку, тренувальна робота має не тільки формувати в школярів уміння застосовувати отримані знання на практиці, але й - що дуже важливо - розвивати їхні здібності до аналітико-синтетичної розумової діяльності [132]. Розумовому розвитку сприяє тільки та діяльність, яка поступово стає більш складною (ускладнюється її зміст, завдання, мотиви, дії), забезпечується необхідною мотивацією, а також у якій розвиваються активність та самостійність суб'єкту навчання [271].

Розробник концепції розвивального навчання Є.Кабанова-Меллер, положення якої тісно пов'язані з розумовим вихованням, виділяє два кола питань: показники розумового розвитку й умови, що визначають цей розвиток. Показником розумового розвитку, на її думку, є активне та широке застосування прийомів розумової діяльності на нових завданнях [167]. Розумовий розвиток характеризується активністю розумових пізнавальних механізмів, пов'язаних із продуктивністю мислення й ефективністю застосування таких операцій як, аналіз, синтез, теоретичне узагальнення, абстрагування, порівняння й умовивід [247].

Отже, проблемі взаємозв'язку навчання та загального розвитку дитини взагалі, а також розумового розвитку зокрема приділяли увагу Д.Богоявленська, Є.Кабанова-Меллер, Г.Костюк, О.Леонтьєв, Н.Менчинська, Б.Теплов та інші.

Слід зазначити, що фактично до початку 90-х років другої половини ХХ ст. не враховувався на необхідному рівні національний чинник у вирішенні проблеми розумового виховання старших школярів.

Висновки до розділу 2

1. У ході аналізу досвіду розумового виховання старшокласників у першій половині ХХ ст. встановлено, що питання розумового виховання були тісно пов'язані з діяльністю на уроках та у позаурочний час. Насамперед, форми та методи розумової підготовки учнівської молоді залежно від наявності та якості викладацьких кадрів, матеріальної бази навчальних закладів.
2. Проведений аналіз педагогічної спадщини першої половини ХХ ст., накопиченого практичного досвіду свідчить про те, що у шкільній і позашкільній практиці застосовувались різноманітні організаційні форми і методи здійснення розумового виховання.

На першому етапі (1901 –лютий 1917 рр.) основною формою організації розумового виховання був урок. У навчальних програмах V -VIII класів

педагогами вказувалося на те, що у старших класах слід давати завдання порівняльного характеру та пошукової спрямованості, більше використовувати самостійну дослідницьку роботу, трудовий метод, діалогічний метод та читати більше наукових книг. Ці моменти найбільше були враховані у 20-х роках. На початку XX ст. у гімназіях та реальних училищах переважав усний виклад педагога на основі матеріалу підручника з наступним заучуванням його учнями. За допомогою використання наочності, бесід, запитань, письмових та усних робіт розвивалися пізнавальні здібності учнів, уміння міркувати. Серед недоліків реалізації розумового виховання початку XX ст. відзначено: неготовність учителів відійти від надання учням готових знань, відірваність навчання від практичної діяльності. Звідси пасивність дітей та переобтяження пам'яті.

На другому етапі (березень 1917 – 1935 рр.) намагалися відійти від зубріння у навчанні, посилити національний складник навчально-виховного процесу, що мусило сприяти й розумовому вихованню. Проте, через складні соціально-економічні та політичні умови ці підходи повною мірою не були реалізовані. З середини 20-х рр. замість предметної системи викладання використовували комплексну, що забезпечувало міжпредметні зв'язки та поєднання навчання з життєвою практикою. Здійсненню розумового виховання сприяло поєднання групової та індивідуальної роботи, використання нових дослідницьких методів (лабораторного, Дальтон-плану, методу проектів, трудового). Характерним в умовах становлення радянської держави було звернення до суспільних тем на уроках, під час написання творів, переказів, практичних робіт, читання літератури, на екскурсіях. Порівняно з попереднім періодами письмових робіт стало значно менше, що негативно позначилося на розумовому розвитку учнів, призвело до збільшення помилок, падіння грамотності. Прийняття постанов 1932-1934 рр. позначилося на всьому навчально-виховному процесі: повернення до предметної форми навчання, відмова від дослідницьких методів.

На третьому етапі (1936 – кінець 40-х) активізувався процес розвитку авторитарного стилю відносин у навчальному процесі, посилювався ідеологічний чинник, що у цілому негативно позначалося на розумовій підготовці старшокласників. Активне використання самостійних та письмових завдань, акцент на причинно-наслідкових зв'язках та системності викладу матеріалу мав позитивний вплив і сприяв поглибленню знань учнів.

Вивчення педагогічної спадщини першої половини ХХ ст. дає підстави стверджувати, що вчені та практики звертали увагу на різні форми і методи здійснення розумового виховання. Так, важливим засобом, що стимулював учнів навчатися, розвивати свої здібності, формувати розум протягом першої половини ХХ ст. були: практика матеріальної підтримки талановитих старшокласників, дозвіл займатися репетиторством кращим учням старших класів, нагородження кращих учнів-старшокласників медалями. У 20-х рр. цей досвід не набув широкого розповсюдження – лише в окремих школах вчителі залучали до проведення аудиторних занять здібних учнів. У 30-х роках існувала також практика відправляти на екскурсії містами країни кращих учнів-старшокласників

Важливою формою позаурочної роботи, яка сприяла розумовому вихованню учнів насамперед старших класів, стали екскурсії: якщо у 1900-1917 рр. переважав огляд місцевих історичних пам'ятників, святинь, музеїв і міських споруд, найближчих заводів, то у 20-ті й особливо 30-ті роки домінуючим стає їх проведення з багатьох предметів на підприємства промислового виробництва, у музеї, на місця розташування визначних пам'яток.

Поглибленню знань, розумовому розвитку, розширенню світогляду та самодіяльності сприяла робота у клубах, гуртках, майстернях, бібліотеках, учнівських організаціях, підсумкових конференціях. На початку ХХ ст. ця робота не набула масового характеру. Починаючи з 20-х років, на рівні міністерства, постає завдання залучити молодь до активної позашкільної роботи. Така робота безпосередньо сприяла прояву творчих, розумових

здібностей старшокласників, давала змогу продемонструвати загальний розумовий розвиток учнів. Проте саме у 20-40-х роках робота у клубах, бібліотеках була підпорядкована меті, яка носила політичний характер.

3. Досвід організації розумового виховання старшокласників в Україні, накопичений протягом першої половини ХХ ст., заслуговує на увагу і у наш час. Проведене дослідження дозволило виявити шляхи вирішення актуальних питань організації розумового виховання старшокласників у навчальних закладах України досліджуваного періоду, які доцільно використовувати і у сучасних умовах.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що представники вітчизняної педагогічної науки другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. розвинули та поглибили ідеї розумового виховання, накопичені вченими і практиками першої половини ХХ ст. Такі провідні ідеї, як поглиблення та систематизація знань, поєднання їх з практичною діяльністю, спрямованість матеріалу предметів та засобів навчання на активізацію мислення учнів, урахування вікових особливостей старшокласників, знайшли втілення у їхніх творчих наробках.

ВИСНОВКИ

1. У монографії простежено розвиток наукових пошуків з проблеми розумового виховання та його витоки.

1.1 На основі аналізу наукової розробки досліджуваної проблеми визначено, що розумове виховання розглядається як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, мислення, формування світогляду школярів.

1.2 Виявлено, що витоками становлення та розвитку ідеї розумового виховання були: праці відомих філософів (Платон, Сократ), які основою освіти вважали розум; освітньо-виховна практика братських шкіл, представники яких визнавали важливим саме розвиток мислення; діяльність

просвітників (М. Козачинський, С. Полоцький, Ф. Прокопович, К. Сакович, К. Ставровецький), спрямована на засвоєння зростаючим поколінням знань і досвіду активної пізнавальної діяльності; обґрунтування зарубіжними (А. Дістервег, Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж.Ж. Руссо) та вітчизняними (О. Духнович, П. Лесгафт, С. Миропольський, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.) педагогами суті розумового виховання, правильної його організації в школі.

2. Визначено внесок вітчизняних учених, педагогів першої половини ХХ століття у розробку теоретичних засад досліджуваної проблеми: обґрунтування суті, завдань, змісту розумового виховання, умов, форм та методів його здійснення.

З урахуванням трансформації соціально-політичного та економічного розвитку у країні, генези української педагогічної думки цього періоду, динаміки та змін у системі шкільної освіти обґрунтовано етапи розвитку ідей розумового виховання старшокласників у першій половині ХХ ст.

Перший етап - 1901 р. – лютий 1917 р. – етап виокремлення питань розумового виховання як самостійної наукової проблеми. Для нього характерним є: розуміння педагогами значення розумового виховання школярів у розвитку суспільства; поява наукових доробок, у яких воно виділяється в окрему проблему; визначення розумового виховання як цілеспрямованої діяльності вчителя щодо розвитку розумових здібностей учнів, засвоєння ними необхідної суми знань, прищеплення вміння до самостійної навчальної діяльності; постановка таких завдань, як подолання пасивності навчально-пізнавальної діяльності учнів, набуття знань, формування світогляду; радикальні зміни в системі освіти. Одночасно з цим спостерігається недостатня увага до визначення особливостей здійснення навчально-виховної роботи учнів саме старшого шкільного віку, до оволодіння ними практичними навичками.

Другий етап - березень 1917- 1935 р. – етап наповнення ідей розумового виховання новим змістом в умовах становлення української державності та їх подальшого творчого осмислення і практичної реалізації.

На початку цього етапу відбувається посилення національної спрямованості як важливої умови розумового виховання; уточнення його мети (формування національного світогляду; виховання всебічно розвиненої людини, з цілісним світоглядом, підготовленої теоретично й практично до всякого роду праці). У подальшому характерним стає: розширення завдань розумового виховання щодо активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів старшої школи; впровадження інноваційних для того часу методів навчання та виховання старшокласників; широке вивчення і висвітлення у психолого-педагогічній науці окремих аспектів проблеми розумового виховання старших школярів; стимулювання позитивних змін у пізнавальній діяльності учнів; перебудова змісту шкільної освіти, метою якої стає підготовка старшокласників до життя та праці, забезпечення доступу широких верств населення до освіти. Водночас спостерігається недостатній рівень оволодіння школярами науковими знаннями в умовах пріоритетності комплексної системи.

Третій етап – 1936 р. – кінець 40-х р. – етап остаточного підпорядкування розумового виховання партійно-державній ідеології. Супроводжувався зменшенням кількості науково-теоретичних розробок, відмовою від теоретичних надбань попередніх років; суворою регламентацією та централізацією в організації навчально-виховного процесу; зміною завдань розумового виховання; проведенням психологічних розвідок щодо розвитку пам'яті, мислення школярів, організації свідомого навчання.

Установлено, що педагогами першої половини XX ст. було визначено особливості розумового виховання старшокласників: орієнтація форм і методів навчання на пробудження самосвідомості, розвиток умінь аналізувати та порівнювати, оформлення професійних інтересів; критичність поглядів; використання складного матеріалу, питань, що потребують більшого, порівняно з молодшим віком, обґрунтування; розгляд філософських проблем. Окремими науковцями акцентувалася увага на тому,

що в міру наростання потоку різноманітної інформації в дітей старшого шкільного віку відбувається розсіювання уваги, зниження ролі пам'яті на противагу розвитку розумових процесів, швидка втомлюваність, нестача соціального досвіду.

3. Доведено, що перша половина ХХ ст. широко презентує досвід розумового виховання старшокласників у середніх навчальних закладах України.

3.1. Схарактеризовано форми (предметні уроки та уроки за комплексною системою, самостійні уроки мислення, організація консультацій, наукових читань і позакласних читань, літературних вечорів, екскурсій, робота у бібліотеках, гуртках, клубах, учнівських організаціях, стінгазетах тощо) розумового виховання старшокласників.

3.2. Визначено, що основними методами розумового виховання були: словесні методи (бесіди, диспути, усні реферати), написання творів, переказів, самостійні завдання, заучування напам'ять, наочні методи, дослідницькі методи (Дальтон-план, студійний метод, метод-проектів, трудовий метод), методи заохочення (нагородження медалями, поїздками; грошова допомога; дозвіл займатися репетиторством).

Поряд з традиційними формами й методами контролю засвоєння старшими школярами знань широко застосовувалися також виставки і конференції як форми прояву розумових досягнень старшокласників.

4. У процесі дослідження визначено шляхи творчого використання набутого педагогічного досвіду щодо вирішення проблеми розумового виховання старшокласників у практиці сучасної школи: застосування активних методів навчання; залучення учнів старших класів до наукової діяльності та дослідницької роботи; спрямування підготовки старшокласників на професійне самовизначення; побудова навчального процесу на засадах народності, урахування регіонального компоненту; забезпечення міжпредметних зв'язків; оптимізація навчального навантаження; формування позитивного ставлення учнів до навчальної

діяльності; вдосконалення змісту позашкільної діяльності; педагогічна освіта сім'ї; вдосконалення матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу; вдосконалення форм шкільного самоврядування тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, що пов'язані з проблемою розумового виховання старшокласників. Серед перспективної тематики подальшого науково-педагогічного пошуку визначено: виявлення специфіки здійснення розумового виховання у різних закладах освіти; аналіз закордонного досвіду розумового виховання старшокласників; підготовка вчителів до розумового виховання учнівської молоді; розумове виховання школярів у позаурочний час.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Навчальні плани гімназій Російської імперії на початку XX ст..

Таблиця А.1 Таблиця уроків у середній школі загального типу (1901 н.р.)
[300, С. 115]

Предмети	класи		
	V	VI	VII
Закон Божий	2	2	2
Російська мова, словесність, логіка	4	4	4
Латинська мова (за вибором)	4	4	4
1-а нова іноземна мова	2	2	2
2-а нова іноземна мова	4	3	2
Георафія з вітчизнознавством	2	2	-
Історія	3	3	4
Космографія	-	-	2
Законознавство	-	2	2
Математика	4	4	4
Фізика	3	3	3
Природознавство (за вибором)	2	2	2
Малювання та креслення (за вибором)	2	2	2

Таблиця А.2. Таблиця розподілу тижневих годин на 1905/06 навчальний рік
[118]

Предметы	К л а с с ы						VIII
	V		VI		VII		
	Гимназіи поимен.въ п. IV Высоч. повелив отъ 20.07. 1902 г.	Гимназіи поимен.въ п. III Высоч. повелив отъ 20.07. 1902 г.	Гимназіи поимен.въ п. IV Высоч. повелив отъ 20.07. 1902 г.	Гимназіи поимен.въ п. III Высоч. повелив отъ 20.07. 1902 г.	Гимназіи поимен.въ п. IV Высоч. повелив отъ 20.07. 1902 г.	Гимназіи поимен.въ п. III Высоч. повелив отъ 20.07. 1902 г.	
Законъ Божій	2	2	2	2	2	2	2
Русскій языкъ	3	3	5	3	4	3	4
Латинскій языкъ	5	5	5	5	5	4	5
Греческій языкъ	—	6	—	6	—	5	6
Философская пропедевтика	—	—	—	—	2	2	—
Законоведеніе	—	—	—	—	1	—	—
Математика	5	4	4	4	3	3	3
Физика	—	—	3	2	4	4	2
Исторія	4	3	3	2	2	2	2
Географія	2	—	—	—	—	—	—
Немецкій языкъ	3	3	3	3	3	2	2
Французкій языкъ	3	3	3	2	3	2	3
Природоведеніе	—	—	—	—	—	—	—
Рисованіе	—	—	—	—	—	—	—
Чистописаніе	—	—	—	—	—	—	—
Итого	27	29	28	29	29	29	29

Додаток Б.

Навчальні плани реальних училищ Російської імперії на початку ХХ ст.

Таблиця Б.1 Число тижневих уроків у реальних училищах за 1906/1907 навчальний рік [331]

предмети	Основне відділення			Комерційне відділення	
	V	VI	Додатковий клас	V	VI
Закон Божий	2	2	2	2	2
Російська мова	4	4	4	4	4
Німецька мова	3	3	3	3	3
Французька мова	3	2	2	3	2
Географія	2	-	2	2	2
Історія	3	4	3	3	4
Законознавство	-	-	2	-	-
Математика	6	6	5	2	3
Фізика	3	4	3	3	4
Природознавство	2	3	2	2	-
Малювання	2	2	2	-	-
Письмоводство та книговодство	-	-	-	4	4

Таблиця Б.2 Программы и правила всех классов реальных училищ 1914. [119, с.4]

	5 класс	6 класс	Дополнительный класс
Русский язык	4	4	4
География	2		2
История	3	4	3
Математика	6	6	5
Физика	3		3
Естествознание	2	2	2
Черчение	В курсе математики		

Додаток В

Навчальні плани жіночих гімназій Російської імперії на початку XX ст

Таблиця В.1. Розподіл уроків у жіночій гімназії [466, арк. 4]

	V класс	VI класс	VII класс	VIII класс
Закон Божий	2	2	2	2
Русс язык	3	3	4	-
Методика рус. языка	-	-	-	4
Украинск. язык	3	2	2	-
Методика укр. языка	-	-	-	4
Математика	4	3	3	-
Методика математ	-	-	-	3
Физика	-	3	3	-
Космография	-	-	1	-
История	3	3	3	-
География	-	1	-	1
Франц язык	3	-	-	-
Естествознание	2	-	-	1
Рукоделие	2	2	-	1
Рисование	2	2	2	1
Пение	1	1	1	1
гигиена	-	-	-	2
педагогика	-	-	-	5

Додаток Д.

Таблиця Д.1. Навчальний план II ступеня основної школи за 1919 р. [310]

№	Предмети	Кількість годин			
		5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.
1	Закон Божий	1	2	2	1
2	Рідна мова	5	5	4	4
3	Арифметика	3	3	3	3
4	Геометрія	1	1	2	2
5	Фізика	-	2/1	2/1	6
6	Природознавство та с/г в Україні	2/1	2/1	2/1	4/1
7	Географія	2	2	2	2
8	Історія	3	3	3	3
9	Малювання	2	2	2	1
10	Рисування	-	1	2	3
11	Співи	2	2	1	1
12	Руханка	2	2	2	2
13	Жива мова (нім. або фран. мова)	6	5	4	4

Додаток Ж.

Таблиця Ж.1. Навчальний план єдиної семирічної трудової школи на 1920/1921 н.р. [135, с.49]

Назви предметів	Кількість навчальних годин на тиждень по групах		
	5	6	7
Рідна мова	4	4	4
Друга місцева мова	3	3	3
Математика	4	4	4
Природознавство	3	3	3
Фізика і хімія	-	3	3
Історія з громадянством	2	2	2
Географія	2	2	2
Малювання і ліплення	2	2	3
Ручна праця	3	3	3
Ігри і фізичні вправи	2	2	2
Співи	2	-	-

Таблиця Ж.2. Навчальний план II концентру міської школи 1928 р. [42]

		групи		
		V	VI	VII
1	Суспільствознавство	3	3	4
2	Укр. мова та література	4	4	4
3	Рос. мова та література	2	2	2
4	Нім. 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	3	4	4
10	Малювання	2	2	2
11	Фізкультура	2	2	2
12	Співи	2	2	1
13	Праця у справі виховання виробничих звичок	3	3	3

Таблиця Ж.3. Навчальний план II концентру міської школи 1929 р. [136]

		групи		
		V	VI	VII
1	Суспільствознавство та географія	5	5	5
2	Укр. мова та література	4	4	4
3	Рос. мова та література	2	2	2
4	Нім. 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

Таблиця Ж.4. Навчальний план II концентру за 1932 р [44]

		групи		
		V	VI	VII
1	Історія	3	3	3
2	Сучасність	2	2	2
3	Укрмова й література	6	5	5
4	Математика	7	6	5
5	Фізика	3	4	4
6	Хімія	2	3	4
7	Біологія	4	4	4
8	Географія	3	3	3
9	Фізкультура і воєнізація	2	2	3
10	Креслення й малювання	2	2	2
11	Музичне виховання	2	2	2
12	Німецька мова	3	3	3
13	Рос.мова	3	3	3
14	Теоретичні відомості з основних галузей індустріального й с-г соціалістичного виробництва	2	2	2

Таблиця Ж. 5. Навчальний план для середніх шкіл УСРР за 1935 н.р. [137]

Назва дисципліни	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас
Рідна мова	2	1	-	-
Література	2	2	2	3
Друга мова	2	-	-	-
Друга література	1	2	2	2
Алгебра	2	2	2	2
Геометрія	2	2	1	1
Тригонометрія	-	-	1	2
Природознавство	2	2	2	-
Геологія і мінералогія	-	-	-	1
Географія	2	2	2	-
Історія	2	5	5	4
Іноземна мова	2	2	3	3
Фізика	3	3	2	2
Хімія	2	2	2	3
Суспільствознавство	1	-	-	-
Рукоділья і труд	1	1	1	2
Креслення	1	1	1	1
Фізкультура	1	1	1	1
Військові заняття	-	-	1	1

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. А.К. Конференція вчителів міських шкіл II концентру в Харкові 28-29 лютого 1927 року / А.К. //Радянська школа. – 1927. – № 5. – С. 69-72
2. Агафонова Н.В. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917-1920 рр. / Н.В.Агафонова – Одеса: Принт Мастер, 2002. – 302 с.
3. Адаменко О. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття /О.В.Адаменко. – Луганськ: Альма-матер, 2005.- 703 с.
4. Александров О. Суспільствознавство в другому концентрі трудової школи / О.Александров // Шлях освіти. – 1929. – № 1-2.
5. Альбицкий В. Испытания зрелости. Справочная книга для гимназий и готовящихся к испытаниям зрелости. – СПб.: [б.и.], 1884. (Тип. А.С.Суворина). – С. 1-28, 111.
6. Ананьин С.А. Очерки по педагогике средней школы / С.А.Ананьин // Журнал Министерства народного просвещения 1914 – янв – С. 88-89.
7. Ананьин С.А. Эстетическое воспитание / С.А.Ананьин // Путь просвещения. – 1922. – № 3. – 37-39
8. Ананьїн С.А. Сучасна доба і виховання / Ананьїн С.А // Соціальне виховання. – 1922. – № 1. – С. 23.
9. Антология педагогической мысли . Т. 1. – М.: Высшая школа. – 1988. – 447 с.
10. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV- XVII вв. // [Сост. С.Д.Бабишин, Б.И.Митюров]. –М.: Педагогика. 1985. – 155 с.
11. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.: Педагогика, 1987. - 558 с.
12. Аристова Л. Р. Активность учения школьников / Л.Р.Аристова. — М.: Просвещение, 1968. — 139 с.
13. Аристотель, Соч. в 4-х томах, / Под ред. В.Ф.Асмус. – М.: Мысль, 1976. Т. 1. - М.: Мысль. – 1976. – 550 с.

14. Аркин Е.А. Беседы о воспитании / Е.А. Аркин. – Москва : Издательство ЦК ВЛКСМ Молодая гвардия, 1945. – 204 с..
15. Арно А., Николь П. Логика, или Искусство мыслить. М.: Наука., 1991., 301 с.
16. Аскоченский В.И. Киев с древнейшим его училищем Академией К.: Унив. тип. — 1856.- Ч. 1.— 370 с.
17. Аскоченский В.И. Киев с древнейшим его училищем Академией К.: Унив. тип. — 1856.- Ч. 2.— 567 с
18. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К.Бабанский. - М.: Просвещение. – 1985. – 208 с.
19. Багале́й Д.И. История Харьковского университета за 250 лет существования / Д.И.Багале́й, Д.П.Миллер. –Харьков, 1906. – Т.1-2.
20. Багале́й Д.И. Русская история / Д.И.Багале́й. – Т. 1. – 1914. – 508 с.
21. Баєв Б.Ф. Навчальна активність школяра / Б.Ф.Баєв. – К.: Т-во «Знання» Укр.РСР, 1974. – 44 с.
22. Баранов С.П. Педагогика: Учеб. пособие для пед. уч-щ по спец. № 2001 «Преподование в нач. класах общеобразоват. шк.»/ С.П. Баранов, Л.Р. Болотина, В.А. Слостенин. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1987. — 368 с.
23. Баскова Р. Досвід проведення соціально-економічної екскурсії в Наталіївку (Харківська губернія) / Р.Баскова // Шлях освіти. – 1925. – №5-6.- С.158-160
24. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. - Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
25. Бердянська чоловіча гімназії (1901-1919 роки) / [Упорядники І.І. Лиман, В.М. Константинова] // Матеріали з історії Бердянського державного педагогічного університету. – К.: Освіта України, 2007.— Т. II. – 631 с.
26. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: автореф. дис... д-ра пед. наук:

- 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. / Л.Д.Березівська. — К., 2009. — 43 с.
27. Бехтерев В.М. Вопросы изучения и воспитания личности / В.М.Бехтерев. - Пг., 1919—1931.. – С. 405-407
28. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Б.М.Бим-Бад М.: РОУ, 1994. – 112 с.
29. Благондежина Л.В. Психологические вопросы организации учебной деятельности школьников. / Л.В.Благондежина. М., 1969
30. Близнюк С.Л. Зв'язок теорії з практикою в освітній підготовці учнів: дис. ...канд.пед.наук. / С.Л.Близнюк – 1953. – 310 с.
31. Блонский П.П. Педагогика / П.П.Блонский. – М.: Работник просвещения, 1924. – 144 с.
32. Блонский П.П. Основы педагогики / П.П.Блонский. – М.: Работник просвещения, 1925. – 209 с.
33. Блонский П.П. Педология. Учебник для высших педагогических учебных заведений. Допущен Наркомпросом РСФСР / П.П.Блонский. – М.: Гос. учеб. педаг. изд., 1934. – 344с.
34. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П.Блонский. - М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.
35. Блонский, П.П. Мои воспоминания. / П.П.Блонский – М.: Педагогика 1991. – 176 с.
36. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович.— М.: Просвещение, 1968.— С. 174
- 37.244а Большой психологический словарь [Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко] М.: Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
38. Бойченко В. Проблема розумового виховання студентів у контексті сучасних освітніх вимог / В.Бойченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 227-232
39. Бордовская Н.В., Педагогика. Учебник для вузов / Бордовская Н.В., Реан А.А. - СПб: Питер,2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»). – С. 38.

40. Боровський Б. Математичні гуртки в старшому концентрі трудшколи / Б.Боровський // Шлях освіти. – 1929. – березень. – С. 85, 94, 96-97
41. Бюлетень Народного Комісаріату Освіти – 1926. - № 9. – С. 47
42. Бюлетень НКО. – 1928. – 24-29.06. – С.4
43. Бюлетень НКО. – 1930 – № 42. - С. 650-652
44. Бюлетень НКО – 1932. – № 4. – С. 2
45. Бюлетень НКО. – 1932. – № 24. – С. 378-381
46. Бюлетень НКО – 1934. – №10
47. Бюлетень НКО – 1934. – №26. – С. 4-5
48. Бюлетень НКО – 1934. – №27. – С. 7-11
49. Василенко О.А. Розвиток математичного мислення учнів у загальноосвітніх школах України початку ХХ ст. / О.А. Василенко. – автореф. дис...канд. пед. наук. – Х. – 2006. – 20 с.
50. Вахтеров В.П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм / В.П.Вахтеров // Русская школа. – 1901. – № 1. – С. 180-201.
51. Вахтеров В.П. Основы новой педагогіки / В.П.Вахтеров. – М.: Политиздат. – 1913. – 376 с.
52. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання [Підручник для педагогів] / Г.Г.Ващенко. – 1929. – 232 с.
53. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал / Г.Г.Ващенко. – Полтава, 1994. – 208 с.
54. Ващенко Г. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології. / Г.Ващенко – К.: «Школяр» - «Фада» ЛТД, 2000. – 416 с.
55. Векслер С.І. Виховання в учнів потреби у знаннях / С.І.Векслер // Рад.шк. – 1981. – № 3. – С. 27-33.
56. Векслер С.І. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання./ С.І.Векслер. – К.: Рад.шк., 1971. – 60 с.
57. Великий тлумачний словник сучасної української мови К.ІРПИНЬ 2009
58. Вентцель К.Н. Как создать свободную школу. (Дом Свободного Ребёнка). / К.Н.Вентцель. – Изд. 2-е, доп. – М.,1908. – 218 с.

59. Верховський В. Хімія і практичні заняття по хімії в середній школі / В.Верховський.// Школа и жизнь. – 1914. – №7. – С. 279
60. Вихрущ В.О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ - початок ХХ століття) : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вихрущ Віра Олександрівна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 38 с
61. Вісті з Української Центральної Ради. – 1917. – №3. – квітень
62. Вісті з Української Центральної Ради. – 1917. – №5. – травень
63. Внешкольные учреждения: Пособие для работников внешкольных учреждений / [ред. Л.К. Балясной]. – М.: Просвещение, 1973 – 256 с.
64. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста [7-е изд., перераб. и доп.] / Е.Н.Водовозова. – Спб., 1913. – 365 с.
65. Воейков В.А. Форми роботи за дослідною методою. (З практики вчителя труд. школи) / В.А.Воейков // Радянська школа. – 1929. – №1. – С. 42- 51
66. Возрастная и педагогическая психология / [ред. А.В.Петровского]. – М., 1979. – 286 с.
67. Волкова Н.Д. Исследовательская деятельность учащихся при изучении геометрии как средство развития их творческого мышления: автореф. дис. ... канд.пед.наук./ Н.Д.Волкова – К., 1972. – 21 с.
68. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П.Волкова — К.: Видавничий центр «Академія», 2003. — 576 с.
69. Воронець А. Наші письменники. Життя та діяльність українських видатніших письменників. [Підручник для учнів вищих початкових та середніх шкіл] / А.Воронець. – Б.м., 1920. – 63 с.
70. Воропай В.С. Математичні екскурсії / В.С.Воропай // Шлях освіти. – 1925. – № 5-6. – С. 96-109
71. Всеукраїнський педагогічний з'їзд // Вістн.пед.- проф. зїзду. – 1917. – 15 серп. (№ 6). – С. 1

72. Вторая ступень советской трудовой школы: Организация Содержание. Методы / [ред. И.Векслера и Р.Харитоновой].: ГЛАВСОЦВОС НКП РСФСР.- 1929. – 480 с.
73. Второй Всероссийский съезд по педагогической психологии // Воспитание и обучение. – 1909. – № 10. – С. 292-297
74. Второй Всероссийский съезд по педагогической психологии в С.-Петербурге // Русская школа. -1909. – № 10. – С. 58-73
75. Второй съезд по экспериментальной педагогике // Русская школа. – 1914. – № 2. – С. 1-12
76. Выготский Л.С. Собрание сочинений В 6-ти тт. /Выготский Л.С. [под ред. Д.Б. Эльконина.] – М.: Педагогика. – 1984
- Т.4. Детская психология . – 1984. – 432 с..
77. Гайдучок Г.Н. Формування узагальнених експериментальних умінь і навичок / Г.Н.Гайдучок // Рад.шк. – 1978. – № 11. – С. 56-59.
78. Галанин Д. Письменные работы и их значение в обучении. / Д.Галанин //Воспитание и обучение. – 1908. – №6. – С 171-188.
79. Гегель. Работы разных лет: В 2-х т. – М.:Мысль, 1970. – Т.1. – 1970. – 671 с.
80. Гельвеций К. Об уме / Гельвеций Клод Адриан; [пер. с фр. Под ред. Э.Л.Радлова; вступ. ст. М.А.Дынника и Б.М.Кедрова; примеч. М.Н.Делограмматика]. — М.: Мир книги: Литература, 2007. — 560 с.
81. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / К.А.Гальвецій. – К: «Основи», 1994. – 416 с.
82. Гербарт И.Ф. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении / И.Ф.Гербарт [Пер. А.В.Адольфа.] М.: Изд. М.Л.Тихомирова. – 1906.- 360 с.
83. Гільбух Ю.З. Культура розуму і її виховання у підлітків / Ю.З.Гільбух // Рад.шк. – 1981. – № 9. – С. 20-26.

84. Глинка І. Навчальні плани у новому проекті Положення про гімназії Міністерства Народної Освіти. 1909 р. / І.Глінка // Русская школа.- 1909, №11. – С.12
85. Голина О. (інспектор-методист педкабінету). Так працюють передові учителі. / О.Голина // Радянська освіта. – 1945, №16
86. Головки С.Г. Наукові засади розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті - середина 80-х років ХХ ст.): автореф. дис... канд. пед. наук. / С.Г.Головки — Луганськ, 2006. — 20 с.
87. Галятовський І.. Ключ розуміння (уривки) // Хрестоматія давньої української літератури: (До кінця ХVІІІ ст.) / Упоряд. О.І.Білецький. 3-є вид., доп. — К.: Рад. шк., 1967. — 784 с.
88. Галятовський І. Наука, альбо Спосіб зложення казання // Українська література ХVІІ ст.— К., 1987.— С. 108-133.
89. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко., 1997 – 376 с.
90. Гончаров Н.К. Основы педагогики / Н.К.Гончаров – М.: Учпедгиз, 1947. – 408 с.
91. Гордій Н.М. Проблема підготовки батьків до розумового виховання дітей у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ- початку ХХ ст.: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. / Н.М.Гордій. — Х., 2000. — 170 с.
92. Гревізирський К. Математика і фізика на ІІ ступені трудової школи. Завдання. Рецензія на посібник. / К.Гревізирський // Шлях освіти. – 1927, №5. – С..291-293
93. Грибовский В. О желательной постановке преподавания законоведения в средней общеобразовательной школе / В.Грибовский. // Русская школа. – 1902. – № 1. – С. 164-189
94. Григорович О. Спроба організації хімічного гуртка при трудшколі (з досвіду Уманської 1-ї трудшколи)/ О.Григорович // Радянська освіта. – 1929. – №7. – С.69-70.

- 95.** Гринчук. Досвід організації майстерень фізичних приборів при опорній школі./ П.Гринчук // Радянська школа. – 1927. – №4-5, - С. 79-83
- 96.** Гринько О. Проблеми стимулювання самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів / О.Гринько // Рад.шк. – 1998. - № 5. – С. 72-75.
- 97.** Громеницькій С. Принципы умственного развития и применение их в школьной практике / С.Громеницькій // Русская школа. – 1905. – № 5-6. – С. 93-104; № 7-8. – С. 144-151.
- 98.** Грунский Н.К. Лекции по педагогике. / Н.К.Грунский - Юрьев., Типография Н.Маттисена. – 1908. – 291 с.
- 99.** Гук І. Метода питань-відповідей. (З досвіду Кременчуцької 1-ої трудшколи) / І.Гук // Радянська освіта. – 1924. – № 8. – С 37-40
- 100.** Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М.Гупан – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – 222 с.
- 101.** Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
- 102.** Давыдова О. Из воспоминаний учительницы / Ольга Давыдова. – К.: Типография Н.А.Гричичъ. – 1904. – С. 1-4
- 103.** Данилов М.А. О путях повышения успеваемости учащихся в советской школе / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1949. – № 6. – С. 28-43
- 104.** Дедов Г. Наглядность обучения / Г.Дедов. // Школа и жизнь. – 1914.- №32. – С. 845-850
- 105.** Демиденко В.К. Виховання в учнів інтересу до навчання / В.К.Демиденко. – К., 1978. – 32 с.
- 106.** Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. – М., Часть I Изд. 5-е.М., 1917. – 354 с..
- 107.** Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. - М., Часть II. Изд. 5-е. М., 1918. – 366 с.

- 108.** Демков М.И. О принципах науки воспитания / М.И.Демков // Педагогический сборник – 1898. – №9. – С. 205-241
- 109.** Дерев'яна Л.Й. Формування творчих здібностей учнів у діяльності загальноосвітніх шкіл Галичини (1900-1939 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.00 /Л.Й. Дерев'яна. — Івано-Франківськ, 2000. — 16 с.
- 110.** Дзасохов Г. К вопросу о письменных работах в женских гимназиях / Г.Дзасохов // Школа и жизнь. – 1915. – №2
- 111.** Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании. Сб. документов за 1917-1947 гг. - М. — Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 430 с.
- 112.** Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: «Учпедгиз», 1956. – 374 с.
- 113.** Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ - початку ХХ століття : автореф. ... дис. канд. пед. наук / А.Ю.Долапчі – Х. – 2009. – 20 с.
- 114.** Дорошенко Д. Історія України. 1917 – 1923 рр. В 2-х т. Ужгород, 1932
Т. 1. Доба Центральної Ради.-Ужгород, 1932. – 452 с.
- 115.** Дорошкевич О. Огляд життя середньої школи / О.Дорошкевич // Вільна українська школа. – 1918. – № 5-6. – С. 47-53.
- 116.** Дурдуківський В. Шевченківська школа – Шевченкові (З досвіду Київської 1-ї трудшколи) / В.Дурдуківський // Радянська освіта . – 1924. – Ч. 3-4. – С. 37-47
- 117.** Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских / Олександр Духнович. – Львов. – 1857.
Ч. І: Педагогия общая. - Львов. – 1857.– 92 с.
- 118.** Елисеев В. Программы и правила мужских гимназий и прогимназий МНП. Съ приложениемъ последнѣхъ дополненій и разьясненій МНП и др.— Одесса: Изданіе книжнаго магазина Е.П.Распопова, 1906.— 208 с
- 119.** Елисеев В. Программы и правила всех классов реальных училищ Москва-Одесса. – 1914. – С. 4

120. Ермол'єва Е.Стінгазета в трудшколі (За досвідом Луганських міських шкіл) / Е.Ермол'єва // Радянська школа. – 1929. – № 4-5. – С.82-89
121. Єсипов Б.П. Роль і місце самостійної роботи учнів у навчальному процесі / Б.П.Єсипов // Рад.шк. – 1959. – № 9. – С.22-28
122. Желобовский А.И. О лучшей постановке учебного дела в средних учебных заведениях / А.И.Желобовский // Русская школа. – 1901. – № 1-3. – С. 117 -131
123. Жуковский О. Форми і методи роботи учителя в масовій сільській школі харківської округи /О. Жуковский // Шлях освіти. – 1928. – № 10. – С. 117-129
124. Завгородня Т.К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939 роки): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.К. Завгородня. — К., 2000. — 30 с.
125. З'їзд педагогів у Харкові: Постанова з'їзду: про завдання середньої школи // Школа и жизнь.- 1916. – №25. – С.5
126. Заболотский Н.А. К вопросу о реформе средней школы /Н.Заболотский // Филологические записки. – 1904. № 1-6. – С. 1-24
127. Загальна педагогіка [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.М. Мартиненко, Л.Л.Хоружа. – К. : МАУП, 2002. - 176 с.
128. Зайченко І. Проблеми національної української школи у пресі (друга пол. ХІХ- поч. ХХ ст): [навч. посіб.] / І.В.Зайченко [за ред.: М.Д. Ярмаченко]. - Львів: Б. в.. - 2002. - 342 с.
129. Залкинд А.Б. Педология переходного возраста. Основные особенности переходного возраста // Педология. – 1930. – № 1. – С. 3-25
130. Залужный А. Законы обучения / А.Залужный // Радянська освіта. - 1926. – № 5. – С. 20
131. Залужний О. Обсяг формальних знань у школах соцвиху // Шлях освіти. – 1926. – № 3 . – С. 1-9

- 132.** Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. —/ Л.В.Занков., М.: Дом педагогики, 1999. — 608 с.
- 133.** Захарова І.О. Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. / І.О.Захарова .— Луганськ, 1999. — 19 с.
- 134.** Збірник декретів, постанов, наказів і розпоряджень по Народньому Комісаріату Освіти УСРР. — 1921. — Вип.3. — С.4
- 135.** Збірник матеріалів Київської губнаросвіти. — К. — 1920. — С. 49
- 136.** Збірник наказів НКО. — 1929. — № 30. — С.2
- 137.** Збірник наказів НКО. — 1935. — № 5-6. — С. 10
- 138.** Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. — 1939. — № 2. — С. 6-7
- 139.** Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. — 1939. — №30 — С .2
- 140.** Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. — 1941. — № 9. — С . 7-8
- 141.** Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. — 1940. — № 24. — С.5
- 142.** Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. — 1941. — № 10-11. — С 20-22
- 143.** Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. — 1947. — № 1-2. — С. 16-19
- 144.** Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. — 1947. — 1№ 3. — С. 2-4
- 145.** Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. — 1947. — 1№ 14. — С.10, 17-20
- 146.** Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. — 1947. — 1№ 17-18. — С. 2-9
- 147.** Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. — 1948. — 1№ 5. — С.12-15
- 148.** Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. — 1948. — 1№ 17. — С.2-4
- 149.** Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В.В.Зеньковский. — М: Моск. просвет, комиссия, 1918. — 91 с.

- 150.** Зеньковський В.В. 3 лекцій по педагогічній психології / В.В.Зеньковський // Віл.укр.школа. – 1918/1919. – Січ-Лют. – С. 29-43
- 151.** Зеньковський В.В. Психология детства [Текст] : учеб. пособие для вузов / В.В. Зеньковский. - Екатеринбург : Деловая кн., 1995. – 346 с.
- 152.** Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Зеньковский В.В. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 271 с.
- 153.** Зіляченко А. Дитяча виставка установ соцвиху м Вінниці / А.Зіляченко // Радянська освіта. – 1924. – №3-4 . – С.65-67
- 154.** Золотухіна С.Т. Розвиток ідеї виховуючого навчання в історії педагогічної думки України: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / С.Т.Золотухіна – Харків: ХДПУ, 1994. – 108 с.
- 155.** Золотухіна С.Т. Педагоги прошлого об умственном воспитании учащихся / С.Т.Золотухіна // Мастерская гуманности. – 1996. – № 4. – С. 53-55
- 156.** И.Т-ій. К вопросу о внутренней реформе нашей школы / И.Т-ій // Русск.шк. – 1905. – С. 10-33
- 157.** Игнатьев П.Н. Очерк о русской школе /П.Н.Игнатьев // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 42-48
- 158.** Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций./ Т.А.Ильина. - М.: Просвещение. – 1984. – 496 с.
- 159.** Ильченко В.Р. Формирование естественно-научного миропонимания школьников: Кн. для учителя./ В.Р.Ильченко. – М., 1993. – 192 с.
- 160.** История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. Академика РАО А.И.Пискунова. – 2-ое изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера , 2005. – 512 с.
- 161.** І.Л. Харківська трудова школа ім.. К.Маркса / І.Л. // Шлях освіти. – 1927. – №10. – С.125-126

- 162.** Іваниця Г. До принципів будування програм української мови й літератури для старшого концентру трудшколи / Г.Іваниця // Радянська освіта 1928. – № 4. – С.24-31
- 163.** Ігнатенко Н.В. Розумовий розвиток учнів у загальноосвітніх закладах Східної Галичини (1900-1939 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук / Н.В.Ігнатенко. — Івано-Франківськ. – 2001. — 20с.
- 164.** Історія педагогіки / [за заг.ред. члена-кор. АПН України, д.пед.наук, проф. Г.В.Троцько]. – Харків, 2008. – 545 с.
- 165.** Історія філософії в її зв'язку з освітою / [За ред.. Г.Волинки]. К.:Каравелла. – 2006. – 479 с.
- 166.** Історія філософії України: Хрестоматія / [Упор. М.Ф.Тарасенко та ін.]- К.: Либідь, 1993. – 560 с.
- 167.** Кабанова-Меллер Е.Н.. Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
- 168.** Календарь Харьковского губернского земства на 1913.- Х., 1912. – С. 73
- 169.** Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. – 2-е изд. – Пг., 1915. – 434 с.
- 170.** Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. / П.Ф.Каптерев – СПб.: Книжный склад «Земля», 1914. –211 с.
- 171.** Каптерев П.Ф. Развитие и разновидности детского ума // Русская школа. 1894. – № 1. – С. 60-71; № 2. – С. 40-52.
- 172.** Катинський М.В. З досвіду дослідницького методу в природознавстві / М.В.Катинський // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 86-92
- 173.** Квінтіліан М.Ф. Про виховання оратора [Хрестоматія з історії педагогіки] / [Упоряд. І.Ф.Свадовський] – Х. 1936. – Т.1, - С.51-60
- 174.** Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання./ О.І.Киричук. – К.:Тов-во «Знання» УРР.. - 1986. – 86 с.
- 175.** Кішковський І. Думки про освітню справу на Україні / І.Кішковський. // Наш шлях. – 1920. – 20, 23, 24 черв.

- 176.** Кобернік С.Г. Опорні схеми як засіб систематизації знань школярів (на матеріалі предметів природничо-географічного циклу): дис. ... канд.пед.наук. / С.Г.Кобернік. – К., 1995. – 200 с.
- 177.** Ковалев Н.Е. Введение в педагогику / Н.Е.Ковалев. – М."Просвещение". – 1975. – 335 с.
- 178.** Коджаспирова Г.М. Педагогика: [Учебник] / Г.М.Коджаспирова – 2004. — 528 с.
- 179.** Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ». – 2005. – 448 с.
- 180.** Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А.Коменский. – М.: Издательство книжного магазина К.И. Тихомирова, 1986. – 291с.
- 181.** Коменский Я.А. Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом культуры природных дарований [1650-1970] [Текст] / Я.А.Коменский. – Прага : Stat. ped. nakl, 1970. – 27 с.
- 182.** Комиссия по преобразованию средней школы и результаты ее занятий // Русская школа. – 1901. – № 5-6. – С. 274-289
- 183.** Кон И.С. Психология юношеского возраста. / И.С.Кон. – М., 1970. – 207 с.
- 184.** Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы / Н.А.Константинов. – М. – 1947. – 248 с.
- 185.** Костюк Г. З освітньої практики. Математика в нашій трудовій школі. (З досвіду київських трудових шкіл за 1923-1924 шк. рік. За даними відчитних виставок наприкінці шкільного року)./ Г.Костюк // Радянська освіта. – 1924.- № 9 -10 . – С. 26-35.
- 186.** Костюк Г. Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації / Г.Костюк // Шлях освіти. – 1929. – № 7. – С. 78 -95

- 187.** Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка / Г.С.Костюк // Сов. педагогика. – 1940. – № 6.- С. 15-40
- 188.** Костюк Г.С. Обучение и умственное развитие. – М.: Наука, 1966. – 198с.
- 189.** Кошечкіна Т.М. Проблема взаємозв'язку навчання й виховання у творчій спадщині вчених Слобідської України (друга половина ХІХ - початку ХХ століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. / Т.М.Кошечкіна — Х., 2008. — 22с.
- 190.** Кравцова И.А. Дидактические условия формирования у учащихся интереса к учебно-исследовательской работе: дис. ... канд.пед.наук. – / И.А.Кравцова. – Кривой Рог, 1997. – 180 с.
- 191.** Краткий психологический словарь / [Под общей ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского; ред.- составитель Л.А.Карпенко].— 2-е изд., расширенное, испр. и доп.— Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – 43 с.
- 192.** Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія / В.Г. Кремень; АПН України. — 2-ге вид.. — К.: Пед. думка, 2010. — 520 с.
- 193.** Кругликовъ-Гречаный Л.П. Методика истории. /Л.П.Кругликовъ-Гречаный – Кієвъ: Изд 6-е пересм. и дополненное, 1918. – 122 с.
- 194.** Крупская Н.К. К вопросу о социалистической школе // Крупская Н.К. Педагогические сочинения.: В 11 т. / [ред. Н.К. Гончарова и др.]. – М., 1958 Т.2. – 1958. – С. 10-15
- 195.** Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. / В.А.Крутецкий. – М.,1976. – 304 с.
- 196.** Кузнецова А.Ф. Проблемно-поисковые домашние задания как средство формирования познавательных интересов учащихся (на материале преподавания русск. лит. и истории в 9-10 классах): автореф.дис. ... канд.пед.наук. / А.Ф.Кузнецова. – К., 1983. – 13 с.

- 197.** Кузьменко В. Формування наукової картини світу: від витоків до сьогодення: Монографія. / В.Кузьменко. –Херсон: РІПО, 2007. – 600 с.
- 198.** Кукурудзяк М.Г. З історії національної школи і педагогічної думки в Українській Народній Республіці./ М.Г.Кукурудзяк, М.М.Собчинська - Кам'янець-Подільський, 1997. – 175 с.
- 199.** Курило В.С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. - 460 с
- 200.** Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (ХІХ-перша половина ХХ століття): історико-педагогічний аспект. / І.Курляк. – Тернопіль: Підручники і посібники. – 2000. — 328 с.
- 201.** Лапін А. Законознавство як необхідний елемент виховання та навчання в державній школі / А.Лапін // Школа и жизнь. – 1915. – №30. – С.735 - 737
- 202.** Лаурсон А.М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства Народного Просвещения. / А.М.Лаурсон. - Петроград: [б.и.], 1916. (Тип. В.Д.Смирнова). – 1154 с.
- 203.** Лебедев А. Типичные уроки по арифметике / А.Лебедев // Русская школа. – 1907. – № 3. – С. 139
- 204.** Лебедев П. Логика в средней школе / П.Лебедев // Русская школа. – 1916. – № 7-8. – С. 1-10
- 205.** Лень І. Про розподіл праці між педагогами в ІІ концентрі трудової школи / І.Лень // Шлях освіти. – 1928. – № 5-6. – С. 12
- 206.** Лень І. Схеми і програми 2-го концентру трудшколи в їхніх взаємовідношеннях / І.Лень // Радянська освіта. – 1928. – № 7-8. – С. 40-47
- 207.** Лень.І. З практики комплексової праці в старшому концентрі школи соцвиху. Комплекс «Місячник книжки» / І.Лень //Радянська освіта. – 1926, №5. – С.57 – 62.
- 208.** Лермонтов В.. Физика в высших и средних учебных заведениях./ В.Лермонтов // Русская школа. – 1906. – №2. – С.154-155
- 209.** Лернер И.Я. Современный урок. Дидактические рекомендации для учителей / Лернер И.Я., Скаткин М.Н. – М., 1992

210. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Решетень. – М.:Педагогика, 1988. – 400 с.
211. Лесгафт.П. Про викладання природничих наук в середніх навчальних закладах. / П.Лесгафт // Русская школа. – 1909. – №9. – С. 98, 113
212. Лифенцов А. Опыт работы по Дальтон-плану в группах 2-го концентра Красно-Лучской семилітки / А.Лифенцов // Радянська школа. – 1926. – № 5. – С. 60-67
213. Лозова В.І. Питання теорії виховання: [навчальний посібник для студ.пед.навч.закл.] / В.І.Лозова; Мін. освіти України. Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. - 2-ге вид.,доп. – Харків : [б. и.], 1995. – 172 с.
214. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів [Текст] : научное издание / В. І. Лозова ; М-во освіти і науки України, Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-ге вид., допов. - Харків : ОВС, 2000. – 164 с.
215. Локк Дж. Избранные философские произведения. В 2-х т. / Дж.Локк. - М.: Соцэкгиз, 1960.
- Т. 2 / [общ. ред. и с примеч. А.А. Макаровского]. – М. - 1960. - 532 с.
216. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж.Локк. – М., 1939. – 131 с.
217. Ломако Л.И. Формирование оценочных умений у подростков в обучении: (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... канд.пед.наук. / Л.И.Ломако.– К., 1992. – 180 с.
218. Лубенець Т. Які вимоги пред'являє народ школі / Т.Лубенець // Известия по народному образованию. – 1912. – Ч. 33 (апрель). - С. 71-72
219. Лубенець Т.Г. Педагогічні бесіди / Т.Г.Лубенець //Антологія педагогічної думки Української РСР. – М., 1988. – С. 322
220. Лутаєва Т.В. Теорія і практика організації освіти учнів у гімназіях Харкова другої пол. ХІХ - поч. ХХ ст.: автореф. дис... канд. пед. наук / Т.В.Лутаєва. — Х., 1998. — 18 с.
221. Лысков И. К вопросу о преподавании новейшей русской литературы в VIII классе./ И.Лысков // Русская школа . – 1905. – №1. – С.172-173.

222. Львов К.И. Основы педагогики / К.И.Львов. – М., 1946. – С. 5
223. Люльева Е. Школьно-показательные выставки Полтавских трудшкол весною 1924 г./ Е.Люльева // Шлях освіти. – 1924. – № 9. – С. 143-149
224. Макаренко А.С. О воспитании / А.С.Макаренко [сост. В.С.Хелемендик]. М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
225. Максимчук І.О. Формування умінь та навичок роботи з підручником / І.О.Максимчук // Рад.шк.– 1979. – № 1. – С. 32-36.
226. Маланюк К.П. Розвиток в учнів умінь обґрунтовувати судження / К.П.Маланюк // Рад.шк. – 1979. – №6. – С. 47-52.
227. Мамонтов Я. Індивідуалізм і колективізм / Я.Мамонтов // Рад освіта. - 1926. - № 6. - С. 14–19
228. Мамонтов Я. Сучасні проблеми педагогічної творчості: Ч.1.: Педагог митець. / Мамонтов Я. – Харків, 1922. – С. 54–80
229. Материалы 3-го совещания по Народному образованию на Полтавщине 1-5 января 1923 издание ГубОНО Полтавщины., 1923. – С. 1-9
230. Мединский Е. Энциклопедия внешкольного образования / Е.Мединский. М. 1923. – С. 113
231. Мир детства: Юность [ред. Хрипкова, А.Г.]. – Изд-во: М.: Педагогика, 1991 – 432 с.
232. Миропольский С. Учитель, его призваніе и качества, значеніе, цѣли и условія его дѣятельности въ воспитаніи и обученіи дѣтей./ С. Миропольский – С.–Пб.: Типографія Глазунова, 1909.– 148 с.
233. Миропольский С.И. Руководство к воспитанию и обучению детей / С.И.Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871 - № 153. – С. 91-102.
234. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. [Навчальний посібник. 3-є видання, доп.] / Н.Є.Мойсеюк., 2001. – 608 с.
235. Момот Л.Л. Дидактические условия формирования у учащихся готовности к творческой деятельности (на материале предметов

- гуманитарного цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Л.Момот. – К., 1977. – 24 с.
- 236.** Монтень М. Опыты. – М., 1960. – Кн. I. – 256 с.
- 237.** Мрочек В.. Підсумки I Всеросійського з'їзду викладачів математики./ В.Мрочек //Русская школа. – 1912 . – №3. – С.82-89
- 238.** Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников / А.В.Мудрик. - М.,1981 — 175 с.
- 239.** Музыченко О. На пути к демократизации школы / О.Музыченко // Русск.шк. – 1907. – № 5. – С. 1-22
- 240.** Музыченко А.Ф. Какой должна быть школа? / А.Ф.Музыченко // Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911. – Т.9. – С. 157 – 171.
- 241.** Музыченко А.Ф. Чему должно учить в общеобразовательной школе? / А.Ф. Музыченко // Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911.–Т.9.–С. 172 – 180
- 242.** Музиченко О.Ф. Реформа школи чи шкільна реформація / О.Ф. Музиченко // ВУШ. – 1918/1919. – № 6/7. – С. 1-10.
- 243.** Музыченко А. Комплексность и комплексная программа в старших группах семилетки / А. Музыченко// Радянська школа. – 1925. – № 1. – С. 39-40.
- 244.** Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933 [Текст] : навч. посібник / [ред. О.В. Сухомлинської]. – К : Заповіт, 1996. – 304 с.
- 245.** Народна освіта // Журнал Міністерства Народної Освіти. – 1911. - квітень. – С. 396-397
- 246.** Народное образование в СССР: Общеобразоват. шк.: Сб. док. 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.
- 247.** Немов Р.С. Психология. [Учеб. для студ. пед. учеб. завед.] / Р.С.Немов – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 608 с.
- 248.** Нетушил И. Рецензии на учебник латинской грамматики для средних учебных заведений / И.Нетушил. Б.М.Б.Г.

- 249.** Нечаев А.П. Основной ход развития психической жизни в связи с главными задачами воспитания [Текст] / Нечаев А.П. // Рус.шк. – 1907. - №11. – Отд.І. – С.1-18.
- 250.** Ничкало Н.Г. Про розвиток у школярів інтересу до знань / Н.Г.Ничкало // Рад.шк. – 1971. – № 11. – С. 60-67.
- 251.** Новий словник іншомовних слів: близько 40000 слів і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк: За ред. Л.І. Шевченко. — К.: Арій, 2008. — 672 с.
- 252.** О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием // Педология. – 1930. – № 5-6
- 253.** О предстоящих реформах учебного строя // Вестн. воспитания. – 1901. - № 4. – С. 129-143
- 254.** Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І.Огієнко //Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХст.) /[Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін.]. – К .: Наук.світ, 2003. – С.122-136
- 255.** Одинцов М. Умственное образование // Советская педагогика / М.Одинцов – 1938 . – № 7. – С.53-74
- 256.** Ольденбург Ф. Мысли о постановке преподавания психологии в средней школе / Ф.Ольденбург // Русская школа 1906. – № 10. – С. 140-160
- 257.** Онищук В.О. Активізація навчання старшокласників / В.О.Онищук . – К. : Рад. шк., 1978. – 128 с.
- 258.** Оршанскій Л. Хроника. Второй всероссийский съезд по экспериментальной педагогике в С-Петербурге (27-31-е декабря 1913 г) / Л.Оршанскій.// Учитель и школа.- 1914 .- № 6
- 259.** Особенности обучения и психического развития школьников 13 – 17 лет / [ред.И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова]. – М.: Педагогика, 1988. – 290 с.
- 260.** Очаповский Н.В. О гимназических сочинениях / Н.В.Очаповский //Русская школа.-1905.-№ 2. – С. 168-182, № 3. – С. 203-212.

261. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941) / [отв. ред. Н.П.Кузин, М.Н.Колмакова, З.И.Равкин]. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
262. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / [ред. Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина]. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
263. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX-начало XX вв. / [ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К.Тебиева]. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
264. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф.Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 206 с.
265. Пам'ятки братських шкіл на Україні: [Тексти і дослідження] – К.: НД, 1988. – 568 с.
266. Панько В.П. Умственное воспитание в процессе обучения. // Педагогика. – 1986. – №4. – С.68-71.
267. Парадиський О. Дві конференції / О.Парадиський // Радянська освіта. – 1926. – № 3. – С. 62-65
268. Парфентев М.. Програма з математики в середній школі майбутнього / М.Парфентев // Русская школа. – 1902. – №2.- С.223
269. Педагогика / [ред. П.Н.Груздева]. — М.: Учпедгиз, 1940. — 624 с.
270. Педагогика / [ред. Ю.К.Бабанский]. – М.: Просвещение. – 1983. – 608 с.
271. Педагогика школы [Текст] : учебное пособие для студ. пед. вузов / [Ред. Г.И. Щукина.] – М. : Просвещение, 1977. – 384 с.
272. Педагогическая энциклопедия [Текст]: в 4-х томах / Ред. И.А. Каиров, Ред. Ф.Н. Петров. - М. : Сов. энциклопедия, 1964 – 1968 .
Т. 4: Сн - Я. – 1968 .
273. Педагогическая энциклопедия: В 3 т. / [ред. А.Г.Калашникова; При участии М.С.Эпштейна.] - М.: Работник просвещения, 1927-1930.
274. Педагогіка для педагогічних інститутів / [ред. С.Х.Чавдарова.], 1940. – С. 95

275. Первый Всероссийский съезд по вопросам семейного воспитания // Русская школа . – 1912. – № 5-6. – С. 129 – 133
276. Перетятко О.В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890-1917 рр.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. / О.В.Перетятко — Суми, 2001. — 215 с.
277. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / [Под ред. В.А. Рогттенберг, В.М. Кларина]. – М.: Педагогика, 1981, т.1 – 334 с., т.2 – 416 с.
278. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня [Текст] // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / [сост. А.И. Пискунов]. – М., 1971. – С. 337-354
279. Петр В.И. О задачах средней школы / В.И.Петр. – К., 1900. – 8 с.
280. Пирогов Н.И. Вопросы жизни / Н.И.Пирогов. // Морской сборник. - 1856. – N 9. – С.559-597.
281. Пирогов Н.И. О методах преподавания. – Н.И.Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 460 с.
282. Питання виховання на педагогічному з'їзді в Києві // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1916. – №9. – С .38
283. План исследовательской работы по педологии 2-го школьного возраста на 5 лет // педология. – 1929. – № 3. – С. 328
284. Плиско В.Л. (Ялліна В.Л.) Проблеми розвитку педології у психолого-педагогічних дослідженнях 20-30 - х рр. ХХ ст. / В.Л.Плиско (В.Л.Ялліна) // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. - Запоріжжя. – 2007. – Вип. 47. – С. 268-273
285. Побірченко Н.А. Формування прийомів розумової діяльності як умови підвищення якості знань / Н.А.Побірченко // Рад.шк.- 1977. – № 7. – С. 31-34
286. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещения: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. — 432 с.

287. Покотило Н. Страница из методики истории. Устные и письменные рефераты учеников в средней школе / Н.Покотило // Русская школа.-1909.- № 1. – С 144-163.
288. Поліщук Г.І. Вироблення у старшокласників навичок самостійної роботи / Г.І.Поліщук // Рад.шк. – 1964. – № 11. – С. 73-76.
289. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М.Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 511 с.
290. Полоцький С. «Обід душевний» і «Вечеря душевна» [Текст] : [Освіта і педагогічна думка в Козацько-Гетьманській республіці] / С. Полоцький // Історія української школи і педагогіки : Хрестоматія. – Київ : Знання , 2005. - С. 89-94
291. Полунський І. Харківська школа імені Жовтневої революції / І.Полунський // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 127- 130.
292. Поляков С.Н. Про значення математики, як основи мислення і загальної освіти / С.Н.Поляков -1914. – С.15.
293. Помагайба В.І. Завдання навчально-виховної роботи в 9 – 11 класах / В.І.Помагайба // Рад.шк. – 1963. – № 1. – С. 35-39
294. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: «Академ-видав», 2004. - 456 с.
295. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сківського. — Харків: «ОВС», 2001. — 256 с.
296. Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип.1.-Х.: Всеукраїнське державне вид-во, 1921. – 316 с.
297. Поскрипко А.М. Педагогічне керівництво самостійною роботою учнів / А.М.Поскрипко // Рад.шк. – 1957. - № 8. – С.71-72.
298. Пospelов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н.Поспелов. – М. 1989. – С.
299. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часи революції 1917 -1919 рр. – К 1920. – С. 64

- 300.** Правительственные распоряжения. Обзор деятельности учреждений с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы // ЖМНП 1901 . – июль. – С. 75 –126
- 301.** Программы - минимум единой трудовой школы с объяснительными и вводными записками. – Л.: ЛГОНО, 1925. – 200 с.
- 302.** Про комплексів навчання в трудшколах // Бюлетень народного комісаріату освіти. – 1928. – №7. – С. 9-10
- 303.** Про методичні комісії в школі. // Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. – 1939. - № 2. – С. 6-7
- 304.** Про надсилку зауважень до програм для старшого концентру // Бюлетень народного комісаріату освіти. – 1928. – № 5. – С. 7
- 305.** Про підсумки роботи шкіл УРСР за I чверть 1939-1940 навчального року (№20 від 3.ХП 1939 року). // Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. – 1939. – № 35. – С.6-7
- 306.** Про преміювання найкращих шкіл та педагогів за проведення 1931 / 1932 р. роботи відповідно до постанови ЦК ВКП (б) про школу. // Бюлетень Народного Комісаріату Освіти. – 1932. – № 22. – С. 4-6
- 307.** Про роботу Київського і Львівського палаців піонерів і школярів та заходи до покращення роботи палаців піонерів і школярів УРСР. // Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. – 1941. – № 1. – С. 9-11
- 308.** Про старші групи середньої школи // Бюлетень НКО 1932. – № 42. –С. 1-5
- 309.** Программы и правила мужских Гимназий и Прогимназий.– М., 1904. – 240 с.
- 310.** Проект єдиної школи на Вкраїні. Кн.1. Основна школа. – Кам'янець-Подільський. – 1919. – 172 с.
- 311.** Протоколы совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик 1919—1924 гг. — М.: Наука, 1985. — 232 с.

312. Пр-рь. А. Образовательные экскурсии за границу / А.Пр-рь.// Учитель и школа. – 1914. – № 1. – С.42-44
313. Психолого-педагогический словарь / [Сост. В.А.Мижериков. Ред. П.И.Пидкасистый]. – Ростов: Феникс, 1998. – 544 с.
314. П'ятий губз'їзд робітників освіти Харківщини // Радянська освіта. - 1924. – № 3-4. – С.119-120
315. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль. М., 1961. – 728 с.
316. Радянська освіта. – 1949, №23
317. Радянська освіта. – 1949, №27
318. Рапаєва М.В. Методи навчання історії у вітчизняній школі другої половини ХІХ – початку ХХ століття”: автореф. дис. канд.. пед.. наук / М.В.Рапаєва —Київ. – 2007. – 20 с.
319. Резнік Я.Б. Виховання і навчання / Я.Б. Резнік // Радянська школа. – 1946. – № 6. – С. 14-24
320. Резолюція ІІ Всеукраїнського учительського з'їзду 10-12 серпня 1917 р. // Вільна українська школа. – 1917. – №1. – С.32
321. Родников В. Ідея єдиної школи в своїм першій джерелі /В.Родников // ВУШ. – 1918/1919. – № 8/9. – С. 89-92.
322. Розанов А. Школи Чернигова на виставках. / А.Розанов// Радянська освіта.-1924. – № 7 . – С. 74-76
323. Росул В.В. Тенденції розвитку школи та педагогічної думки Закарпаття (ХІХ- ХХ ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: / В.В.Росул / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 1997. — 24с.
324. Роттердамський Е. Похвала Глупоті. Домашні бесіди / [Пер. В.Д.Литвинова]. — К., 1993.—319 с.
325. Руденко Г.М. До комплексування в ІІ концентрі / Г.М.Руденко // Шлях освіти. – 1929. - № 12. – С. 86-94
326. Румянцев Н. Педология / Н.Румянцев. – Спб. – 1910. – 282 с.
327. Русова С.. Ідейні підвалини школи / С.Русова //Світло. – 1913. – Кн. 8.- С. 33-38.

328. Русова С. Нова школа / С.Русова // Світло. – 1914 – Кн. 7-8. – С. 3-16.
329. Русова С. Позашкільна освіта / Русова С. // Вільна Українська школа . – 1917. – № 3-4. – С. 166-169; № 8-9. – С. 226-227.
330. Русова С.Ф Вибрані педагогічні твори / С.Ф.Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
331. Русская школа. – 1906. – № 7-8
332. Руссо Ж.Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.Ж.Руссо // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
333. Ряппо Я. Освіта в Україні за роки революції / Я.Ряппо // Путь просвещения. – 1922. – №6 (жовтень).- С.20-21
334. С.С-о. Экономия заучивания / С.С-о..// Педагогический листок.-1913.- №5. - С 374-378
335. Сарієнко В.К. Пізнавальна самостійна діяльність як єдність репродукційної і творчої діяльності учнів / В.К.Сарієнко // Рад шк. – 1980. – № 4. – С. 35-43.
336. Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. Том 15. (1901-1903)., СПб: Паровая скоропечатня `Восток`. 1905. - . 1200 с.
337. Сикорский И. Об умственном и нравственном развитии учащихся в средней школе в связи с здравоохранением / И.Сикорский // Вопросы нервно-психической медицины. – 1901. – Т.VI. – С. 103-138.
338. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А.Сикорский., 3-е изд. – Киев, 1909. – 112 с.
339. Синявський А. Школа на Україні / Синявський А, Григоріїв Н. // Україна. – 1919. – 19 серпня
340. Сірополко С. Завдання нової школи / С.Сірополко // ВУШ. – 1919. - № 1. – С. 5-7
341. Сковорода Г.С. Собрание сочинений. Т.1 / [Биогр. М.И. Ковалинского; Примеч. В. Бонч-Бруевича].- СПб.: Тип. Б.М. Вольфа, 1912.- XV, 544 с..

342. Скоропад І.В. Науково-просвітницька діяльність В.П.Науменка (1852-1919): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України./ І.В.Скоропад. — К., 2005. — 21с.
343. Скороход В.Г. Актуальні проблеми викладання природознавства в трудшколі / В.Г. Скороход // Радянська освіта. — 1929.- № 10. — С. 31-44
344. Словарь-справочник по педагогике / [Авт.-сост. В.А.Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.
345. Словник української мови. [В 10-ти т. Ред. колегія: акад. І.К.Білодід (голова) та ін- ші]. — К.: Наук. Думка, 1977.
- т.8. П-Р. — К.: Наук. Думка, 1977. — 927 с
346. Современная летопись. Наши учебные заведения. Об испытаниях зрелости в 1907 году //ЖМНП .-1908.- декабрь
347. Созонов С. Элементарный курс химии. Для общеобразовательной средней школы / Созонов С., Верховский В.. С-Пб: Издание Товарищества И.Д.Сытина, 1911
348. Соколов Л. Общая дидактика / Л.Соколов. К.: Типогр. 1-ой Киевск. Артем.Печатного Дела, 1914. — 157 с.
349. Соколова О.Д. Прищеплення учням навиків самостійної роботи з підручниками / О.Д.Соколова // Рад.шк. — 1958. — № 6. — С. 42-46.
350. Соколянський І. Дитячий рух / Соколянський І. // Радянська освіта. — 1925. — № 1-4. — С. 1-4
351. Соколянський І. Дитрух — школа — учитель // Радянська освіта. - 1925. - № 5. — С. 19-25
352. Соціально-педагогічний словник / [За ред. В. В. Радула]. — К.: «Екс.Об», 2004. — 304 с.
353. Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое: [Пер. с англ.] /Герберт Спенсер; [Ун- т Рос. акад. образования]:М. :УРАО, 2003. - 288 с.
354. Справочно-педагогический комитет отчет за 1910 г. Х Б,И. 1911

355. Спэшков П. Краткие указания для готовившихся к преподавательской деятельности. / П.Спэшков. Изд. 3 Рига: Издание Н.Киммеля, 1907. – 33 с.
356. Статистические оценки добрых и дурных влияний в стенах школы Х.: Типо-Литография «Печатное дело» 1901. – С. 9-12
357. Степанов С. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899-1905) / С.Степанов // ЖМНП. – 1907. - № 2. – С. 73-122
358. Столица З.К. Этические беседы / З.К.Столица // Русская школа.– 1909.– №4.–С.90–103
359. Сумцов Н.Ф. О выпускных письменных работах при гимназиях Харьковского учебного округа. / Н.Ф.Сумцов // Русская школа.-1905.-№10-11 С 90-108
360. Супрун М. О. Розумове виховання як основна умова становлення особистості / М. О. Супрун. // Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – 2009 . – N 59. - С.39-43
361. Сухомлинська О.В 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. – 2002. – Ч.1. – С. 37-54
362. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. тв.: В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. школа, 1976. Т. 2. — С 149—416.
363. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. —К.: Рад. школа, 1977. — Т.4. К.: Рад. школа, 1977
364. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 55-208.
365. Сучасний літопис. Київський навчальний округ у 1906 р.// Журнал Міністерства Народного Просвещения. – 1907. – №12. – С.67-68

366. Сущенко Т.И. Воспитание познавательных интересов у подростков во внешкольной работе. – Днепропетровск, 1968 -219 с
367. Съезд по экспериментальной педагогике // Воспитание и обучение. - 1914. – № 4. – С. 116-121
368. Тарасенко А.. Про наочність у викладанні фізики. / А.Тарасенко // Радянська освіта. – 1945. – №33
369. Теория и практика (По поводу нового учебного плана преподавания русского языка и словесности в средней школе) // Русская школа. – 1901. - № 12. – С.236 – 245
370. Тетянко П. Лист до українських письменників і педагогів / П.Тетянко. // Робітнича газета. – 1919. – 22 січня.
371. Тичина П.Г. Підсумки роботи шкіл за 1943-1944 навчальний рік та чергові завдання в справі навчання й виховання дітей в умовах Вітчизняної війни. – Радянська освіта. – 1944. – №12
372. Ткаченко Д. Московська школа на Україні / Ткаченко Д. // Рідне слово . – 1917. – 10, 17 черв.
373. Толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. В. В. Виноградов и др., гл. ред. Б. М. Волин и Д. Н. Ушаков, под ред. Д. Н. Ушакова. - М. : Терра, 1996 –
- Т. 4: С-Ящурный. - 1996. - 752 с.
374. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. / [Сост. и авт. вступ. ст. Н. В. Вейкшан (Кудрявая)].– М.: Педагогика. – 1989. – 542 с.
375. Трояновскій І.І. Педагогіческіе этюды: Въ чемъ сущность умственнаго развитія? Задачи школы въ достиженіи умственнаго развитія. / І.І.Трояновскій – Изд. 3-е.– М.: Изд. Т-ва І.Д.Сытина, 1913. – 128с.
376. Труды Киевского педагогического съезда. 12-19 апреля 1916 г. – К.: Типогр. Тов-ва І.Н.Кушнарєва и К, 1916. – 768 с.
377. Туровський К. Антропологічні виміри києворуської думки / Давньоруські любомудри [Текст]: научно-популярная література / В. Горський та ін. - Київ : Академія, 2004. – С. 61-188

- 378.** Тюріна В. Пізнавальна перспектива і перспективні задачі: формування самостійності / В.Тюріна // Рад.шк. – 1997. – № 9. – С. 38-40.
- 379.** Українська Радянська Енциклопедія [Текст] : в 16 т. Т.12. Пряшів - Світлофор. - Київ : Українська Радянська Енциклопедія, 1963 (Книжково-журнальна фабрика ім. Фрунзе) . – 576 с.
- 380.** Українські гуманісти епохи відродження. Антологія у 2-х частинах.– К.- 1995. - Ч.1. – 430 с.
- 381.** Умственное воспитание детей дошкольного возраста / [ред. Н.Н.Поддьякова, Ф.А. Сохина]. –М.: Просвещение 1984. – 237 с.
- 382.** Умственное воспитание детей и учащихся. Сборник статей. Ред. Коллегия: доц. В.А. Георгиевский. Петрозаводск. 1973.
- 383.** Урядові розпорядження. Циркуляр Міністерства Народної Освіти 6 липня 1907 р., №1440 // Журнал Міністерства Народної Освіти. – 1907. - № 10.- С.57-58
- 384.** Учебно-популярна наукова література // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 291-293
- 385.** Учебные планы и программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях ведомства Министерства Народного Просвещения. - СПб.: [б.и.], 1890. (Тип. Имп. Акад. Наук). – 180 с.
- 386.** Ушинский К. Д. Воскресные школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л., 1948. –
Т. 2 : Педагогические статьи 1857–1861 гг. – С. 489–512.
- 387.** Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11-ти т. – М.: Политиздат, 1948 – 1952.
Т.8 – 1948– С.163
- 388.** Ушинский К. Д. Предисловие к первому изданию "Детского мира", — Собр. соч., т, 5. М, —Л., 1949. – С. 17-38
- 389.** Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для уч-ся. // Собр. соч.: В 11т. М.-Л.: АПН РСФСР., 1949
Т.6. – 1949. – С. 237-336

- 390.** Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: В 6 т. / [Сост. С. Ф. Егоров.]. М., 1990. Т.5. – 1990. – 528 с.
- 391.** Фаина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г.В. Фаина. — Балашов: Николаев, 2004. — 80 с.
- 392.** Федоренко Е.И. Формирование логических умений учащихся основной школы: дис. ... канд.пед.наук. / Е.И.Федоренко. – Х., 1998. – 233 с.
- 393.** Федоренко И. Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний / И. Т. Федоренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 94 с.
- 394.** Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп./ М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.
- 395.** Флеров А. Ложное направление в методике сочинения / А.Флеров // Русская школа.-1911.- №7-10. - С. 115-135
- 396.** Франко І. Педагогічні статті і висловлювання / [Упоряд. О.Г. Дзевєрін]. – К.,1960. – 299 с.
- 397.** Харламов И. Педагогика. Курс лекций / И.Харламов. – Минск.: Издательство БГУ им. В.И.Ленина., 1979. – 464 с.
- 398.** 410а Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - [2-е изд., перераб. и доп.]. - СПб.: Питер, 2002. - 272с.
- 399.** Хомич Л.А. Система межпредметных заданий как средство формирования научного мировоззрения школьников (9-10 классы общеобразовательной школы): дис. ... канд.пед.наук. / Л.А.Хомич. – К., 1986. – 209 с.
- 400.** Хрестоматия по зарубежной педагогике: Уч.пособие для студентов педин-тов. – М.:Просвещение.1981. – 528 с.
- 401.** Цариков К. Заметки по методике физики городских училищ .- Русская школа.- 1906. – №2. – С .168

402. Циркуляр МНП від 16 июня – 4 июля 1905 года, № 11657 О программах преподавания в мужских гимназиях законоведения и философской пропедевтики // ЖМНП. – 1905. – сентябрь. – С. 39-55
403. Циркуляры Министерства Народного просвещения. 1-го июля 1914 года, № 33011 О программах по географии для мужских гимназий // Журнал Министерства Народного просвещения. – 1914. – ноябрь
404. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови в середній школі / С.Х.Чавдаров., К. –Х., 1933 – 372 с.
405. Чавдаров С.Х. Переказ у школі / С.Х.Чавдаров., К. - 1936. – С. 11-16
406. Чавдаров С. Радянська школа та організація її роботи 1946., К. – 263 с.
407. Чемоданова-Услаль.Є. Основні мотиви та настрої з'їзду географів./ Є.Чемоданова-Услаль // Русская школа . – 1915. – №4-8. – С.72
408. Чепелєва Н.В. Формування в учнів умінь працювати з текстом / Н.В.Чепалєва // Рад.шк. – 1978. – № 8. – С. 29-33.
409. Чепіга Я. Увага і розумовий розвиток дитини / Я.Чепіга // Світло. - 1911. – Кн. I. – С. 20-33.
410. Чепіга Я. Самовиховання вчителя / Я.Чепіга //Світло. – 1913. – Кн. 8. - С. 9-18; Кн. 9. – С. 6-13.
411. Чепіга Я. Ф. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики: [Збірник психо-педагогічних статей]. / Я.Чепіга - Кн. 1-ша. – К.,1913. – 157 с.
412. Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини / Я.Чепіга //Світло. – 1914, - Кн. 9. – С . 13-40.
413. Чепіга Я. Освіта на Україні / Я.Чепіга // Вільна українська школа. - 1918— 1919. – №8-9. – С. 132-136.
414. Чепіга Я. Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А.Фарія (Бельгія) / Я.Чепіга // ВУШ. – 1919-1920. – С. 29-34
415. Чепіга Я. Ф. На шляху до трудової школи (Методичні й дидактичні поради щодо зміни в освіті й вихованні). / Я.Чепіга – К., 1920. – 24 с.
416. Чепіга Я. Ф. Розмови про виховання дитини./Я.Чепіга – К.: Час, 1924. 431.с.

- 417.** Черкасенко С. Народні вчителі й рідна школа / С.Черкасенко // Світло. - 1913. – №1. – С. 12
- 418.** Чернега Н.С. Розвиток логічного мислення учнів основної школи в процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди / Н.С.Чернега. — Х., 2005. — 20с.
- 419.** Черниця М. Творчі праці учнів у школі 2-го ступеня / М. Черниця // Радянська освіта. – 1928. – № 10. – С. 54-58
- 420.** Чухін О.І. Питання раціональної організації розумової праці школярів / О.І.Чухін // Радянська школа – 1958. – № 1. – С. 52-56.
- 421.** Ш. Живой уголок Алчевской опорной школы / Ш. // Радянська школа. – 1927. – № 45. – С. 83-85
- 422.** Шанковський Л. За реформу української середньої школи./ Л.Шанковський – Львів: Накл. Кооперативи «Рідна школа», 1939. – 32 с.
- 423.** Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах М.: изд-во АПН РСФСР., 1962
- Т. 1 / Под ред. И.А. Каирова. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1963. – 503 с.
- 424.** Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М.: Педагогика, 1980
- Т. 1 / [Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой] – М.: Педагогика, 1980. – 308 с.
- 425.** Школа и жизнь. - 1915, №2
- 426.** Шморгун В.Ф. Активізація мислительної діяльності на уроках / В.Ф.Шморгун . – К: Рад.шк., 1960. – 92 с.
- 427.** Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. / [ред. В.В. Давыдова, В.П.Зинченко]. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
- 428.** Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т.[Под ред. Я.Батышева]. М, АПО. 1999.
- Т 3. - Р – Я. - М.: АПО,1999. - 488 с.

- 429.** Энциклопедический словарь. Изд. Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. - Т. XXXIV (34) - СПб., 1902.
- 430.** Энциклопедический словарь Русского библиографического института бр. А. и И. Гранат и К. - Изд. 7-е, соверш. перераб. – Т.42 - М., [1910]-1940. – С. 298
- 431.** Юзик О.П. Дидактичні засади розумового виховання учнів початкових шкіл України (1917- 1941 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук / О.П.Юзик. — Т., 2006. – 20 с.
- 432.** Ющишин І. Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 р. – Львів, 1913. Передруковано в кн.: Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи і національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). – Коломия: Вік, 1995. – С. 133-162
- 433.** Ягупов В.В Педагогіка. Навч. посібник./ В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
- 434.** Ялліна В.Л. Розвиток ідей розумового виховання в західноєвропейській педагогіці / В.Л.Ялліна // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х.:ХНПУ, 2009. Вип. 35. . – С. 135-143
- 435.** Ялліна В.Л. Розвиток ідей розумового виховання на поч. ХХ ст. / В.Л.Ялліна // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ, 2009. – Вип. 31. – С. 212-219
- 436.** Ялліна В.Л. Педагоги періоду української національної революції про розумове виховання. / В.Л.Ялліна // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ - 2010. - № 25. – С.164-170
- 437.** Ялліна В.Л. Погляди вітчизняних педагогів 20-х років ХХ ст. на розумове виховання / В.Л.Ялліна // Імідж сучасного педагога Полтава. - № 3 (102). -2010. - С. 69-72
- 438.** Ялліна В.Л. Проблема розумового виховання старшокласників у працях вітчизняних педагогів 30-40-х років ХХ ст.. / В.Л.Ялліна // Гуманізація начально-виховного процесу., Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ. - № L. - Ч. II.- С. 171-178

439. Яцутин Н.В. Опыт применения экскурсионного метода при преподавании истории / Н.В.Яцутин // Путь просвещения. – 1922. - № 6 (октябрь). – С. 163

440. Яцутин Н. Школа Імені Коцюбинського в м.Чернігові./ Н.Яцутин // Радянська школа. – 1926. – № 8. – С.67-71

441. Яцутин Н. Досвід праці по Дальтон-плану (з практики Київської досвідної школи) / Н.Яцутин // Радянська школа. – 1926. – № 13-14. – С.34-40

Архівні установи

442. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ

Ф. 166 Народний комісаріат освіти Української СРР

оп. 1.

Од.зб. 361. Виписки з протоколів засідання педагогічної ради Київської Куренівсько-Пріорської гімназії 1917-1919. – 215 арк.

443. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ.

Ф. 166 Народний комісаріат освіти Української СРР

оп. 1.

Спр. 372. Листування з середніми учбовими закладами з питань організації учбового процесу в школах 1917-1919 рр. – 158 арк.

444. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ

Ф. 166, Народний комісаріат освіти Української СРР

оп. 1.

Од.зб. 938. Звіт Волинського губвідділу Народної освіти про його роботу 1920-1921. – 127 арк.

445. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ

Ф. 166, Народний комісаріат освіти Української СРР

оп.1.

Од.зб. 940. Матеріали про роботу Катеринославського губвідділу Наросвіти (звіти, схеми, учбові плани, програми) 1920. – 136 арк.

446. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ

Ф. 166, Народний комісаріат освіти Української СРР

оп. 1.

Од.зб. 942. Матеріали про роботу Кременчуцького губвідділу Наросвіти 1920. – 109 арк.

447. ЦДАВО Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ

Ф. 166 Народний комісаріат освіти Української СРР

оп.1.

Од.зб. 943. Матеріали про роботу Миколаївського та Херсонського губвідділу наросвіти 1920. – 215 арк.

448. Центральний державний архів вищих органів влади і управління (ЦДАВО) м.Київ

Ф. 166 Народний комісаріат освіти Української СРР

оп. 5.

Спр. 168 Матеріали про стан та розвиток народної освіти в Донецькій губернії 1925

449. Державний архів Харківської області

Фр. 103 Відділ народної освіти Чугуївського повітового виконкому

оп. 1.

Д. 90. Переписка шкіл Пересечанской волости 1920, 59 л.

450. Державний архів Харківської області

Фр. 103 Відділ народної освіти Чугуївського повітового виконкому

оп. 1.

Д. № 112. Съезд учащихся народных школ 16-17.01. 1920 г., 27 л.

451. Державний архів Харківської області

Фр 103 Відділ народної освіти Чугуївського повітового виконкому

оп. 1.

Д. 178. Материалы уездного совещания работников просвещения, состоявшихся 1-2 июня 1921 г. (доклады, протоколы, списки и др.) . л. 36

452. Державний архів Харківської області

Фр. 103 Відділ народної освіти Чугуївського повітового виконкому

оп. 1.

Д. 200. Протоколы волосных совещаний школьных работников 1921 г. л. 28

453. Державний архів Харківської області

Фр. 103 Відділ народної освіти Чугуївського повітового виконкому

оп. 1.

Д. 290. О постановке учебно-воспитательного дела в социально-трудовых школах и клубах уезда 1921 г., 20 л.

454. Державний архів Харківської області

Ф. 200 Правление Харьковского общества распространения в народе грамотности

оп. 1

Д. 538. Переписка о работе библиотек-читален 148 л.

455. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 273. Протоколы заседаний педагогического совета за 1903 год, 150 л.

456. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 310. Журналы заседаний педагогического совета с 9 января по 17 декабря 1904 г. 144 л.

457. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 332. Первая Харьковская мужская гимназия. Отчет за 1905 год, 139 л.

458. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 346. Протоколы заседаний испытательной комиссии I Харьковской гимназии 1903 г. 2 л.

459. Державний архів Харківської області

Ф. 265, – Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 350. Выписки из журналов педагогического совета 1905 р 14 л.

460. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 574. Об усилении обучения русскому языку и древним языкам 1912, 21 л.

461. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 609. Секретное.

462. Державний архів Харківської області

Ф. 265 Первая Харьковская мужская гимназия

оп. 1.

Д. 674. Журнал педагогического совета за 1919 г., 57 л.

463. Державний архів Харківської області

Фр. 460 Уисполком Харьковского уезда, Дергачевской волости

оп. 2.

Д. 41. Протоколы заседаний школьных советов за 1921 г., 310 л.

464. Державний архів Харківської області

Фр. 480 Уисполком Харьковского уезда, Мерефянской волости

оп. 1.

Д. 45. Протоколы заседаний учителей школ волости, школьных советов Мерефянской волости 1920 г., 411 л.

465. Державний архів Харківської області

Ф. 654 Валковская женская гимназия

оп. 1

Д. 77. Протоколы заседания педсовета Валковской женской гимназии 1914, 351 л.

466. Державний архів Харківської області

Ф. 661 Змеевская женская гимназия

оп. 1.

Ед. Хр. 101. Журнал заседаний педагогического совета Змеевской женской гимназии 1916 р. 6 л.

467. Державний архів Харківської області

Фр. 820 Відділ народної освіти Харківського губвиконкому

оп. 1.

Ед.Хр. 362. Протоколы заседаний школьно-методической комиссии подотдела, общих собраний работников социального воспитания и родителей учащихся подведомственных учреждений за 1922-1923 гг, 126 л.

468. Державний архів Харківської області

Фр. 820 Відділ народної освіти Харківського губвиконкому

оп. 1.

Д. 1180. Материалы школ №№ 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 1924 г. 152 л.

469. Державний архів Харківської області

Фр. 820 Відділ народної освіти Харківського губвиконкому

оп. 1.

Спр. 1187. Отчет шкіл Таранівського та Староверовського району за травень 1925 р 25 арк.

470. Державний архів Харківської області

Фр. 845 Харьковский окриполком

оп. 3.

Д. 3145. О работе курсов и школ 1929-1930 гг 128 л.

471. Державний архів Харківської області

Фр. 1358 Харківський окрисполком

оп. 2.

Спр. 209. Про підсумки роботи шкіл за 1939/1940 н.р., арк. 18-22

472. Державний архів Харківської області

Фр. 1493 Харківський обласний комітет Всеукраїнського товариства «Друзі дітей»

оп. 3.

Од.зб. 99. Позашкільна масова робота та робота в школі 1935, 67 арк.

473. Державний архів Харківської області

Фр. 1635 Уисполком Харьковского уезда, Изюмской волости

оп. 1.

Д. 34. Переписка с 1 единой трудовой советской школой 1920, 126 л.

474. Державний архів Харківської області

Фр. 1964 Золочівський районний виконком

оп. 1.

Д. 57. Документы конференции учителей школ Золочевского р-на 24 сентября 1927, 25 л.

475. Державний архів Харківської області

Фр. 1964 Золочівський районний виконком

оп. 2.

Д. 88. Протоколы заседания педагогического советов школ района и документы к ним 1928/1929, 266 л.

476. Державний архів Харківської області

Фр. 3858 Виконком Харківської обласної ради трудящих

оп. 2.

Д. 127. Об итогах работы школ за квартал 1939-1940, лл. 1-7

477. Державний архів Харківської області

Фр 3858. Виконком Харківської обласної ради трудящих

оп. 2.

Д. 209. О работе школ области в 1939-1940 г., лл. 18-22

478. Державний архів Харківської області

Фр. 3858 Виконком Харківської обласної ради трудящих
оп. 3.

Спр. 244. Про підведення підсумків роботи шкіл за перше півріччя 1945-1946
р. і заходи покращення навчальної й виховної роботи шкіл, арк. 39

Наукове видання

Плиско Леонід Миколайович, Ялліна Вікторія Леонідівна

**ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ
ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Монографія

Віповідальний за випуск: Плиско Л.М. – кандидат історичних наук, доцент,
професор кафедри всесвітньої історії ХНПУ імені Г.С.Сковороди.

Видання здійснено у авторській редакції та за рахунок авторів

Підписано до друку Формат Папір офсетний. Гарнітура Times New
Roman. Друк . Ум.друк.арк. – Обл. вид. арк. - Наклад - Ціна договірна.