

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

На правах рукопису

НАЗАРЕНКО ОЛЕНА ВАСИЛІВНА

УДК 37: 93(477)

**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВЧЕНИХ
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА (20-50-ті роки ХХ століття)**

ДИСЕРТАЦІЯ

На здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор Л.П.Вовк

Київ – 2015

Зміст

Вступ.....	3
Розділ I. Формування напрямів педагогічних досліджень у Київському інституті народної освіти.....	12
1.1. Становлення науково-педагогічних шкіл Київського ІНО в контексті започаткування підготовки педагогічних кадрів.....	12
1.2. Характер і спрямування наукових досліджень вчених інституту в 20-х-на початку 30-х років ХХ ст.....	31
1.2.1. Дослідження вчених-педагогів Київського ІНО в галузі експериментальної педагогіки.....	31
1.2.2. Національно-освітнє спрямування досліджень науковців інституту.....	49
Висновки до першого розділу.....	66
Розділ II. Розвиток наукових ідей викладачів педагогічних дисциплін НПУ імені М. П. Драгоманова у 20–50-х роках ХХ ст.....	68
2.1. Внесок педагогів у розробку питання про форми організації навчання.....	68
2.2. Проблеми виховання в педагогічній спадщині науковців закладу.....	90
2.3. Історико-педагогічний напрям досліджень учених інституту	116
Висновки до другого розділу.....	143
Розділ III. Теоретична спадщина з проблеми професійної підготовки вчителя в історії НПУ імені М. П. Драгоманова у 20–50-х роках ХХ ст.	145
3.1. Особистість учителя та спрямованість його професійної діяльності в працях учених-педагогів.....	145
3.2. Питання педагогічної підготовки у наукових пошуках професорсько-викладацького складу.....	165
Висновки до третього розділу.....	188
Висновки.....	190
Список використаних джерел.....	194
Додатки.....	228

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інноваційні процеси в системі освіти України, орієнтовані на входження в світовий освітній простір, зумовлені соціально-економічними перетвореннями, зміною ідеології, громадянських, національних, життєвих пріоритетів. Спрямованість на інтеграцію загальнолюдських, національних, особистісних цінностей актуалізує нові завдання перед середньою і вищою школою, потребує перегляду традиційних методів і засобів виховання та навчання, загострює проблеми якості освіти, підготовки вчителів, наукового осмислення педагогічної професії.

Доцільність звернення до педагогічних здобутків минулого, їх використання в процесі модернізації освіти підкреслено в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту». Особливого значення набуває досвід вищих навчальних закладів, які є носіями самобутніх традицій підготовки висококваліфікованих педагогів та науковців.

Наукова спадщина вчених репрезентує педагогічну думку попереднього історичного періоду, позначеного стрімким розвитком педагогічної теорії, експериментаторством, пов'язаними з реформуванням освітньої галузі. Визначальна роль у процесі становлення та розвитку вітчизняних досліджень, як передумови для успішної реалізації освітніх реформ, належить ученим Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (у 1920–1925 роках – Київський вищий інститут народної освіти імені М. П. Драгоманова, у 1926–1930 роках – Київський інститут народної освіти, у 1930–1933 роках – Київський інститут соціального виховання, у 1933–1945 роках – Київський педагогічний інститут, у 1945–1993 роках – Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького, у 1993–1997 роках – Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, з 1997 року – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова). У закладі започатковано ґрунтовні наукові розробки, які лягли в основу сучасних педагогічних знань та варті подальшого розгляду.

Науково-педагогічну діяльність вчених окремих ВНЗ розглядали Л. М. Коваленко, Л. Л. Король, В. К. Майборода, І. Т. Сіра. У контексті нашого дослідження важливу роль відіграють праці з історії становлення та розвитку національної системи освіти й педагогічної думки в Україні: В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк, В. О. Вихрущ, С. А. Литвинова, В. З. Смаля, М. Д. Ярмаченка. Особливості поступу вищої педагогічної освіти України аналізуються наукових працях Н. М. Дем'яненко, В. Г. Кузя, М. К. Шеремет. Динаміка розвитку педагогічної освіти, проблеми неперервності педагогічної підготовки, дидактики вищої школи, педагогічних технологій відображені в дослідженнях В. І. Бондаря, М. С. Корця, О. С. Падалки, В. Ф. Паламарчук, В. Д. Сиротюка, О. В. Тимошенко, О. І. Шапран.

Вивчення широкого кола джерел засвідчує інтерес дослідників історії освіти до науково-педагогічної спадщини окремих учених НПУ імені М. П. Драгоманова на різних етапах розвитку закладу. Внесок представників наукового осередку університету в дослідження проблем педагогічної науки, зокрема проблем експериментальної педагогіки та педології, дидактики, виховання, історії педагогіки, побіжно згадується в наукових роботах І. В. Болотнікової, В. А. Лук'янової, О. В. Сухомлинської, В. А. Шпортенко.

Дисертаційні праці З. П. Бакум, Я. Ц. Зелінської, Н. В. Кошечко, Г. В. Лесик, Л. Т. Ніколенко, В. П. Стеценко, С. І. Стрілець, С. М. Шевченко присвячені науковій, педагогічній, організаційній діяльності науковців, які в різні роки працювали у закладі: С. А. Ананьїна, Т. Ф. Бугайко, Г. С. Костюка, К. Ф. Лебединцева, С. А. Литвинова, О. Ф. Музиченка, Я. Б. Резніка, С. Х. Чавдарова, Я. Ф. Чепіги. Водночас вивчення сучасних наукових праць свідчить, що досі немає цілісного, комплексного історико-педагогічного дослідження, яке присвячене внеску вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у становлення окремих напрямків педагогічної науки, альтернативне осмислення сутнісних ознак важливих проблем, що є актуальними і досліджуються сьогодні. Впродовж 20–50-х років ХХ ст. в університеті працювали відомі персоналії, які уславили себе через педагогічні

енциклопедії, монографії, навчальну літературу. Поза увагою дослідників залишається наукова спадщина педагогів закладу, наприклад: Д. А. Вознюка, Р. К. Барун, В. О. Головківського, Г. Є. Жураківського, М. П. Задесенця, Г. М. Іваниці, Г. І. Івашини, О. І. Кравченко, Б. С. Манжоса, Д. Ф. Ніколенка, М. М. Миронова, В. П. Петруся, В. П. Роднікова, Й. Б. Селіхановича, Д. Я. Шелухіна та інших.

Переосмислення історичного минулого, нове наукове прочитання не відрефлексованого матеріалу про означений період розвитку освіти, вищої школи, педагогіки, альтернативність оцінок спадщини, зокрема стосовно втручань і коректив ідеологізації, є підґрунтям наукового та освітнього зростання, опанування новою системою педагогічних знань і методів. Вивчення наукової спадщини викладачів психолого-педагогічних дисциплін в одному із провідних освітніх закладів України дасть змогу детальніше розглянути історію його становлення, простежити вплив доробку вчених на розвиток педагогіки загалом у нашій державі, сприятиме віддзеркаленню історії наукового пошуку в системі вищої педагогічної освіти на етапі її інституалізації.

Актуальність даної проблеми, відсутність комплексних історико-педагогічних досліджень, присвячених вивченню науково-педагогічної спадщини вчених закладу, а також потреба використання вітчизняного педагогічного досвіду в сучасному процесі навчання і виховання зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Науково-педагогічна спадщина вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (20–50-ті роки ХХ ст.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, у межах теми: «Історія освіти і педагогічної науки України в контексті завдань підготовки вчителя».

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 9, від 28 квітня 2009 року) та

узгоджена у Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5, від 16 червня 2009 року).

Мета дисертаційного дослідження: дослідити та комплексно охарактеризувати визначальні напрями науково-педагогічних досліджень професорсько-викладацького складу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у період 20–50-х років ХХ століття, розкрити значення науково-педагогічних ідей у ретроспективі української педагогічної науки, освіти, підготовки майбутнього вчителя.

Досягнення визначеної мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. З'ясувати особливості генезису системи наукового пошуку в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова на етапі формування національної освіти та вищої педагогічної освіти України.

2. Визначити основні напрями наукових пошуків викладачів упродовж 20–50-х років ХХ ст. в контексті суспільно-педагогічного процесу.

3. Конкретизувати сутнісні ознаки теоретичних ідей науковців закладу, персоніфікований внесок, спрямований на розв'язання пріоритетних проблем освіти, виховання і педагогічної науки досліджуваного періоду.

4. Проаналізувати концептуальні засади, внесок учених до проблеми формування вчителя у системі професійно-педагогічної підготовки.

Об'єкт дослідження – історія становлення та розвитку наукового пошуку вчених вищих педагогічних закладів України.

Предмет дослідження – зміст, спрямування та організаційно-педагогічні умови розвитку наукової діяльності вчених НПУ імені М. П. Драгоманова, у 20–50-ті роки ХХ ст.

Методологічну основу дослідження склали положення діалектики загального, особливого й одиничного, основоположні ідеї філософії та соціології освіти, сучасні філософські концепції, що розкривають закономірності історичного розвитку суспільства та освітньої системи; історико-ретроспективний підхід до вивчення феномена гуманізації та гуманітаризації; поєднання історичного й

логічного у дослідженні суспільних явищ, із врахуванням нових підходів до розробки проблеми гуманістичного виховання.

У процесі аналізу наукової літератури із досліджуваної теми були виділені методологічні підходи: соціально-педагогічний, що передбачає розгляд освіти і науки як соціальних феноменів і встановлює залежність принципів освітньої політики від соціальних ситуацій розвитку, розкриває еволюцію системи освіти і науки та її залежність від суспільної стратифікації; аксіологічний, спрямований на розуміння освіти як державної, громадянської і особистісної цінності; системний, що дозволяє розглядати освітню систему як цілісне соціокультурне явище; поліпарадигмальний, що допускає існування різних методологічних систем, у рамках яких формуються цілісні моделі освітнього процесу.

Для реалізації завдань дослідження було застосовано комплекс **методів дослідження**: загальнонаукові (аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, класифікації) – для виявлення об'єктивних даних творчого доробку вчених-педагогів НПУ імені М. П. Драгоманова, системи педагогічних поглядів, з урахуванням тенденцій розвитку педагогічної думки в Україні у ХХ ст.; *проблемно-хронологічний метод*, що дозволив комплексно вивчити й осмислити об'єкт та предмет дослідження, відтворити цілісний процес становлення, розвитку й осмислення науково-педагогічної спадщини вчених закладу у педагогічній історіографії, здійснити періодизацію; *пошуково-бібліографічний* аналіз історико-педагогічної, психолого-педагогічної літератури, періодичних видань та архівних матеріалів за темою дослідження; *біографічний* – для вивчення основних фактів біографії вчених закладу та їхньої творчої спадщини, висвітлення теоретичних ідей та їх значення для педагогічної науки; *історико-ретроспективний* та *історико-порівняльний* – для дослідження змісту, з метою виявлення досвіду, виокремлення тенденцій, провідних ідей у спадщині вчених; *системно-структурний* – для формулювання висновків та пропозицій.

Теоретичну основу дослідження склали роботи вітчизняних і зарубіжних учених з філософії та соціології освіти, педагогічної аксіології (В. П. Андрущенко,

І. А. Зязюн, Д. Бруннер, М. В. Богуславський, В. Г. Кремень, Б. Саймон, В. А. Сластьонін, К. Чорна, та ін.); становлення та розвитку науково-дослідної діяльності у ВНЗ України (О. М. Микитюк), концепція неперервної професійної освіти (В. В. Олійник, С. О. Сисоєва); теоретичні засади розвитку вищої педагогічної освіти (В. І. Бондар, О. В. Глузман, Н. М. Дем'яненко); прогнозування, моделювання і проектування освітніх систем (Б. С. Гершунський, Є. Г. Сілаєва та ін.); акмеологічна концепція розвитку професіонала (В. М. Вакуленко); концептуальні засади історико-педагогічної науки в працях українських (Л. Д. Березівська, Л. П. Вовк, О. В. Сухомлинська, М. Д. Ярмаченко) та зарубіжних (Б. Вульфсон, Є. Д. Дніпров, Ф. Г. Паначин) учених; основні положення діяльнісної теорії засвоєння знань (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко); теорії особистості (Б. Г. Анан'єв, К. К. Платонов); теорії формування усвідомлених спонукальних сил діяльності учіння (Н. В. Кузьміна, І. Д. Бех).

Джерельну базу дослідження складають матеріали фондів Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України (фонд № 166), Центрального державного архіву громадських об'єднань України (фонд № 1), Державного архіву м. Києва (фонд Р-346), Державного архіву Київської області, архіву Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Використовувались наукові фонди Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Національної парламентської бібліотеки України, бібліотеки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, педагогічного музею м. Києва.

Вивчалися та аналізувалися науково-методичні, історико-педагогічні праці, посібники та підручники вчених НПУ імені М. П. Драгоманова, їхні виступи, статті у таких періодичних виданнях досліджуваного періоду, як «Шлях освіти», «Путь просвещения», «Радянська освіта», «Радянська школа», «Комуністична освіта», «Советская педагогика», «Політехнічна школа», «Пролетарська освіта», «Народний учитель», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології»,

«Робітнича освіта», «Дошкільне виховання»; у науково-методичних збірниках: «Педагогіка», «Записки КІНО», «Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО», «Кузня освіти», «Наукові записки КДПІ ім. О. М. Горького».

У процесі дослідження вивчались постанови й розпорядження уряду з питань освіти, матеріали з'їздів, конференцій, навчально-методична документація, історико-педагогічна література досліджуваного періоду та праці сучасних авторів (монографії, дисертації та автореферати дисертацій, наукові статті, підручники), у яких розкрито стан освіти і педагогічної думки в Україні, бібліографічні покажчики, довідково-енциклопедичні видання та історичні нариси, присвячені становленню і розвитку провідних педагогічних закладів України.

Хронологічні межі дослідження охоплюють 20–50-ті роки ХХ ст. та зумовлені залежністю розвитку української педагогічної науки від історичних етапів суспільного розвитку, становлення і розвитку вищої школи, а саме вітчизняної педагогічної освіти. Нижня межа дослідження пов'язана із періодом становлення державної системи вищої педагогічної освіти в Україні та створенням інститутів народної освіти, зокрема Київського ІНО. Верхня межа пояснюється соціально-політичними та культурно-освітніми змінами кінця 50-х років, що дали початок переорієнтації освітньої системи України, згідно з принципами зв'язку школи з життям, політехнізації й професіоналізації та поступовій демократизації педагогічного мислення.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* здійснено цілісний аналіз генези науково-педагогічних ідей вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова у контексті запровадження системи педагогічної підготовки; комплексно досліджено й систематизовано зміст і напрями дослідницької діяльності, спрямованої на осмислення проблеми цілісного дослідження дитини у педагогічному процесі; проаналізовано науковий внесок представників професорсько-викладацького складу закладу у розв'язання проблем освіти, теорії та історії вітчизняної педагогіки; систематизовано педагогічні ідеї науковців-педагогів щодо особистості

вчителя; конкретизовано персоніфіковані знання про наукову діяльність учених в системі вищої педагогічної освіти; вперше уведено в науковий обіг архівні джерела (зокрема щодо визначення внеску вчених у розвиток експериментальної педагогіки, розробку проблеми національної освіти тощо).

- *подальшого розвитку набули*: зміст та основні напрями науково-педагогічної діяльності вчених-педагогів закладу у 20–50-х роках ХХ ст. (наукове обґрунтування та організація навчально-виховного процесу в середній та вищій школі, розробка освітніх та виховних проблем, методична робота); науково-педагогічні ідеї вчених, з метою впровадження історико-педагогічного досвіду в сучасний навчально-виховний процес, а також удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Практичне значення полягає в тому, що, здобуті у процесі дослідження, узагальнені й систематизовані знання про науково-педагогічну спадщину вчених НПУ імені М. П. Драгоманова сприятимуть подальшому вдосконаленню інтеграційних процесів наукової і навчальної діяльності в системі вищої школи. Висновки й матеріали дисертації можуть бути використані для розробки лекційних курсів з педагогіки, історії педагогіки та спецкурсів, присвячених питанням вітчизняної педагогічної історіографії; для створення підручників та посібників з історії педагогіки; для написання праць, присвячених історії освіти у згаданому навчальному закладі, а також для написання біографій учених, які тут працювали. Робота може бути використана для подальшої розробки визначеної теми та суміжної проблематики.

Вірогідність і достовірність результатів дослідження забезпечується: методологічною обґрунтованістю концептуальних позицій, аналізом значної кількості наукових і науково-методичних джерел, архівних документів, періодичних видань; урахуванням стану дослідженості проблеми в педагогічній теорії 20–50-х років ХХ ст. та сучасної її наукової розробки; застосуванням комплексу наукових методів, підпорядкованих меті, предмету і завданням праці; використанням теоретичних ідей та практичного досвіду вчених ВНЗ, у процесі навчання й виховання молоді на сучасному етапі.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом обговорень на засіданнях кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2008–2014 рр.), опублікуванням матеріалів і результатів дисертаційної роботи в наукових виданнях, участі в науково-практичних конференціях, у тому числі: Міжнародній науковій конференції «Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Мелітополь, 2008), звітно-науковій конференції викладачів НПУ імені М.П.Драгоманова за 2008 рік «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (Київ, 2009), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні проблеми підготовки фахівців до соціальної та культурної діяльності» (Київ, 2011), звітно-науковій конференції викладачів НПУ імені М.П.Драгоманова за 2010 рік (Київ, 2011) та 2013 рік (Київ, 2014).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 11 публікаціях автора, з них 5 статей у наукових фахових виданнях, 1 – у закордонному науковому фаховому виданні, 5 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів і висновків до них, загальних висновків, 6 додатків, списку використаних джерел (345 найменувань, з них 58 архівних справ). Загальний обсяг дисертації – 233 сторінки, з них основного тексту – 193 сторінки.

РОЗДІЛ І

ФОРМУВАННЯ НАПРЯМІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КИЇВСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

1.1. Становлення науково-педагогічних шкіл Київського ІНО в контексті започаткування підготовки педагогічних кадрів

Період початку 20-х років ХХ ст., позначений в історії України освітніми реформами в педагогічній галузі, зокрема створенням інститутів народної освіти, був дуже непростим. Після перенесених воєн, голоду виконувати поставлені завдання піднесення культурного рівня народу виявилось непосильною справою. Уряд країни запровадив низку заходів щодо розширення мережі шкіл та запровадження загального навчання. Збільшення кількості шкільних закладів викликало потребу у забезпеченні їх кваліфікованими педагогічними кадрами. До 1920 року педагогів готували учительські інститути, учительські семінарії, університети, вищі жіночі курси. Але всі ці заклади не могли дати суспільству вчителя, який би зміг охопити освітою широке коло громадян, мав би ґрунтовну наукову та методичну підготовку. Належні наукові знання майбутнім педагогам могли дати університети, але педагогічній підготовці вони приділяли недостатньо уваги. Інші вчительські навчальні заклади не могли в повній мірі забезпечити виконання поставлених завдань.

Реформування системи народної освіти в той період викликане потребою суспільства у створенні чіткої системи педагогічної підготовки вчителів для загальноосвітньої школи, установ соціального виховання, професійних шкіл та політосвітніх установ. Учительські семінарії реорганізовано в трирічні педагогічні курси, університети й учительські інститути – в інститути народної освіти. Так, 15 липня 1920 року управлінням вищих шкіл м. Києва ухвалено створення Київського вищого інституту народної освіти імені М. П. Драгоманова на базі Київського університету Святого Володимира та Київських вищих жіночих курсів. До інституту також увійшли народні університети, географічний, Київський

Фребелівський та Київський учительський інститути, приватні жіночі педагогічні курси [170, 171, 252].

Відповідно до завдань, поставлених Наркомосом УРСР, у результаті реформування педагогічної освіти щойно створені інститути, серед яких і Київський ІНО, мали об'єднати в собі наукові сили університетів та педагогічну підготовку, що проводилась в учительських інститутах. Сприяти цьому мали науково-педагогічні кадри, значну частину яких становили педагоги з дореволюційним досвідом роботи. Наукові здобутки викладачів, які розпочали свою діяльність в КІНО, лягли в основу процесу формування науково-педагогічних шкіл закладу.

Варто згадати передумови становлення і розвитку педагогічних шкіл у вищі. Як свідчать історико-педагогічні дослідження, після революційних подій 1905–1907 років в Україні намітились прогресивні тенденції в розвитку вищої педагогічної освіти. Відкривалось чимало самостійних педагогічних закладів. У 1905 році почали діяти Київські приватні загальноосвітні вечірні жіночі курси А. В. Жекуліної, у 1906 році – Київські вищі жіночі курси, в 1907 році – Київський Фребелівський педагогічний інститут, в 1909 році – Київський учительський інститут. Цей період характеризується появою нових демократичних концепцій розвитку педагогічної освіти, а також різноманітних авторських теорій [64].

Відомі педагоги-практики С. А. Ананьїн, Г. М. Іваниця, К. Ф. Лебединцев, В. П. Родніков, І. А. Соколянський, Я. Ф. Чепіга були випускниками та викладачами Київського університету. Ті, хто працював на педагогічних курсах, прагнули забезпечити там ґрунтовну педагогічну підготовку та водночас університетський рівень викладання. Умови роботи в приватних педагогічних навчальних закладах передбачали свободу для впровадження в практику навчально-виховного процесу результатів власних наукових пошуків.

На момент створення Київського інституту народної освіти вищезгадані викладачі були авторитетними педагогами та науковцями, які активно підтримували процес реформування системи освіти. Ще до 1920 року вони займались розробкою освітніх нововведень. Про це свідчить аналіз їх діяльності в

дореформений період. Так, К. Ф. Лебединцев, обіймаючи посаду окружного інспектора Петроградського учбового округу, складав навчальні програми згідно з актуальними тоді тенденціями в освіті. Він працював у комісії з розробки нових математичних програм при Наркомосі Росії, консультантом відділу трудшколи Наркомосу України.

В. М. Дога, О. Ф. Музиченко, В. П. Родніков до того, як стали викладачами КІНО, входили до складу спеціальної комісії, створеної у 1918 році для розробки проекту реформи вчительських інститутів.

Я. Ф. Чепіга ще до 1920 року брав активну участь у роботі Наркомосу УРСР, а саме в розробці Положення про трудову школу та програм для неї. Він критикував дореволюційну шкільну систему, підтримуючи ідею української національної освіти. Так, на другому Всеукраїнському учительському з'їзді, присвяченому питанням націоналізації школи (1917 рік), вчений виступив із доповіддю «Соціалізація народної освіти», де обґрунтував вимоги організації освіти в Україні. Вони полягали в наданні всім громадянам рівних прав на освіту, безкоштовності, обов'язковості навчання, світському її характері [64].

Традиції підготовки студентів до наукової та викладацької діяльності викладачі продовжували підтримувати, розпочавши роботу в новоствореному інституті. У 1920 році в закладі створено циклову комісію з педагогіки. Її учасники забезпечували викладання педагогічних дисциплін (педагогіка колективу, педагогіка особистості, педагогічні течії, система освіти, система соціального виховання, організація установ соціального виховання, дитячий рух, дидактика, методики різних дисциплін, керівництво педагогічною практикою). Основні педагогічні дисципліни в першій половині 20-х років у Київському ІНО викладали С. А. Ананьїн, В. О. Головківський, О. І. Дорошенко, Г. Є. Жураківський, Г. М. Іваниця, Б. С. Манжос, К. С. Мокульський, О. Ф. Музиченко, О. М. Раєвський, В. П. Родніков, І. А. Соколянський, Я. Ф. Чепіга. Предметні методики викладали О. М. Астряб, О. К. Дорошкевич, К. Ф. Лебединцев, Б. В. Якубський та ін. [296, 302, 336].

Варто зауважити, що діяльність цих учених була в основі процесу формування науково-педагогічної школи Київського інституту народної освіти, тому ми звертаємось до її розгляду як до, так і після створення закладу.

Провідна роль у становленні системи науково-педагогічного пошуку інституту належить С. А. Ананьїну, який активно застосовував тут результати своїх попередніх досліджень. Архівні та історико-педагогічні матеріали засвідчують його плідну наукову діяльність до реформування системи вищої освіти України та створення інститутів народної освіти.

Так, ще у 1912 році вийшов педагогічний словник-довідник у двох частинах, упорядкований С. Ананьїним у співавторстві з М. Цитроном. Тривалий час учений досліджував питання моральних та освітніх ідеалів молоді. Результати його експериментальної роботи у київських гімназіях відображені у праці «Дитячі ідеали» (1913), в якій автор висловив ідеї щодо важливості розвитку дитячої уваги і творчості в процесі виховання.

Монографія С. А. Ананьїна «Інтерес по учению современной психологии и педагогики», опублікована у 1915 році, стала першим детальним аналізом проблеми інтересу в світовій педагогіці та психології [118]. Вчений відстоював необхідність розвитку педагогіки як самостійної науки, а також ідею поєднання досягнень психології та педагогіки. Можливість втілити ці ідеї він отримав, працюючи в Київському інституті народної освіти.

Під час викладання педагогічних дисциплін у Київському університеті Св. Володимира та на Київських вищих жіночих курсах С. А. Ананьїн розробив курси з педагогіки та історії педагогіки. У 1918–1919 роках видано «Лекції з історії педагогіки», які він читав у цих закладах, а згодом і для студентів Київського ІНО. В той час, коли в дореволюційних університетах лекції з педагогіки були факультативними, дослідник дотримувався позиції про важливість вивчення студентами педагогічних дисциплін. Тому у 1919 році вчений разом з іншими науковцями університету поставив питання про відкриття кафедри педагогіки в університеті. Але реалізувалась ця ідея лише після 1920 року, в Київському інституті народної освіти [165; 251, С. 210–217].

Як досвідчений науковець, С. А. Ананьїн займав в інституті високі посади. Він розпочав тут викладацьку діяльність з 1920 року як професор кафедри педагогіки. З 1921 року займає посаду декана факультету професійної освіти, з 1922 року – керівника щойно створеної кафедри педології. Викладає дисципліни «Історія педагогіки», «Вчення про естетичне виховання», «Найважливіші педагогічні течії», «Загальна педагогіка й сучасні педагогічні течії», «Педагогічна психологія», «Дидактика», «Методика викладання педагогічних дисциплін», «Найважливіші напрямки сучасної педагогіки».

Працюючи в закладі, вчений досліджував питання, тісно пов'язані з дисциплінами, які він викладав. Це були актуальні проблеми тогочасної педагогічної науки. Науковець вивчав, аналізував зарубіжний педагогічний досвід та на його основі розробляв ідеї трудового та естетичного виховання, організаційних форм навчання, всебічного вивчення дитини в навчально-виховному процесі.

В процесі формування науково-педагогічних досліджень Київського інституту народної освіти помітний внесок належить О. І. Дорошенко. До приходу в інститут вона мала значний досвід педагогічної та громадської діяльності, що підтверджують архівні джерела. Так, з 1905 року дослідниця була задіяною в різних об'єднаннях (Всеросійської спілки учителів, Харківського педагогічного товариства, Спілки учителів України та ін.), де працювала в секціях дошкільного виховання. Викладала теорію та практику дошкільного виховання на Харківських вищих Фребелівських курсах, на різних курсах у Києві та у Київському Фребелівському інституті. У 1919–1920 роках була членом комісії з дошкільного виховання, головою Всеукраїнського комітету об'єднаних дошкільних організацій, керувала досвідним садком Фребелівських курсів.

Досліджуючи проблеми виховання дошкільнят, О. І. Дорошенко виступала з доповідями на з'їздах та конференціях: «Розвиток органів зовнішнього почуття у дітей міста і села», «Дитячий садок на селі», «Дошкільний період та його значення в розвитку людини», «Вплив дитячих майданів на фізичний, інтелектуальний та соціальний розвиток дітей» та ін. [320]. Вона підтримувала ідею

природовідповідності у вихованні дітей та намагалась реалізувати її у своїх методичних розробках для працівників дошкільних закладів. В працях дослідниці розкрито питання форм і методів роботи в системі дошкільної освіти, які ґрунтуються на педологічному підході до навчально-виховного процесу.

У КІНО О. І. Дорошенко викладала дисципліни «Теорія та практика дошкільного виховання», «Системи дошкільного виховання», «Система освіти», була керівником педагогічної практики студентів різних факультетів. Одночасно керувала перепідготовкою дошкільних працівників у місцевкомі, читала лекції для жінок з питань догляду та виховання дітей [314, 330].

У період діяльності в інституті Ольга Іванівна розширила свої наукові інтереси, досліджуючи проблеми організації роботи дошкільних установ, підготовки дошкільних працівників, а також займаючись всебічним вивченням дитячого колективу (методи дослідження дитячих колективів, дитячі колективні ігри та ін.). Таким чином, О. І. Дорошенко, маючи солідний досвід наукової та практичної роботи в галузі дошкільного виховання, сприяла ефективній професійній підготовці майбутніх педагогів у закладі.

Важливе місце у розвитку науково-педагогічного пошуку закладу посідають дослідження В. П. Роднікова. Його історико-педагогічні праці, дослідження питань теорії та практики трудового виховання, проблем дитячої літератури, дитячого читання були відомими в колі вітчизняних науковців. Як свідчать джерела, до початку роботи в КІНО (1920 р.) вчений викладав у Київському Фребелівському інституті, на Вищих жіночих курсах А. В. Жекуліної, на Київських педагогічних курсах ім. М. Пирогова.

Будучи прихильником ідеї трудового виховання та зв'язку школи з життям, В. П. Родніков працює в експертній комісії та стає організатором перших у Києві курсів трудової школи (1919). Досліджувати вищезгадані питання він розпочав ще під час активного вивчення педагогічної думки різних країн у 1910-х роках [325]. Вчений розглядав і розвиток педагогічної думки в Україні та Росії. Так, його «Нариси з історії російської педагогіки» до 1917 року витримали кілька видань. Серед українських педагогів він розглядав педагогічну спадщину К. Д. Ушинського

та Г. С. Сковороди, цілком підтримуючи позицію про те, що педагогіка має бути народною, а школа – національною. А з 1920 року В. П. Родніков більше звертається до проблем трудової школи, аналізуючи досвід зарубіжної педагогіки.

Свій науковий доробок дослідник використовував при викладанні курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки» у КІНО, зміст яких містив матеріал про розвиток вітчизняної і зарубіжної педагогіки, починаючи з часів античності [296; дод. Б, В].

Значну наукову цінність мала розробка В. П. Родніковим проблеми дитячого читання в системі трудового виховання, з урахуванням психолого-педагогічних вимог, яку вчений поглибив під час роботи в закладі. Він розглянув та проаналізував велику кількість дитячих видань, прослідкував розвиток дитячої літератури, а також допомагав зорієнтуватись у виборі літератури для дітей. У 1915 році була опублікована його книга «Дитяча література» з рекомендаціями щодо оптимального використання дитячої художньої літератури в родинному вихованні та у школі. Вчений мав досвід роботи організатором та заступником завідуючого бібліотечним відділом у Наркомосі (1919), викладав дисципліну «Дитяча книжка» на педагогічних курсах, видав низку публікацій на цю тему. Проблеми дитячого читання В. П. Родніков ґрунтовно досліджував ще у 20-х роках, про що свідчать праці «Дитяча книга в системі трудового виховання», «Методи бібліотечної роботи», «Знание и труд» (у співавторстві з Я. Ф. Чепігою), «Проблеми дитячого читання в рефлексологічному висвітленні» та ін. [325].

Значний вплив на процес формування науково-педагогічних досліджень в КІНО мала діяльність Я. Ф. Чепіги, який на початку 20-х років ХХ ст. вже був відомим в Україні дослідником та громадським діячем. Як свідчать архівні дані та історико-педагогічні дослідження, він почав працювати в інституті з 1920 року в складі організаційного комітету з реформування Київського ІНО. В 1920–1923 роках обіймає посаду декана дошкільного факультету, декана факультету соціального виховання, проректора інституту, отримує звання професора. В 1923–1925 роках учений завідує секцією дидактики науково-дослідної кафедри педології [323]. Викладає дисципліни «Теорія трудового виховання», «Трудові процеси»,

«Організація установ соціального виховання», «Система соціального виховання», «Основні проблеми соціального виховання», «Методика початкового навчання», «Основні питання сучасної педагогіки».

Прихильник української національної освіти, Яків Феофанович, на відміну від більшості викладачів закладу, читає свої лекції українською мовою. Вчений і в дореформений період активно розробляв питання національної системи освіти та виховання, а також проводив дослідження в галузі експериментальної педагогіки.

Ідеї ґрунтування системи навчання та виховання на всебічному вивченні дитини, її вікових, психологічних та фізіологічних особливостей Я. Ф. Чепіга продовжував розвивати в КІНО. Погляди, викладені у працях «Педологія, або наука про дітей» (1911), «Увага і розумовий розвиток дитини» (1911), «Національне виховання» (1913) та інші покладені в основу його подальших досліджень. Це праці, де відомий педагог обґрунтовував зв'язок розумового та фізичного в дитині, вплив середовища на її розвиток, значення гри та праці в становленні підростаючого покоління [274, 278, 281 та ін.].

Період викладання Я. Ф. Чепіги в КІНО є надзвичайно плідним у його науково-педагогічній діяльності. Вийшли друком підручники: «Веселка. Перша читанка після букваря» (1921), «Азбука трудового виховання й освіти» (1922), «Веселка. Друга читанка після букваря» (1924), «Шляхом життя» (1925). Ідеї трудового виховання та його обґрунтування з позицій педології вчений висвітлив у працях «Азбука трудового виховання й освіти» (1922), «Практична трудова педагогіка» (1924). Питанням дидактики присвячені праці «Навчання в трудовій школі», «Що то є комплекс» (1925), «Побудова комплексу» (1925).

Одне з провідних місць у становленні педагогічних досліджень КІНО належало К. Ф. Лебединцеву. Вчений мав великий досвід викладацької діяльності в учительських навчальних закладах: на Київських приватних загальноосвітніх вечірніх курсах А. В. Жекуліної, російських вищих трирічних педкурсах ім. М. Пирогова, українських вищих трирічних педкурсах ім. Б. Грінченка, був одним із видавців журналу «Педагогическая неделя» [251, С. 309–312].

Як свідчать джерела, учений публікував статті з різних освітніх питань, в яких розкривав проблеми статевого виховання, виступав на захист прав дитини, висловлювався за гуманне відношення педагогів до своїх вихованців, за створення найсприятливіших умов для розвитку здібностей, прояву активності й самодіяльності, індивідуального підходу до кожного. К. Ф. Лебединцев відстоював позицію про рівноправне становище жінки в суспільстві. У зв'язку з цим розглядав проблему спільного навчання дівчат та хлопчиків, обґрунтовуючи його необхідність («Спільне навчання і його роль у справі соціального виховання» (1920). Окрім того, вчений займався розробкою нових способів контролю та оцінювання знань учнів.

На основі педагогічних ідей, що сформувались раніше, К. Ф. Лебединцев продовжує свою дослідницьку роботу в КІНО. Це перш за все ідеї педоцентризму, на яких ґрунтується вся наукова робота вченого в галузі методики математики: створення підручників й методичних посібників, а також експериментальні дослідження.

В основі досліджень К. Ф. Лебединцева – принцип зв'язку навчання з оточуючим середовищем. Запропонований ученим метод вивчення математичних дисциплін (конкретно-індуктивний) давав можливість для самостійного мислення, навчально-пошукової діяльності учнів. У своїх наукових пошуках К. Ф. Лебединцев опирався на теоретичні положення педагогіки та психології, а також на власні експериментальні розробки. При складанні підручників велику увагу приділяв урахуванню індивідуально-психологічних особливостей школярів, а також зв'язку теоретичного та практичного матеріалу [243].

Педагог працював в інституті з 1922-го по 1925 рік, викладаючи дисципліни «Вища математика», «Математичний вступ до експериментальної психології», «Математичний вступ до психології», «Методика математики», «Методика математики у зв'язку з практикою». Вчений брав активну участь у реформі вищої школи в складі організаційної комісії, працюючи на посаді проректора, декана факультету соціального виховання та професійної освіти. У 1923 році йому присвоєно звання професора [297, 302].

Працюючи в учбово-педагогічній секції при Київській філії Державного видавництва України, К. Ф. Лебединцев бере участь у складанні підручників, які відповідали вимогам шкільної реформи 20-х років. На науково-дослідній кафедрі педології займається дослідженнями в галузі методики математики та її педологічним обґрунтуванням. Основні праці К. Ф. Лебединцева за час роботи в інституті: «Лічба і міра. Арифметика у зв'язку з початками геометрії. Для трудової школи або самонавчання» (1922), «Развитие числовых представлений у ребенка в раннем детстве» (1923), «Вступ до сучасної методики математики» (1925).

Програми з математики, складені К. Ф. Лебединцевим, сучасники вченого високо цінили за оптимальне співвідношення теоретичного матеріалу з практичним, адже в період, коли методисти багато уваги приділяли практичній стороні – комплексне навчання, метод проектів, бригадно-лабораторне навчання, вчений відстоював систематичність у навчанні та важливість вивчення й теоретичної частини матеріалу.

Збагаченню напрямів педагогічних досліджень у Київському інституті народної освіти сприяла наукова діяльність І. П. Соколянського. Вчений був прихильником педологічного підходу до виховання дітей, відомий зокрема як активний дослідник проблем дефективного дитинства. Викладав у КІНО в 1920–1921 роках. На той час він уже мав солідний науково-педагогічний та організаційний досвід. Працював викладачем, інспектором, завідувачем училища глухонімих. Займав посаду завідувача Київським управлінням вищими навчальними закладами, був співробітником колегії Завгубпрофосу Київщини, заступником керівника голови Головносоцвиху, головним інспектором з боротьби з дитячою дефективністю, а також головою лікарсько-педагогічної ради. Як педагог-дефектолог, І. П. Соколянський був задіяний у роботі з'їздів: Всеросійського з'їзду вчителів глухонімих та отоларингологів (1910), Загальноземського з'їзду з народної освіти (1911), Київського обласного з'їзду з народної освіти (1920), Всеукраїнської наради з освіти (1921), Всеросійського з'їзду психоневрологів у Москві та ін. [326].

За даними історико-педагогічних джерел, його розробки методики навчання глухонімих дітей в дореволюційний період здійснили повний переворот в практиці корекційної педагогіки й стали основою для практичного застосування нових наукових теорій. Окрім того, вчений зробив вагомий внесок у розвиток рефлексології в Україні. Свої наукові розробки він використовував під час викладання в інституті дисциплін «Педологія», «Сурдопедагогіка».

Вчений викладав також курс «Педагогіка», у зв'язку з цим цікавився розробкою загальнопедагогічних тем. Він висловлював свою позицію в працях, присвячених актуальним тоді аспектам педагогічної науки: «Хто дбає про владу, той дбає про освіту» (1920), «Радянська влада і народна освіта» (1920), «О дошкольном воспитании» (1921), «О стыке соцвоста с профобром» та ін. [326].

Маючи значний досвід практичної роботи в школі, викладацьку та наукову діяльність в КІНО розпочав В. А. Головківський. Впродовж 1920–1927 років він був аспірантом, співробітником кафедри педології, розробляв проблему раціоналізації педагогічного процесу за допомогою тестування. Викладав дисципліну «Педологія», брав активну участь у семінарах з експериментальної педагогіки, психології, рефлексології [296; 315, С. 133–144; 318].

У становленні системи наукових досліджень Київського ІНО важлива роль належала В. П. Петрусь, який працював у закладі з перших років його функціонування. У 1915 році він закінчив історико-філософський факультет Київського університету. Після отримання диплому викладав у приватній жіночій гімназії, державній чоловічій гімназії, в Юридичному інституті та Київському університеті. Професор КІНО, з 1924 року – декан факультету соціального виховання, В. П. Петрусь викладав теорію та історію української мови, старослов'янську мову, завідував кабінетом мовознавства, створеним за його ініціативою. В першій половині 20-х років він досліджував проблеми педагогіки. Як зазначив учений в автобіографії, праці з педагогіки були наслідком його практичного досвіду та безпосередньої участі в розбудові радянської школи [319]. Це: «Теоретична педагогіка (методологічний нарис)» (1926), «Інститут народної освіти на Волині» (1925), книга «Вступ до сучасної педагогіки. Виховання в його

природних культурно-історичних та філософсько-наукових основах» (1923), «Виховання й рефлексологія (школа й суспільство)» (1924), «Знання в трудовій школі» (1920) [323].

Отже, науково-педагогічні школи Київського інституту народної освіти формувались на основі наукових концепцій учених, які раніше працювали в навчальних закладах із різними традиціями. Їхні наукові досягнення стали джерелом новітніх ідей, на яких базувався процес перебудови системи вищої педагогічної освіти України. Викладачі закладу вирішували актуальні питання тогочасної педагогічної науки, відстоюючи національну освіту та допомагаючи розв'язанню проблеми підготовки педагогічних кадрів, яка в 20-х роках ХХ ст. відчувалась досить гостро.

Процес становлення системи підготовки педагогічних кадрів та формування наукових шкіл у Київському інституті народної освіти супроводжувався певними труднощами, про що свідчить аналіз архівних джерел та історико-педагогічних праць. Це пояснювалось низкою причин. Насамперед, варто згадати про щорічні зміни в організації навчально-виховного процесу закладу.

У перший рік роботи інституту відбувалось організаційне формування закладу. Спочатку він складався з шкільного та дошкільного факультету, згодом до них приєднався лікувально-педагогічний (дефектологічний). Шкільний факультет мав два відділення (гуманітарне і природниче), які згодом набули статусу факультетів. На лікувально-педагогічному вивчались лікарсько-педагогічні та психолого-педагогічні дисципліни, основи теорії і практики навчання та виховання дітей, їхній психічний та фізичний розвиток, спеціальні фахові методики.

У 1921/22 навчальному році організаційна структура інституту змінюється: створюються факультети соціального виховання та професійної освіти з трирічним терміном навчання, а також підготовчий факультет – з однорічним. Факультет соціального виховання мав шкільний, дошкільний та лікувально-педагогічний відділи. Факультет професійної освіти готував керівників і викладачів професійних шкіл, шкіл фабрично-заводського навчання та технікумів.

Наступний навчальний рік розпочато з чергової реорганізації. На факультеті соціального виховання відбулось об'єднання шкільного та дошкільного відділів у єдиний шкільний. Основна загальноосвітня та педагогічна підготовка студентів проводилась на перших та других курсах, а на третьому, останньому році навчання, вивчалися спеціальні дисципліни. Факультет професійної освіти поповнився ще двома відділами, а підготовчий було закрито.

У 1924 році в Київському інституті народної освіти знову відбуваються організаційні зміни. Це закриття дефектологічного відділу на базі факультету соціального виховання, відновлення шкільного та дошкільного відділів. Термін навчання в інституті стає чотирирічним [170, 171, 252].

Звичайно, численні реорганізації не могли не вплинути на навчальний процес у ВНЗ. З року в рік відбувалися суттєві зміни в навчальних планах, які обумовлювались також загальною тенденцією розвитку педагогічної науки [338, С. 66–74]. Період експериментувань з організаційними формами навчання позначились на організації навчального процесу КІНО: коли у 1924–25 навчальному році лекції замінено лабораторною формою навчання, методики викладання окремих дисциплін не вивчались. Негативно впливали на роботу закладу і відсутність єдиних навчальних програм та постійні зміни в них, брак підручників, а також складне матеріальне становище інституту, яке не давало змоги забезпечити активну роботу гуртків та педагогічної практики [330, С. 62–88].

На початку функціонування інституту використовувались підручники, написані ще в дореволюційний час. Архівні матеріали засвідчують, що викладач В. П. Родніков рекомендував для вивчення курсу педагогіки та історії педагогіки таку літературу: П. Соколов – «Історія педагогічних систем», М. Рубінштейн – «Історія педагогічних ідей», Монро – «Історія педагогіки», П. Ф. Каптерев – «Історія російської педагогіки», О. Ф. Музиченко – «Сучасні педагогічні течії» та «Сучасні течії в західноєвропейській педагогіці», В. П. Родніков – «Історія російської педагогіки» [296, С. 43–44; дод. В].

Щоб забезпечити студентів навчальною літературою, у 1926 році в інституті організовано видавничу комісію, що займалась виданням конспектів лекцій та

курсів окремих дисциплін. Так, лише упродовж 1927 року вийшли друком 12 курсів із різних предметів [218].

Варто підкреслити, що в процесі становлення науково-педагогічних досліджень важливою була діяльність викладачів щодо вирішення проблем організації педагогічної практики в інституті. Педагогічна практика студентів, хоч і мала деякі проблеми з фінансуванням у першій половині 20-х років, була непогано налагоджена. Студенти першого та другого курсу проводили спостереження в дитячих закладах, студенти третього курсів відвідували заняття провідних викладачів, на четвертому курсі працювали на зразково-дослідних станціях [153, С.110]. Практична підготовка проходила в кількох десятках дитячих закладів. Окрім того, керівництво КІНО планувало розширити сферу діяльності в цьому напрямку та забезпечити шефство інституту над усіма педагогічними закладами Київщини, а також сусідніх областей [330]. Організацією педпрактики займалась спеціальна комісія, до якої входили С. Г. Майліс, Б. С. Манжос, К. Ф. Лебединцев, О. М. Раєвський та ін. [330, 336].

Науковці інституту намагались вдосконалити процес організації та проведення педпрактики й висвітлювали свої погляди в низці публікацій. Значному поглибленню знань студентів про особливості навчання та розвитку школярів, а також стимулюванню їх до наукового пошуку сприяла і участь викладачів у організації роботи інститутського музею матеріалів з життя та діяльності дітей у школах. Музей створено на основі даних, отриманих студентами під час проходження педагогічної практики [310].

Таким чином, вчені-педагоги інституту підтримували традиції посиленої уваги до практичної підготовки майбутніх педагогів, започатковані в закладах, на базі яких створено Київський інститут народної освіти. Вони використовували активні методи навчання, приділяючи велику увагу семінарським та лабораторним заняттям, водночас дбаючи й про забезпечення належного теоретичного рівня підготовки студентів. Плідною була участь викладачів у педологічній предметній комісії, що охопила три напрями: теоретична, практична та лікарська педагогіка. Комісія займалась організаційними питаннями, серед яких були: розробка проектів

факультетського чи інститутського значення, розгляд книжок, які слід видати українською мовою для потреб ВНЗ України [330].

Активно використовувались у навчальному процесі інституту екскурсії та педагогічні експедиції до різних міст. Викладачі сприяли науковому пошуку студентів, залучаючи їх до дослідницької діяльності в процесі педагогічної практики, організовуючи роботу педологічного семінару вищого типу. В семінарі були задіяні студенти, які цікавились педагогікою чи готувались до аспірантури. Його учасники проводили дослідження за напрямками: основи виховання, актуальні проблеми педології й педагогіки, вивчення нової педологічної літератури [330].

Окрім заходів щодо підвищення рівня навчально-виховного процесу в інституті, педагоги КІНО брали активну участь у процесі популяризації педагогічних знань серед населення. Про це свідчить їх активна громадська діяльність. Це читання науково-популярних лекцій з актуальних питань навчання і виховання дітей для червоноармійців, делегаток жіночого відділу, робітників на фабриках і заводах, в селах, у навчальних закладах Соцвиху й Профосвіти, а також для батьків у школах [108, С. 385–389; 330].

Слід згадати ще одну проблему на початковому етапі функціонування інституту. Реорганізація освітньої системи України в 20-х роках ХХ ст., яка призвела до ліквідації університетів та створення інститутів народної освіти, викликала неоднозначне ставлення науковців до таких змін [35, 48]. Мається на увазі розбіжність у поглядах (педагогізація навчального процесу чи класична університетська підготовка), що спостерігалась у вищих освітніх закладах, у тому числі і в Київському інституті народної освіти.

У зв'язку з реформами освіти Наркомос УРСР поставив завдання виховувати нові педагогічні кадри й перевиховувати старі, адже без залучення досвідчених науковців здійснити зміни було б неможливо. Окрім того, вони становили значну частину викладачів. Серед них були такі, які не приймали реформ в системі освіти, оскільки вбачали в них руйнування так званої «чистої науки», яку вивчали в університетах України. Через несхвалення викладачами дій нової влади,

спрямованих на перебудову системи вищої школи, в громадському житті вишів відбувалось зіткнення різних точок зору з даної проблеми. Влада ж, у свою чергу, реагувала на таке протистояння дуже суворо – деякого звільняли з роботи, багатьох професорів вислано з країни [35, 189].

Аналіз архівних матеріалів підтверджує, що такі процеси спостерігались і в Київському інституті народної освіти [311, 344, 345]. Серед викладачів природничих дисциплін були прихильники університетської освіти. Та більшість науковців-педагогів підтримували ідею педагогізації навчального процесу в закладі. Такої думки дотримувались у КІНО С. А. Ананьїн, О. І. Дорошенко, Г. М. Іваниця, К. Ф. Лебединцев, Б. С. Манжос, Я. Ф. Чепіга, Г. Є. Жураківський та інші. Про це свідчать також їхні наукові праці, присвячені проблемам підготовки педагогів.

Варто зауважити, що в перші п'ять років існування інституту серед професорсько-викладацького складу ще не було випускників, тобто молодих педагогів, вихованих відповідно до потреб і завдань розвитку тогочасної педагогічної науки. Така тенденція спостерігалась і в інших вищих навчальних закладах України [121]. Навіть наприкінці 20-х років ця проблема залишалась актуальною. Тому в цей нелегкий період внесок досвідчених науковців у розвиток системи підготовки майбутніх педагогів, зокрема в КІНО, дуже відчутний. Професійні педагоги інституту, вже відомі тогочасній українській науці своїми здобутками, сприяли формуванню системи науково-педагогічного пошуку в закладі, займаючись підготовкою молодих науковців.

Під керівництвом С. А. Ананьїна, К. Ф. Лебединцева, О. М. Раєвського, С. Х. Чепіги, проводили дослідницьку роботу молоді науковці Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, В. І. Помагайба та ін. З часом вони не лише стали провідними вченими закладу, а й зробили помітний внесок у розвиток української педагогічної науки.

Д. Ф. Ніколенко, будучи студентом, під керівництвом К. Ф. Лебединцева досліджував питання розвитку числових уявлень та сприйняття числових фігур у дітей. По закінченню педологічного семінару підвищеного типу він захистив

експериментальну роботу на тему «Про сприйняття числових фігур». Пізніше Д. Ф. Ніколенко займався науковою роботою під керівництвом О. М. Раєвського. Розробляв проблему психолого-педагогічних досліджень обдарованих школярів та студентів, питання навантаження учнів. При вивченні проблеми профорієнтації науковець опрацьовував результати тестування курсантів, студентів робітфаку, учнів-вступників професійних шкіл. Важливою на той час була і розробка молодим вченим професіограми вчителя, який працює в сільській школі [322].

Г. С. Костюк, як учень О. М. Раєвського, розпочав дослідження проблеми тестування успішності в умовах школи. Згодом ця проблема ґрунтовно розроблялась вченим, про що свідчить низка його подальших публікацій.

Важливі експериментальні дослідження проводились аспірантами науководослідної кафедри педології і в галузі дидактики. Зокрема активно розроблялось питання особливостей сприймання учнями навчального матеріалу. Так, тема дослідження В. І. Помагайби (згодом одного з провідних українських вчених-дидактів) була «Вправа та її місце в розвитку основних навичок у процесі навчання» [314, С. 94–118].

З середини 20-х років науковим керівництвом в інституті займались О. І. Дорошенко, О. Ф. Музиченко, Й. Б. Селіханович. Під керівництвом Й. Б. Селіхановича проводились історико-педагогічні дослідження та вивчення виховних проблем. Серед них, наприклад, «Раціоналізація навчання у Песталоцці», «Педагогічні ідеї Французької революції (Г. Є. Жураківський), «Виховний вплив кіно на дітей» (О. С. Кулінич). Сам учений у цей період досліджував такі теми: «Раціоналізація навчання у гербартіанській школі», «Шпрангер і його вплив на сучасну педагогічну думку», «Виховна робота в нашій школі», «Песталоцці й сучасне виховання» [314, С. 94–118; 330, С. 89–103].

Компаративний напрям у педагогічній науці розробляв О. Ф. Музиченко, який керував у КІНО науковими пошуками у галузі дидактики. Його послідовником став Б. С. Манжос, відомий у науково-педагогічному середовищі як дослідник систем освіти зарубіжних країн, а також форм та методів навчання [165].

О. І. Дорошенко керувала науковою роботою в галузі дошкільного виховання. Це експериментальні дослідження впливу середовища на розвиток дітей, взаємовпливу фізичного та розумового розвитку, проблеми гри та праці, а також проблеми тестового дослідження [314, С. 94–118].

Таким чином, професорсько-викладацьким складом Київського інституту народної освіти започатковано низку важливих та актуальних тоді досліджень, які в подальшому отримали широке висвітлення в українській педагогічній науці. Варто згадати і про методичну діяльність вчених закладу, яка відображала результати їх наукових розробок. Підручники викладачів відігравали важливу роль у процесі розбудови системи шкільної, а також педагогічної освіти України.

Аналіз архівних документів дає змогу стверджувати, що в 20-х роках минулого століття підручники та посібники провідних вчених закладу були затребуваними та активно видавались. Ще в дореволюційний час використовувались в українських школах та неодноразово перевидавались книги Я. Ф. Чепіги, О. М. Астряба, К. Ф. Лебединцева та ін. Впродовж 20-х років вчені постійно вдосконалювали свої підручники, доповнювали їх новішим матеріалом, вносили зміни для того, щоб вони й надалі залишались актуальними. В цей період з'явилась низка нових книг В. М. Доги, Г. М. Іваниці, Я. Ф. Чепіги для молодшого та середнього шкільного віку, які були підпорядковані принципу педоцентризму в педагогіці та базувались на урахуванні дитячих інтересів. Книги для вчителів, в яких висвітлювались досягнення педології та психології, сприяли всебічному вивченню особистості дитини: «Психологія для педагогів» К. С. Мокульського (1924), «Хрестоматія з психології» В. М. Доги та К. С. Мокульського (1924) та ін. [329].

Науковці інституту намагались пов'язати навчальний матеріал своїх підручників з явищами оточуючого середовища, і за це їх книги високо оцінювались критиками. Наприклад, читанка «Життя та слово» (Г. М. Іваниця), «Математика з життя» (Я. Б. Резнік), «Збірник по комплексному методу» (Я. Б. Резнік, Г. М. Іваниця). Активно видавались підручники з математики (задачники, методичні посібники) О. М. Астряба, Я. Ф. Чепіги, К. Ф. Лебединцева,

Я. Б. Резніка, які забезпечували активну пізнавальну діяльність та самостійність учнів в процесі навчання. Архівними даними встановлено, що у 1924–1925 роках в плані видань «Книгоспілка» були книги науковців інституту, які відображали їх наукові інтереси та актуальні тенденції педагогічної науки. Це «Трудова школа» та «Схеми психофізіологічного розвитку дитини» С. А. Ананьїна, «Еволюція методів виховання» (С. А. Ананьїн і Скитський), «Сучасна педагогічна Німеччина» О. Ф. Музиченка, «Практика Дальтонівського плану. (Книга для педагогів)» Б. С. Манжоса, низка книг А. В. Володимирського з питань вивчення дитинства («На допомогу педагогові», «Около детской преступности», «Чудо діти (дефективні риси в особистості дитини і підлітка)», «К методике исследования личности ребёнка» та ін.) [312, 329].

З вищевказаного можна зробити висновок, що в період реформування системи вищої педагогічної освіти України помітну роль відіграв Київський інститут народної освіти, оскільки саме тут сконцентрувались кращі науково-педагогічні кадри. В щойно створеному інституті значна частина викладацького складу були авторитетними у педагогічній галузі вченими, які маючи досвід роботи в провідних вчительських навчальних закладах, спрямували його на формування та розвиток системи педагогічної підготовки в країні та зокрема у КІНО.

Науково-педагогічними школами інституту в 20-х роках ХХ ст. започатковано низку важливих та актуальних для тогочасної педагогічної науки досліджень. Це дослідження як досвідчених вчених (С. А. Ананьїна, К. Ф. Лебединцева, О. Ф. Музиченка, Я. Ф. Чепіги та ін.), так і молодих науковців (Г. Є. Жураківського, Г. С. Костюка, Д. Ф. Ніколенка, В. І. Помагайби). Підручники та посібники викладачів інституту для шкіл та педагогічних навчальних закладів сприяли впровадженню результатів їх наукових пошуків у практику навчально-виховного процесу.

1. 2. Характер і спрямування наукових досліджень вчених інституту в 20-х–на початку 30-х років ХХ ст.

1.2.1. Дослідження вчених-педагогів Київського ІНО в галузі експериментальної педагогіки

На початку ХХ століття педагогічна наука різних країн характеризувалась різноманіттям інноваційних ідей та наукових шкіл, які були тісно пов'язані з ідеєю цілісного дослідження особистості дитини в навчально-виховному процесі. У зв'язку з цим активно розвивалась експериментальна педагогіка, що обґрунтовувала свої положення на основі емпіричних спостережень та експериментального дослідження дитини.

20-ті роки характерні глибоким вивченням українськими науковцями-педагогами зарубіжного педагогічного досвіду та впровадженням його в практику. Паралельно вчені проводили власні наукові пошуки, що сприяли зародженню нової школи та формуванню нових методів навчання, в основі яких – всебічне вивчення дитини. Тому експериментальна педагогіка набула значного поширення в Україні.

Серед провідних українських дослідників у галузі експериментальної педагогіки більшість склали вчені Київського інституту народної освіти. Тут створено кафедру педології, наукова та навчальна діяльність якої відображала основні тенденції розвитку педагогічної науки України 20-х – першої половини 30-х років.

Підрозділ засновано в липні 1922 року з ініціативи професора С. А. Ананьїна. На кафедрі в різні періоди працювали Я. Ф. Чепіга, Д. Ф. Ніколенко, Г. С. Костюк, В. І. Помагайба, К. Ф. Лебединцев, О. М. Раєвський, В. В. Радзимовська, К. С. Мокульський, О. Ф. Музиченко, Й. Б. Селіханович, О. С. Кулінич, Є. Д. Видро, П. Р. Чамата, О. І. Дорошенко, Г. Є. Жураківський та ін.

Співробітники кафедри дотримувались позиції обґрунтування виховання дитини шляхом всебічного її вивчення. Експериментальне дослідження та спостереження стало обов'язковим у системі підготовки педагогічних рекомендацій. Кафедра об'єднала різні напрями психолого-педагогічних пошуків.

Це історія педагогіки, дидактика, дошкільне виховання, експериментальна педагогіка та педагогічна психотехніка, фізіологія дитинства [108, С. 385–389].

Наукові і організаційні інтереси розподілялись так: С. А. Ананьїн (керівник кафедри), К. Ф. Лебединцев (методика математики та її педологічне обґрунтування), В. В. Радзимовська (фізіологія дитини), Я. Ф. Чепіга (дидактика). З 1925 року склад кафедри змінився, керівництво підрозділом перейшло до В. В. Радзимовської, а секції очолили Й. Б. Селіханович (історія педагогіки), О. І. Дорошенко (дошкільне виховання), О. М. Раєвський (експериментальна педагогіка та педагогічна психотехніка), К. С. Мокульський (підсекція рефлексології), О. Ф. Музиченко (дидактика). Кафедра готувала фахівців відповідно до вищезгаданих напрямів, її викладачі були активними учасниками педагогічних конференцій та з'їздів, публікували результати власних досліджень у педагогічній пресі та фахових виданнях, а також займались методичною роботою. Помітний внесок науковців підрозділу в освіту дорослих: доповіді, лекції, консультації для робітників, керівників піонерських організацій, у Червоноармійському університеті, у Київському Вечірньому Освітнянському Університеті та ін.

Наукова діяльність кафедри педології охопила широке коло психолого-педагогічних проблем, дослідження яких проводилось шляхом експериментальних пошуків та цілісного вивчення розвитку особистості дитини. Наукові розробки вчених підрозділу вийшли за рамки педології, і навіть наприкінці 20-х років стояло питання про зміну її назви. Ми ж звернемося до розгляду саме педологічних проблем та експериментальних досліджень, які проводились у 20-х – на початку 30-х років ХХ ст.

У цей період педагогічна наука в Україні й за кордоном використовувала досягнення педології, до основних принципів якої належали: 1) цілісне дослідження дитини; 2) генетичний принцип; 3) вивчення дитини у зв'язку з середовищем, в якому вона перебуває; 4) практична значимість педології [195, С. 245–252].

Прибічники педології розглядали дитину як центр навчально-виховного процесу. Так, Я. Ф. Чепіга визначив такі завдання педології: «вивчити духовну й фізичну природу дитини з усіх боків, зібрати й систематизувати все, що торкається її життя, знайти закони, котрим підлягає її організм і на них вже науково утворити педагогіку» [136, С. 208–212].

С. А. Ананьїн відстоював думку про те, що дитина повинна стати предметом особливої, самостійної науки, а не загубитися в науках, що вивчають людину. Вчений займався розробкою теоретичних основ педології та викладав предмет «Педологія» в Київському ІНО в першій половині 20-х років. Він визначив зміст та завдання педології, згідно з якими вона має об'єднувати в собі три групи наук про дитину: теоретико-описові (предметом яких є дитина як така), практико-описові (предметом яких є дитина як предмет виховання) та нормативні (предметом яких є виховання) [8].

Г. С. Костюк також дотримувався позиції про необхідність існування педології як самостійної науки. Чіткому уявленню про педологію сприяв узагальнюючий посібник із педології за редакцією вченого у співавторстві з І. Д. Видро та П. Р. Чаматою (1933), в якому систематизовано дослідження, проведені впродовж 1920-х років [23, 96, 125]. В праці визначені такі завдання педології: допомогти кращому пізнанню дитини, отримати знання про її розвиток у процесі навчання та виховання. Посібник високо оцінений як тогочасними дослідниками, так і сучасними, – у ньому вперше всебічно охоплено дослідження дитини.

Розділи посібника присвячені розвитку дитини різних вікових періодів, його умовам і причинам, впливу середовища, розвитку дитячої психіки. Так, М. Д. Бурштейн дав високу оцінку книзі, відзначивши в ній наявність тем, відсутніх чи недостатньо розкритих у попередньому посібнику («Педологія для педтехнікумів» за ред. А. Болотнікова»). В підручнику за ред. Г. С. Костюка ґрунтовно розкрито тему тяжкого дитинства, педологічного аналізу педагогічного процесу та його актуальних проблем, значимості гри та праці в розвитку дитини, особливостей дитячої нервової системи [33].

Розвиток експериментальної педагогіки в 20-х роках був тісно пов'язаний з досягненнями рефлексології, яка мала значний вплив на всю педагогічну науку початку ХХ ст. Завданням рефлексології було організувати виховання дитини на основі вивчення фізіології та анатомії, умовних та безумовних людських рефлексів [167].

У Київському інституті народної освіти працювали відомі представники рефлексологічного напрямку, дослідження яких сприяли збагаченню наукових знань про дитину, яка навчається. Авторитетним педагогом у цій галузі був О. М. Раєвський. Як зазначають сучасні дослідники, його діяльність мала помітний вплив на розвиток експериментальної педагогіки в Україні [23, С. 131]. Вчений очолював секцію експериментальної педагогіки та педагогічної психотехніки на кафедрі педології, викладав в інституті дисципліни «Педологія» й «Рефлексологія», виховав багатьох талановитих учнів, які успішно працювали в галузі педології.

Як теоретик рефлексології починав свою наукову діяльність в КІНО П. Р. Чамата – психолог, педагог, організатор освіти. Він відомий українській науці як дослідник різних аспектів розвитку особистості дитини [23, С. 134–135; 76, С. 994–995]. Будучи аспірантом кафедри педології, він вивчав структуру сполучних рефлексів та досліджував проблему цілісності особистості.

Є. Д. Видро, співробітник секції фізіології дитинства на кафедрі педології, досліджував проблеми психофізіології дитини, а також методи оцінки її фізичного розвитку та вивчення її зростання.

К. С. Мокульський, керівник підсекції рефлексології, розробляв теорію та методологію сполучно-рефлекторної діяльності. Вивчаючи проблеми рефлексології, учений підкреслював важливість для педагогіки рефлексологічного експерименту, а співпрацю рефлексолога з педагогом вважав необхідною. Вчений зазначав, що «педагоги, озброєні знанням рефлексології, докладуть ці знання для того, щоб збудувати справді наукову педагогіку» [108, С. 3–24].

Зв'язок рефлексології з вихованням спробував обґрунтувати В. П. Петрусь, який визначав виховання як надбання систематично організованих умовних рефлексів, що відбувається в суспільстві та завдяки суспільству [197, 198]. Педагог

підкреслював важливість розуміння природи дитинства, механізмів психіки людини та законів людського пристосування для виховання та обґрунтування його з позиції педології.

Намагаючись отримати повні дані про розвиток дитини, педагоги в 20-х роках активно розробляли проблему визначення здібностей та обдарованості учнів, індивідуального підходу в навчально-виховному процесі. У полі зору науковців були такі питання, як критерії розумового розвитку, принципи класифікації дітей за ступенем їхнього інтелектуального зростання. Показники рівня середнього нормального розвитку давали змогу виокремити відстаючих чи обдарованих дітей. Тому метод тестування та анкетування активно застосовувався в експериментальній педагогіці та педології.

Початком становлення та використання тестових досліджень у вітчизняній педагогіці вважається 1926 рік. Метод тестування активно обговорювався, низка освітніх установ розпочала розробку тестів з метою створення стандартизованого тесту для всіх шкіл країни [23, С. 39–45]. Значний внесок у розвиток досліджень з даної тематики зробили викладачі КІНО – Г. С. Костюк, Б. С. Манжос, Я. Ф. Чепіга.

Докладно розглядаючи способи перевірки знань та навичок учнів, Б. С. Манжос акцентував увагу на принципах побудови тестів. Проаналізувавши існуючі тести (а саме тести Московського педологічного відділу), вчений розробив тестовий комплекс, який дав змогу отримати точніші та об'єктивніші дані про успішність учнів. Так, альтернативні запитання вчений пропонував замінити прямими запитаннями, вибірковими тестами, аналізованими запитаннями. Важливим у розробках вченого було те, що при дослідженні окремих здібностей він намагався враховувати як загальний стан розвитку певних навичок у класі, так і індивідуальний рівень кожного учня. Завдяки такому підходу вдалося уникати випадкових висновків тестування.

Б. С. Манжос провів експеримент у 20-ти київських школах та зробив низку важливих висновків щодо ефективного тестування успішності. По-перше, потрібно вдосконалити шкільні програми для того, щоб враховувати індивідуальні

особливості учнів. По-друге, вжити заходів щодо покращання методичної підготовки вчителів та підвищення їхньої кваліфікації [145].

Важливі експериментальні дослідження, які сприяли вдосконаленню методу тестів, проводили й інші вчені КІНО. Проблемою розробки та використання тестів у школі займався Г. С. Костюк. Так, щоб досягти точності та ефективності у визначенні рівня засвоєння знань учнями, Г. С. Костюк проаналізував зоровий та слуховий способи тестування успішності [115]. Учений зробив це також з метою прискорити процес впровадження тестів у практику шкіл, а також спростити саму процедуру тестування. Він був переконаний, що питання про форми опитування потребує детальної розробки та уважного ставлення з боку педагогів [125].

Я. Ф. Чепіга у своїх наукових працях також звертався до цієї проблеми. Він наголошував на необхідності дотримання вчителями методичних рекомендацій під час проведення тесту. Велике значення має вміння вчителя регулювати власні психічні стани та контролювати свій настрій. Педагог повинен також уміти працювати з класом, обравши правильний стиль і тон у спілкуванні з учнями. Об'єктивності результатів тестів сприятиме врівноваженість учителя, а також рівне та дружнє ставлення його до всіх вихованців, вважав Я. Ф. Чепіга [270, С. 296–300].

Як зазначалось вище, при всебічному дослідженні дитини особливу увагу педагоги приділяли вивченню її у зв'язку з середовищем. Так, Я. Ф. Чепіга вважав, що в цьому процесі насамперед слід враховувати ті умови, в яких дитина перебуває. Він звертав увагу на важливість прикладу батьків, а також педагогів, друзів. «Діла й настрої тих людей, які звичайно складають осередок, в якому обертається дитина з перших років свого життя, стають завше зразком і керманичем задля переймання... Погане й гарне, шкідливе й корисне переймається від батьків і дорослих, що не помічають свого величезного впливу на утворення дитячих характерів». Вчений переконував дорослих пам'ятати про такі впливи й скеровувати дитину на те позитивне, що є в середовищі, адже «дитина є дзеркало сучасності» [278, С. 128].

В експериментальних педагогічних дослідженнях 20-х років багато уваги приділялось категорії учнів, які відстають у навчанні, а також середовищу, в якому вони перебували. Середовище стало важливим джерелом вивчення причин поганих успіхів дітей у навчанні. Серед науковців-педагогів інституту, які детально досліджували проблему другорічництва у школі, слід назвати Г. С. Костюка та С. Х. Чавдарова. В процесі пошуку причин відставання школярів у навчанні вченими проведено експерименти з ґрунтового вивчення таких учнів.

Так, Г. С. Костюк зосередився на дослідженні соціального походження відстаючих учнів, їхньої національності, віку, статі, психологічних характеристик, особливостей поведінки, стану здоров'я. Він звертав увагу на те, що ця категорія учнів найбільше незадовільних оцінок має за поведінку в школі. Учений вивчав сім'ї, в яких виховувались школярі, їхнє матеріальне та соціальне становище, побутові умови, культурний рівень та педагогічну освіченість батьків.

Після проведеного експерименту Г. С. Костюк зробив важливі висновки про основні фактори, які ведуть до відставання у навчанні. Це несприятливі матеріально-побутові умови в сім'ї, з одного боку, і недостатня підтримка та розуміння учнів школою та вчителем, – з іншого [112].

Наукову роботу, спрямовану на ретельне дослідження невстигаючих у навчанні учнів, зокрема, у сільських школах, проводив С. Х. Чавдаров. Вчений також вивчав середовище, в якому перебували такі школярі, їхній вік, стать, поведінку, психологічні особливості та ін. Результати своїх спостережень Сава Христофорович публікував у педагогічній пресі для того, щоб українські вчителі могли використовувати їх у своїй професійній діяльності.

С. Х. Чавдаров сформулював низку практичних рекомендацій для вчителів щодо організації роботи з відстаючими школярами. Це, наприклад, стимулювання їх успіхів, добір окремих додаткових завдань, виділення певного часу для індивідуальної роботи з невстигаючими, організація допомоги цим дітям з боку інших учнів. Він радив учителям змістовніше організовувати дозвілля школярів, налагоджувати контакти з їхніми родинами [257].

Вчений розробив систему заходів подолання другорічництва, яку можливо було використовувати в будь-якій сільській школі. Застосувавши її на практиці, С. Х. Чавдаров разом із групою педагогів досяг певних успіхів, про що свідчили такі показники: із 114-ти учнів у 80-ти покращилась успішність [257].

Таким чином, дослідницька робота вчених-педагогів Київського ІНО в 20-ті – 30-ті роки, спрямована на вивчення причин відставання учнів у школі, сприяла кращому розумінню особистості школярів та підвищенню їхніх успіхів у навчанні.

Праці вчених-педологів засвідчують їх увагу до цілісного дослідження підлітків, особливо так званих «важких». Наукові розробки спрямовувались на вивчення середовища, в якому перебували підлітки, та його вплив на їхній розвиток, поведінку та успіхи у навчанні. Такі дослідження особливо були актуальними в період після громадянської війни та революції – саме тоді важких підлітків було багато [195, С. 246–259]. Проте подібні педагогічні висновки вчених мають значення і сьогодні.

Знання про психофізіологічні особливості учнів юнацького віку давало можливість раціонально будувати педагогічний процес, враховуючи фактори впливу на їхній розвиток. Викладачі КІНО, як свідчить аналіз їх наукових робіт, глибоко досліджували поведінку, інтереси, ідеали підлітків, вивчали питання праці юнацтва, вплив фізичної праці на розумову працездатність, проблеми профорієнтації.

Д. Ф. Ніколенко звертав увагу на важливість всебічного вивчення молоді, тоді як більшість дослідників того часу зосереджували свою увагу переважно на дітях молодшого шкільного віку. Вчений розглядав поведінку робітничої молоді через призму читацьких інтересів підлітків різного віку, статі, середовища. Метою його наукових шукань було визначити фактори, що впливають на формування нахилів юнаків і дівчат. Дослідження Д. Ф. Ніколенка були корисними для організації виховного та навчального процесу. На його думку, педагоги, виявивши напрям читацьких інтересів учнів, можуть відповідно їх скеровувати [184].

Досліджуючи питання навчання та виховання молоді, Д. Ф. Ніколенко зосередився на розробці однієї з центральних проблем експериментальної

педагогіки – проблемі профорієнтації. Праці вченого з питань професійної консультації та професійного добору в 20-х роках ХХ ст. мали значну наукову цінність, оскільки ґрунтувались на всебічному вивченні особистості учня.

При наданні підліткам консультативної допомоги в питанні вибору професії вчений радив педагогам ураховувати фізіологічні, соціальні, психолого-педагогічні чинники. Допомагаючи старшокласникам при виборі школи професійного спрямування, варто звертати увагу на їхні здібності, інтереси, рівень розвитку інтелекту, фізичний стан, успішність, соціальне становище, рівень культурного розвитку та ін. Не менш важливо в процесі професійної консультації зважати на особливості ринку праці (економічні фактори, попит та пропозиція на різні професії [180]).

Поява книги Д. Ф. Ніколенка «Як вибрати собі професію» (1931) стала важливою подією в процесі розробки українськими науковцями проблем профорієнтації. Її завдання – допомогти молоді визначитись з вибором майбутнього фаху. В доступному викладі вчений дає поради щодо самовизначення: аналізу власних умінь, здібностей та співвідношенню їх з особливостями різних професій. Професійній обізнаності молоді сприяв опис окремих професій: завдань, обов'язків, умов праці, необхідних здібностей, а також відомості про затребування професії на ринку праці. Велику увагу приділено робітничим професіям. Більш детально автор книги спинився на описові професії педагога [186].

Діяльність інших співробітників кафедри педології також торкалась теоретичних та практичних аспектів розробки проблеми профорієнтації. Під загальним керівництвом кафедри здійснювалась діяльність бюро професійної консультації при Київському окружному відділі праці. Бюро займалось ознайомленням молоді з професіями, підготовкою до більш свідомого професійного вибору, проведенням індивідуальних бесід, виявленням спеціальних здібностей, необхідних для тієї чи іншої професії. Педагоги активно використовували шкільні дані про трудову придатність підлітків, їхні риси характеру, успішність та розвиток. До компетенції бюро входило і спостереження

за підлітками на початковому етапі професійного навчання та праці й за необхідності надання їм допомоги [180].

Тема дитячої праці та пов'язаної з нею проблеми перевтоми учнів, як одна з центральних в експериментальній педагогіці, широко висвітлювалась вченими інституту. Даний напрям у педагогіці успішно досліджував Б.С.Манжос. Провівши низку експериментальних дослідів під час виробничого навчання в школі, в майстернях, учений виділив основні проблеми організації праці школярів [143]. Такі спостереження стали важливими для побудови програм виробничого навчання, що мали відповідати анатомо-фізіологічним особливостям організму дітей віком 12–15 років.

У публікаціях педагога йшлося також про необхідність удосконалення устаткування майстерень, де практикуються діти, обґрунтовувались трудові завдання для учнів. Результати досліджень Б. С. Манжоса отримали схвалення на педологічних конференціях та з'їздах, позитивний досвід раціоналізації праці школярів був запозичений іншими профільними школами [143].

Проблеми дитячої праці узагальнені Б. С. Манжосом у 1929 році у книзі «Дитяча праця в шкільних майстернях» (у співавторстві з П. Тищенком). Сучасники вченого позитивно оцінили книгу за те, що основні проблеми педології дитячої праці викладені на основі всебічного дослідження школярів і ґрунтуються на взаємодії теорії з практикою [94]. Практична частина книги присвячена конкретним порадам щодо організації праці дітей у школах, що теж було надзвичайно корисним для вчителів. Важливим також є те, що автори, всебічно охопивши проблему навчально-виробничої праці в школі, звернули увагу й на питання її взаємозв'язку з розумовою діяльністю школярів [151].

Помітний внесок у розробку теми дитячої праці і Я. Ф. Чепіги: він довів зв'язок між розумовою та м'язовою діяльністю дитини. Вчений не схвалював того, що педагоги, досліджуючи проблеми навчання і виховання, більше брали до уваги розвиток інтелекту і недооцінювали роль фізичної активності. Тому він надавав великого значення грі та праці у розвитку дитини, оскільки вважав, що праця є важливим засобом виховання. Мистецтво виховання, підкреслював Яків

Феофанович, полягає в умінні методично об'єднувати гру та працю, аби дитина в грі знаходила труд, а праця стала грою [281].

Таким чином, Я. Ф. Чепіга відстоював позицію про важливість здійснення педагогом низки систематичних впливів, при виборі яких він має враховувати психофізіологічні основи розвитку дитини. Наукові розробки Я. Ф. Чепіги є актуальними й у сучасному освітньому процесі та використовуються в педагогічній практиці.

Дослідження вченими-педологами навчального навантаження для дітей, звернення їх до питань раціоналізації шкільної праці зумовлене прагненням виховати молоде покоління здоровим. Г. С. Костюк впродовж кількох років розробляв цю проблему, і його наукові розвідки стали основою для багатьох подальших досліджень з експериментальної педагогіки [125]. Вчений, як зазначалося вище, підкреслював важливість детального вивчення педагогами умов життя дітей як у школі, так і поза нею. Спостереження за роботою учнів на уроках, за їх навантаженням вдома, а також наявність відомостей про стан здоров'я своїх учнів забезпечить можливість здійснення індивідуального підходу до організації праці кожного школяра, наголошував Григорій Силович.

Щоб підвищити ефективність праці школярів, Г. С. Костюк запропонував здійснювати такі заходи: 1) при розробці шкільних програм враховувати вікові особливості дітей при організації їхньої праці та відпочинку; 2) при складанні розкладу занять розподіляти дисципліни так, щоб складна та легка праця чергувались (уникаючи перевантаження дітей); 3) у такий же спосіб, рівномірно, розподіляти навантаження школярів упродовж навчального року; 4) індивідуалізувати навантаження школярів, забезпечивши особистісний підхід до дітей слабких, відстаючих та ін. [117]

Д. Ф. Ніколенко розглядав проблему жіночої праці, звертаючи особливу увагу на виробниче навчання дівчат. Варто сказати, що на той час особливості здобуття професії жінками було недостатньо висвітленим питанням в українській педагогіці. Науковець наголошував, що підхід до навчання дівчат та хлопців не може бути однаковим [176].

Вчений довів залежність продуктивності праці від психологічних та фізіологічних властивостей жінок, він аргументував: праця впливає на анатомо-фізіологічну структуру жіночого організму. Для цього вчений вивчав інтереси, нахили, успішність дівчат, умови їх праці. Наукові пошуки Д. Ф. Ніколенка з цієї проблеми спрямовувались на сприяння підвищенню професійної кваліфікації жінок, захисту рівності прав чоловіка та жінки в суспільстві.

З кінця 20-х років ХХ ст. в експериментальних дослідженнях українських педагогів прослідковується переорієнтація тенденцій від вивчення особистості до вивчення колективу, його організації, діяльності, дитячого руху, соціального середовища [135, С. 165]. В Київському ІНО дитячий колектив досліджували О. І. Дорошенко, В. І. Помагайба. Так, В. І. Помагайба займався розробкою проблеми працездатності учнівського загалу. Вчений спостерігав за навчальною поведінкою учнів на уроках, маючи на меті дослідити питання розподілу працездатності колективу впродовж заняття [200].

Наукові інтереси українських педагогів того періоду були звернені більше до питань закономірностей розподілу енергії учнів під час праці (виробничої чи навчальної). В. І. Помагайба дійшов висновку: для ефективної роботи вчителів важливо, окрім методики, звернути увагу й на психофізіологічні фактори навчального процесу – це види поведінки учнів на уроці (сприймальна, розмовна, графічна та ін.) та відповідний розподіл енергії учнів [200].

Дитячий колектив у ранньому дитинстві досліджувала О. І. Дорошенко, яка завідувала секцією дошкільного виховання на кафедрі педології. Вона вивчала проблеми розвитку колективу дошкільників, проводячи спостереження за їхніми іграми, за поведінкою лідерів та дезорганізаторів. У своїх публікаціях аналізувала вплив середовища на зміст та структуру дитячого колективу, а також на природні закони розвитку дітей, особливості дитячої поведінки й потребу дитини в грі та рухах [72, 73].

Отже, як свідчать праці науковців-педагогів інституту, ними проведено низку експериментальних досліджень з метою різнобічного вивчення як особистості, так і дитячого колективу. Результати їхніх шукань широко використовувались в

педагогічній науці і практиці та лягли в основу подальших психолого-педагогічних досліджень українських вчених.

Педагогічний експеримент неодноразово застосовували і вчені-методисти закладу. Так, К. Ф. Лебединцев уперше провів експериментальне дослідження виникнення та розвитку початкових числових уявлень дитини дошкільного віку [243]. В основу експерименту вченого покладено спостереження за доньками на початковому етапі вивчення ними математики. Праця К. Ф. Лебединцева з цього питання високо оцінена сучасними науковцями, які вважають її корисною для вчителів, працюючих з молодшими дітьми. Підручники вченого базуються на досягненнях педології та експериментально перевічених даних. К. Ф. Лебединцев намагався всебічно охопити дослідження дитини, тому враховував її вік, індивідуальні особливості. Він постійно вдосконалював свої підручники в напрямку їх відповідності віку та характеру розвитку дітей [243].

Педологічний підхід до методики пропагував також В. І. Помагайба. Під час дослідження писемної мови дітей педагог опрацював 543 роботи учнів сільських та міських шкіл на вільні теми. З'ясувавши причини помилок, учений радив усунути їх через дотримання принципу природовідповідності при складанні підручників, а також поступового наростання складності в навчанні. Він визначив, що примітивна мова дітей зумовлена спрощеною мовою читанок, які не відповідають їхньому розвитку. В. І. Помагайба акцентував увагу на індивідуальних особливостях учнів та середовищі («мовному вихованні»), оскільки експериментально довів залежність рівня мовного розвитку від цих факторів [204].

Слід зазначити, що вивчення мовного розвитку дітей шкільного віку у 20-ті роки було мало дослідженим питанням: українські вчені віддавали перевагу вивченню дошкільного періоду. Тому наукові шукання В. І. Помагайби збагатили педагогічну науку знаннями про психофізіологічні особливості школярів.

Поряд із дослідженнями в галузі педології та експериментальної педагогіки, викладачами інституту на високому рівні здійснювалась і викладацька діяльність. Наприклад, програма практичних занять з педології 1921 року свідчить про налагоджений зв'язок педагогічної теорії з практикою [296, арк. 23–24; дод. А]. На

практичних заняттях застосовувались різноманітні експериментальні методи дослідження дитини. Вивчались окремі риси дитячої індивідуальності: пам'ять, воля, здібності, увага, органи чуття та ін. Практичні навички студенти здобували в різних дитячих навчальних установах. Про наслідки спостережень за дітьми студенти повідомляли в доповідях на практичних заняттях, конференціях, семінарах. Так, у 1922 році під керівництвом професора С. А. Ананьїна в КІНО проходив педологічний семінар, який розпочався в жовтні і тривав до кінця навчального року. Участь у семінарі взяли більше 40 студентів, було розглянуто 82 теми. Все це свідчить про те, що інститут мав усі шанси стати педологічним центром Правобережної України. «До цього є всі можливості, не вистачає тільки матеріальних засобів», – був упевнений С. А. Ананьїн [194].

Перше півріччя семінару було присвячене вивченню дітей дошкільного віку, друге відводилось для вивчення дітей-школярів. На семінарі визначали загальнотеоретичні питання науки про дитину, виокремлювали періоди її розвитку, розглядали природу й розвиток дитячих відчуттів та сприймань. Упродовж першого півріччя проводились спостереження та дослідження дітей у дитячих установах та сім'ях. Досить детально було розроблено тему про розвиток інстинктів у дітей. Значне місце на семінарі відводилось дитячій мові, порушувалися й інші надзвичайно важливі для всебічного вивчення дитини теми. Наприклад: зміст уявлень дітей про світ природи, про дитячу дружбу та неприязнь, про улюблені дитячі іграшки, характер дитячого мислення.

У другій частині педологічного семінару, присвяченій дитині шкільного віку, розглядалися питання розвитку волі, мислення, уяви, уваги, пам'яті, інтересів даної вікової категорії. Окремо були виділені професійні інтереси дітей, які закінчують школу, питання про їх ставлення до навчального матеріалу, методів навчання в школах.

Значний інтерес на семінарі викликала доповідь О. І. Дорошенко, яка допомагала С. А. Ананьїну в проведенні цього заходу. Праця була присвячена вивченню дитячого колективу, його видам, факторам утворення, а також пропонувалися методи вивчення такого колективу.

Не залишились поза увагою на семінарі і біологічні фактори, що впливають на розвиток дітей. Зокрема важливими були зібрані відомості про смертність українських дітей, яку спричинили неналежні умови проживання. Учасники семінару презентували також значний за обсягом матеріал, присвячений дитячим сновидінням (ними було досліджено близько 470 снів) [194].

Оскільки надзвичайно поширеним методом педагогічного дослідження в 20-х роках було анкетування, учасники педологічного семінару не могли його не використати. Розроблено анкети для вивчення побуту й психології учнів шкіл фабзавуча, профшкіл, для дослідження побуту й природи безпритульної дитини, дитячого колективу в селі та багато інших анкет.

Активна та плідна робота семінару охопила всі напрямки досліджень експериментальної педагогіки, які розробляли науковці закладу. Пізніше, у 1927 році, в інституті було організовано науковий гурток експериментальної педагогіки. Спочатку він налічував 18 учасників, і діяльність його відповідала завданням наукової роботи закладу [218].

У 20-ті роки та на початку 30-х вчені закладу успішно розробляли теми, пов'язані з цілісним дослідженням дитини в навчально-виховному процесі. Вони апробували результати своїх досліджень на наукових конференціях України, Росії та інших республік тодішнього Радянського Союзу. Їх досвід використовувався іншими навчальними закладами, як, наприклад, досвід Б. С. Манжоса.

Б. С. Манжос брав активну участь у всесоюзних та всеукраїнських нарадах, з'їздах, конференціях [321]. Результати його експериментальної роботи були використані при конструюванні обладнання для шкільних майстерень, яке згодом пройшло апробацію на транспортній педологічній конференції в Москві 1927 року та на Всесоюзному педологічному з'їзді у 1928-му. Окрім того, конструкцію інструментальної шафи та спеціальних стелажів взяли до уваги на першому з'їзді педологів і згодом стали використовувати в інших школах [143].

Як відомо з історико-педагогічних джерел, в 30-х роках суспільно-політична ситуація в країні зумовила зміни в педагогічних дослідженнях українських науковців. Урядові постанови, спрямовані на централізоване управління діяльністю

освітніх закладів, поклали кінець експериментуванням. Пік наступу на педологію припадає після постанови ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекручення в системі наркомосів». В цьому документі педологія оголошена антимарксистською, буржуазною лженаукою про дітей, яка вирішальним фактором у навчанні і вихованні оголосила вплив середовища і спадковості. Негативні наслідки такого повороту для педагогічної науки проявлялись не одне десятиліття, оскільки вона була тісно пов'язаною з педологією.

Відповідно до постанови перед науковцями поставлено завдання: піддати критиці в пресі праці педологів. Так, у журналі «Комуністична освіта» в 1936 році з'явився спеціальний розділ «Викриття педологічної псевдонауки», де публікувались відповідні статті. Критики зазнали педагогічні праці Г. М. Іваниці, В. М. Доги, Г. С. Костюка, Я. Б. Резніка, Я. Ф. Чепіги та ін. за індивідуалістичний підхід у педагогіці, велику увагу до питань родинного виховання, за відсутність ідей про колективне виховання. Методи науковців, які використовували експеримент з метою вдосконалення викладання предметів, називали «псевдонауковими». Особливо гостро піддавались критиці використання та посилення на експериментальні дослідження зарубіжних педагогів, які часто відрізнялись новим та неординарним підходом.

Не маючи можливостей для вільного висловлення власних наукових поглядів та публікування результатів своїх педагогічних досліджень, викладачі Київського ІНО змушені були писати викривальні статті. Щоб не отримати ярлик «шкідників», виконати «соціальне замовлення» та підтвердити відповідність ідеологічним завданням, вони критикували праці своїх колег [121]. Багато вчених змінили напрям своїх досліджень, дехто відмовився від попередніх поглядів. На цей шлях ступили навіть такі відомі вчені, як Г. С. Костюк [116].

Критикувались такі принципи педології, як вивчення дитини у зв'язку з середовищем, всебічне дослідження дитини, увага до відстаючих та «тяжких» дітей та інші. Так, відомий підручник з педології за ред. Г. С. Костюка зазнав критики через надмірну увагу до вивчення середовища: «Це оточення є для них непереможне джерело могутніх впливів, які разом з біологічними моментами

фатально зумовлюють весь розвиток дитини» [268]. А роль трудового середовища сільських дітей, розкрити в підручнику, зводили до «куркульської теорії про перевагу дрібного сільського господарства».

Таким чином, вплив середовища на розвиток учня, на його успіхи в школі заперечувався. Розвиток дитини пов'язувався лише з процесом навчання і виховання. Вся відповідальність за успіхи школярів покладалась на вчителя, не враховуючи при цьому умов життя родини, індивідуальних особливостей учнів. Рекомендації педологів спонукати учнів до самостійної діяльності розцінювались як прагнення знизити роль учителя й слідування негативній тенденції звести навчання до самонавчання [46].

Негативний вплив розгрому педології для педагогіки проявився в тому, що не досліджувались і не враховувались закономірності розвитку організму і особистості дитини, а також її індивідуальні особливості [195, С. 246–259]. Наприклад, у підручниках із педагогіки, зокрема, в підручнику за ред. С. Х. Чавдарова (1941), індивідуальним особливостям розвитку дитини присвячено лише один абзац, суть якого зводиться до констатації того, що діти відрізняються одне від одного [190].

Починаючи з 30-х років, уряд країни поставив перед педагогами завдання виховати особистість з типовими рисами характеру, яка фактично стане слухняним виконавцем тоталітарного режиму. Тому педологія, яка мала зовсім протилежну мету, була заборонена як наука [178].

Про розвиток індивідуальності окремого учня не могло бути й мови, всі вважались однаковими й тому підхід до навчально-виховної роботи був однотипним. У педагогічній пресі з'являлись статті, де висловлювалась недовіра до таких методів дослідження психічного розвитку дітей, як тестування та анкетування. Тому автори статей критикували їх, називаючи штучними, відірваними від живої дійсності, а також марною тратою часу педагогів [13].

Використання методу тестування звинувачували у спробах довести неповноцінність дітей робітників та селян порівняно з дітьми, наприклад,

службовців. Такого ж осуду зазнала й робота педагогів з добору дітей до класів відповідно до їхніх здібностей [46].

Після 1936 року педологічні науково-дослідні центри було закрито, а дисципліну «Педологія» вилучено з навчальних планів вишів. Відтепер педагогіка стала більше описовою, ніж експериментальною наукою. Новизна в педагогічних дослідженнях більше не була пріоритетною, нестандартні рішення критикувались [23]. Практикуючі учителі мали слідувати лише інструкціям та ознайомлюватись з досвідом передових педагогів, який тепер активно вивчався та висвітлювався вченими. В країні припинено наукові пошуки з багатьох напрямів дослідження дитини. Серед них: вивчення особистості учнів та її формування, профорієнтація та профвідбір, спадковість, причини відставання учнів у школі, статеве виховання, індивідуальний підхід [178]. Вчені Київського ІНО не були виключенням – їхні дослідження вже не відзначалися різноманітністю тем.

Отже, у 20-ті – 30-ті роки ХХ ст. вчені-педагоги вивчали дитину в різних аспектах її розвитку: дитяча праця та втома, інтереси учнів, успішність та оптимізація процесу навчання, середовище та його вплив на розвиток вихованців, проблеми профорієнтації. Наукові роботи присвячувались вивченню дітей різних вікових періодів, починаючи з дошкільних років і закінчуючи юнацьким віком. Вчені інституту (Г. С. Костюк, К. Ф. Лебединцев, Б. С. Манжос, Д. Ф. Ніколенко, В. І. Помагайба) були переконані, що педагогіку слід обґрунтовувати досвідом, тому широко застосовували експериментальні методи, досліджуючи низку актуальних на той час тем. На матеріалі їхніх експериментальних досліджень було здобуто нові дані про особливості розвитку дитини, що навчається, що дало змогу вдосконалювати підходи до навчально-виховного процесу.

1.2.2. Національно-освітнє спрямування досліджень науковців інституту

Процес національно-культурного піднесення розпочався в Українській Народній Республіці після 1917 року. Цей період вважається часом становлення української національної школи, створення якої неможливе без вирішення мовного питання. Українська мова стала поступово входити до суспільно-політичного і культурного життя, а в 20-х роках ХХ ст. радянський уряд розпочав офіційне впровадження політики українізації.

Урядові постанови зобов'язували вжити заходів щодо поширення української мови. Так, постанова Раднаркому УРСР від 21 вересня 1920 р. «Про введення української мови в школах і радянських установах» стала документом, що проголосив українізацію системи освіти. Постанова від 27 липня 1923 р. «Про заходи у справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ», декрет від 1 серпня 1923 р. «Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» передбачали запровадження української мови в загальноосвітніх школах ПТУ та школах національних меншин [135].

Як зазначають історики, в першій половині 20-х років відбувалось організаційне становлення процесу українізації, передусім у сфері освіти, дещо пізніше спостерігалось значне поживлення національної культурно-освітньої діяльності в Україні [135]. Керівництво республіки поставило завдання стимулювати розвиток національної культури та освіти й забезпечити Україну відповідно підготовленими фахівцями.

Українські вчені-педагоги активно підтримували ідею духовного і національного відродження. Ще в 1913 році опубліковано проект закону про розбудову українського шкільництва (І. Юцишин) та «Проект української школи» (Я. Ф. Чепіга), які стверджували необхідність національної освіти [244, С. 280]. Відтоді чимало представників педагогічної науки, в тому числі і вчені Київського інституту народної освіти, в своїх наукових розробках все більше почали звертатись до проблем національної освіти.

У процесі поширення національної культури значну роль відіграє національно-патріотичне виховання інтелігенції. Вирішити це питання на початку

20-х років уряд країни намагався через систему вищих навчальних закладів, насамперед тих, які готували працівників освіти. Тому в педагогічних інститутах особлива увага стала приділятися вивченню української мови, виданню достатньої кількості україномовних підручників.

Перехід на викладання українською мовою в Київському ІНО, як і в інших вищих навчальних закладах України, був першочерговим завданням того періоду [132]. Проте цей процес супроводжувався певними труднощами. Це пояснювалось наявністю серед професорсько-викладацького складу значної кількості талановитих педагогів, тісно пов'язаних з дореволюційною системою освіти, в якій використовувалась російська мова. Тому багатьом педагогам складно було користуватись українською мовою в своїй науково-дослідній та викладацькій діяльності.

Більшість навчальних предметів в інституті продовжували викладати російською мовою. Архівні дані свідчать, що в 1920/21 навчальному році з 1 вересня по 1 жовтня українською мовою було прочитано 122 лекційні години, а російською – 158 годин [293, арк. 1]. Заняття з дисциплін, що мали читатись рідною мовою, проводились не завжди через недостатній рівень володіння нею викладачами [170, С. 12].

Педагоги під час лекцій часто робили помилки, вживаючи російськомовні слова та вирази. Окрім того, не всі професори, які мали дореволюційний науково-педагогічний стаж в учительських інститутах та в Київському університеті, схвалювали українізаційні заходи [311]. Все це уповільнювало процес впровадження української мови в навчальний процес.

Але, незважаючи на труднощі запровадження української мови, поступово все більше науковців КІНО почали користуватись нею в науково-педагогічній діяльності: О. І. Дорошенко, Г. М. Іваниця, Г. Є. Жураківський, Г. С. Костюк, Б. С. Манжос, О. Ф. Музиченко, Д. Ф. Ніколенко, В. І. Помагайба. Серед викладачів, які писали та викладали російською мовою, були С. А. Ананьїн, К. Ф. Лебединцев, В. П. Родніков, про що свідчать їхні наукові праці та архівні

матеріали. Та з середини 20-х рр. вони поступово переходять на українську, перевидають українською мовою свої попередні книги [312, 329].

Труднощі українізації в інституті впродовж 20-х років ХХ ст. спричиняло також використання російськомовних підручників та навчальних програм, складених ще до 1917 року. Водночас педагоги намагались проводити заняття українською. Таким чином російськомовна навчальна література та україномовне викладання ускладнювало розуміння учбового матеріалу студентами.

Навіть наприкінці десятиліття проблема володіння національною мовою студентами інституту залишалась актуальною. Хоча українська мова використовувалась в навчально-виховному процесі, вихованці демонстрували неглибокі знання її. Це підтвердив експеримент, свого часу проведений викладачами інституту та описаний у інститутському виданні «Кузня освіти». Вихованців четвертого курсу філологічного та історичного факультетів попросили виправити помилки в запропонованих словах. В результаті більше половини виправлень виявились неправильними. Численні помилки були як в усному мовленні студентів, так і в письмових роботах. Окрім того, спостереження за мовою юнаків і дівчат довело, що вона була надто примітивною, словниковий запас багатьох часто обмежувався побутовою лексикою [164].

Стилістична неграмотність, надмірне вживання іншомовних слів, невміння чітко та лаконічно висловити власну думку – все це вказувало на нерозуміння молодими людьми необхідності грамотно писати та говорити. Отже, досягнення усвідомлення студентами важливості культивування національної мови постало важливим завданням викладачів педагогічного закладу в той період.

Ще однією причиною недостатнього володіння українською мовою студентами був низький рівень знань вступників. Умови для вдосконалення української мови в інституті теж не сприяли їх покращанню, бо навчальні програми були розраховані на підготовлених слухачів. Тому важливим моментом в українізаційних заходах Київського інституту народної освіти стало запровадження вступних іспитів з української мови для абітурієнтів. Це дало змогу поставити

вивчення національної мови в інституті на належний рівень та краще засвоювати програму вищої школи.

З ініціативи вчених закладу у 1925 році створено гурток культурного українського слова (ГУКУС), який мав сприяти розв'язанню проблеми поширення національної освіти. Керівництво гуртком здійснювали професори закладу М. К. Зеров та М. Я. Калинович. ГУКУС працював за такими напрямками: заходи щодо українізації інституту та заходи щодо покращання знань з української мови у студентів [310].

Інститутські видання 20-х років та архівні джерела засвідчують плідну діяльність гуртка. Його учасники займались редагуванням мови різних видань інституту та перекладами текстів для них. Діалектологічна секція займалась збиранням фольклорного матеріалу та ознайомленням студентів із літературою з діалектології. Секція перекладів діяла в напрямку поширення української мови, здійснюючи переклади з німецької та польської на українську. Студійна секція працювала в галузі стилістики: оцінювала мову письменників, вживала заходів щодо поліпшення культури усної мови. Також у рамках гуртка створено комісію, що займалась складанням словника творчості Т. Г. Шевченка. Результати своєї діяльності гурток регулярно публікував у спеціальному «Бюлетні».

Окрім ГУКУСу, в інституті працювали курси української мови для працівників закладу та гурток краєзнавства, де досліджувалась природа, побут та культура України. Викладачі активно співпрацювали, регулярно читаючи доповіді, контролюючи випуск інститутських бюлетенів [310; 330; 336, С. 537–650].

Вищезгадані труднощі створення національної вищої школи та зокрема проблеми українізації інституту в 20-х роках ХХ ст. спонукали патріотично налаштованих учених-педагогів закладу до активного вирішення цього питання. Г. Є. Жураківський, Г. М. Іваниця, О. Ф. Музиченко, Д. Ф. Ніколенко, Я. Ф. Чепіга та ін. були переконані, що здобуття повноцінних знань неможливе без національно орієнтованого навчально-виховного процесу. В період своєї діяльності в Київському ІНО вони сприяли підвищенню рівня національної свідомості студентів, утвердженню української мови як мови навчання в школах та ВНЗ,

виданню україномовних підручників, а також поширенню національної мови серед населення. Так, вчені закладу брали участь в українізації бюро обкомів, політгуртків, профгуртків, загальноосвітніх гуртків, програми лікнепу та ін. [340].

Варто зазначити, що українізація Київського ІНО проходила хоч і з труднощами, але мала позитивні результати. В 1926 році лише незначна частина дисциплін читалась російською мовою. Це переважно предмети, які читались висококваліфікованими професорами із значним дореволюційним досвідом роботи, більшість з яких були академіками. Вони викладали природничі дисципліни, і не могли перейти на українську мову, зважаючи на свій вік (за 50) та кваліфікацію [310, 311].

Переважає більшість викладачів педагогічних дисциплін підтримувала ідею національного відродження та заходи з українізації освіти. Значний внесок у вирішення проблем українізації освіти і виховання зробив Я. Ф. Чепіга. Національні питання вчений висвітлював у своїх працях ще до приходу в інститут, серед яких: «До національної школи» (1909), «Національність і національна школа» (1910), «Національне виховання» (1913), «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (1911), «Самовиховання вчителя» (розділ «Національне розуміння дитини і національне самовиховання вчителя») та ін. Відомий «Проект української школи» (1913), розроблений Я. Ф. Чепігою, відобразив концепцію національної школи і згодом був врахований у процесі створення системи національної освіти України [244, С.143–145].

Педагог вважав, що в змісті освіти мають бути відображені культурні досягнення та національні традиції українського народу, називав школу «частиною народного організму» [273]. У процесі виховання слід прищеплювати молодому поколінню любов до свого народу, народної творчості, рідної мови. Я. Ф. Чепіга загострив увагу на важливості виховання дітей на основі національної культури та мови як середовища, яке оточує дитину і вплив якого є беззаперечним. Тому національне виховання Я. Ф. Чепіга ототожнює з природним вихованням [276].

Низку праць Яків Феофанович присвятив особливостям вивчення рідної мови, вважаючи дуже важливим розвиток умінь розмовляти і писати українською

літературною мовою, оскільки вона відображає культурні здобутки народу [187]. Свої погляди щодо піднесення національної самосвідомості вчений намагався реалізувати як у науковій, так і в навчальній роботі. Викладаючи в КІНО педагогічні дисципліни, він користувався виключно українською мовою. Про це свідчать і його навчальні програми, написані національною мовою [298, арк. 14, 72–73], і публікації науковця.

Вирішуючи проблему становлення національної системи освіти, науковці інституту активно вивчали питання широкого впровадження української мови в загальноосвітніх школах. Основну увагу вони зосередили на фабрично-заводській семирічці, оскільки умови для поширення української мови тут були менш сприятливими, ніж в інших типах шкіл. Проблемою було те, що українська мова не вважалась рідною. Окрім того, підготовка кваліфікованих робітників у такій школі передбачала переважно практичну спрямованість навчання, теоретичним же предметам приділялось значно менше уваги. Питання ефективного вивчення української мови та літератури в старшій школі розглядали вчені-педагоги, зокрема Г. М. Іваниця і Д. Ф. Ніколенко.

Д. Ф. Ніколенко зосередився на дослідженні проблем вивчення рідної мови та українознавства в школах ФЗН [177, 181, 183]. Вчений ставив питання про необхідність широкої українізації шкіл, тобто не обмежуватись лише опануванням української мови, а вивчати й українську культуру, ознайомлюватись з історичними подіями в Україні, її економікою. Українізація не повинна обмежуватись навчальним процесом, вона має охопити і позашкільну діяльність. Це заняття учнів у різноманітних гуртках, випуск стінгазет, поширення серед учнів української преси, перегляд фільмів, вистав українською мовою тощо. На думку вченого, таке всебічне ознайомлення молодих людей з українознавчими питаннями дасть позитивні наслідки та допоможе уникнути байдужого ставлення до українізації [181].

Найскладнішим у процесі націоналізації освіти Д. Ф. Ніколенко вважав пасивну позицію школи, яка не намагається створити для учнів середовище, в якому б вони засвоювали українську мову та культуру. Важливо враховувати, що

не всі учні вважають українську мову рідною, не всі звикли нею розмовляти, та й чимало викладачів мають поверхові знання мови.

Отже, велику роль у здійсненні процесу націоналізації освітніх установ Д. Ф. Ніколенко відводив українознавству, оскільки вважав, що українознавство та вивчення української мови – це два шляхи будівництва справжньої національної школи. Навіть якщо не всі школи мають можливість здійснювати викладання українською мовою, то українознавча робота є для всіх шкіл обов'язковою й можливою, писав він [181, С. 25].

Для прискорення розвитку національної школи дослідник акцентував увагу на таких аспектах: 1) підвищити вимоги до знань з української мови; 2) проводити українізацію також у школах національних меншин; 3) активніше розв'язувати проблему забезпечення шкіл українськими підручниками. Впроваджувати українську мову в навчальний процес, зокрема в фабрично-заводських семилітках, Д. Ф. Ніколенко радив поетапно, пропонуючи розпочинати з легших, загальноосвітніх дисциплін і поступово охоплюючи спеціальні дисципліни [181].

За переконанням вченого, проведення підготовчої роботи є обов'язковим. Передусім це стосується занять з української мови. Особливу увагу він радив звертати на відмінності української літературної мови від мови, якою розмовляють учні. Контроль за правильністю усної та писемної мови, на думку Д. Ф. Ніколенка, слід покладати на всіх учителів, а не лише на викладачів української мови. Вчителі мають показувати особистий приклад, грамотно розмовляючи українською, адже саме їм належить провідна роль у поширенні мови серед учнів [177]. Педагогам дослідник рекомендував вивчати термінологію своїх дисциплін українською мовою та організовувати україномовні гуртки.

Проблема браку підручників українською мовою в ті роки у багатьох школах залишалась актуальною. У зв'язку з цим Д. Ф. Ніколенко відмічав, що в разі відсутності такого підручника вчителеві слід складати конспекти українською мовою. Вчений підкреслював: російськомовні підручники можуть зруйнувати ті нестійкі мовні навички, яких українські школярі набули на заняттях, що проводились національною мовою [181].

Не слід забувати й про важливість вживання української мови в повсякденному спілкуванні на засіданнях, зборах, під час ведення шкільної документації, а також про поповнення бібліотечного фонду школи україномовними книгами. Сприятимуть поширенню української мови та культури, як відмічав учений, й святкування ювілеїв українських письменників.

Отже, ознайомлення з українською літературою педагог вважав однією з необхідних умов збагачення лексичного запасу школярів, здобуття практичних мовних навичок. Читання українських літературних творів може також підвищити інтерес учнів до національної мови та культури [183].

При розгляді проблем національної освіти викладачі інституту приділяли багато уваги тому, що організація ефективного вивчення української мови потребує відповідно складеної навчальної програми. Докладно на цих питаннях спинялись у своїх працях Г. М. Іваниця та Д. Ф. Ніколенко.

Серед недоліків існуючих програм з української мови Д. Ф. Ніколенко відзначав наявність зайвого, складного матеріалу. Він вважав, що викладачі в основному дбають про вивчення граматичних правил, тобто про теоретичну частину дисципліни, тому учні не вміють висловлювати свої думки усно та письмово. Обов'язковою частиною програми української мови для старшокласників Д. Ф. Ніколенко вважав ознайомлення з історією української мови та її особливостями. Щоб навчити учнів вільно висловлюватись українською мовою, важливо глибоко вивчати фразеологію.

У процесі поширення національної мови Д. Ф. Ніколенко головну роль відводив літературознавчій та культурознавчій роботі, вивченню «живої» мови, а не формально-граматичному аспекту. Враховуючи це, він зробив спробу зорієнтувати методичну роботу в школах, склавши програму з української мови для шкіл ФЗН та профшкіл, в якій значне місце займає українознавчий матеріал [183].

Висвітлюючи принципи побудови програм з української мови та літератури в старшій школі, Г. М. Іваниця акцентував увагу на важливості подолання стереотипу про другорядність цих дисциплін. Вчений не погоджувався з тим, що

українській мові відведено службову роль, тобто для використання переважно у професійній діяльності. Завдяки українській мові, писав він, учні-старшокласники ознайомлюються з культурними здобутками України, що важливо в період відродження національної культури.

Окрім того, Г. М. Іваниця не підтримав поширеної на той час думки про те, що літературні твори для вивчення в школі треба добирати відповідно до тематики курсів суспільствознавства. Педагог був переконаний, що краще звертати увагу на художню цінність завершених творів національної літератури. Не варто розглядати лише окремі уривки художніх творів, які ілюструють курс суспільствознавчих наук та лише розкривають певну тематику [99].

Така позиція вченого, як противника ідеологізації змісту освіти, на той час не могла залишитись непоміченою. Праця, в якій учений висловив свої погляди щодо побудови програми з української літератури, вважалась дискусійною. Наприкінці 20-х років, як відомо, вже почалось поступове згортання темпів українізації, і літературу більше розглядали як ідеологічну зброю. Відповідно до цього, літературні твори рекомендувалось до вивчення з точки зору саме ідеологічної, а не художньої їх цінності. Так, архівні дані свідчать: педагогам при написанні підручників рекомендувалось враховувати завдання політичного виховання молоді. Тому цілісний розгляд історії не схвалювався, варто було виокремлювати лише певний матеріал для навчання [312, арк. 155–159].

Погляди інших викладачів щодо єдності мови та культури розділяв і О. Ф. Музиченко, який зазначав, що для глибокого розуміння всієї національної культури слід використовувати національну мову. Він, як і Д. Ф. Ніколенко, зосередився на важливості вивчення саме «живої» мови: «Язик в школі не можна вивчати, як тільки-но язик, з його формальною граматиною та літературою, а й як відбиток і рух культури, боротьби, епохи, подій, економіки, побуту, праці людської» [162, С. 109].

Вчитель, за О. Ф. Музиченком, повинен викладати українську мову як прикладну науку, формуючи вміння користуватись нею. Недостатньо дати лише знання, потрібно ще й навчити учнів мислити українською мовою. Тому корисно

якомога частіше спонукати дітей до висловлювань – читання, декламування, розповіді.

«Рідна мова! Найпотужніший, емоціями виповнений, засіб людський для порозуміння, для спілкування... Це не умовний знак. Не цифра, й не рівняння. Це мелодія, що чути її з тисячі», – такими словами О. Ф. Музиченко аргументував важливість вивчення національної мови в українських школах [162, С. 109].

У 20-х роках в Україні поширився краєзнавчий рух, який сприяв формуванню національного світогляду підростаючого покоління. Українізація освітніх закладів передбачала обов'язкове вивчення історії держави, природознавства, країнознавства. До навчальних програм різних дисциплін стали включати краєзнавчий матеріал. У позашкільній програмі передбачалось також активне вивчення рідного краю (проведення екскурсій, організація краєзнавчих гуртків, створення шкільних краєзнавчих музеїв тощо). Українські педагоги в своїх наукових працях все частіше піднімали проблеми виховання школярів, пов'язані з прищепленням любові до рідного краю та усвідомленням належності до української нації.

Про важливість всебічного вивчення рідного краю йдеться у працях О. Ф. Музиченка, який вважав обов'язковим використовувати краєзнавчий матеріал у шкільних програмах, особливо в програмах сільських шкіл. Наближеність до природи – це специфіка сільського життя, тому учням необхідно добре знати свій край. Учений наголошував на тому, що до краєзнавства слід відносити не лише географічні відомості про Україну, а й історію, родинознавство, культурознавство [159].

Такої ж думки дотримувався Г. Є. Жураківський, який присвятив кілька публікацій темі вивчення краєзнавства в школі: «Школа та краєзнавство» (1925), «Краєзнавство в школі» (1926), «З практики вивчення села» (1927) [309, С. 159–160]. Праці спряли поглибленій розробці проблеми українськими науковцями.

Піднесенню національної самосвідомості учнів та студентів сприяло висвітлення вченими інституту героїчної історії України. Г. Є. Жураківський, вивчаючи питання організації освітньої діяльності в Україні у XVIII ст.,

стверджував, що вже тоді закладалися паростки національної освіти. Вчений аналізував стан освіти на Правобережній Україні в період денаціоналізації, зазначивши, що «традиції національної самосвідомості ніколи не погасали остаточно в Україні» [77, С. 131]. Науковець розглянув процес піднесення національного руху в умовах багатолітньої русифікації й ополячення українського народу. Особливо він відзначив роль студентів Київського університету в поширенні національної освіти на території України [77].

Метою роботи освітян у XVIII столітті було розповсюдження освіти взагалі, і завдяки цьому зупинити процеси ополячення та русифікації. Це значною мірою відповідало завданням українських науковців у 20-х роках XX ст. Тому тема національно-визвольного руху XVIII ст., яку досліджував Г. Є. Жураківський, була на той час актуальною.

Виховання школярів на національному, місцевому матеріалі є головним завданням української школи, вважав науковець. У зв'язку з цим він дотримувався думки про важливість посилення уваги до курсу історії України. Він відзначив, що педагоги часто ігнорують цю дисципліну через відсутність навчальної та методичної літератури і не схвалював такої позиції. При викладанні історії України Г. Є. Жураківський рекомендував зосереджуватись не лише на XVIII столітті (що було типовим для того часу), а більше звертатись до інших історичних періодів, зокрема періоду Київської Русі [80].

Отже, науково-педагогічна діяльність вчених КІНО впродовж десятиліття українізації була надзвичайно плідною. Про це свідчать їхні праці, в яких науковці намагались висвітлити позитивні сторони українізаційних процесів. Підсумувати діяльність щодо поширення освіти національною мовою за 10-річний постреволуційний період спробував Г. М. Іваниця [98].

Учений відзначив помітні досягнення в процесі націоналізації освіти. Це внесення до шкільних програм таких дисциплін, як українознавство, українська мова та література. Пожвавилась методична робота педагогів, активно перекваліфіковувалась українська інтелігенція, збільшився інтерес до національної мови в учнів та педагогів. Важливим для розвитку національної школи

Г. М. Іваниця назвав появу за останні десять років шкільних підручників, написаних українською мовою (читанок, граматик, підручників з історії української літератури). Науковець високо оцінив також внесок українських педагогів у розвиток методики викладання української мови та літератури, зазначивши, що кращим успіхам у викладанні українознавчих предметів сприяло й широке висвітлення методичних питань в педагогічній пресі [98].

Слід згадати, що результати вивчення української мови та літератури в професійних школах наприкінці 20-х років минулого століття не були такими помітними, як у загальноосвітніх (трудова) школах. Акцент на вивчення фахових дисциплін в професійних школах не сприяв ефективному засвоєнню програми загальноосвітніх предметів. Ще однією проблемою, яка заважала учням оволодіти українською мовою на належному рівні, був пріоритет у викладанні граматики, а не практичного курсу. Зважаючи на це, ідеї Г. М. Іваниці про необхідність посилення уваги до українізації цих типів шкіл були корисними в процесі становлення національної освіти України.

Важливим завданням Г. М. Іваниця вважав також поширення українознавчих предметів у школах національних меншин. Ця проблема залишалась актуальною упродовж усього періоду українізації, оскільки саме в таких школах найбільше користувались російською мовою, й впливового осередку національно свідомих педагогів у них не було [240].

Розвиток національної освіти неможливий без наявності україномовних підручників. Впродовж десятиліття проблема забезпеченості навчальних закладів ними залишалась актуальною. Вчені активно працювали в цьому напрямку. Так, підручники Я. Ф. Чепіги для початкової школи були першими підручниками українською мовою. Насиченість фольклорним матеріалом, використання творів українських письменників у читанках педагога допомагали вчителю у запровадженні національно орієнтованої педагогічної ідеї, сприяли зростанню національної самосвідомості молодших школярів.

Позиція викладачів КІНО щодо важливості відображення національних особливостей (побуту, звичок, навколишнього середовища) у змісті освіти

знаходила послідовників серед широкого кола практиків освіти і науковців. Букварі, читанки для дітей різного шкільного віку, хрестоматії з української літератури, створені вченими закладу, були животворним джерелом виховання у дітей національної самосвідомості.

«Живе слово», «Наше слово» В. М. Доги і до сьогодні вважаються цінними за змістом і спрямуванням підручниками для розвитку усної та писемної української мови в молодшій та середній школі. У 1924–1927 роках з'явилися також читанки для початкової школи: «До світла», «До праці» (О. М. Астряб, В. М. Дога, Г. М. Іваниця, О. Соколовський), «Наше Життя», «Життя та слово» (В. М. Дога), «Промінь», «Перший крок» (Я. Ф. Чепіга).

Хрестоматія «Шляхом життя», написана колективом педагогів КІНО (Г. М. Іваниця, Я. Ф. Чепіга, Б. В. Якубський) у 1923 році, стала першою хрестоматією з української літератури для старшої школи. Важливо, що через сторінки підручника демонструвалась художня цінність літературних творів, а не обмежувалась їх уривками, метою яких було «обслужити якнайбільше точок суспільствознавства» [100], що було характерно для хрестоматій того часу. Автори таких «навчальних книг», як відомо, намагалися відповідати на акценти політиків, партійних та урядових програм штучної українізації.

Серед підручників, які сприяли поширенню української мови серед дорослих та водночас реалізації програми ліквідації неписьменності, слід відзначити популярну хрестоматію «Червоне слово», буквар «На червоних полях», «Читанку для дорослих малописьменних», а також читанку «Червоний прапор», яка видавалась мільйонними тиражами (Я. Ф. Чепіга та Н. Малеча). «Курс украинского языка в кратком практическом изложении с хрестоматией» Г. М. Іваниці (1927) також був підручником, що активно використовувався в освіті дорослих [98, 329].

Отже, аналіз науково-педагогічної діяльності вчених КІНО у 20-ті роки ХХ ст. засвідчує, що вони брали безпосередню участь у розбудові національної освіти, поширенні української мови та культури в країні. Це теоретичні розробки педагогами питань якісного вивчення української мови та українознавчих предметів, створення програм з української мови для різних типів шкіл, написання

україномовних підручників, а також діяльність в інститутських гуртках, спрямованих на українізацію закладу. І хоча сучасні дослідники дедалі частіше говорять про суперечливість українізації та її яскраве філологічне спрямування, все ж діяльність українських вчених-педагогів переконливо доводить, що їх внесок у процес зростання національної самосвідомості молоді був вагомим.

Але, як відомо, продовження розвитку українського національного відродження 20-х років ХХ ст. не відбулося, оскільки Україна все ж залишалась частиною держави, офіційною мовою якої була російська. Після появи перших успіхів в українізації суспільного та освітнього життя радянський уряд розпочав кардинальні політичні зміни. Як свідчать численні історичні дослідження, цілу низку урядових заходів було спрямовано на ліквідацію будь-яких демократичних проявів в Україні.

Історики зазначають, що українізація від самого початку мала політико-ідеологічну спрямованість та проводилась з метою уніфікації, інтернаціоналізації, русифікації культурно-освітнього життя в Україні [121, С. 43–119; 67]. Усі ці процеси почали поступово проявлятися вже наприкінці 20-х років, супроводжуючись масовим знищенням національно свідомих учених, у першу чергу досвідчених науковців з дореволюційним досвідом роботи [121, С. 43–119; 245].

Заперечення досягнень попереднього періоду, що розпочалось з 30-х років, для країни означало відмову від національної мови, культури, в тому числі й від національної освіти. Тому в Київському інституті народної освіти, як і в інших освітніх закладах, українізаційні процеси помітно загальмувались.

Педагоги закладу, які в своїх працях досліджували питання національної освіти та виховання, зазнали утиску з боку сталінського режиму. Подальша доля багатьох учених складалась відповідно до поширеного сценарію: спочатку позбавлення права працювати, посилення морального тиску через пресу з метою формування образу «ідейного ворога», потім арешт і засудження.

Так, книги та підручники Г. М. Іваниці, В. М. Доги, Я. Ф. Чепіги зазнавали критики через наявність у них, як зазначалось тоді у викривальних статтях,

«українсько-народницької романтики», ознак «націонал-фашизму», через проповідування «куркульської ідеології», через прагнення виховати в молоді «націоналістичні риси». Гостро засуджувались праці вчених й за відсутність у них таких слів, як «класовий», «комуністичний», «радянський», «класова боротьба» та за наявність таких означень, як «рідна», «народна», «наша» школа.

Керівник гуртка українського культурного слова в інституті, поет, літературознавець, професор М. К. Зеров у 1936 році був звинувачений за участь в українській націоналістичній контрреволюційній організації і розстріляний наступного року. У 1938 році В. М. Дугу, О. К. Дорошкевича, Г. М. Іваницю, Б. С. Манжоса звинувачено в створенні антирадянської націоналістичної організації в КІНО. Ці вчені були репресовані, тому їхня науково-педагогічна діяльність, починаючи з 30-х років, на довгі десятиліття була забута [152].

Г. М. Іваниця був засуджений 1930 року на шість років позбавлення волі, у 1938 році повторно – до десяти років ув'язнення. Вчений помер у 1938 році в Північно-східному таборі Магаданської області [152]. Про долю Б. С. Манжоса після його першого арешту в 1931 році майже нічого невідомо. Я. Ф. Чепіга, який під час своєї викладацької діяльності в інституті підтримував ідеї національної освіти, в 1937 році також був засуджений до ув'язнення й через рік помер на засланні [251, С. 91–99]. Зазнали репресій історик Й. Ю. Гермайзе, мовознавець В. М. Ганцов, А. С. Синявський, літератор П. П. Филипович та інші.

Отже, немало досвідчених та національно свідомих науковців-педагогів було знищено сталінським режимом. Інші або припинили свою наукову діяльність, або змінили тематику досліджень. Молоді педагоги, які в 20-х роках активно залучились до процесу відродження національної школи, змушені були публікувати заідеологізовані праці, що значно збіднювало їх науковий пошук.

Започаткована більшовицьким урядом так звана «теорія двох культур» (російської та української) призвела, фактично, до витіснення, поглинання української культури російською [121, С. 90–119; 67]. У суспільно-політичному житті українців російська мова (яка пропагувалась як більш прогресивна порівняно з так званою «українсько-селянською» мовою) знову швидко зайняла пріоритетне

місце. У зв'язку з цим науковці інституту вимушені були підтримувати ідею «взаємного зближення двох мов та культур». Про це свідчить аналіз публікацій у «Наукових записках» КДПІ імені М. Горького 40–50-х років.

Зауважимо, що у 20-х роках педагоги закладу, дбаючи про ефективність вивчення української мови, звертали увагу на відмінності між українською та російською мовами. Та в їхніх працях подальшого періоду спостерігається більша зосередженість на схожості «двох братніх мов», їх взаємозв'язку та взаємовпливові, а також на спільних рисах їх викладання. Окрім того, в публікаціях часто висловлювалась думка про «благотворність» впливу російської мови на українську.

Варто зазначити, що в наступні десятиліття викладачі-вчені провели низку історико-педагогічних досліджень, в яких відображені складні й нелегкі аспекти боротьби за виживання національної освіти [43, 62, 248, 265, 266]. Проте ці праці приурочувались ідеологічній ідеї приєднання західноукраїнських земель до Радянської України у 1939 році та 300-річчю возз'єднання України з Росією. У зв'язку з цим автори змушені були підкреслювати «позитивну» роль Росії в розвитку української школи.

Наукова спадщина відомих українських педагогів майже не вивчалась. Якщо їхня творчість і розглядалась, то національні ідеї випускались, поступаючись місцем питанням класової боротьби. Праці вчених, які детальніше спинялись на розгляді здобутків українських педагогів, негативно оцінювались на сторінках педагогічної преси. Критики зазнав, наприклад, підручник з історії педагогіки М. Ф. Даденкова (1947), в якому розглядались питання історії педагогічної думки в Україні [127].

Аналіз науково-педагогічної діяльності вчених КІНО в період національного відродження 20-х років ХХ ст. дозволяє зробити висновок про їхній помітний внесок у розвиток української національної освіти та виховання. В період здійснення політики українізації науковці закладу підкреслювали, що не слід обмежуватись лише вивченням української мови, необхідно дбати і про опанування підростаючим поколінням української культури, а також усвідомлення молоддю

важливості вирішення цих проблем. Окрім того, вчені дотримувались думки про корисність здійснення процесу націоналізації освіти і в позанавчальній діяльності.

Слід відзначити також важливий внесок викладачів закладу в справу створення українських підручників, а також у розробку навчальних програм з українознавчих предметів.

Наукові пошуки викладачів могли б бути ще відчутнішими, якби не політика заборони будь-яких проявів національної свідомості, потужна русифікація, що розпочалась в Україні з 30-х років. Національно свідомі педагоги інституту стали жертвами наступу на українську педагогіку та загинули в таборах. Інші вчені змінили зміст і характер своїх наукових публікацій. Упродовж десятиліть у працях педагогів-учених майже відсутні такі проблеми, як поширення національної культури, мови, історії, виховання молоді на національних ідеях, підвищення рівня національної самосвідомості молоді, збереження і примноження українських традицій тощо.

Отже, педагогічна спадщина вчених КІНО, присвячена ідеям національної освіти, за нетривалий десятилітній період відродження української національної педагогіки має цінні здобутки, які сьогодні вивчаються і використовуються.

Висновки до першого розділу

1. В процесі реформування системи вищої педагогічної освіти та створення інститутів народної освіти, зокрема Київського ІНО, актуальності набула проблема посилення уваги до педагогічної підготовки. Вирішити її передбачалось через залучення до роботи в навчальному закладі висококваліфікованого професорсько-викладацького складу. Основу його склали педагоги закладів, на базі яких створено КІНО. С. А. Ананьїн, О. І. Дорошенко, К. Ф. Лебединцев, В. П. Родніков, Я. Ф. Чепіга та ін. були авторитетними вченими в науково-педагогічному середовищі. Вже маючи вагомий науковий доробок, вони продовжили свої дослідження у Київському інституті народної освіти, сприяючи створенню науково-педагогічної школи високого рівня.

2. У часи становлення інституту з його численними реорганізаціями, матеріальними труднощами, що негативно впливали на навчальний процес, викладачі плідно працювали над підвищенням рівня педагогічної підготовки. Це підтверджують їхні підручники для педагогічних закладів, навчальні програми, наукові праці з проблем підготовки педагогів. Провідні вчені вишу активно залучали студентів до дослідницької діяльності, виховали молодих науковців, які згодом стали відомими в Україні вченими в галузі педагогіки (Г. Є. Жураківський, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, В. І. Помагайба).

3. Наукові пошуки викладачів закладу в 20-х роках минулого століття характеризувались різноманітністю тематики та відображали актуальні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки того часу. Вони відстоювали важливість всебічного вивчення дитини та урахування цих результатів в навчально-виховному процесі. Науковці Київського ІНО звертались до досліджень дітей різного віку, намагаючись розв'язати такі проблеми: дитяча праця та втома під час навчального процесу, інтереси дітей, успішність та оптимізація процесу навчання, взаємозв'язок середовища та розвитку дітей, проблеми профорієнтації тощо. На основі їхніх ґрунтовних експериментальних досліджень здобуто нові знання про особливості розвитку дитини, яка навчається, що сприяло вдосконаленню навчально-виховного процесу в досліджуваний період.

4. Аналіз науково-педагогічної спадщини учених-педагогів підтвердив їх вагомий внесок у розробку проблеми відродження національної школи та освіти. Вони працювали над розв'язанням проблеми поширення української мови та культури як серед студентів Київського інституту народної освіти, так і в загальноосвітніх школах України. Особливу увагу науковці приділяли школам професійного спрямування, в яких згадана проблема на той час відчувалась гостріше. Г. Є. Жураківський, Г. М. Іваниця, О. Ф. Музиченко, Д. Ф. Ніколенко, Я. Ф. Чепіга наголошували на необхідності опанування мовою в єдності з вивченням української культури. Цінними для педагогічної науки є висвітлення принципів побудови програм українознавчих дисциплін, що базуються на вивченні національної історії та культури, містять краєзнавчий матеріал та збагачені практичними завданнями. Для відродження національної освіти велике значення мали й україномовні підручники для дітей шкільного віку та дорослих (чимало з них стали першими підручниками українською мовою), видані вченими закладу впродовж 20-х років та популярні на всій території України.

5. В умовах незалежної української держави ідеї науковців інституту щодо відродження національної освіти знову набули актуальності. Після багатолітньої русифікації звернення до наукового доробку вчених закладу сприятиме вирішенню таких проблем сучасної педагогічної науки, як використання української мови в навчально-виховному процесі, видання україномовних підручників, підвищення національної самосвідомості молоді.

6. Аналіз науково-педагогічної спадщини вчених закладу підтвердив, що 20-ті роки ХХ ст. є найбагатшим та найбільш насиченим періодом їх досліджень, який став основою подальшого педагогічного пошуку для багатьох українських вчених-педагогів. Саме до педагогічних ідей цих років сучасні науковці звертаються найбільше. Книги та підручники викладачів Київського ІНО (К. Ф. Лебединцева, Я. Ф. Чепіги, О. Ф. Музиченка та ін.) знайшли прихильність серед сучасних педагогів та використовуються у навчальному процесі.

РОЗДІЛ II

РОЗВИТОК НАУКОВИХ ІДЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА У 20–50-Х РОКАХ ХХ СТ.

2.1. Внесок педагогів у розробку питання про форми організації навчання

Проблеми дидактики впродовж десятиліть залишались важливим напрямом досліджень викладачів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серед найголовніших проблем даної галузі, що розроблялись вченими ще в часи Київського ІНО, найвагоміше місце посіла проблема використання форм організації навчання. Особливо це поживавилось у 20-ті роки минулого століття, коли ідеї зарубіжної школи для української педагогіки були найбільш актуальними.

Як засвідчують історико-педагогічні дослідження, у процесі здійснення освітніх реформ 20-х років перед вітчизняною педагогічною наукою постало завдання пошуку шляхів підвищення рівня навчально-виховної роботи в школі, а також наближення змісту навчання до реалій життя. Проблему активізації навчального процесу намагались вирішити через упровадження нових організаційних форм. Традиційна класно-урочна система зазнала критики з боку вітчизняних науковців за відсутність самодіяльності та творчої активності дітей. Почалось уважне вивчення та впровадження досвіду зарубіжної школи.

Аналізуючи досвід колег з США, Британії, Німеччини та інших європейських країн, вчені-педагоги прагнули знайти ефективні форми організації навчальної діяльності учнів, що дали б можливість використати різні методи навчання для того, аби наблизити його до оточуючої дійсності. Така мета, поставлена перед українськими науковцями, зумовила активніше використання в навчальних закладах бригадно-лабораторної, проектної, екскурсійної форм організації навчання та застосування комплексних навчальних програм.

Значного поширення у вітчизняних школах тоді набуло навчання за комплексними програмами, яке передбачало відмову від вивчення окремих

дисциплін та згрупування навчального матеріалу відповідно до трьох розділів: природа, праця, суспільство. Знання про навколишній світ та суспільство поєднувались з працею учнів. Основною метою в процесі введення комплексу була ліквідація розриву між навчальними предметами та наближення навчання до життя. Дослідженню переваг та недоліків комплексного навчання присвятили свої праці С. А. Ананьїн, О. Ф. Музиченко, Я. Ф. Чепіга, Г. М. Іваниця, Б. С. Манжос, В. І. Помагайба.

Найглибше тему комплексного навчання розробляв О. Ф. Музиченко. Вчений висвітлює своє бачення комплексності, поклавши в його основу вільний розвиток дитини. Він вважав, що школа має прагнути не просто передавати учням знання з основ наук, а привести їх до розуміння різносторонніх світових явищ. Виконати це завдання, на його думку, може навчання, організоване за принципом комплексності [160, 167]. Окрім праць з висвітленням власних ідей, О. Ф. Музиченко регулярно публікував у педагогічній пресі статті з порадами та рекомендаціями для вчителів, як працювати за комплексними програмами [163].

У новаторських навчальних програмах 20-х років недостатньо уваги приділялось урахуванню національних традицій та регіональних особливостей, тому О. Ф. Музиченко намагався це питання вирішити. Вчений наголошував на використанні в комплексних програмах краєзнавчого матеріалу для того, щоб якомога більше наблизити зміст навчання до життєвих реалій. Вивчення рідного краю педагог називав методом активного пізнання дійсності, методом дослідження, завдання якого – збудити ініціативу школярів. «Якщо діти самі спостерігають, ставлять питання, роблять припущення, висновки, додумуються, як їх перевірити і перевіривши роблять остаточні висновки, значить, вони працюють дослідчим методом, бо виходять з конкретних фактів і самотужки їх зважують» [159].

Значний вплив на бачення ідеї комплексності в навчанні мали погляди Я. Ф. Чепіги. Як прихильник концепції «вільного виховання», педагог вважав обов'язковою відповідність тематики комплексів інтересам дітей, рівню їхніх знань та розвитку [166]. Хоча Я. Ф. Чепіга і вважав, що знання, які дає школа, мають бути корисними та життєвими, але комплексну систему, як основу навчально-виховного

процесу, він не підтримував. Існуюче різноманіття поглядів на комплексне навчання, зазначав науковець, не дає можливості практикуючому педагогові отримати повне уявлення про нього. Окрім того, вчений не підтримував перетворення будь-якого явища на центральне за значенням, тому застерігав від надмірного захоплення комплексними програмами. Я. Ф. Чепіга стверджував, що такі програми не сприяють систематичному та послідовному засвоєнню знань, тому чітко дотримуватись їх не варто. Він доводив, що мову та математику краще все ж виділити окремо, комплексний матеріал тут доцільніше використовувати лише для тренувальних вправ [270, С. 287–295].

В. І. Помагайба теж відмітив у комплексному навчанні багато суперечностей та нез'ясованих моментів. Він був переконаний, що комплексна система не забезпечує вивчення мови та математики, що є одним з її недоліків. Як і Я. Ф. Чепіга, він рекомендував учителям виокремити ці предмети, оскільки вони потребують певної методичної послідовності викладу [209]. Як позитивний фактор комплексної організації навчання дослідник відзначив організацію навчально-виховного процесу на основі праці. В такий спосіб школа, на його думку, може задовольнити виробничі потреби суспільства [210].

П. К. Волинський також позитивні сторони комплексного навчання вбачав у вивченні «справжнього», практичного життя. Вчений досліджував питання застосування комплексних програм з огляду на особливості праці окремого вчителя, що означає урахування в змісті навчального матеріалу як географії середовища, так і виду виробництва в регіоні. План навчальної роботи, за переконанням дослідника, має ґрунтуватись на вивченні певного життєвого явища місцевості, на розв'язанні конкретної життєвої проблеми [146].

Як зазначається в історико-педагогічних джерелах, українські педагоги, розуміючи необхідність реформування змісту освіти з урахуванням суспільних змін, часто були недостатньо обізнаними з освітніми реформами. Та тверде переконання у відмові від старого призвело до того, що за введенням однієї форми організації навчання впроваджувалась наступна. Так, у середині 20-х років на сторінках педагогічної преси почалось активне обговорення важливості

застосування Дальтон-плану, запозиченого з досвіду американських шкіл. Метою такої системи організації навчально-виховної роботи був розвиток самостійності учнів у процесі набуття та поглиблення знань, умінь і навичок. В основі Дальтон-плану – принцип індивідуалізації, що реалізувався через самостійне засвоєння учнем навчального матеріалу та вільного вибору шляхів, форм, часу роботи в період виконання навчального плану [76, С. 162; 254, С. 16–18].

Зважаючи на суспільну ситуацію 20-х років, Дальтон-план, запозичений вітчизняною педагогікою, повинен був зазнати змін у бік зменшення його індивідуалізації. Тому вчені інституту у своїх працях висловлювались щодо оптимальних на той час шляхів реалізації даної організаційної форми в Україні. Б. С. Манжос, наприклад, розглядав її з позицій колективного виховання [141]. Оскільки за кордоном ця організаційна форма навчання не мала пріоритетної мети виховання особистості в колективі, вчений радив не копіювати американський Дальтон-план в українських школах. У нашій країні педагогам слід зосередитись на колективній співпраці дітей, на спілкуванні між членами колективу.

Б. С. Манжос проаналізував досвід впровадження Дальтон-плану за кордоном, а також навчальну діяльність дітей у малих групах. Він не підтримував позицію американських педагогів щодо створення дитячих колективів на короткий час, лише для вирішення певних завдань, вважаючи більш доцільним для нашої школи організацію груп з постійним складом. Правильність своїх поглядів Б. С. Манжос довів експериментально. На основі власних спостережень дослідник відзначив позитивні фактори застосування нової організаційної форми: самостійність учнів, набуття вмінь планувати роботу, виявлення ініціативи у постановці мети, виборах засобів діяльності, розподілу обов'язків у колективі [141].

Позиції про аналітичне використання досвіду зарубіжної педагогічної науки дотримувався і В. І. Помагайба. Вчений вважав, що Дальтон-план не може бути впроваджений у вітчизняну педагогічну практику в такій формі, в якій він використовується у Сполучених Штатах. У своїх наукових працях автор ділиться

думками, як краще використати організаційну форму на практиці та поєднати її з актуальними тодішніми комплексними програмами [202].

В період, коли лише розпочалось навчання за Дальтон-планом в українських школах, вчений спробував всебічно його розглянути: висвітлював історію розвитку, особливості застосування в різних країнах, методику впровадження у вітчизняних школах, а також Дальтон-план в оцінці українських та зарубіжних педагогів й учнів. Хоч В. І. Помагайба підтримував утілення ідеї індивідуалізації в навчанні, та робити висновки про придатність нововведення для вітчизняної школи не поспішав [203].

Під час впровадження цієї організаційної форми в практику навчального процесу В. І. Помагайба звернув увагу на певні труднощі: учні не отримували однакової та систематичної предметної підготовки. Згодом активне використання Дальтон-плану (він потім трансформувався в бригадно-лабораторний метод навчання) в школах та вищих навчальних закладах показало: були позитивні моменти, були й численні недоліки. Колективізм і самостійність учнів, з одного боку, прикривання колективною роботою й різний ступінь самостійності – з іншого. Відзначивши недооцінку індивідуального підходу до школярів, В. І. Помагайба писав, що «колективну форму доведено до абсурду, до самозаперечення», оскільки «індивід, як функціонер колективу, зник» [206, С. 92]. Науковець вважав значним недоліком той факт, що учень не працює сам, він стає безвідповідальним, переносючи свої обов'язки на колектив. При такій формі навчання вчитель є ніби пасивний спостерігач, він не надає допомоги учням, які гірше засвоїли навчальний матеріал. Відповідальність педагога за учнів зменшується, і навчання стає одностороннім [206].

Як бачимо, вчені інституту детально вивчали зарубіжний педагогічний досвід використання різних організаційних форм навчання й давали рекомендації щодо найоптимальнішого його застосування у вітчизняній педагогічній практиці. При цьому вони висвітлювали слабкі сторони нововведень, які впродовж 20-х років змінювались одне за одним і які багато хто з педагогів намагався зробити універсальними.

Так, Б. С. Манжос, враховуючи прихильність українських педагогів до Дальтон-плану, хоч і висвітлював тему пристосування даної організаційної форми до вимог тогочасного суспільного устрою, все ж не вважав її ідеальною. Педагог бачив неефективність такої форми навчання у її недосконалої, недостатній диференційованості та застосовуванні в школі без належно розробленої методики [140].

С. А. Ананьїн теж ставився до Дальтон-плану з обережністю. Він не був проти експериментування, але вважав за доцільне використовувати його частково, лише при викладанні окремих предметів. Вчений пояснював це недостатньо тривалим застосуванням такого навчання на практиці для того, щоб повністю змінювати форму навчальної роботи в школі. Крім того, він висловив свої сумніви щодо користі від такого навчання для слов'ян з їх типовими, на його думку, рисами характеру. Це, наприклад, слабка воля, здатність глибоко та з ентузіазмом розпочати роботу, а потім відмовитись від неї, зміна захоплення і байдужості до праці [4].

Бригадно-лабораторне навчання, як варіант Дальтон-плану, С. А. Ананьїн вважав більш придатним для української школи, оскільки зайнятість учнів у колективі сприятиме реалізації не лише навчальної, а й виховної функції. Хоча не всі навчальні предмети можливо вивчати в такій формі, зазначав учений, водночас нагадуючи, що окрім активної колективної роботи учнів важливою є робота вчителя на уроці з окремими дітьми чи з невеликими групами учнів [4].

Наприкінці 20-х років минулого століття популярності набуло проектне навчання, також запозичене з американської школи. Таке навчання передбачає спрямованість учнів на розв'язання певної проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування й здійснення проекту [76, С. 717–718]. Низку праць учених присвячено темі участі школярів у плануванні навчального процесу, оскільки педагоги вважали важливим для суспільства виховати не лише виконавців, а й організаторів. Так, В. І. Помагайба та Б. С. Манжос у своїх публікаціях неодноразово підкреслювали, що постановка учнями мети та свідоме планування підвищують продуктивність праці.

Проектна форма організації навчання дасть змогу учням навчитись усвідомлювати мету завдання, добирати потрібний матеріал, скласти план дій, виконувати та оцінювати результати його виконання, був переконаний Б. С. Манжос. Він не схвалював пасивного сприйняття учнями плану, складеного учителем. Учні мають самі спробувати планувати свою діяльність та визначити мету, отримавши від учителя лише деякі настанови та поради [144].

Б. С. Манжос намагався інформувати українське вчительство про принципи використання нових закордонних методів та організаційних форм навчання. Вивчаючи американську педагогічну пресу 1927–1928 років, він оцінив розповсюджене в Америці проектне навчання настільки позитивно, що не бачив необхідності в його аналізі. Він вважав: основний педагогічний принцип методу проектів є дуже близьким до актуальних пошуків української школи. Вчений опублікував розгорнуту схему, яка давала уявлення про методіку роботи педагога під час реалізації проектного навчання [146]. Окрім того, проведені ним експериментальні перевірки ефективності засвоєння знань під час використання різних форм навчання показали найкращі результати з проектного навчання. Доведено, що така форма роботи найбільше відповідала вимогам природовідповідності, до того ж високі результати показала категорія учнів, «середніх» за здібностями [140].

Масове застосування проектного навчання в Україні відбувалось у 1930–1931 роки, а вже через рік, після постанови ЦК ВКП (б) від 05.09.1931р. «Про початкову і середню школу», від нього відмовились. Через відсутність у вчителів досвіду і брак методичної літератури очікуваного успіху досягнути не вдалося. Окрім того, як зазначають дослідники, в проектах переважали не педагогічні, а суспільно-політичні мотиви [286, С. 40].

Отже, у проектної форми організації навчання спостерігалися такі ж недоліки, як і в інших організаційних формах: відсутність систематичності при вивченні основ наук, недостатня увага до теорії за рахунок зосередження на виконанні практичних завдань. Науковці інституту згодом критикували проекти також за те, що учні виконують «індивідуальні проекти», тобто навчання

обмежується певними індивідуальними завданнями. Такий підхід до навчання виховує індивідуаліста, так званого «дрібного власника», а це не відповідало виховним завданням педагогіки радянського періоду [190, С. 159–160].

Поширена в педагогіці 20-х років ідея створення єдиної трудової школи, в основі якої – оточуюча дійсність та трудова діяльність людей, зумовила інтерес до екскурсійної форми організації навчання [286, С. 41–58]. Шкільні екскурсії повинні були максимально наблизити навчальний процес до життя, їх мета – допомогти учням у дослідженні навколишнього середовища. Завдяки екскурсіям діти могли спостерігати за предметами і явищами в їх природному оточенні, отримати більш повне та правильне уявлення про те, що вивчали на уроках.

Серед досліджень викладачів закладу екскурсійна форма навчання найбільш ґрунтовно висвітлена у працях С. А. Ананьїна. Він був переконаний у тому, що екскурсії повинні не лише допомагати в засвоєнні знань, а й стати висхідною точкою, базою для таких дисциплін, як географія, історія, природознавство та ін. Учений не вважав екскурсію допоміжною формою навчання, якою вона є у сучасній педагогіці. На той час він розглядав її як основну навчальну форму, яка лише доповнюється урочною, тому зазначав, що знання учнів мають стати «живою, творчою, рушійною силою» [5].

Екскурсії широко застосовувались у шкільній практиці 20-х років. Крім екскурсій на природу, до історичних місць, популярними стали відвідини підприємств. Враховуючи це, Б. С. Манжос доводив важливість ознайомлення учнів професійних шкіл з основними галузями тогочасної промисловості і сільського господарства та включення елементів технічного навчання до програм різних шкільних предметів. Екскурсії учнів на фабрики та заводи повинні були сприяти розумінню значення різноманітних матеріалів і знарядь праці. Передбачалось також, що вивчення під час екскурсій організаційної структури підприємств дасть можливість застосувати такий досвід у житті учнівського колективу.

Детально аналізуючи екскурсійну форму організації навчання, С. А. Ананьїн зосередився на послідовності її впровадження. Це – підготовка (попередня бесіда в

класі, визначення мети майбутньої екскурсії), проведення екскурсії, обробка отриманої інформації та зібраних наочно-ілюстративних матеріалів, обробка результатів екскурсій (систематизація матеріалу, підготовка рефератів, виставок, доповідей тощо). При екскурсійному викладанні, вважав С. А. Ананьїн, учителю слід підтримувати активність учнів, спрямовувати їх на дослідницьку діяльність, на формування навичок аналізу [5].

Успіх екскурсії багато в чому залежить від того, наскільки добре вона була підготовлена, вважав В. І. Помагайба. Вчитель повинен попередньо вивчити місце, куди планується екскурсія, познайомитись з господарями об'єкта. Мету, завдання, методи роботи слід продумати детально. Все це важливо для досягнення навчальної мети [201].

Широке впровадження екскурсійного навчання в школах України з часом припинилось, і його стали розглядати як допоміжну організаційну форму. З цього приводу С. Х. Чавдаров висловлювався, що не повинно бути універсального, безмежного застосування екскурсій при вивченні всіх навчальних предметів. Адже учень – не дослідник, тому дослідницький підхід до навчання не варто перебільшувати. Школярі не здобувають знання цілком самостійно, не відкривають нове, завдяки екскурсіям вони лише поглиблюють свої знання, отримують нові враження та почуття, розширюють свій кругозір [190, С. 303–313].

Варто зазначити, що з набуттям актуальності проблеми політехнічної освіти та зв'язку навчання з виробництвом (особливо в 50-х роках) увага науковців до екскурсій знову посилилась. Екскурсії стали обов'язковою складовою навчання в умовах політехнізму, в першу чергу це були екскурсії на виробництво. Окрім того, в цей період вчені-педагоги Київського педінституту стали більше звертатись до розробки питань методики та виховного значення лабораторних занять, метою яких також було наближення навчання до дійсності [304, арк. 43–94].

Таким чином, введення бригадно-лабораторних, проектних, екскурсійних форм організації навчання у вітчизняних школах мало на меті поєднати навчальний процес із практичною діяльністю. Та надмірна увага до форм навчальної роботи,

під час яких надавалась перевага досвіду, ігноруючи педагогічну теорію, призвела до недооцінки дидактичного принципу систематичності.

Так, А. В. Володимирський застерігав від зосередженості на одній стороні навчального процесу: чи активності, практичній спрямованості, чи теорії. Навчання не може бути ні цілком дослідницьким (як, наприклад, Дальтон-план), ні повністю вербальним, підкреслював учений. Він був прихильником школи природного розвитку, тобто «злиття» школи з життям, як це було у первісному суспільстві. Та ознайомлюючи учнів з дійсністю, яка їх оточує, педагогам слід враховувати, що навчання на сучасному етапі розвитку людства має бути усвідомленим [47].

Оскільки в період упровадження різних організаційних форм в українських школах навчальні дисципліни було ліквідовано, основи наук вивчались не досить ґрунтовно. На недоліки нововведень першими звернули увагу ті педагоги інституту, які викладали мову та математику, так як досвід показав неефективність комплексного, бригадно-лабораторного, проектного, екскурсійного навчання для засвоєння знань з цих предметів. Тому вони прихильніше ставились до традиційної класно-урочної системи.

Постановами ЦК ВКП (б) від 05.09.1931р. та від 25.08.1932р. було засуджено педагогічні експериментування, на зміну їм прийшла авторитарна педагогіка, яка майже не залишала місця для творчої діяльності вчителя. Основною формою організації навчання проголошено урок, і з 1932 року навчальний процес у школах здійснювався лише за класно-урочною системою.

Серед викладачів закладу класно-урочну систему навчання ще з 20-х років підтримували Я. Ф. Чепіга, В. І. Помагайба, К. Ф. Лебединцев, С. Х. Чавдаров, О. М. Астряб. Як вже зазначалось вище, в період апробування нових організаційних форм навчання вчені, дотримуючись загальних тенденцій, публікували праці, де висвітлювали проблеми використання нововведень. В їхніх дослідженнях йшлося також і про пристосування класно-урочної форми до нових поставлених завдань: виховати активність й самостійність учнів. Так, С. А. Ананьїн обґрунтовував необхідність реформування та підвищення ефективності існуючої класно-урочної системи. Аналізуючи інші організаційні форми як альтернативу

традиційному уроку, він не виключав можливості збереження лекційної системи з подальшим її удосконаленням [4].

Після повернення у вітчизняну школу уроку як основної форми навчання вчені в своїх дослідженнях загострювали увагу на помилках, допущених при використанні комплексних програм, бригадно-лабораторного, проектного, екскурсійного навчання. С. А. Литвинов, аналізуючи розвиток радянської педагогічної науки за роки радянської влади, зазначав: при впровадженні комплексного навчання часто відбувалась підміна природних зв'язків науки з практикою штучними (наприклад, поєднання вивчення площі круга з заготівлею овочів на зиму). Використовуючи різні організаційні форми, зазначав він, педагоги повністю відмовились від традиційних вербальних методів і захопились однією стороною оцінки методу, а саме його «активізуючою силою» [130].

З думкою про те, що комплексні програми були перенавантаженими навчальним матеріалом та не сприяли свідомому й міцному засвоєнню знань, зокрема з математики, погоджувався і О. А. Астряб. Причиною цього він називав одночасне використання різних галузей знань при вивченні теми комплексу [16]. З цього приводу А. В. Володимирський ще в 20-х роках писав: дослідницькі методи навчання, що містять у собі всі елементи перетворення досвіду, можуть бути ефективними лише в тому випадку, якщо зміст цих занять через їх життєву непотрібність не змінить у корені ідею методу [47].

Класно-урочній системі перевагу надавав і Я. Ф. Чепіга, який не схвалював надмірного захоплення іншими організаційними формами. Вчений відстоював системність у навчанні і вважав, що знання не повинні бути випадковими: занадто багато уваги до дослідницької діяльності призведе до хаотичності. Для ефективного засвоєння знань з мови та математики потрібна сувора послідовність викладу навчального матеріалу, характерна для традиційних форм навчання, неодноразово підкреслював він [270, С. 292–295].

На необхідності дотримання систематичності в навчанні математики та мови не раз наголошував і В. І. Помагайба. Навіть у своїх публікаціях, присвячених

питанням упровадження Дальтон-плану та комплексного навчання в українській школі, він радив виділяти окремі уроки для вивчення цих дисциплін.

К. Ф. Лебединцев також не підтримував цілковитий перехід на комплексну систему навчання, оскільки як методист-математик він вважав, що математика має викладатись окремим предметом. Лише так можна досягти методичної послідовності у вивченні дисципліни. В комплексному ж навчанні науковець не бачив шляхів до систематичного засвоєння навчального матеріалу. Вчений створив варіант програми з математики за Дальтон-планом та згідно з комплексною системою, але лише як можливий. На його переконання, постійне використання таких програм не забезпечить математичний розвиток школярів [243, С. 61–103].

Коли в 30-х роках урок знову став основною формою навчання у вітчизняній школі, науковці розпочали його активно досліджувати. Найбільше вчені зосередились на питаннях класифікації уроків, структури, вимог до них, вдосконалення змісту і методики уроку, а також шляхах підвищення ефективності навчальної роботи учнів.

Дослідженням проблем уроку займався С. Х. Чавдаров. У період викладацької діяльності в інституті вчений розпочав аналізувати досвід роботи вчителя на уроці. Розроблена ним методика викладання української мови мала на меті допомогти українським педагогам значно підвищити якість уроків.

С. Х. Чавдаров давав учителям поради щодо підготовки до уроку, підвищення педагогічної майстерності, організаційної роботи. Значну увагу він приділяв дослідженню різних аспектів організації зайнятості учнів як на уроці, так і поза ним. Пояснюючи суть вимог до уроку, його змісту, вчений радив використовувати різні методи навчання, класифікував типи та структури уроків [17, С. 37–57].

Педагог виділяв такі типи уроків, детально розглядаючи структуру кожного: уроки вивчення нового матеріалу, уроки закріплення, повторення та перевірки набутих знань, умінь і навичок. Розкриваючи ці питання, він наголошував на важливості використання різноманітних методів та прийомів, активній співпраці учнів із педагогом, «живого» та зрозумілого викладу [17]. Хоча, слід відзначити,

що в підручнику з педагогіки за редакцією вченого окремо типи уроків не виділялись.

З 40-х років проблема видів та структури уроків у працях викладачів інституту знаходить більш широке висвітлення. При дослідженні проблеми типології уроків українські педагоги класифікували їх за різними критеріями: за методами навчання, за особливостями пізнавальної діяльності учнів, за дидактичною метою [286, С. 75–83]. Вчені закладу класифікували уроки переважно за дидактичною метою. При цьому вони неодноразово висловлювались: побудови, однакової для всіх типів уроків, бути не може, бо це не сприяє ефективній навчальній роботі й не дає можливості педагогу проявляти творчий підхід до справи.

Так, Я. Б. Резнік не підтримував універсальних та сталих структур уроків для всіх дисциплін. Він пропонував класифікувати уроки за навчальними предметами, а в рамках кожного предмета класифікувати їх за конкретним змістом [227].

Важливим було те, що до кожного типу уроку педагог додавав психолого-педагогічну характеристику. Він запропонував приклади проведення уроків, які мали на меті допомогти педагогам глибше зрозуміти суть різних видів уроків та краще їх спланувати. При побудові уроку необхідним є встановлення взаємозв'язку між його окремими елементами, вважав Я. Б. Резнік. Це забезпечить дотримання принципу послідовності й наступності, дасть змогу уникнути шаблону й формалізму в роботі вчителя. Він також зазначав, що неможливо використовувати існуючі типи уроків у «чистому» вигляді [283, С. 196–133].

У 50-х роках класифікація уроків у працях вчених Київського педагогічного інституту загалом не змінюється. Це питання розглядали переважно методисти. Так, у праці М. К. Тищенко визначено такі типи уроків відповідно до дидактичної мети: вивчення нового матеріалу, закріплення, перевірки засвоєння матеріалу, узагальнення (систематизації), повторення, комбіновані уроки. Вчений доводив, що при дослідженні побудови уроку слід враховувати як мету, так і його зміст, вікові особливості учнів, методи навчання. Проаналізувавши різні класифікації, він розробив декілька можливих варіантів структури для кожного типу уроку.

М. К. Тищенко підкреслював: структура уроку не є «мертвою» схемою чи формальністю, вона виражає чіткий та стрункий хід заняття, що добре продумано на всіх його етапах [250].

Після постанови ЦВК СРСР від 19.09.1932 р. про вищу школу й технікуми, в якій лекцію рекомендовано застосовувати при викладанні, питання її вдосконалення вченими закладу вивчалось активніше. Помітний внесок у розробку даної тематики належить В. І. Помагайбі. Як засвідчують публікації науковця, ще наприкінці 20-х років він почав розглядати проблеми уроку в школах, технікумах та вищих навчальних закладах [201, 202, 205, 214].

Перевагу дослідник надавав проблемам уроку-лекції. Проводячи спостереження під час лекцій, учений проаналізував зміст, структуру та висловив свої міркування щодо раціональної їх побудови. Методист наголошував на важливості уроку-розповіді, не погоджуючись з тими педагогами, які вважали розповідь пасивною формою навчання. Вдосконаленню методики проведення такого уроку В. І. Помагайба приділяв немало уваги. Він досліджував, наприклад, ефективність записування учнями плану, основного змісту розповіді на лекції. У запропонованій ученим формі розповіді пасивна праця учнів активізується за рахунок слухання та стеження за планом, записування й фіксування висновків. Окрім того, школярі вчаться доводити розпочату справу до кінця і тому такий урок-лекція має ще й загальновиховне значення. Та не зважаючи на всі позитивні сторони лекції, науковець все ж не рекомендував перетворювати її на універсальну форму навчання [214].

В. І. Помагайба називав лекцію в технікумах та вищих навчальних закладах одним із найдосконаліших способів висвітлення висококваліфікованим викладачем основних, найновіших досягнень світової науки й техніки [205]. Серед вимог до лекції вчений окреслив: наявність мети, методична послідовність і систематичність, чіткість при трактуванні понять. Розробляючи питання структури лекції, він відзначив початковий етап, а саме радив повідомляти мету для того, щоб налаштувати студентів на тему та зосередити їхню увагу. Після цього формулюється тема заняття, записується план на дошці, якого варто дотримуватись

впродовж лекції. Ефективності викладу сприяє застосування наочності, а також записування на дошці найголовнішого, вважав В. І. Помагайба. Наприкінці заняття вчений радив відповідати на запитання студентів, а завершувати лекцію резюме, після якого визначити зміст і напрям наступної лекції [205].

З метою запобігання догматизму В. І. Помагайба прагнув змінити традиційний підхід до техніки лекції. Продуктивному засвоєнню знань, на його думку, має сприяти зближення професорів і студентів, і тут корисно включати елемент розмови лектора зі студентами. Це дасть змогу уникнути спілкування в односторонньому порядку. В процесі такої лекції студенти є активними слухачами: вони уважні, оскільки знають, що викладач може їх запитати.

Отже, щоб лекція була ефективною, важливо викликати максимум активності в присутніх. Цінні рекомендації розробив учений і щодо підготовки викладача до заняття, ведення обліку, організації самостійної роботи студентів після закінчення курсу лекцій. В. І. Помагайба давав конкретні поради, як поводитися викладачеві на лекції, який зовнішній вигляд мати, як стежити за мовою, інтонацією, за способами підтримки уваги тощо [205].

Детально розглядав проблему уроку-лекція С. Х. Чавдаров, який досліджував його значення в навчальному процесі, його форму, зміст, структуру, особливості поведінки вчителя та учнів [190, С. 191–212]. Він, як і В. І. Помагайба, не вважав лекцію пасивною працею слухачів, підкреслюючи важливість контакту й взаємодії вчителя з учнями. Серед переваг такої форми навчання він зазначив: вчитель може оперувати навчальним матеріалом залежно від можливостей сприймання, доповнювати лекцію новішими фактами, використовувати різні засоби навчання.

Позицію В. І. Помагайби та С. Х. Чавдарова підтримував і Я. Б. Резнік. Обов'язковою складовою лекції, підкреслював він, має стати наявність великої кількості додаткового матеріалу, малюнків, ілюстрацій, цитат тощо. Педагог радив також урахувати особливості сприймання уроку-лекції дітьми різних вікових груп [283, С. 76–106].

Вивчені наукові джерела переконують, що вчені-практики намагались вдосконалити лекцію, звертаючи увагу на спілкування педагога з учнями, на

усунення догматизму у викладанні. Це є актуальним питанням і нині, оскільки практика показує, що активним на таких уроках переважно є учитель, а діяльність учнів зводиться до пасивного слухання й запам'ятовування.

Варто згадати, що в період упровадження в шкільну практику активних методів навчання, особливо дослідницьких, які ґрунтувались на самостійній роботі учнів, діяльність учителя мала більше консультативний характер. Тому після відновлення в українській школі навчання за класно-урочною системою одним із найголовніших питань постало підвищення ролі вчителя в навчально-виховному процесі. Відповідно до цього науковці Київського педагогічного інституту розглядали в своїх дослідженнях питання діяльності педагога на уроці, планування його роботи, вивчення досвіду інших учителів та вдосконалення педагогічної майстерності.

Ці та інші педагогічні проблеми висвітлювали вчені-методисти: Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, В. І. Помагайба, Я. Б. Резнік, С. Х. Чавдаров. Так, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко визначили етапи підготовчої роботи педагога, розробили методичку роботи вчителя з підручниками та іншою літературою. Особливу увагу дослідники звернули на підготовку розповіді, доступної та зрозумілої учням, а також на формування в учнів навичок самостійної роботи з книгою [30].

Як зазначив Я. Б. Резнік, без добре продуманого педагогом плану уроку, чітко визначеної мети та завдань неможливе ефективне його проведення. Окрім того, важливо вміти прогнозувати непередбачувані моменти й постійно стежити за тим, як діти сприймають навчальний матеріал [283, С. 106–133].

Із поширенням класно-урочної системи в школах України було тісно пов'язане і питання усвідомленого міцного засвоєння навчального матеріалу. Тому в педагогічних дослідженнях науковці звертались до питання організації самостійної роботи учнів, ефективного запам'ятовування, до висвітлення ролі вправ, повторення, роботи з книгою в процесі навчання і виховання [1, С. 90–125]. Вчені інституту дотримувались позиції, що засвоєння навчального матеріалу є складним процесом внутрішнього осмислення інформації, її запам'ятовування,

утворення асоціативних зв'язків, а також залежить від вікових та індивідуальних особливостей.

У процесі засвоєння знань важлива роль відводилась повторенню. Це питання піднімалось вченими дуже часто, зокрема, розглядалась класифікація повторення, – єдиної точки зору тут не існувало. С. Х. Чавдаров вважав, що повторення має бути осмисленим і обґрунтованим, це дасть змогу глибше засвоїти матеріал. Учений визначив такі види повторення: попереднє, пояснювальне, поточне (часткове і загальне), періодичне та епізодичне. Докладно розкривши особливості застосування різних методів, він доводив важливість використання життєвих прикладів, радив різні способи підтримання уваги всього класу на уроці [260, С. 313–322].

Намагаючись підкреслити, що повторення відбувається на всіх етапах навчального процесу, Ю. С. Ільїних вивчив та узагальнив практичний досвід у вітчизняних школах. Дослідник розробив систему повторення, поділивши його на три види: вступне, закріплювальне й удосконалювальне (тренувальне, коректувальне, поглиблене, узагальнююче) [105].

П. К. Волинський підкреслював важливість повторення, але при цьому рекомендував уникати механічного перегляду опрацьованого матеріалу [45]. З цим погоджувався і Я. Б. Резнік, який відзначав неефективність пасивного заучування, маючи на увазі відтворення матеріалу з книги чи зошита. Розробляючи методику повторення, науковець окреслив основні вимоги: забезпечення свідомої настанови, активності в роботі, різноманітність форм і вправ, старанний добір матеріалу тощо. Таким чином, він намагався дбати про те, щоб повторення не знижувало інтерес дітей до занять [225].

У 50-х роках з'явилося чимало публікацій, у яких автори пропонували ефективно використовувати наочність на уроці, а дещо пізніше – технічні засоби навчання. Так, Т. Ф. Бугайко розробила класифікацію наочних засобів навчання. Це «текстова» (усні чи письмові висловлювання), «предметна» (картини, предмети) та «графічна» наочність (графіки, схеми, фото, малюнки, картинки), а також використання кіно, музики, театру. Детальніше вона спинилась на ролі графічної

наочності, підкресливши значення зорового сприйняття для кращого засвоєння навчального матеріалу [30]. Без наочної підтримки неможливе успішне проведення уроку та засвоєння навчального матеріалу, була переконана дослідниця.

Питання застосування візуальних засобів навчання на уроках, зокрема на різних його типах, розглядались у публікаціях Л. О. Біятенко. Авторка підкреслювала, що використання картин розширює світогляд учнів, сприяє збагаченню їхнього словникового запасу, викликає інтерес до навчання та стимулює до висловлювань, розвиває мислення. Твори образотворчого мистецтва виховують в учнів любов до рідної країни, її культури, формують естетичний смак, розвивають спостережливість [22].

Активне використання наочно-ілюстративних методів на уроці підтримував і С. Х. Чавдаров. В результаті спостереження за якістю роботи 29-ти українських шкіл ще на початку 30-х років, він помітив там перевагу словесних засобів навчання. Занадто багато диктування, механічного записування, використання вчителем складного матеріалу та незрозумілих наукових термінів, заучування текстів, формул, дат напам'ять не сприяє усвідомленому, активному засвоєнню, вважав дослідник [261]. Докладніше він розкрив особливості застосування наочності на уроках у підручнику з педагогіки (1941) [190, С. 277–294].

Учений виділяв безпосередню й опосередковану наочність, тобто реальні предмети чи явища та їх зображення. Він у деталях розглянув використання тих чи інших видів наочності в процесі вивчення різних навчальних дисциплін. С. Х. Чавдаров розробив методику застосування ілюстрацій та демонстрацій: підготовка, добір матеріалу, умови їх використання та поєднання з іншими методами навчання [190, С. 277–294].

Після періоду активного застосування експериментальних організаційних форм та недооцінки ролі книги в навчально-виховному процесі 20-х років дослідники педагогіки повернулись до розгляду проблем створення підручника та його використання на уроках. Ці питання вивчали Т. Ф. Бугайко, М. Ф. Даденков, М. М. Миронов, В. І. Помагайба, Я. Б. Резнік, С. Х. Чавдаров та ін.

С. Х. Чавдаров був глибоко переконаний, що отримання нових знань неможливе без уміння учнів працювати з підручником. Тому створення підручників завжди було актуальним питанням вітчизняної педагогічної науки. Він визначив такі напрямки роботи науковців над підручником: розробка теоретичних проблем, робота з підручником учителя й учнів, аналіз вітчизняних і зарубіжних підручників та досвіду роботи з ними, вдосконалення діючих підручників, розробка методичної літератури. Серед вимог до змісту підручника вчений назвав науковість, системність та послідовність викладу, якісне мовностилістичне оформлення. Художнє оформлення підручника має також відповідати не лише естетичним вимогам, а й враховувати особливості сприймання школярами [262].

С. Х. Чавдаров також акцентував увагу на важливості організації конференцій з питань створення підручників. У 1945 році така конференція відбулася, викладачі Київського педінституту виступили з доповідями, зокрема про стан та перспективи створення підручників для молодшої школи.

М. Ф. Даденков та М. М. Миронов, розкриваючи свою позицію, виділили низку вимог до шкільного підручника: методична довершеність, природовідповідність, системність та послідовність викладу, відповідність виховним завданням тощо. Підручник має бути цікавим, зрозумілим та близьким дітям як за формою, так і за змістом. Обов'язково включати до нього твори художньої та науково-популярної літератури, а особливо фольклорний матеріал, радили науковці [59, 157]

Вирішенню проблеми створення підручників для профшкіл сприяли праці В. І. Помагайби. Варто зазначити, що написання таких підручників мало певні складнощі: розпорошення науки в процесах виробництва та недостатня увага до теорії. Вчений вважав, що учні повинні здобувати знання не лише з досвіду, хоча й застерігав уникати «чистої науки». Підручники з загальноосвітніх дисциплін для всіх видів профшкіл мають бути однаковими (принаймні їх теоретична частина), наголошував В. І. Помагайба. А спеціальну підготовку можна забезпечити фаховими дисциплінами [207].

У працях учених розглядалися різні аспекти роботи з підручником як учня, так і вчителя чи студента педагогічного ВНЗ, висвітлювалася роль книги у вихованні дітей різного віку. Наприклад, Я. Б. Резнік досліджував, яким чином учні працюють з підручником. Це – заучування напам'ять, усвідомлення змісту тексту, розкриття змісту слова, сприймання прочитаного за планом, виділення й заучування важливих фактів, критичний аналіз матеріалу, складання плану та ін. [283, С. 76–106].

В процесі розробки вченими-педагогами Київського педагогічного інституту проблем уроку нагальною була і проблема успішності. На початку 30-х років Г. С. Костюк, С. Х. Чавдаров активно досліджували невстигаючих учнів, вивчаючи їхні психологічні особливості, середовище, намагаючись виявити причини відставання. Зі зміною освітньої політики в Україні та визначенням вчителя як центральної постаті в навчальному процесі фактично вся відповідальність за успіхи учнів поклалась на нього. На перший план виступили процеси сприйняття, розуміння, осмислення, закріплення, повторення учнями навчального матеріалу, а також контроль педагога за засвоєнням знань.

У боротьбі за високі результати навчання вчені ретельно вивчали стан успішності в українських школах, ступінь та якість виконання програм, опанування учнями теоретичної й практичної частин матеріалу. Так, О. М. Астряб та С. Х. Чавдаров, дослідивши роботу школярів та вчителів у 1935/36 навчальному році, висвітлювали та аналізували позитивний досвід в педагогічній пресі. Цінними для того періоду є дослідження Г. С. Костюка та Б. Я. Резніка, в яких пропонувалось вирішувати проблему успішності через забезпечення індивідуального підходу до учнів. При організації додаткових занять з дітьми, які відстають у навчанні, особливого значення вони надавали врахуванню особливостей кожного школяра [113, 114, 223].

Як свідчать історико-педагогічні джерела, вітчизняна педагогіка 30–50-х років дещо перебільшувала роль учителя, вербальних методів навчання, вивищувала роль підручників, повторення, заохочувала заучування напам'ять – усе

це спричинило пасивність серед школярів. Очікуваної повної успішності не отримали, якість знань не підвищилась.

Те, що практика соціалістичного змагання у виробництві була перенесена у школу, є великим недоліком, вважав Я. Б. Резнік. Учитель цікавився не стільки дітьми (чи засвоїли вони знання), скільки оцінками (чи пройдено матеріал). Щоб отримати високі показники успішності, вчителі часто ставили відмінні оцінки формально, зауважив учений [227]. Так народжувались безвідповідальність, легковажне ставлення до роботи, пасивність учнів.

Я. Б. Резнік підкреслював, що педагоги повинні не просто дати дітям певний навчальний матеріал, отримати високі показники успішності, а збагатити свідомість учнів новими поняттями, уявленнями, створити чи удосконалити набуті вміння, навички. Науковець пропонував шляхи подолання цих недоліків: аналізувати мету та завдання уроку з погляду логіки та психології, підбирати зміст, методи, форми навчання відповідно до вікових, індивідуальних особливостей дітей, конкретних умов роботи. Для цього вчителеві важливо добре вивчати природу дітей. Вербалізм та догматизм у школах Я. Б. Резнік пропонував долати через створення умов для активної роботи учнів на уроці, для чого насамперед треба їх зацікавити та підтримувати увагу на уроці. Важливо дотримуватись дидактичних принципів й не забувати про систематичний контроль знань, тримати в полі зору кожного школяра й не допускаючи зрівнялівки та знеосібки [223, 227].

Отже, як засвідчує аналіз дидактичної спадщини вчених-педагогів закладу в 20–50-х роках ХХ ст., питання організаційних форм навчання досліджувалось ними найбільш активно. В період запозичення та експериментування з комплексною системою навчання, Дальтон-планом, проектним, екскурсійним навчанням вони намагались експериментально перевірити кожен нову організаційну форму. Науковці регулярно публікували результати власних досліджень, давали поради практикуючим учителям щодо оптимального застосування форм навчання.

Праці вчених розширювали методичні знання масового педагога про освітні нововведення. Вони закликали не перетворювати експериментальні організаційні форми в універсальні, які застосовуються на всіх заняттях та на всіх ступенях

навчального процесу. Особливо це стосувалося уроків з мови та математики, оскільки тут надзвичайно важливим є дотримання принципу систематичності.

Наукові пошуки викладачів закладу сприяли поглибленому науково-теоретичному аналізу проблем уроку як основної форми організації навчання. Велися дослідження, що охопили різні його сторони: питання типів і структури уроку, вимоги до уроку, покращання його якості, уникнення формального підходу до навчання, особливості роботи вчителя та учнів на уроці. Ці наукові розробки вчених інституту лягли в основу подальших досліджень в галузі дидактики та використовуються сучасною педагогічною наукою.

2. 2. Проблеми виховання в педагогічній спадщині науковців закладу

Ідея виховання всебічно розвиненої особистості була однією з провідних у дослідженнях науковців педінституту в 20–50-х роках минулого століття. Вчені розглядали різні аспекти виховної галузі, намагаючись охопити всі напрямки цього процесу: розумове, трудове, естетичне, фізичне, моральне, громадянське становлення підростаючого покоління.

У визначений період науковці зосереджувались на пошуку оптимальних шляхів різносторонньої виховної роботи, що пояснювались тоді з позицій «вільного виховання», враховуючи його національний і соціальний характер, і, зрештою, марксистського розуміння суті виховного процесу.

Як засвідчують історико-педагогічні джерела, з утвердженням радянської влади в Україні увага до виховних питань посилилась [50, 68, 106, 124, 230]. Серед основних факторів розвитку особистості дослідники педагогіки головну роль відводили соціальним. Зважаючи на це, на формування людини, як повноправного члена суспільства, впливало середовище й сам виховний процес. Тому в працях викладачів інституту такі проблеми займали важливе місце. Надавалося значення і розумовому вихованню – одному з найголовніших у навчально-виховному процесі. Питання розвитку пізнавального інтересу та творчої активності, важливості засвоєння системи знань, формування вмінь їх здобувати та застосовувати в практичній діяльності знайшли вираження в дослідженнях О. І. Дорошенко, В. І. Помагайби, Я. Б. Рєзніка, Я. Ф. Чепіги, С. Х. Чавдарова, Й. Б. Селіхановича та ін.

Детальне дослідження процесу здобуття знань, формування вмінь та навичок проводив В. І. Помагайба. Він вважав, що цю проблему слід розглядати виходячи з таких критеріїв: 1) наскільки знання відповідають вимогам суспільства; 2) наскільки матеріал, що вивчається, відповідає останнім досягненням науки; 3) врахування особливостей сприймання та доступності знань для певного дитячого колективу; 4) наскільки раціонально педагоги подають навчальний матеріал [211, 212]. Вчений найбільше уваги приділяв методиці, а також психофізіологічним особливостям процесу здобування знань. Так, він радив педагогам враховувати

особистий, попередній досвід учня, який буде «не тільки будівельним матеріалом для навчального процесу, але й стимулом та організатором його» [211, С. 64].

Для педагога важливо вміти керувати процесами сприймання, осмислення, засвоєння, узагальнення й систематизації, а також застосування знань на практиці, підкреслював В. І. Помагайба. На його думку, ефективність процесу інтелектуального виховання забезпечить відповідний емоційний стан учнів. Розвитку пізнавального інтересу сприятиме така організація навчання, що зробить його серйозним та водночас радісним для учнів. Тобто, В. І. Помагайба вважав, що недостатньо опиратись лише на усвідомлення обов'язку чи корисності навчання, а тим більше на страх перед покаранням. Хоча вищезазначене не означає, що розвиток мислення дітей ґрунтується на виконанні легких завдань. Навпаки, вони повинні містити елемент складності, загадковості. Прагнення, інтереси дітей (наприклад, інтерес до пригод, потреба в похвалі, прагнення до виявлення фізичної активності тощо) також сприяють оволодінню інтелектуальними знаннями та вміннями, формуванню потреби їх здобувати [211].

Варто зазначити, що розробка В. І. Помагайбою питання залежності ефективності процесу учіння від емоційного стану учнів на той час було питанням малодослідженим і тому важливим для розвитку подальших науково-педагогічних пошуків.

Аналіз наукових праць, присвячених упровадженню дослідницьких методів навчання та організаційних форм, що базуються на самостійній творчій діяльності учнів, дає підстави стверджувати, що вчені закладу багато уваги приділяли розвитку пізнавальних інтересів, формуванню потреби та вміння самостійно здобувати знання, творчо застосовувати їх на практиці. Прихильники бригадно-лабораторного, проектного навчання підкреслювали важливість формування у школярів уміння раціонально організувати розумову діяльність, розвивати продуктивне, творче мислення. В екскурсійному навчанні педагоги вбачали розвиток інтересу до навчального матеріалу, поглиблене його розуміння та засвоєння. В період поживлення досліджень проблем класно-урочної системи

науковці розглядали такі аспекти розумового виховання, як розвиток інтересу та вміння працювати з книгою, ефективне засвоєння основ наук, накопичення систематизованих знань, оволодіння основними розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, класифікація).

Розкриваючи особливості розумового виховання, більшість вчених інституту розглядали його в нерозривному зв'язку з фізичним та трудовим загартуванням. Серед них найбільш докладно на проблемі взаємозв'язку інтелектуального та фізичного розвитку зупинявся Я. Ф. Чепіга [269, 274, 278, 281]. Учений вважав: обмеження фізичної діяльності дитини є неприродним, адже «розум її не зможе вільно й буйним квітом розцвісти, він завчасно зав'яне, ослабне і згубить можливість удосконалюватися» [274, С. 119]. Дитина, особливо в молодшому віці, швидше досягне розуміння через діяльність, ніж через книгу чи настанови педагога. «Вихованець мусить працювати як селянин, а міркувати, як філософ», – зазначав Я. Ф. Чепіга [274, С. 120]. Він доводив, що в дитячому віці передумовою до активної розумової діяльності є досвід фізичної праці, і це має стати базовим принципом освіти й виховання. Оволодіння знаннями через дію, дослідження, досвід, є найефективнішим та найдоступнішим для учнів [279, С. 100] .

У дослідженнях О. І. Дорошенко зазначається: одним із шляхів вирішення завдань розумового виховання є організація творчої праці учнів. Роль освіти, підкреслювала вона, це розвиток інтелекту, здійснювати який краще методом цільових завдань. Це означає, що в процесі оволодіння вміннями навчальної діяльності для дитини необхідно підпорядкувати свою творчість певній меті, вчитися планувати свою роботу, уникаючи методу спроб і помилок [74].

Таким чином, вчені-педагоги закладу підкреслювали: розвиток інтелекту невід'ємний від діяльності, в якій застосовуватимуться набуті знання. Так, С. А. Литвинов наголошував: розумове виховання означає не лише передачу знань, а й розвиток уміння застосовувати їх на практиці. Виховання розумової культури передбачає розвиток пізнавальних здібностей, досвіду творчої діяльності, вміння самостійно мислити, мати власну думку. При цьому педагоги обов'язково повинні враховувати психологічні та фізіологічні особливості дітей різного віку [128].

У дослідженнях Й. Б. Селіхановича, де розглядаються особливості розвитку наукового мислення, зазначається, що завдання вчителя – розвивати якість розумової праці та інтерес до неї, вчити дітей умінню володіти увагою, зосереджуватись, ефективно запам'ятовувати, мати власну думку, робити висновки. Для успішного розвитку інтелекту учня педагогові важливо дбати про посиленість навчальних завдань, поступово нарощуючи їх складність, а також забезпечувати постійне спостереження за роботою школярів, надавати їм своєчасну допомогу, підбадьорювати [235].

Як відомо з історичних джерел, з 30-х років радянський уряд активізував завдання промислового розвитку країни та відповідно підвищення освітнього рівня пролетаріату. Це передбачало курс на політехнізацію школи, яка мала сприяти забезпеченню країни кваліфікованими працівниками. Політехнічну підготовку учнів здійснювали через налагодження тісних зв'язків школи з виробництвом: прикріплення шкіл до підприємств, організацію виробничої практики, екскурсій на підприємства, створення виробничих майстерень та ін.

При вивченні проблеми розвитку різних видів мислення та їх значення для розумового виховання в умовах індустріалізації країни, вчені-педагоги акцентували увагу на формуванні технічного мислення як передумови успішного освоєння складних засобів виробництва та промислового процесу в майбутньому [233]. У зв'язку з цим В. І. Помагайба радив ознайомлювати учнів з різноманітними формами виробництва та систематично виконувати вправи конструктивного типу [209]. Б. С. Манжос також наголошував на важливості розвитку технічного мислення, під яким він розумів сукупність технічних умінь та навичок, систематизованих знань. Основою для здобуття таких знань він вважав вправи [148, 149].

Помітне місце у дослідженнях науковців інституту займають проблеми морального виховання. Це пояснюється політичними та економічними причинами. Для остаточного укорінення марксистських ідей необхідно було ефективно й масово впливати на свідомість людей, відповідно виховуючи молоде покоління. Тому, починаючи з 30-х років ХХ ст., різноманітні виховні проблеми дослідники педагогіки розглядали саме під цим кутом зору.

Ґрунтовно моральне виховання молоді досліджували М. Ф. Даденков, С. А. Литвинов, С. Х. Чавдаров, Й. Б. Селіханович, М. П. Ніжинський, Я. Б. Рєзнік та ін. [289, 292, 304].

Слід зазначити, що в добу тоталітаризму моральність розуміли як суспільний прояв моралі, тому у вихованні пріоритетними були інтереси держави, а не права людини. У зв'язку з цим у працях науковців закладу неодноразово згадується важливість виховання відповідального ставлення до громадянського обов'язку, поваги до правил та законів суспільства. Наприклад, у працях Й. Б. Селіхановича зазначається, що моральність полягає у відповідності рис суб'єкта інтересам колективу, і основне завдання морального виховання – сприяння розвитку свідомості і почуття єдності особистого та загального [235]. М. Ф. Даденков також писав, що виховувати молодь слід так, щоб інтереси колективу й індивідуальні інтереси сприймалися як одне ціле [60].

Розробляючи питання морального виховання, науковці інституту надавали перевагу формуванню таких рис характеру, як цілеспрямованість, активність, ініціативність, працелюбність, дисциплінованість. Аналіз їхніх праць свідчить також про значну увагу до виховання моральних почуттів: повага до батьків, вчителів, почуття честі та гідності (як особистої, так і честі країни, школи, класу, сім'ї) [60, 233, 235, 306, 307].

Розвиток соціалістичних відносин вимагав підготовки суспільно активних особистостей, ініціативних у праці. Педагоги підкреслювали, що активна, наполеглива людина – це та, яка не «пливе за течією», а замислюється над суттю і змістом подій, які відбуваються навколо неї, отже свідомо бере в них активну участь [235].

Формувати поведінку, яка дала б змогу особистості пристосуватись до умов прискореного темпу розвитку промисловості країни, стало актуальним завданням у 30-ті роки. Робота з новими механізмами потребувала напруження, зосередженості, уважності, писав Й. Б. Селіханович. В умовах соціалістичної індустріалізації корисними вважались такі властивості проявів характеру, як «швидкий темп, творча свіжа ініціатива, напружена вперта енергія, чітка цілеспрямованість, нова

претензійна точність, урегульованість реакцій та розумовий контроль». Серед найважливіших шляхів формування нової поведінки Й. Б. Селіханович називав вплив на світогляд, а саме зміцнення в ньому почуття реалізму, об'єктивності, впевненості в своїх силах та широти інтересів [233].

У процесі ґрунтовної розробки питань моральної культури Я. Б. Резнік сформулював його основні завдання: виховання гуманізму, колективізму, патріотизму, свідомого ставлення до праці [222; 307, С. 44–61]. В цілому вони відповідали загальним виховним завданням педагогіки радянського періоду. Виховання гуманізму (так званий «соціалістичний гуманізм») означало виховання товаришкості, поваги до людської гідності. Почуття власної гідності педагоги намагались сформувати через повагу до людей, визнання інтересів інших. Не менш важливо виховувати чуйність та небайдужість до оточуючих, а також чесність, правдивість, відданість переконанням, скромність, простоту, життєрадісність та оптимізм. Як зауважував Я. Б. Резнік, під скромністю не слід розуміти покірливість (з долею, своїм становищем), натомість скромною людиною слід вважати ту, яка не вихваляється та не підносить себе над іншими [222].

Формування моральної культури особистості, доводили вчені КДПІ імені О. М. Горького, буде здійснюватись значно ефективніше завдяки участі школярів у суспільно-корисній колективній діяльності. При цьому велике значення мають успішні взаємовідносини у колективі, для забезпечення яких важливо розвивати почуття товаришкості. Ґрунтовно розробляв такі питання М. П. Задесенець [288; 307, арк. 16–20]. Вчений зазначав, що дружба і товаришування – це форми суспільних і особистих взаємин між людьми, в основі яких морально-політична єдність, спільність інтересів, прагнень, взаєморозуміння і взаємодопомога. Виховання в молоді почуття товаришкості, писав він, потрібно для того, щоб могли товаришувати митці з робітниками, люди розумової й фізичної праці, селяни та інтелігенція. У житті важливо мати справжніх друзів, близьких духовно, друзів, які спільно розв'язують назрілі проблеми, щирі й доброзичливі у відносинах один до одного, вірні у дружбі. До методів виховання товаришкості вчений відносив

бесіду, позитивний приклад, масові колективні заходи (екскурсії, змагання, ігри, гуртки тощо) [87].

Серед питань виховання моральних звичок науковці не обходили проблем дисципліни й культури поведінки, вони були невід'ємною складовою системи колективного виховання в радянську добу. Їхні праці містять цінні ідеї й для сучасної педагогічної науки, оскільки увага педагогів закладу акцентувалась на усвідомленій поведінці, так як механічна дисципліна, за їх переконанням, унеможлиблює самостійне прийняття рішення в нетипових ситуаціях. Усвідомлення передбачає розуміння суті і напрямку суспільного розвитку, формування ідейних переконань.

Як наголошував Я. Б. Резнік, свідомо дисципліна передбачає виконання певних норм і правил поведінки в суспільстві без будь-якого зовнішнього тиску. Вчений вважав її необхідною як для функціонування великого індустріального виробництва в державі, так і для її оборони, тому назвав дисципліну не лише метою виховання, а й його передумовою, а також засобом навчання і виховання [222, С.84–143].

В основі дисципліни, підкреслював Й. Б. Селіханович, має бути ідейність, добросовісність, здатність до самопожертви. Дисциплінована людина готова виконувати спільну справу, проявляє активність у подоланні труднощів. Педагог не підтримував лише формальне дотримання правил поведінки учнями і був переконаний, що виховувати дисциплінованість слід не лише в діях, а й у думках. До внутрішньої дисципліни Й. Б. Селіханович включав таке: мобілізація сил, точність та завершеність суджень, поєднання емоційного впливу з виваженим розрахунком, сміливості думок із стриманістю суджень, а також обґрунтованість висновків, наявність мети й уміння доводити справу до завершення [233, 235].

Розглядаючи шляхи виховання дисциплінованості, С. Х. Чавдаров підкреслював важливість урахування причин порушення правил поведінки в школі, серед яких: недоліки в організації шкільного життя, в сімейному вихованні, негативний вплив середовища, психофізіологічні особливості дитини. Тому вчений, провівши низку педагогічних спостережень, дав поради педагогам

уважніше вивчати особистість школяра та середовище, в якому він зростає, що сприятиме кращому розумінню мотивів поведінки учнів та вибору оптимальних виховних заходів [263].

В 50-х роках ХХ ст. проблема виховання дисципліни стала предметом дослідження Д. Я. Шелухіна. Розглядаючи характер дисципліни на різних етапах розвитку суспільства, дисципліну як складову морального виховання, методи виховання дисципліни, вчений сконцентрував увагу на важливості гуманістичного характеру виховного впливу та індивідуального підходу до вихованця [305, С. 196–150; 289].

Обґрунтуванню методів та засобів морального виховання науковці закладу приділяли достатньо уваги в своїх публікаціях. Так, Й. Б. Селіханович не радив здійснювати виховання догматичними прийомами. Схвалення чи осуд краще виявляти не словами (повчання, промови про моральність), а, наприклад, поглядом, дружнім ставленням, увагою чи ігноруванням. Особливо ефективним є виявлення схвалення чи осуду людьми, яких дитина любить, поважає. Але при цьому треба постійно давати їй можливість відчувати любов, турботу, аби викликати прагнення відновити втрачене, виправившись [235].

Моральну культуру школяра можливо формувати і через колектив учнів, коли він зможе відчувати свою провину через негативне ставлення більшості до його вчинку. Чітка та вимоглива громадська думка діє набагато ефективніше, підкреслював Й. Б. Селіханович. Не гірший результат дасть і спостереження за навколишньою дійсністю, використання образів художньої літератури, історії, мистецтва, особистий приклад. Прикладом можуть бути й історичні постаті, політичні та культурні діячі, але особистий приклад вихователів чи батьків вчений називав величезною силою [233, 235].

Аналіз праць науковців закладу засвідчує, що вони виокремлювали наступні методи виховання: переконання, приклад, вправління, організація практичної діяльності, заохочення та покарання. Найбільш характерним для виховної системи радянського періоду був метод переконання, тому педагоги розглядали його дещо детальніше, ніж інші методи. На дослідженні методів заохочення і покарання

зосередився Д. Я. Шелухін: його дисертація присвячена цьому питанню [292]. Зважаючи на те, що методи і засоби виховання у 50-х роках українськими педагогами майже не розроблялись, праця вченого мала значну наукову цінність [1, С. 90–125].

Як уже зазначалось, у процесі розробки виховних проблем вчені не раз підкреслювали роль суспільства. Для педагога важливо формувати в дітей потребу й уміння жити в суспільстві, виховувати почуття громадянського обов'язку перед ним. Так, В. П. Петрусь доводить: державна політика впливає на виховання. Більшість матеріальних і духовних благ людина бере саме в суспільстві, від нього вона отримує розумовий досвід, звичаї, переконання, в суспільстві вона самостверджується і знаходить стимули до праці, вдосконалення. Тому школа нерозривно має бути пов'язаною з суспільним середовищем. Виховання слід наповнити живим соціальним змістом, актуальними потребами, писав науковець [196, 197].

Виховання громадянськості передбачає виховання любові до своєї держави, – таку думку висловлювали педагоги інституту. Низка їхніх праць присвячена вихованню почуття патріотизму. Такі питання вони піднімали у зв'язку з подіями Великої вітчизняної війни. Й. Б. Селіханович, наприклад, виховання патріотизму відносив до основних завдань морального загартування молоді в сім'ї та школі. Він зазначав, що в існуючих історичних умовах для педагогів країни постає завдання виховати особистість, яка буде безкінечно відданою своїй Батьківщині, своєму народові [235]. Актуальним на той час у патріотичному вихованні було формування мужності, непохитної волі, безстрашності, відваги, непримиренності до ворогів, правдивості, чесності.

На виховний вплив класичної літератури, зокрема в патріотичному вихованні, звертали увагу Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко. Вони пропонували вчителям по-новому розглянути класиків української літератури, розкривши учням патріотичний зміст художніх творів та акцентуючи увагу на темі любові до своєї країни. Для формування почуття патріотизму важливо збагатити дітей знаннями

про рідну землю, її героїчну історію, природу. Таким чином, любов до рідного краю повинна стати органічним почуттям школярів [29, С.58].

Варто зазначити, що в радянський період науковці-педагоги не могли висловлюватись про виховання любові саме до України, вживаючи слова «Батьківщина», «країна». Але, як доводять їхні публікації, вони мали на увазі виховання в українських дітей патріотичних почуттів до землі, на якій вони проживають.

Питання трудового виховання у працях учених закладу також набули широкого висвітлення. З 20-х років державна політика в галузі освіти почала проводитись у відповідності з урядовими документами: «Основні принципи єдиної трудової школи» (1918) та «Положення по єдину трудову школу» (1919), згідно з якими праця проголошувалась основою навчання в школі. Оскільки система освіти України була пронизана ідеєю професіоналізації більше, ніж у Росії, підготовка молоді до дорослого життя здійснювалась через їхню участь у матеріальному виробництві. Підвищена увага українських науковців, у тому числі і вчених КІНО, до проблем трудового виховання пояснюється також відсутністю в Україні загальноосвітніх шкіл, які замінювались школами з виробничою базою, профшколами, технікумами.

Трудовому вихованню підростаючого покоління присвячені праці Я. Ф. Чепіги, С. А. Ананьїна, В. І. Помагайби, Б. С. Манжоса, О. І. Дорошенко та ін. Профорієнтації, як складової трудового виховання, присвятив низку праць Д. Ф. Ніколенко.

Важливими з цієї теми є дослідження Я. Ф. Чепіги, який вважав трудовий принцип основою всебічного розвитку особистості та був переконаний, що дитина може пізнати навколишній світ лише через діяльність і працю [187]. На етапі переходу до трудової школи у 20-х роках наукові праці вченого сприяли кращому розумінню її суті, – він проаналізував особливості нової школи, розкрив зміст та значення трудового навчання, дав поради щодо ефективної організації праці дітей. На теперішньому етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки ідеї Я. Ф. Чепіги також не втратили актуальності.

Творча і самостійна праця, на думку педагога, повинна оточувати дитину з раннього дитинства. Така праця має приносити задоволення, виходити з інтересів дітей, мати певну мету – тоді вона набуде виховного значення. У дослідженнях Я.Ф.Чепіги підкреслюється: творча праця є передумовою морального й фізичного здоров'я, тому вона має бути в центрі освіти й виховання. Активне використання в навчанні екскурсій, роботи в гуртках, ручної праці допоможе виховати в дітей працездатність. Слід задовольняти природне прагнення дитини до активності: замість читання спочатку краще дати можливість спробувати все самій, вчитися володіти своїми руками, використовувати знаряддя і здобувати певний трудовий досвід. Дитина має витратити енергію, і тому скерувати її краще на працю [274].

В. П. Петрусь підкреслював думку, що виховання працею лежить в основі природного виховання, яке тісно пов'язане з діяльністю людини та передбачає набуття практичного досвіду. Тому елементами такого виховання є: зв'язок з життям, активність мислення, суспільно-корисна продуктивна праця. Завдяки трудовому вихованню, зазначав учений, школа може повернутися до природних витоків виховного процесу, і завдяки цьому переможе «свою хронічну хворобу – шкільний інтелектуалізм» [199, С. 58].

Б. С. Манжос присвятив низку праць розкриттю трудової складової у вихованні школярів, – його педагогічні погляди були авторитетними у 20-х роках. Сучасні дослідники також високо оцінили значення книг Б. С. Манжоса «Учебно-производственный труд в школе соцвроса» (1927) та «Дитяча праця в шкільних майстернях» (1929) для розвитку педагогіки згаданого періоду. Характерно, що учений використовував досвід дореволюційної школи тоді, коли радянська педагогіка намагалась від цього досвіду відмовитись. Окрім того, в період активного впровадження в українські школи комплексного навчання науковець виділив працю як окремий навчальний предмет. У своїх працях він систематизував досвід впровадження ідей трудового виховання в Україні й всебічно охопив проблему навчально-виробничої праці в школі: її зміст, методіку, організаційні форми, педологічне обґрунтування та співвідношення з розумовою діяльністю.

У своїх дослідженнях Б. С. Манжос значну увагу приділяв таким питанням, як важливість зв'язку навчання з виробництвом, відповідність праці фізіологічним особливостям дітей, її виховне значення [143, 147–151]. Дослідник вважав, що розвивати трудові навички можна не лише завдяки праці в майстернях. Виховне значення має і процес планування корисної справи. Свідоме планування праці потрібне для того, щоб діти розуміли мету виконання певних завдань. Також це дасть змогу уникнути автоматизованої діяльності та врахувати їхні інтереси .

Будучи переконаним, що в процесі трудового виховання варто урахувати фізіологічні особливості дітей різних вікових категорій, науковець визначив види трудових завдань для різних вікових груп, а також їх обсяг, характер, тривалість. Працю в школі педагог класифікував за такими видами: навчально-виробнича, з самообслуговування, суспільно корисна та розумова [148].

До вивчення питань трудової складової у вихованні дітей сільських шкіл звернувся В. І. Помагайба. Після проведених спостережень він зробив висновки, що школа особливо не переймалася плануванням дитячої праці, тому запропонував ідеї щодо її організації та способів обліку. Вчений не вважав правильним формулювання мети виховання загальними фразами типу «виховання людини-творця нового життя», яке зустрічалось на той час в педагогічній літературі, а підкреслював: мета має бути конкретною, відповідати соціальним та економічним вимогам села, життєвим потребам.

Щоб скласти правильний план шкільної праці, слід з'ясувати конкретну мету – для чого треба всебічно ознайомлюватись з життям дітей. В. І. Помагайба вважав дуже важливим вивчення діяльності дітей поза школою, їхнього середовища. Трудове виховання для сільської школи має особливе значення, і труд тут має бути не лише ілюстративним, а й продукційно-матеріальним. Тому вчений писав, що «моделювання, ліпка, вирізування, аплікації ...ще не роблять школу трудовою» [209, С. 54]. Він відносив до трудового виховання і громадську роботу, і участь у виробничих гуртках, які покликані тісніше об'єднати школу з життям.

О. Ф. Музиченко трудове виховання розглядав як поєднання та взаємовплив таких факторів: комплексне навчання, дитячий рух, зв'язок із виробництвом,

участь у суспільному житті, пізнання рідного краю. У залученні дітей до праці, у спостереженні за працею дорослих педагог бачив шляхи формування у дітей бажання самим здобувати знання.

Викликаючи у підростаючого покоління прагнення до змін на краще через працю, можна також вплинути на розвиток господарства країни в цілому, зазначав науковець. А для сільських шкіл важливо доповнити зміст навчальних програм краєзнавчим матеріалом, оскільки одним із завдань школи О. Ф. Музиченко вважав забезпечення злиття науки із сільським виробництвом [159].

Залучення учнів сільських шкіл до продуктивної праці є особливо важливим у процесі підготовки до дорослого життя, тому за основу слід взяти сільське господарство, зазначав С. Х. Чавдаров. Учений висловив ідеї, які й через десятиліття залишаються актуальними. Так, однією з головних проблем трудового виховання дітей у сільській місцевості він вважав формування інтересу до праці, оскільки помітив, що молодь не хоче жити і працювати в селі. Для дітей також важливо розвинути трудові навички, які вони використовуватимуть у повсякденному житті і які сприятимуть покращанню їхнього побуту. [256].

Тема використання літнього періоду в практиці трудового виховання є в публікаціях О. І. Дорошенко та Я. Ф. Чепіги. Так, О. І. Дорошенко належить ідея про організацію літніх дитячих майданчиків, збудованих за принципом трудових таборів. Праця має стати засобом фізичного загартування, для цього її потрібно доповнити іграми та спортом. Через працю можна вивчати природу, середовище, ознайомлюватись з виробництвом, побутом, набути певних гігієнічних навичок, вважала дослідниця [70]. Літній період у процесі трудового виховання можна використовувати для вивчення явищ природи, отримання відповідей на різні запитання шляхом власного дослідження дітей, вважав Я. Ф. Чепіга. Особливо корисними, підкреслював він, є отримання знань про навколишній світ для дітей, які проживають у селі [271].

Проблема трудової підготовки учнів в умовах активного розвитку промисловості країни, що стала набувати актуальності з 30-х років ХХ ст., також знайшла відображення в працях науковців інституту. Після виходу постанови 1931

року про початкову і середню школу місце і роль праці в навчально-виховному процесі стали розглядатись під іншим кутом зору. Постало завдання тіснішого зв'язку трудового виховання з розумовим. В поняття трудового виховання входить і розвиток таких моральних якостей, як свідоме ставлення до праці, дисциплінованість, колективізм, трудова культура, естетика праці [130].

Розширення технічної бази виробництва в країні, прикріплення шкіл до промислових та сільськогосподарських підприємств зумовило посилену увагу педагогів до технічної підготовки кваліфікованих працівників. Тому вчені-педагоги наголошували на важливості підготовки підростаючого покоління до виконання суспільних функцій завдяки організації діяльності дітей, яка сприятиме усвідомленню виробничих та соціальних процесів [74, 233].

Інтерес до розгляду проблем трудового виховання в працях науковців знову посилювався з середини 50-х років, коли урядовими постановами визначено курс на політехнічну освіту в країні. Аналіз публікацій викладачів КДПІ ім. О. М. Горького та архівні джерела доводять, що вчені закладу активно висвітлювали й аналізували досвід виробничого навчання в українських школах, піднімали питання виробничої підготовки учнів в процесі викладання різних дисциплін, визначали зміст та завдання політехнічного виховання. Так, С. А. Литвинов до складових елементів такого виховання відніс: знання наукових основ виробництва та відповідні практикуми, праця в шкільних майстернях та навчально-дослідних ділянках, участь старшокласників у технічних та виробничих гуртках, виробничі екскурсії, продуктивна праця учнів. При цьому він дотримувався думки, що не варто перебільшувати значення виробничого навчання, забуваючи про інші сторони розвитку особистості [128, 129]. Вчений не підтримував реалізацію ідеї політехнічної освіти шляхом її спрямованості на професійну підготовку, що спостерігалось в період здійснення тогочасних освітніх реформ.

У процесі розробки питань виховання в умовах політехнізму науковці інституту активно вивчали досвід втілення такої ідеї в Київських школах. Проблеми взаємозв'язку політехнічного навчання, виховання та профорієнтації розглядали О. Г. Кравченко, Г. І. Прокопенко, М. М. Миронов та ін. [289, 292].

Проблема підготовки молоді до трудового життя ґрунтовно розроблена в працях Д. Ф. Ніколенка. Розпочавши дослідження питань профорієнтації в 30-х роках, він поглиблював їх розгляд і надалі. При цьому підкреслював роль інтересів у виборі професії, важливість їх формування, розвитку здібностей в процесі навчання та виховання, важливість виховання любові до праці. Ґрунтовно розкрито в публікаціях Д. Ф. Ніколенка й питання змісту та засобів профорієнтації учнів [182].

Проблема фізичного виховання у працях учених інституту в 20–50-х роках ХХ ст. окремо майже не розглядалась. Деякі її аспекти висвітлювались поряд із розглядом питань трудового, сімейного, морального виховання. Та публікації науковців доводять їх переконання: правильно організоване фізичне виховання лежить в основі розвитку інших сторін особистості дитини. Так, Я. Ф. Чепіга до фізичного виховання відносив і працю, і гру, і спорт, і гімнастику, і прогулянки, екскурсії та туристичні походи. Туристичні походи, наприклад, не лише зміцнюють тіло дітей, а й ознайомлюють їх із життєвими фактами, з яким вони досі не стикались. Фізичному здоров'ю дітей сприяє також ручна праця в школах, посиљна сільськогосподарська праця, вважав педагог. Головне при цьому, щоб вид діяльності відповідав віку, не нав'язувався дітям [269, С. 62–67].

На питаннях виховання фізичної культури дітей дошкільного віку зосереджено увагу в наукових працях О. І. Дорошенко. Працюючи з дітьми, педагог повинен ставити перед ними завдання піклуватись про власне здоров'я. Важливо проводити бесіди на тему здорового харчування та його значення, формувати навички особистої гігієни. Дослідниця наголошувала: слід вчити вихованців дотримуватись санітарно-гігієнічних норм не лише в дитячому садку, а й вдома, передаючи свої знання та навички братикам і сестричкам [70].

А. В. Володимирський у своїх публікаціях надавав особливого значення фізичній культурі майбутніх поколінь, зазначаючи, що процеси автоматизації виробництва дедалі менше вимагають від людини фізичної активності. Щоб уникнути, як висловився вчений, фізичної атрофії громадян, треба починати турбуватись про фізичну культуру з періоду немовляти. Багато можливостей людського організму не використовується, тому фізичне виховання є невід'ємним

елементом педагогічного процесу й має сприяти залученню людини до практичного життя [47]. Такі міркування вченого, висловлені майже століття тому, не втратили своєї цінності й у теперішній час.

Фізичне виховання, як першу передумову успішного всебічного розвитку особистості, розглядав С. А. Литвинов, який підкреслював: від фізичного загартування залежить ефективність розумового, морального, естетичного виховання. Окрім того, вчений обґрунтовував важливість фізичного виховання не лише як фактору формування здорового організму, а й як одного із засобів підвищення продуктивності суспільно корисної праці [128].

Й. Б. Селіханович розглядав фізичну культуру особистості у тісному зв'язку з моральною, тому підкреслював виховну цінність фізичних вправ, спорту, ігор, участі у походах тощо, зазначаючи, що такі види діяльності потребують від дітей прояву самостійності, спритності, сприяють розвитку витривалості, сміливості, хоробрості. Названі якості, в свою чергу, пов'язані з формуванням такої риси характеру, як мужність [235].

Слід зауважити, що в 40-х роках питання виховання мужності не раз піднімалось українськими педагогами і розглядалось поряд з питанням фізичної підготовки юнаків. У зв'язку з подіями Другої світової війни актуальною стала військово-фізична підготовка молоді, яка передбачала виховання фізично здорового молодого покоління, здатного до активної праці, до найширшого прояву своїх здібностей у різних формах життєдіяльності, а також до оборони країни [58].

Згодом, у 50-х роках, на кафедрі педагогіки інституту тему фізичного виховання докладніше розробляли І. В. Колодій («Фізичне виховання дітей у сім'ї», «Вплив зовнішніх факторів на фізичний розвиток дітей») та М. Ф. Бунчук (дисертація «Розвиток фізичної культури у колгоспах УРСР в 3-й п'ятирічці») [291, 294, 300].

Проблеми естетичної культури, поряд з іншими аспектами гармонійного розвитку особистості, також знайшли відображення в дослідженнях вчених НПУ імені М. П. Драгоманова 20–50-х років ХХ ст. Найдетальніше вони аналізувались у працях С. А. Ананьїна, М. Ф. Даденкова, С. А. Литвинова, Т. Ф. Бугайко. Так,

С. А. Ананьїн, який досліджував питання теорії та історії естетичного виховання, був переконаний, що художні нахили, естетичні потреби, творчі прагнення є загальнопоширеними рисами людської психіки. Виховне значення мистецтва, на думку вченого, полягає у тому, що воно розвиває пізнавальні сили вихованця, дає свободу інтелекту. Велику роль мистецтво відіграє і в моральному розвитку, адже це є засобом удосконалення характеру. Для забезпечення гармонійного зростання особистості поряд із розвитком інтелектуальних чи інших здібностей не слід забувати і про художні. «Однобокість, чи то у формі розвиненого інтелекту, чи однобоко розвиненої волі, загрожує вже загальному благополуччю і розвитку. Необхідно усунути, загладити цю однобокість культурою естетичного почуття, привчанням вихованців до насолоди і розуміння почуття», – підкреслював учений [6, С. 51]. Окрім того, С. А. Ананьїн зазначав: естетичне виховання вкрай важливе для розвитку творчих здібностей, які допоможуть уникнути механічності в процесі трудової, професійної діяльності людини, а також отримати задоволення від роботи [5, 6].

Я. Ф. Чепіга зауважував, що естетичний розвиток є не предметом розкоші, а виховуючим чинником. Малювання, ліплення, музика, будучи тісно пов'язаними спочатку з навчальною діяльністю, поступово підводять дітей до вивчення законів художньої творчості. Здатність розуміти прекрасне розвивається починаючи від простих форм діяльності вихованців [269].

Цінними для розробки проблеми виховання естетичної культури були публікації Я. Ф. Чепіги, в яких обґрунтовувалась важливість формування естетичних сприймань та почуттів з перших днів життя дитини. Їх розвиток відбувається через зорові, слухові почуття, дотик, смак, нюх, тому варто забезпечити в цей період якомога більше приємних відчуттів. Так, підкреслюючи вплив музики на нервову систему дитини, вчений рекомендував більше використовувати її у виховному процесі [280].

Взаємозв'язок естетичного розвитку з розумовим доводив С. А. Литвинов. Великого значення вчений надавав умілому використанню педагогом таких джерел та комплексу засобів естетичного виховання: краса природи рідного краю,

ознайомлення з творами мистецтва, участь у гуртках художньої самодіяльності, а також навколишнє середовище (довкілля, приміщення школи, клас, подвір'я і та ін.) [128].

М. Ф. Даденков розглянув роль мистецтва у вихованні молоді та визначив конкретні завдання, засоби та шляхи здійснення естетичного виховання в різні вікові періоди. Прагнення до краси навколо себе, що проявляється у вишуканості одягу, житла, мови, поведінки, має велике значення для розвитку дитини, писав учений. Він виділив три групи засобів естетичного впливу на учнів: 1) ознайомлення з художніми творами з метою розвитку естетичного сприймання і судження; 2) формування художньо-естетичних умінь; 3) створення сприятливої обстановки в школі та вдома. Вчений детально висвітлив особливості естетичного виховання як на уроках, так і в позакласній та позашкільній діяльності, у процесі сімейного виховання (останньому він надавав особливого значення) [55].

Розкриваючи питання естетичного виховання, М. Ф. Даденков опирався на власний педагогічний досвід. Слід сказати, сучасники вченого відзначали деякі недоліки його праці, які, на їх думку, полягали в недостатній ідеологічній спрямованості, відсутності протиставлення проблеми естетичного виховання з дослідженнями зарубіжних (так званих «буржуазних») педагогів. Та це лише засвідчує цінність та актуальність для сучасної науки ідей ученого щодо шляхів формування естетичної культури підростаючого покоління.

Заходи, спрямовані на розвиток естетичних сприймань, почуттів, смаків не варто зосереджувати лише на позакласній роботі, вважала Т. Ф. Бугайко. В низці праць вона висловлювалась про необхідність здійснення естетичного виховання в навчальному процесі, зосереджуючись на ґрунтовному висвітленні цього питання. Активне використання творів образотворчого мистецтва на уроках сприяє не лише кращому засвоєнню навчального матеріалу, але й стає засобом виховання. Розвиток естетичних суджень, формування естетичних поглядів та понять значною мірою забезпечують уроки літератури, вважала дослідниця [27, 28].

Варто зазначити, що Т. Ф. Бугайко звертала увагу перш за все на необхідність розмежування понять «естетичне виховання» та «художня освіта»,

оскільки помітила, що науковці часто ототожнюють їх. Тому дослідниця присвятила працю розкриттю суті цих двох понять [27].

Відзначимо, що науковці педінституту одними з перших розпочали докладно розробляти проблему естетичного виховання. Лише з 60-х років ХХ ст., як зазначають дослідники історії педагогіки, воно стало предметом активного вивчення українських вчених [1, 68].

Детальніше слід розглянути розробку вченими закладу проблем виховання дітей в сім'ї. Якщо в 20-х роках ХХ ст. цієї проблеми торкалися лише окремі педагоги закладу (наприклад, Я.Ф.Чепіга), то згодом значення сім'ї для виховання підростаючого покоління стало однією з провідних тем. З другої половини 40-х років на кафедрі педагогіки КДПІ ім. О. М. Горького питання сімейного виховання почали досліджуватись комплексно. У 1950 році колективом кафедри випущено збірник, до якого увійшли теми, що розроблялись викладачами впродовж останніх років: «Естетичне виховання дітей у сім'ї» (М. Ф. Даденков), «Виховання моральних почуттів у дітей у родині» (Й. Б. Селіханович), «Співробітництво школи й родини» (Г. М. Боришполець), «Заохочення й покарання дітей у сім'ї як засіб виховання» (М. М. Миронов), «Трудове виховання дітей у сім'ї» (В. І. Зиза), та ін. [290]. Виховні завдання сім'ї науковці пропонували розглядати як єдиний процес всебічного розвитку дитини – фізичного, морального, розумового, трудового.

Значення у виховній роботі сім'ї трудового і фізичного виховання обґрунтував М. П. Задесенець, зауважуючи, що фізично розвинені діти – це здорове покоління, це майбутнє країни. Вчений підкреслював, що правильно організований батьками розпорядок дня та здоровий спосіб життя сприятиме й розумовому розвитку дитини [89]. З раннього віку треба привчати дітей до самообслуговування, дбати про дотримання ними режиму харчування і гігієни, вчити раціонально використовувати час на навчання і відпочинок, заняття спортом тощо. Дослідник рекомендував родині частіше проводити вільний час разом: відвідувати різноманітні заходи, кіно, театр, здійснювати прогулянки на природу. Батькам потрібно всіляко сприяти дитячим іграм, творчій діяльності дітей, але не примушувати займатись тим, що їм не до вподоби [91].

З ідеями М. П. Задесенця тісно пов'язана позиція М. М. Миронова, який вважав, що дотримання режиму сну, праці, харчування, гри, прогулянок важливе не лише для фізичного розвитку дітей у сім'ї, а й для виховання дисциплінованості. Морально-виховне значення раціональної організації діяльності полягає у привчанні дитини до порядку та акуратності [154].

М. М. Миронов підкреслював користь застосування дитячої праці в процесі сімейного виховання. Вона сприяє не лише фізичному розвитку, а й виховує такі риси характеру, як наполегливість, цілеспрямованість, є засобом пізнання світу. Але педагог застерігав: фізична праця має бути посильною для дітей. Слід уникати як перевантажень, так і звільнення від будь-яких трудових обов'язків [154].

У працях науковців інституту наголошувалось і на важливості інтелектуального розвитку дітей у процесі сімейного виховання. Викликати у дітей бажання вчитися, формувати у них інтерес до книги – одне з провідних виховних завдань, які стоять перед батьками. Так, в дослідженні Ф. Х. Гурвич висвітлені способи заохочування та привчання дітей до читання й підкреслено важливість роботи з книгою для всебічного їх розвитку. При організації читання батькам слід ураховувати як ступінь розвитку, так і рівень знань, а також смаки, інтереси своїх дітей. Але в жодному разі примушувати дітей читати не варто, бо це не дасть очікуваного результату [52].

М. П. Задесенець розглянув шляхи формування в дітей інтересу до читання в позаурочний час. Серед них: підбір відповідної літератури, привчання дітей до відвідування бібліотеки, а також про проведення спільних читань з обговоренням прочитаного [89]. А Г. М. Боришполець наголошував, що в дошкільному віці читання дітям казок, оповідань повинно стати обов'язковою складовою сімейного виховання, і на це потрібно відводити достатньо часу [25]. Слід сказати, що такі рекомендації будуть корисними і для сучасних сімей, оскільки зараз спостерігається зниження інтересу до книги у дітей.

Поряд з позаурочною діяльністю, не менш важливий і контроль за навчальною діяльністю учнів, підкреслював М. П. Задесенець у низці праць [89, 91, 92]. Вчений вважав, що батьки мають формувати в дітей інтерес до навчання,

стежити за відвідуванням ними уроків, виконанням домашніх завдань, за тим, щоб діти не спізнювались на заняття, були охайними тощо. Для ефективної допомоги дочкам і синам у навчанні важливо підтримувати зв'язки зі школою: зустрічатись з класним керівником, учителями, особливо з тими, чії предмети важко даються дітям.

Значне місце в дослідженнях вчених-педагогів інституту приділено проблемі методів сімейного виховання. При цьому викладачі неодноразово зазначали, що немає й не повинно бути «готових рецептів» для використання в родинному вихованні. Батьки, знаючи слабкі й сильні сторони своїх дітей, мають знаходити оптимальні методи виховного впливу.

М. П. Заседенець звертав увагу на такі методи: переконання, заохочення і покарання. Переконання полягає в роз'ясненні дитині правил поведінки на конкретних та зрозумілих їй прикладах, яскравих фактах. Це можна зробити завдяки бесіді з прочитаної книги, або звернути увагу дітей на вчинки інших ровесників чи дорослих. Заохочення полягає у схваленні гарних вчинків, виявленні довіри, у подарунках. Але вчений застерігав: похвала не повинна стати самоціллю, занадто часто хвалити дітей не варто, так як це зменшить силу виховного впливу. Так само не слід і заохочувати грошима. Використовуючи метод покарання, вважав М. П. Задесенець, не можна принижувати гідність дитини. Покарання не повинне бути надто суворим чи спричинювати фізичні страждання, воно має бути вмотивованим та обґрунтованим [89].

Такої ж позиції щодо застосування методу покарання дотримувався М. М. Миронов, доводячи, що фізичні покарання суперечать вимогам поваги до особистості дитини й викликають недовір'я та бажання помститися. Вчений пропонував використовувати такі види покарань: зауваження, вимога виправити помилку, осуд, позбавлення розваг, можливості зустрічатись з друзями [154, 155]. Зауваження, наприклад, мають бути обґрунтованими, конкретними, стислими. Тимчасове позбавлення уваги батьків до дітей теж є ефективним видом покарання. А от погроз батькам слід уникати, вважав М. М. Миронов.

Дослідник розглядав також роль переконання, відносячи його до найголовніших методів сімейного виховання. Вчений писав, що слово батьків треба застосовувати уміло, воно має бути педагогічно продуманим. Батьки не повинні забувати про виховне значення фраз, якими вони реагують на дитячі вчинки. У спілкування з дітьми їм краще застосовувати урівноважений, спокійний, привітний тон, але водночас рішучий і вимогливий. Великою помилкою учений вважав імпульсивність, суперечливість у поведінці батьків, залежність від настрою, що проявляється у ставленні до дітей [155].

Методи виховання, які застосовуються в сім'ї, будуть ефективними лише за наявності авторитету батьків у дітей, зазначав М. П. Задесенець [89]. Здобути авторитет можна завдяки особистому прикладу, а також любов'ю, розумінням своїх дітей, повагою до них, довірою та дружніми взаємостосунками.

Значення особистого прикладу батьків для сімейного виховання неодноразово підкреслювалось у публікаціях науковців інституту. Так, Я. Ф. Чепіга з цього приводу висловився: «Ми палимо люльку, п'ємо горілку, грубо поведимось з людьми і в той же час вимагаємо від дітей цього не робити, забуваючи і не помічаючи того, що вже ми прищепили їм все це своїми вчинками, вселили їм дії, що стали для них безмежно сильнішими й могутнішими за наші слова» [278, С. 132]. Вчений підкреслював, що авторитет батьків у період дитинства дуже сильний (хоча з часом він слабшає), тому слід уникати розбіжностей між словом і ділом, щоб не похитнути його.

М. М. Миронов теж доводив, наскільки важливо батькам подавати приклад у побуті, слідкуючи за тим, щоб їхнє слово і поведінка не суперечили одне одному. Саме тому не варто батькам робити в присутності дітей того, чого вони не хочуть бачити в їхній поведінці [154].

Переймають діти і модель взаємовідносин між батьками, членами родини, спілкування батьків з іншими людьми, зазначали науковці закладу [25]. Взаємне кохання, повага батьків один до одного сприяють позитивному наслідуванню. «В цій любові вони черпають соки для свого зростання як майбутні батьки й матері», – писав М. П. Задесенець [89, С. 10].

Вчені закладу наголошували на важливості погодженості поглядів батьків на виховання, інакше дитина виросте нерішучою, невпевненою, лицемірною, егоїстичною [275]. М. М. Миронов з цього приводу зазначав, що розбіжність у вимогах батьків до дитини може спричинити її неслухняність та примхливість [154].

Більший вплив на розвиток та становлення особистості дитини має, безумовно, мати, підкреслював Я. Ф. Чепіга. Вона – перший та могутній зразок для наслідування, і її вчинки є підвалинами уявлень дитини про мораль [275]. В. І. Помагайба теж дотримувався такої думки, зазначивши, що мати є найсильнішим виховним чинником серед тих, що впливають на дитину. Тому школа повинна сприяти підвищенню знань матерів з основ виховання, постійно підтримуючи з ними зв'язки. Можна працювати з ними, наприклад, у таких напрямках: значення охайності для дитини, режим харчування, дитячі хвороби, гігієна сну, дозвілля та ін. [207].

Слід зазначити, що в педагогіці радянської доби обґрунтування ролі сім'ї у вихованні дитини дещо відрізнялось від сучасного бачення. Сім'ї відводилась роль посередника у справі виконання завдань, поставлених урядом країни. Провідну роль тоді надавали школі, як провіднику ідейного впливу на народ. Відповідно до цього тривалий час замовчувались такі питання, як виховання дітей на народних звичаях і традиціях, релігійне виховання в сім'ї. Висвітлюючи проблеми сімейного виховання, науковці вимушені були підкреслювати керівну роль школи та громадськості у вихованні молоді. Але це не робить їхні педагогічні ідеї менш цінними для сучасної науки.

У родинному вихованні, зазначали педагоги закладу, важливим є взаємозв'язок із суспільством. Так, не слід обмежувати можливості соціального середовища дітей, відмовляючись від відвідування дітьми дитячого садка, писав М. П. Задесенець [89]. О. І. Дорошенко також доводила користь перебування дітей в дошкільних закладах, де вони отримують не лише належний догляд, а й спілкування з ровесниками, вчаться спільній, колективній діяльності. Таким чином засвоюється соціальний досвід, що є невід'ємною складовою виховання [75].

Серед проблем виховання у сім'ї в працях науковців НПУ імені М. П. Драгоманова досліджуваного періоду багато уваги приділялось єдності вимог до дитини з боку сім'ї та навчального закладу, турботі про зміцнення авторитету вчителя. Неодноразово підкреслювалась ними і роль школи в озброєнні батьків педагогічними знаннями. «Тоді не будуть батьки діяти під впливом хвилинних настроїв, роздратування, випадкових обставин...», – писав М. М. Миронов [154, С. 4]. Учений пропонував ознайомлювати батьків із позитивним досвідом інших сімей, проводити індивідуальні консультації, бесіди, рекомендувати педагогічну літературу з питань сімейного виховання, радити батькам діяти в одному руслі з вимогами навчального закладу.

Серед форм роботи школи з батьками М. П. Задесенець запропонував лекції-бесіди. Теми бесід він визначив такі: зміст виховання у сім'ї; допомога дітям у навчанні, при виборі професії, організації дозвілля; статеве виховання, вікові особливості школярів тощо. Вчений вважав корисним проводити систематичні консультації для батьків. Для ефективнішого спілкування батьків з учителями та обміну досвідом М. П. Задесенець пропонував увести щомісячні загальношкільні батьківські дні [88, 91].

Г. М. Боришполець висловлювався про необхідність не лише організації школою лекцій для батьків, а й закликав ширше застосовувати позитивний досвід шкіл щодо проведення науково-практичних конференцій, де батьки виступали б з доповідями про виховання своїх дітей. «Батьки, озброєні педагогічними знаннями, стають прекрасними помічниками школі і вчителів у боротьбі за високий рівень навчальної і виховної роботи серед молоді» [25, С. 20].

Не менш важливу роль у співпраці родини зі школою науковці відводили роботі батьківського комітету. На визначенні функцій та завдань батьківського активу зупинялися у своїх працях Г. М. Боришполець та М. П. Задесенець [25, 91]. Так, Г. М. Боришполець, виокремив завдання в роботі батьківського комітету: постійно піклуватися про покращання виховання в сім'ї. В результаті узагальнення досвіду роботи батьківських комітетів він дійшов таких висновків: 1) батьківський комітет має складатись з комісій, кожна з яких займається своїм колом питань; 2)

комісії мають очолювати члени комітету – спеціалісти з відповідної галузі знань. Учений пропонував створити наступні комісії: всеобучу, педагогічної пропаганди, навчально-виховну, культурно-масової роботи, санітарно-господарську, детально окресливши функції кожної з них [25].

Такі дослідження педагогами інституту питань спільної роботи школи та сім'ї є актуальними й нині, зважаючи на те, що роль школи у вихованні дитини останнім часом дещо знизилась, та й педагогічні знання батьків, як засвідчує практика, занадто поверхові.

Окрім теоретичних досліджень проблеми сімейного виховання, науковці намагались підвищити рівень педагогічних знань серед батьків учнів. Кафедра педагогіки КДПІ ім. О. М. Горького займалась організацією конференцій для батьків у київських школах та культурно-освітніх закладах, і кожен викладач неодноразово виступав там із доповідями. Окрім того, в 1954 році було організовано семінар для директорів шкіл «Сім'я і школа» [332, арк. 53].

Отже, аналіз наукових праць вчених-педагогів педінституту, чия наукова творчість припадала на 20-і – 50-і роки ХХ ст., дає змогу констатувати, що вони були зацікавлені проблемами усестороннього розвитку особистості, про що свідчать численні публікації з проблем розумового, естетичного, морального, фізичного, трудового виховання. Та все ж у певні періоди можна спостерігати пріоритетні тенденції у дослідженні виховних питань, а саме: посилена увага до розробки проблем трудового виховання молоді в 20-і – 30-і роки, більш детальне висвітлення основ морального виховання – в 30–50-ті. Питання сімейного виховання були серед провідних тем у працях учених-педагогів інституту починаючи з 40-х років.

Слід зазначити, що через політичні та соціально-економічні фактори в зазначений період значний вплив на зміст та характер педагогічних досліджень науковців інституту мала комуністична ідеологія. Тому багато виховних проблем розглядалось у тісному зв'язку з ідеєю виховання особистості в колективі, відповідно до завдань, що визначались тогочасним суспільним устроєм. Це виховання соціалістичного патріотизму, колективізму, свідомого ставлення до

праці, формування атеїстичного світогляду тощо. Хоч на теперішньому етапі розвитку українського суспільства педагогічна наука дотримується дещо інших позицій, наукові досягнення вчених попередніх періодів, зокрема науковців інституту, є важливими – вони стали ґрунтом для подальших досліджень виховних проблем.

2. 3. Історико-педагогічний напрям досліджень учених інституту

На процес розвитку вітчизняної педагогіки в 20-х роках ХХ ст. значною мірою впливали інноваційні педагогічні ідеї західноєвропейських країн. У той період, як свідчать історико-педагогічні джерела, українські педагоги дотримувались позиції про необхідність відмови від дореволюційної системи освіти й виховання з метою створення «нової» школи. Це зумовило активне вивчення та використання ними досягнень зарубіжної педагогіки й формування на їх основі різноманітних педагогічних напрямів в Україні. В центрі уваги були питання розвитку особистості дитини, розгляд теорії «вільного виховання», проблеми трудової школи. У зв'язку з цим актуальності набули педагогічні погляди зарубіжних учених кінця ХІХ – початку ХХ ст. (М. Монтесорі, Г. Шарельмана та ін.), а також праці Й. Песталоцці, Ж.- Ж. Руссо та ін.

Історико-педагогічні дослідження науковців Київського ІНО, присвячені розвитку школи в країнах Західної Європи та Америки, були найавторитетнішими в українській педагогічній науці того часу. Це праці С. А. Ананьїна, Г. Є. Жураківського, Б. С. Манжоса, О. Ф. Музиченка, В. П. Роднікова та ін.

Німецький педагогічний досвід висвітлено в наукових пошуках згаданих вчених найбільш ґрунтовно. Це пояснюється більшим прогресом Німеччини в розвитку педагогічної думки порівняно з іншими європейськими країнами. До того ж, розвиток української й німецької школи відбувався в схожих соціально-економічних умовах. Українські педагоги досліджували повоєнний стан німецької школи та післяреволюційний стан радянської школи, намагаючись їх аналізувати та порівнювати.

Так, проблеми педагогічної науки Німеччини детально розглянуті в праці С. А. Ананьїна [3]. Вчений виділяв серед них такі: відсутність єдиної системи народної освіти в країні, політичне виховання дітей, проблема пріоритетності впливів, загальноосвітня чи професійна школа; діяльність сільського вчителя, визначення цілей виховання; питання педагогічної психотехніки; комплексне навчання. Порівнюючи стан розвитку вітчизняної та німецької педагогічної науки, він зазначив, що згадані проблеми для України вже втратили свою актуальність.

Причиною відсутності єдиної системи народної освіти в Німеччині С. А. Ананьїн вважав неузгодженість у поглядах через боротьбу класів, що відбувалася в німецькому суспільстві. Нерозв'язаність проблеми політичного виховання вчений пояснював існуванням трьох основних точок зору, жодну з яких не вважав цілком правильною. Перша полягала в аполітичному вихованні, коли вчитель не пропагує власні політичні погляди, і до змісту шкільних програм не входять теми, пов'язані з політикою. Представники другої точки зору пропонували формувати в учнів тверді політичні переконання через відвідування шкіл певного політичного спрямування. Прихильники третьої позиції відстоювали об'єктивізм учителів у викладенні різних політичних поглядів, висловлення власної думки, але без пропаганди.

Проблему розбіжності поглядів щодо пріоритетності впливів (індивідуальності вчителя, його авторитету чи навчального матеріалу) С. А. Ананьїн вважав характерною для суспільства з капіталістичним устроєм. Говорячи про існування різних поглядів на мету виховання в педагогічній думці Німеччини, С. А. Ананьїн акцентує увагу на тому, що мета виховання підпорядкована суспільній ситуації. Характерно, що дослідник описав ситуацію в педагогічній науці Німеччини, яка згодом спостерігалась і в радянській педагогіці: мету виховання педагоги змушені були визначити по-іншому, відповідно до програм уряду, який прийшов до влади. Так виникла система громадянського виховання (відповідність інтересам пануючих мас, виховання досконалого члена суспільства, виховання колективізму замість культивування індивідуалістичного виховного ідеалу).

Такі актуальні проблеми педагогіки, як використання психологічних досліджень в педагогіці, трудове виховання, комплексне навчання, С. А. Ананьїн оцінював як важливі і достатньо добре розроблені німецькими науковцями і тому вважав їх вартими уваги [3].

Досліджуючи питання перебудови школи в Німеччині після революції, вчені київського ІНО зосереджуються на важливості вивчення такого досвіду і рекомендують педагогам літературу, яку вважають корисною для використання в

педагогічній практиці. Г. Є. Жураківський також глибоко вивчав ідеї провідних німецьких педагогів та аналізував їх на сторінках педагогічної преси. Більше уваги вчений приділяв висвітленню позицій, близьких вітчизняній педагогіці. Це погляди німецьких педагогів щодо необхідності реформування освіти, створення нового типу школи – інтернату [79].

Особливості формування школи в Радянському Союзі та в Німеччині у складних суспільно-економічних умовах проаналізовані у працях О. Ф. Музиченка [161]. Він вважав за доцільне використання досвіду розвитку німецької школи в післявоєнний час, тому відмітив такі її позитивні досягнення, як турбота про вдосконалення методичної підготовки, регулярна організація лекцій для педагогів. Проте вчений не погоджувався з деякими поглядами європейських педагогів, наприклад, з позицією про необхідність роздільного навчання хлопців та дівчат, звернувши увагу на те, що в нашій країні школярі обох статей навчаються разом.

О. Ф. Музиченко відомий в українській педагогіці 20-х років завдяки оригінальному підходу до проблеми комплексного навчання. Свою концепцію науковець будував на основі ґрунтовного вивчення історії формування комплексного навчання в Німеччині. Проаналізувавши формування шкільної освіти в Західній Європі та в Україні, вчений звернув увагу на різне походження та суть навчання за комплексними програмами. Для західноєвропейських держав комплекс – це більш досконала форма навчання і викладання, в той час як для нашої країни він став формою вивчення дійсності, шляхом до оновленої школи [160].

Успіхи, досягнуті в галузі естетичного виховання в Німеччині висвітлив С. А. Ананьїн [7]. Вчений розглянув досвід німецького педагога Генріха Якобі, який практично всіх дітей вважав наділеними творчими задатками. У зв'язку з цим актуальну в 20-х роках ідею самодіяльності учнів під час навчання С. А. Ананьїн пропонував втілювати саме через естетичне виховання, завдяки виявленню та розвитку творчих здібностей у кожної дитини.

Поряд із педагогічними ідеями Німеччини, в працях учених інституту аналізувався досвід педагогів інших країн (зокрема Великобританії та США) та

можливості його використання в Україні. Зарубіжні наукові концепції, які є складовими педагогічного світогляду, стали предметом дослідження Б. С. Манжоса. Зосередившись на теоретичному охопленні процесу навчання, вчений розглянув німецьку структурну теорію, якій протистояв американський біхевіоризм. Ці концепції мали протилежні погляди на суть процесу навчання, в якому було виокремлено дві проблеми: проблема пам'яті та проблема успіху. Американські педагоги вважали, що успіху в навчанні досягають несвідомо, випадково. Німецькі ж учені процес учіння бачили невіддільним від осмислення ситуації, усвідомленого запам'ятовування. Проаналізувавши експерименти, проведені дослідниками, Б. С. Манжос спробував оцінити дві теорії з позиції марксистської концепції та вважав доцільним для вітчизняних педагогів використовувати результати дослідів обох сторін [137].

Вивчення американської педагогічної думки репрезентують праці Б. С. Манжоса. Вчений регулярно переглядав педагогічну періодику та друкував статті, присвячені найновішим досягненням американської педагогіки: висвітлював особливості застосування проектного навчання у Сполучених Штатах Америки, а також шляхи його впровадження у вітчизняній педагогічній практиці [144]. Завдяки таким публікаціям українські вчителі мали змогу отримати більш повне уявлення про нові методи навчання та ефективніше застосовувати їх у навчально-виховному процесі.

Різномічному ознайомленню педагогів з освітою за кордоном сприяли статті Г. Є. Жураківського, присвячені огляду літератури про зарубіжну педагогіку. Вчений аналізував літературу вітчизняних авторів про розвиток педагогіки у США, Великобританії, Австрії та ін. Наприклад, виокремив книги, які варті уваги українських учителів. Це праці, присвячені питанням позашкільної освіти в американському селі, проблемам робітничої освіти в США та ін. [79].

Активне впровадження ідей трудової школи у вітчизняну школу 20-х років зумовило звернення науковців Київського інституту народної освіти до розгляду зарубіжної педагогічної думки з цього питання. Помітний внесок у висвітлення розвитку ідей трудового виховання, починаючи з античності і до 20-х рр. ХХ ст.,

належить С. А. Ананьїну. Вчений проаналізував погляди класиків зарубіжної та вітчизняної педагогіки та визначив чинники, які впливали на розвиток теорії трудового виховання. Обґрунтувавши принципи трудового виховання в українській педагогіці, С. А. Ананьїн звернув увагу на їх відмінність від російської педагогічної думки. Якщо в основу російських навчальних планів покладено політехнізм, українська школа більше спрямована на професійну освіту, відмітив учений [9].

Характеристика різних теорій трудового виховання подана у праці В. П. Роднікова [228]. Вчений розглядав ідеї трудової школи в творчості зарубіжних педагогів (В. Лайя, Г. Кершенштейнера, Р. Зейделя) підкреслюючи при цьому, що українська педагогіка може взяти в них багато корисного. Той факт, що погляди зарубіжних педагогів щодо трудового виховання розходяться, В. П. Родніков пояснив недостатнім втіленням теоретичних ідей у шкільну практику. Окрім того, умови для реалізації ідеї трудової школи в нашій країні вчений вважав сприятливішими [229]. Тому він запропонував шляхи впровадження трудової педагогіки в Україні: організація навчання в школах на основі самодіяльності учнів; підвищення рівня навчання ручній праці в школах таким чином, щоб праця була в основі всього шкільного курсу; організація при школах майстерень для ознайомлення з найпростішими ремеслами; розвиток у школярів навичок до колективного співробітництва [228].

Результати власних досліджень розвитку ідей трудового виховання в зарубіжній педагогічній думці науковці інституту використовували у викладацькій діяльності. Про це свідчать навчальні програми викладачів. Так, Я. Ф. Чепіга, читаючи курс «Трудове виховання у зв'язку з історією педагогіки», розглядав погляди Ф. Рабле, Я. А. Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Р. Зейделя та інших на цю проблему [298, арк. 14; дод. Г].

Вивчення історії розвитку трудового виховання вченими інституту у вищезгаданий період тісно пов'язане з розглядом педагогічної спадщини Й. Песталоцці як одного з основоположників ідеї поєднання навчання з

продуктивною працею учнів. Це збагатило історико-педагогічну науку новими знаннями про спадщину педагога.

Значення педагогічної діяльності Й. Песталоцці для розвитку освіти висвітлив Г. М. Іваниця. Вчений розкрив найголовніші дидактичні принципи, висунуті великим педагогом (природовідповідності, наочності, послідовності й наступності, демократизації, зв'язку навчання з життям). Він високо оцінив Й. Песталоцці також за відстоювання права селян на освіту [100].

Особливо вартими уваги Г. М. Іваниця вважав погляди вченого про необхідність творчості й активності учнів у процесі навчання: «Замість сліпого механічного засвоєння Песталоцці кладе в основу педагогічної роботи творче ознайомлення дитини з навколишнім життям» [100, С. 18]. Тобто учень має споглядати дійсність активно, намагаючись виконати самому те, що він спостерігав.

Характерно, що Г. М. Іваниця акцентував увагу на тих питаннях педагогічної спадщини Й. Песталоцці, які були менш висвітлені українськими дослідниками. Це погляди щодо важливості виховання ініціативних, самостійних особистостей, здатних мислити, а саме людей, які будуть «розуміти процес у цілому», а не виконувати свою роботу механічно [100, С. 24].

О. Ф. Музиченко не лише досліджував педагогічні ідеї Й. Песталоцці, а й детально аналізував їх розвиток у вітчизняній педагогіці [158]. Він ознайомився з працями, присвяченими педагогічній спадщині Й. Песталоцці, дав об'єктивну оцінку існуючим перекладам його творів, порівняв використання ідей педагога в українських та російських підручниках.

Прослідковуючи трактування та втілення в дореволюційний період ідей Й. Песталоцці, О. Ф. Музиченко звернув увагу на принцип наочності у навчанні. Дотримання його, за Й. Песталоцці, передбачає надання переваги ознайомленню з довкіллям, використанню справжніх речей, а не їх зображень (предмети побуту, екскурсії у природу та ін.). О. Ф. Музиченко відмітив, що ідеї великого педагога вітчизняні вчителі не завжди правильно реалізували, в результаті чого знижувалась якість навчання. Так, постійне пояснення вчителем усього, що діти бачать,

розвіювало їхню увагу й не сприяло встановленню зв'язків між явищами. Траплялося, що використання наочності в одних педагогів обмежувалось лише стінами школи, у інших, навпаки, воно виходило за її межі, зазначив О. Ф. Музиченко [158]. Отже, вчений дійшов висновку, що важливо глибше вивчати спадщину Й. Песталоцці для того, аби ефективніше її використовувати.

О. Ф. Музиченко намагався висвітлити не лише дидактичні погляди Й. Песталоцці, яким достатньо уваги було приділено в дореволюційних дослідженнях, а й показати педагога як реформатора соціального виховання. Олександр Федорович виокремив актуальні для педагогічної науки 20-х років ідеї. Це, насамперед, колективне виховання, доступність освіти для всіх верств населення. Так, учений повністю погоджувався з думкою, висловленою Й. Песталоцці про те, що злочинність є явищем соціальним, тобто суспільство можна вважати співучасником злочину, скоєного окремими індивідами [158].

Розробляючи принципи комплексного навчання, О. Ф. Музиченко поклав у основу ідеї Й. Песталоцці щодо важливості творчості й активності учнів у процесі навчання, а також ідеї наочного навчання.

Аналіз історико-педагогічних праць учених інституту показав, що їхні наукові інтереси були зосереджені переважно на дослідженнях зарубіжної педагогічної думки у XIX ст. – на початку XX ст. Але були й великі праці, в яких вони висвітлювали питання розвитку педагогіки західноєвропейських країн, починаючи з педагогічної думки в стародавній Греції та Римі. Поряд із вищезгаданою працею С. А. Ананьїна, присвяченій розвитку ідей трудового виховання, слід відзначити посібник «Нариси з історії педагогіки» Г. Є. Жураківського, який отримав високу оцінку як тогочасних, так і сучасних дослідників. Посібник був значним внеском у розвиток історико-педагогічних досліджень, зважаючи на те, що з початку 20-х років у ВНЗ переважно вивчали курс «Сучасні педагогічні течії», курсу «Історія педагогіки» відводилось значно менше годин. Тому він цінний для вивчення саме історії розвитку школи. На той час це була оригінальна робота, оскільки автор спробував по-новому оцінити розвиток педагогіки впродовж століть, проаналізувавши при цьому класові

взаємини. Г. Є. Жураківський намагався бути якомога ближче до першоджерел, вважаючи, що тільки авторський текст може дати відчуття духу епохи і оригінальність думки [83, С. 3].

Характеризуючи розвиток педагогічної думки в Стародавній Греції та Римі, вчений ґрунтовно розглянув систему освіти і виховання в різних прошарках давньогрецького суспільства, акцентуючи увагу на вихованні дітей різних вікових груп, на змісті освіти в різних типах шкіл, а також на особливостях сімейного виховання. Останнє є особливо цінним, враховуючи недостатню дослідженість теми родинного виховання в 20-х роках ХХ ст. В праці розкрито педагогічні погляди античних мислителів – Цицерона, Квінтіліана, Плутарха й особливо Платона та Аристотеля.

Так, у педагогічних ідеях Платона Г. Є. Жураківський відзначив відстоювання рівноправної освіти для чоловік та жінок, прихильність до навчання у формі гри, несхвалення примусу в педагогіці та ін. Розкриваючи погляди Аристотеля, він підкреслив думку про важливість виявлення та розвитку задатків дитини, а також погоджувався з позицією мислителя про залежність освітньо-виховної системи в державі від соціально-економічних факторів [83, С. 3].

Таким чином, історико-педагогічні дослідження учених інституту 20-х років ХХ ст. зосереджувались на зарубіжній педагогічній думці. Згодом, у зв'язку зі змінами в політичному житті України, з посиленням тоталітарного тиску, публікації стали набувати ідеологічного характеру, а питання розвитку української педагогіки розкривались не досить ґрунтовно [51, С. 55–70]. Тому вважаємо за доцільне відзначити дослідження Г. Є. Жураківського про розвиток освіти в Україні у ХVІІІ ст. [77]. Вчений був переконаний, що недостатня увага до вивчення української історії в навчальних закладах є великою проблемою, тому зробив спробу ліквідувати цю прогалину.

У праці окреслено історичні передумови освітньої діяльності Київської громади (переважно університетської молоді), яка ставила завдання поширити освіту в Україні, особливо серед селянства, та завдяки цьому зупинити наступ процесів ополячення та русифікації українського народу. Автор оцінив як

діяльність польського студентства в напрямку поширення освіти рідною мовою серед українських селян, так і зростання національної самосвідомості серед студентів Київського університету.

Г. Є. Жураківський виявив, що діяльність Київської громади з організації національно-демократичної народної школи ґрунтувалась на впливові традицій Кирило-Мефодіївського братства, а також просвітницького гуртка м. Полтави, який займався питаннями організації народних шкіл з українською мовою викладання [77].

Вищезгадане видання дослідник опублікував 1930 року, і до кінця наступного десятиліття в працях українських науковців, у тому числі й науковців КІНО, майже відсутні були питання розвитку української школи та педагогіки. Лише наприкінці 30-х років почали з'являтися педагогічні публікації П. К. Волинського, С. Х. Чавдарова [43, 265, 266].

Стан освіти на західноукраїнських землях після багатьох років панування там Австрії, польської шляхти, Румунії був надзвичайно тяжкий. Тому науковці педінституту намагались сприяти вирішенню завдання охопити освітою місцеве населення та впровадити навчання рідною мовою. Вони досліджували історію розвитку школи в Західній Україні, детально аналізуючи систему освіти та пропонуючи шляхи виходу її з кризового стану.

Серед історико-педагогічних праць 30-х років помітне місце посідає дослідження С. Х. Чавдаровим становища західноукраїнських шкіл у часи панування Польщі та Австрії [265, 266]. Вчений характеризував умови, коли окупанти запроваджували навчання польською мовою серед українців з метою їх виховання у дусі польської державності. Українські школи закривались, у результаті чого все більше робітників і селян залишались неписьменними.

Отже, дослідник виокремив такі проблеми: недоступність початкової освіти для більшості українських дітей, для селян, ще менше можливостей для отримання середньої та вищої освіти, незадовільний стан професійної освіти, нестача кваліфікованих вчителів та їх гірше становище, порівняно з польськими вчителями.

С. Х. Чавдаров використав фактографічний матеріал, важливі статистичні відомості, що зробило його працю ще більш цінною для педагогічної науки [266].

Проведений ученим глибокий аналіз тогочасних шкільних програм (гімназій, ліцеїв) дав змогу отримати повне уявлення про систему освіти в Західній Україні впродовж попередніх століть. Так, до недоліків шкільних програм учений відносив: відсутність систематичності, недостатній обсяг знань з предметів та недостатня кількість годин; виокремлення музики, малювання і креслення як необов'язкових предметів; зменшення уваги до вивчення основ наук й естетичного виховання. В програмах з географії, історії, природознавства матеріал, пов'язаний зі знаннями про Україну, ігнорувався або ж розглядався із негативного боку. Історія України, наприклад, вивчалась переважно на ґрунті історії Польщі, в програмі уроків музики були відсутні українські пісні, на уроках літератури ознайомлювали лише з творами польських авторів. Метою укладачів програм в українських школах регіону, як констатував учений, було обмеження обсягу знань [266].

Вища освіта в Західній Україні мала теж багато проблем: у навчальних закладах, яких було дуже мало, навчались переважно студенти інших національностей. Окрім того, для незаможних українців вищі були недоступні. Підготовка педагогів у західноукраїнських ВНЗ також мала низку недоліків. На підставі аналізу програм предметів педагогічного циклу С. Х. Чавдаров зробив висновок про недостатню увагу до практичної підготовки, наприклад, відсутність предметних методик. Окрім того, для випускників педагогічного ліцею чи дошкільної гімназії подальша освіта у вищих навчальних закладах була неможлива через недостатню підготовленість.

Досліджуючи проблеми освіти в Західній Україні, вчені пропонували шляхи подолання наслідків поневолення. Так, П. К. Волинський, висловлюючи ідеї щодо реорганізації шкільної освіти, звертав увагу передусім на перевантаженість вчителів початкових класів. Необхідно було збільшити кількість педагогів. Підготовка їх, підкреслював П.К.Волинський – важлива складова реорганізації освіти, і тому потрібно створити вчительські інститути в областях Західної України, для практикуючих педагогів регулярно проводити семінари,

організувати курси, забезпечувати педагогічною літературою [43]. Варто зазначити, що запропоновані вченим ідеї поступово впроваджувались у процесі здійснення освітніх реформ радянського періоду, про що свідчать історико-педагогічні джерела.

Ще одна важлива проблема, яку треба було вирішити, це здійснення загальнообов'язкового навчання, доступного й дітям незаможних, а також забезпечення в процесі реорганізації освіти спільного навчання хлопців та дівчат. Для вдосконалення загальноосвітньої підготовки П. К. Волинський радив глибше вивчати основи наук. Наприклад, у ліцєях потрібно зосереджуватись не лише на профільних предметах (як це було раніше), адже випускники мають бути підготовленими до вступу у ВНЗ. Також слід подбати про систематизацію знань, наближення їх до практики.

У процесі відновлення національної освіти важливо звернути увагу на поступовий перехід на навчання рідною мовою, зазначив педагог. Шкільні програми необхідно переглянути, додавши до їх змісту раніше відсутній матеріал про Україну, її історію, географію та культурну спадщину [43].

Отже, як доводить аналіз праць науковців Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, їх наукові пошуки в досліджуваній період збагатили педагогічну науку знаннями про історію розвитку української національної школи. У зв'язку зі святкуванням 300-річного ювілею возз'єднання Західної України з Радянською Україною в 1954 році вчені закладу видали низку праць, у яких вони продовжували висвітлювати питання історії української освіти та педагогічної думки.

Тему національного визволення українського народу, зокрема відстоювання українською школою права на існування розробляв М. Ф. Даденков. Для об'єктивного висвітлення стану освіти в Україні у XVI–XVII ст. вчений використав достовірний матеріал – маловідомі тоді факти боротьби української інтелігенції за національну школу. Він підкреслив роль у цьому Львівської та Київської братських шкіл. Їх просвітницька діяльність, у якій важливе місце посідало викладання слов'янських мов, друк та поширення книг українською мовою, сприяла

поширенню освіти серед молоді, зменшенню впливу польських шкіл та розвитку української культури й науки. В освітній роботі братств М. Ф. Даденков відзначав високу якість викладання та його демократичний характер, патріотизм, гуманне ставлення до учнів. Учений підкреслив також роль підручників для вивчення слов'янських мов, створених братствами, у розвитку української педагогічної науки [62].

Варто також відзначити, що важливим у галузі історико-педагогічних досліджень було висвітлення педагогічних ідей передових діячів української культури в XVII столітті, які знайшли подальший розвиток у наступних століттях – у радянський період такі персоналії досліджувались нечасто. Так, М. Ф. Даденков розкрив педагогічні ідеї ректора Львівського братства Арсенія, ректора Київського братства Інокентія Гізеля, а також просвітителів Іова Борецького, Симеона Полоцького та інших [62].

Отже, М. Ф. Даденков, як активний дослідник історії педагогіки України, неодноразово звертався у своїх працях до розвитку школи в період з XVI до XIX століття. Він систематизував результати своїх наукових розвідок у підручнику з історії педагогіки (1947), який став одним із перших підручників для педагогічних ВНЗ. Книга отримала високу оцінку вітчизняних науковців і практикуючих учителів за новизну у висвітленні історії розвитку педагогічної думки України в XVI–XIX ст., за детальний розгляд окремих періодів розвитку української освіти, зокрема, на Західній Україні в першій половині XIX ст. [51, С. 100–101; 66; 247].

Під науковим керівництвом М. Ф. Даденкова проводились важливі наукові дослідження з проблем розвитку школи на Україні. Так, дисертаційна робота О. С. Татенко присвячена нерозкритому на той час питанню розвитку освіти на Волині в роки радянської влади. Науковець простежив стан народної освіти на Волині, починаючи з періоду польської окупації та закінчуючи 1954 роком [248].

Використавши цінний архівний та статистичний матеріал, дослідник показав негативний вплив колонізаторської політики Польщі на розвиток освіти в регіоні. Складне матеріальне становище українців, спроби ліквідації національної культури, позбавлення населення Волині, більше 70 % якого було неписьменним,

можливості здобувати повноцінну освіту – все це не сприяло розвитку там освіти [248, С. 16–48].

Охарактеризувавши стан українських шкіл в умовах ополячення, а також відстоювання українцями права на національну освіту, О. С. Татенко простежив процес поступового відродження народної освіти на Волині після звільнення західноукраїнських земель від окупанта. Відновились робота середніх шкіл, мова навчання знову стала українська. Науковець підкреслив важливість розвитку системи дошкільного виховання, організацію дефектологічних навчальних закладів, а також становлення середньої та вищої професійної освіти. Окремо він спинився на заходах уряду по забезпеченню регіону висококваліфікованими педагогічними кадрами: створенні середніх і вищих педагогічних навчальних закладів, забезпеченні перепідготовки місцевих вчителів, направленні на роботу педагогів з інших областей України, організації курсів, семінарів та конференцій для вчителів, обміні досвідом.

Окрім того, дослідником зібрано матеріал про втілення найновіших досягнень педагогічної науки в практику волинських шкіл та наведено приклади успішної навчально-виховної роботи окремих учителів. Впровадження відбувалось у таких напрямках: формування в учнів трудових навичок, забезпечення зв'язку педагогічної теорії з практикою, боротьба з відставанням у навчанні, посилення уваги до вивчення краєзнавства тощо [248].

Вважаємо, що дослідження О. С. Татенко, маловідоме в сучасній історико-педагогічній науці, може бути творчо використаним та корисним у процесі вирішення актуальних проблем національної освіти України.

Поряд із розглядом загальних питань розвитку української школи в історико-педагогічних дослідженнях науковців значне місце відведено педагогічним поглядам окремих відомих діячів української культури. Ґрунтовний аналіз ідей Т. Г. Шевченка, Г. С. Сковороди, І. Я. Франка, К. Д. Ушинського та їхнього внеску у розвиток вітчизняної педагогічної думки міститься у працях П. К. Волинського, М. Ф. Даденкова, М. М. Миронова, Б. Я. Рєзніка, М. П. Тараненка, С. Х. Чавдарова.

Серед основних дослідників педагогічної спадщини Т. Г. Шевченка в закладі слід відзначити С. Х. Чавдарова. Наприкінці 30-х років виховне значення ідей Т. Г. Шевченка майже не досліджувалось, тому висвітлення С. Х. Чавдаровим поглядів поета на навчання та виховання збагатило галузь історії педагогіки новими знаннями. Дослідник проаналізував погляди Т. Г. Шевченка щодо ролі виховання й середовища в розвитку дитини, його ставлення до питань морального й трудового виховання тощо. Створення дитині сприятливих умов, організація позитивного оточення, віра в її сили дасть змогу розвинути її здібності, стати кращою, цілеспрямованою та впевненою в собі – такі думки Т. Г. Шевченка виокремив С. Х. Чавдаров [264].

Зазначимо, що у 30–40-і роки ХХ ст. дослідники вимушені були показувати Т. Г. Шевченка переважно як революціонера-демократа, викривача «класу експлуататорів» та захисника знедолених народних мас. У праці С. Х. Чавдарова увага зосереджена на баченні Т. Г. Шевченком проблеми сімейного виховання, підкреслено його позицію щодо ролі сім'ї у вихованні дітей, важливості взаємовідносин між батьками та дітьми, наявності доброзичливої атмосфери в родині, а також виховання поваги до матері, жінки [264].

У педагогічних поглядах поета С. Х. Чавдаров оцінив прихильність до ідеї національної освіти, а також позицію щодо важливості підтримувати інтерес дитини до навчання, активно використовуючи наочність, уникаючи механічності, вербалізму. Окрім того, вчений погоджувався з Т. Г. Шевченком у тому, що перевагу слід віддати загальноосвітній підготовці в українських школах [264]. Таким чином, тенденцію спрямованості вітчизняної середньої школи на професійну підготовку, характерну для розвитку освіти радянського періоду, С. Х. Чавдаров не вважав доцільною.

Окрім С. Х. Чавдарова, позицію Т. Г. Шевченка щодо необхідності отримання національної освіти розкривав і М. Ф. Даденков. У своїх працях він розглядав ідеї трудового виховання, а також проблему загальнодоступності освіти в спадщині поета [53].

В процесі розробки питань розвитку педагогіки України вчені зверталися до педагогічних ідей Г. С. Сковороди. Його внесок у педагогічну науку розкрили В. П. Родніков, М. Ф. Даденков [53, 57], М. П. Тараненко [246]. Вони високо оцінили погляди мислителя перш за все через їх гуманістичну спрямованість та патріотизм, а також відстоювання освіти для народних мас, принципів природовідповідності та зв'язку навчання з життям.

Педагогічну спадщину Г. С. Сковороди ще у 20-х роках розглядав В. П. Родніков. Аналізуючи педагогічні погляди філософа («Життя, вчительство та педагогічні погляди Г. С. Сковороди»), вчений розкрив значення його творчості для української педагогічної думки. Він зробив висновок про важливість виховання дітей на традиціях народної педагогіки, а також про необхідність створення національної школи.

У праці М. П. Тараненка всебічно й ґрунтовно розглянуто педагогічну спадщину Г. С. Сковороди [246]. Вчений виокремив спрямованість позиції філософа на виховання гармонійно розвиненої особистості, підкресливши його погляди на сімейне, моральне, фізичне, трудове виховання. Слід виховувати людей активних, здатних змінювати життя, а також розвивати і вдосконалювати природні здібності та нахили – такі переконання народного письменника підкреслив М. П. Тараненко. Але автор змушений був інтерпретувати ідеї Г. С. Сковороди з точки зору комуністичної ідеології (наприклад, не погодився з твердженням про індивідуалістичне виховання, піддав критиці відстоювання Г. С. Сковородою церковної освіти). Та незважаючи на це, його дослідження було цінним для історико-педагогічної науки, особливо в 1940 році, коли постать Г. С. Сковороди вивчалась педагогами ще не так активно.

Значне місце в наукових розвідках викладачів педінституту приділено педагогічній спадщині К. Д. Ушинського. Це праці М. Ф. Даденкова, М. М. Миронова, С. Х. Чавдарова, а також публікації Я. Б. Резніка, П. К. Волинського. Науковці високо оцінили погляди К. Д. Ушинського на ідеї народності, трудового виховання, принцип демократичності, наочності, зв'язку навчання з життям, систематичності, міцності засвоєння знань, різноманітності

методів викладання. Вони підкреслювали прихильність К. Д. Ушинського до народної школи, яка передбачає навчання рідною мовою, включення до змісту освіти матеріалу з історії, географії України, використання культурних здобутків рідного краю. Окрім того, вчені виділяли позицію К. Д. Ушинського щодо необхідності кваліфікованої підготовки майбутніх педагогів. Як зазначив М. Ф. Даденков, «Ушинський підніс педагогічну роботу на ступінь свідомого мистецтва» [53, С. 38].

Зважаючи на взаємозв'язок суспільно-політичної ситуації в країні та завдань педагогічної науки, вчені повинні були більше уваги звертати на погляди К. Д. Ушинського щодо морального та трудового виховання, дещо звеличувати заслуги радянської педагогіки та розкривати недоліки зарубіжної школи. Але все ж їхні дослідження, відображені в статтях, брошурах, наукових доповідях сприяли всебічному висвітленню спадщини великого педагога.

Найбільше праць вчених (П. К. Волинського, М. М. Миронова, Я. Б. Резніка, С. Х. Чавдарова), як показало наше дослідження, присвячено дидактичним поглядам К. Д. Ушинського. Першим спробував ґрунтовно їх розглянути С. Х. Чавдаров. Він підтримував думку К. Д. Ушинського про важливість для вчителя дидактичних знань та умінь, вивчення педагогічної теорії та практики. Вчений розкрив дидактичні принципи Ушинського (наочності, свідомості й активності, систематичності, поступового наростання складності), погляди педагога на методи навчання, а також на проблеми уроку [259].

С. Х. Чавдаров підтримував думку, що сприймання, осмислення, повторення, застосування знань на практиці – це важливі етапи, без яких неможливе успішне навчання. Вчитель повинен навчати дітей спостережливості, спонукати їх до міркувань та активної діяльності, викликати інтерес до знань. Ефективному засвоєнню знань сприяє і використання педагогом різноманітних методів навчання. Дослідник розкрив суть запропонованих К. Д. Ушинським методів розповіді, ілюстрації, демонстрації, бесіди, вправ, самостійної роботи учнів, розглянув також екскурсію, її освітню й виховну функцію.

Науковець звернув увагу на важливі умови ефективного застосування вказаних методів – уміння педагога запобігати дитячій втомі на уроці, своєчасно змінюючи форми роботи та подаючи матеріал невеликими частинками [259].

У середині 40-х років спадщину К. Д. Ушинського розглядали й інші дослідники. Так, Я. Б. Резнік детально спинився на принципі наочності К. Д. Ушинського як основи навчання в школі. Він розкрив розуміння педагогом суті наочного навчання, що передбачає використання не лише ілюстрацій, зображень, а й словесних образів. Ефективний навчальний процес неможливий без збагачення образами з навколишнього світу, а також без використання власного досвіду та спостережень за учнями. Я. Б. Резнік підкреслив негативне ставлення К. Д. Ушинського до книжного, вербального, формального навчання та розкрив його погляди щодо ролі наочного навчання в розвитку мислення, мови, у формуванні світогляду дитини [226].

Грунтовний аналіз підручників К. Д. Ушинського для початкової школи проведено в дослідженні М. М. Миронова. Він оцінив високий художній та педагогічний рівень підручників педагога. Зокрема звернув увагу на методичну цінність читанок: вдало дібрані запитання, система логічних вправ, багатократні повторення, поступове наростання складності матеріалу, пристосування художніх творів до завдань викладання у початковій школі. Такі підручники сприяли розвитку мови та мислення школярів, втіленню принципів наочності та зв'язку навчання з життям, ефективно виконували виховну функцію [156].

Цінним є те, що М. М. Миронов зосередився на використанні традицій народної педагогіки в підручниках К. Д. Ушинського, адже в період тоталітаризму більшість вчених-педагогів були змушені замовчувати її здобутки. Широке використання К. Д. Ушинським фольклорного матеріалу – казок, прислів'їв, українських народних пісень – мало позитивний виховний вплив на молодших школярів, зазначав М. М. Миронов [156].

Систематизацією матеріалу про життєвий шлях та педагогічні ідеї К. Ф. Ушинського стала брошура С. Х. Чавдарова та М. Ф. Даденкова «К. Д. Ушинський», видана у 1945 році. Автори розкрили та оцінили погляди

педагога на проблеми дидактики та виховання, а також його ідеї щодо підготовки педагогів [267].

Серед представників зарубіжної педагогіки з 40-х років ХХ ст. учені почали активно досліджувати постать Яна Амоса Коменського. Свої дослідження спадщині вченого присвятили М. Ф. Даденков, С. А. Литвинов, Й. Б. Селіханович. Учені закладу глибоко вивчали педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського, простежували долю його педагогічних творів, історичну оцінку їх за життя та після смерті педагога. Вони були переконані, що вітчизняна педагогічна наука, йдучи вперед, так чи інакше звернеться до надбання минулого. Погляди видатного педагога вважали корисними в процесі реалізації актуальних завдань освіти та виховання. Тому найбільше підтримували його ідеї щодо створення демократичної школи, доступної всім суспільним прошаркам, необхідності освіти жінок, наближення змісту освіти до життя, класно-урочної системи навчання, відстоювання національної школи [53, 131, 234].

У педагогічних ідеях Я. А. Коменського дослідники наголошували на важливості всебічного розвитку особистості, в процесі якого значну роль відіграє виховання та навчання. Вчені погоджувалися, що при викладі навчального матеріалу слід уникати примусу, нав'язування дітям знань вчителем. Для учня краще проявляти активність та ініціативу. При цьому важливо, щоб матеріал, що вивчається, був корисним [234]. Навчання, що виходить не з книг, а з навколишньої дійсності – така позиція Я. А. Коменського збігалася з актуальною ідеєю у вітчизняній педагогіці, зазначали вчені [53]. Вони підкреслювали гуманістичну спрямованість поглядів Я. А. Коменського, його оптимізм, віру в можливість людини, силу людського розуму [131].

Особлива увага при дослідженні спадщини відомого педагога приділялась його дидактичним поглядам. У працях М. Ф. Даденкова, С. А. Литвинова дається висока оцінка розробці Я. А. Коменським принципів навчання (наочності, зв'язку навчання з життям, послідовності, свідомості й активності), а також такого актуального на той час питання, як розробка проблеми уроку. Й. Б. Селіханович підкреслював важливість використання принципів Я. А. Коменського в організації

сучасного навчального та виховного процесу. Серед них – «встановлення типів шкіл, що складають одну систему зв'язаних між собою закладів, запровадження класно-урочної системи замість індивідуального навчання учнів по черзі, чіткі навчальні плани і програми, єдині для всіх учнів підручники і методичні посібники, суворий порядок і дисципліна, раціональний режим праці і відпочинку...» [234].

Слід також відзначити працю М. Ф. Даденкова, в якій висвітлено нові факти в біографії Я. А. Коменського, про які дослідники його творчості ще не згадували. Вчений розкрив ставлення Я. А. Коменського до України, а саме до національно-визвольної боротьби українського народу [58]. Для цього він уважно вивчив документи, листування Я. А. Коменського, літературу про нього. М. Ф. Даденков довів факт підтримки Я. А. Коменським України в боротьбі проти польських поневолювачів. Великий педагог уважно стежив за подіями в Україні в XVII ст., позитивно висловлювався про козаків, відзначивши їхню мужність, хоробрість, патріотизм.

Наприкінці 40-х років вчені інституту почали досліджувати педагогічну спадщину А. С. Макаренка. Праці М. Ф. Даденкова, М. П. Ніжинського були найвідомішими серед вітчизняних історико-педагогічних досліджень цього напрямку [51, С. 71–108].

Всебічно вивчав науковий доробок А. С. Макаренка М. П. Ніжинський. Як зазначають сучасні дослідники, його дисертація «А. С. Макаренко про виховання в праці», захищена у 1947 році, була першою спробою глибокого аналізу педагогічних ідей великого педагога, зокрема, його поглядів на трудове та сімейне виховання [251, С. 457–464].

Науковець почав розглядати малодосліджені на той час аспекти діяльності А. С. Макаренка, зокрема погляди в галузі теорії виховання. Він вважав, що слід розділяти методику виховання та методику освіти. Вчений визначив та докладно розкрив основні принципи педагогічної системи А. С. Макаренка: 1) виховання особистості в колективі; 2) виховання в праці; 3) виховання свідомої дисципліни. Окремо зупинився на питанні розробки А. С. Макаренко основ методики

морального виховання (метод бесіди, досвід морального вчинку, постановка вимог) [174, 175].

М. П. Ніжинський звернувся до проблеми виховання в праці як одного з основних принципів педагогічної системи А. С. Макаренка [175]. Він детально описав досвід ученого в організації виховання в трудових дитячих колективах, а саме – в колонії імені М. Горького та комуні імені Ф. Дзержинського.

Варто зауважити, що праця М. П. Ніжинського важлива також тому, що значне місце в ній приділено розкриттю ідей А. С. Макаренка щодо трудового виховання дітей у сім'ї. Це погляди на роль праці в родинному вихованні, шляхи формування трудових звичок у дітей, питання стимулювання й мотивування їхньої трудової поведінки, а також 22 різновиди діяльності, які наставник пропонував виконувати дітям удома [175].

Всебічна характеристика педагогічної системи А. С. Макаренка міститься і в дослідженні М. Ф. Даденкова [54]. Він показав А. С. Макаренка як дослідника таких проблем, як особистість і колектив, виховання в праці, виховання дисциплінованості. М. Ф. Даденков підкреслив: видатний педагог, працюючи з дітьми-правопорушниками, вірив у те, що вони зможуть стати повноцінними громадянами, змінитись на краще.

Висвітлюючи ідею А. С. Макаренка щодо виховання особистості через колектив, М. Ф. Даденков оцінив його внесок у формування сили громадської думки, «що стала найважливішою зброєю виховання й перевиховання колоністів» [54, С. 13], а також підтримку у вихованців почуття радості від колективної праці. При аналізі ідей відомого педагога щодо учительського колективу М. Ф. Даденков підкреслив важливість відсутності індивідуалізму (що означало не виділяти власні досягнення, а зосереджуватись більше на спільних успіхах). Зазначимо, що таке трактування було необхідним у 40-ві роки. Відповідно аналізувалися і погляди А. С. Макаренка на виховання в сім'ї, де увага концентрувалась на трудовому вихованні [54].

Проблемі індивідуального підходу до вихованця в педагогічній теорії та практиці А. С. Макаренка присвячено дисертаційне дослідження Д. А. Вознюка. І

хоча праця була значною мірою заідеологізованою, її наукова новизна полягала у висвітленні невідомих фактів у діяльності видатного педагога, низки його методів індивідуалізованого впливу на учнів, а також узагальнення діяльності учнів-послідовників А. С. Макаренка [295].

Грунтовнішому вивченню педагогічної спадщини А. С. Макаренка сприяла і організована в КДПІ ім. О. М. Горького конференція до дня народження педагога, яка відбулася в 1957/58 навчальному році. Вчені закладу підготували доповіді: «Життя і творча педагогічна діяльність А. С. Макаренка» (Д. А. Вознюк), «Трудове і політехнічне навчання в педагогічній теорії й практиці А. С. Макаренка» (С. А. Литвинов), «А. С. Макаренко про виховання дитячого колективу» (Р. К. Барун) [301, С. 9–28].

Поряд із постаттю А. С. Макаренка вчені інституту не могли оминати увагою педагогічні ідеї Н. К. Крупської, які були авторитетними на той час. Грунтовно й всебічно досліджував педагогічні принципи Н. К. Крупської С. А. Литвинов. Низка його праць, які ґрунтуються на великому фактичному матеріалі, присвячено науково-педагогічній, політико-виховній, організаторській, культурно-освітній діяльності Н. К. Крупської в розвитку радянської педагогіки [134, С. 69–86].

Слід зазначити, що після 30-х років ХХ ст. в галузі історії педагогіки обов'язковим було звернення до педагогічних ідей передусім політичних діячів (Н. К. Крупської, В. І. Леніна, М. І. Калініна, С. М. Кірова), а також російських просвітителів та революціонерів-демократів (М. І. Пирогова, О. С. Пушкіна, Л. М. Толстого, М. Г. Чернишевського). Відповідно до цього у підручнику з педагогіки за ред. С. Х. Чавдарова (1941) визначені джерела радянської педагогіки, де на першому місці – вчення основоположників марксизму-ленінізму, і лише на п'ятому – педагогічна спадщина видатних педагогів світу [190, С. 36]. У 1951/52 навчальному році, наприклад, темою комплексного дослідження кафедри педагогіки було визначено таку: «Вчення видатних діячів комуністичної партії і радянської держави про комуністичне виховання» [291, 300]. В наступні роки досліджувались ідеї політехнічної освіти в працях вищезгаданих особистостей [292].

У зв'язку з цим науковці педінституту в 40–50-х роках у деяких своїх працях звертались до педагогічних поглядів вищезгаданих персоналій. Ми ж зупинимось на їхніх дослідженнях спадщини видатних російських письменників. Так, М. Ф. Даденков, аналізуючи педагогічні ідеї Л. М. Толстого, підкреслив його гуманістичний підхід до навчання та виховання. Це означає, що вчитель повинен любити своїх вихованців, що проявляється в уважному спостереженні та чуйному ставленні, створенні сприятливої душевної атмосфери, стимулюванні інтересу до знань, підтриманні віри дітей у власні сили. М. Ф. Даденков погоджувався з позицією Л. М. Толстого про неприпустимість авторитаризму в навчанні, формалізму, пригнічення індивідуальності учня та примусового впливу з метою виховання певних якостей, які здаються педагогові позитивними. Досвідчений педагог має створити умови для самовираження учня, дбати про те, щоб він навчався з задоволенням, не соромився, прагнув висловлювати власну думку, не відчував страху перед покаранням, а також не перевтомлювався й виконував посильні завдання. Вчителеві слід уникати сухості викладу навчального матеріалу. Краще, коли діти здобуватимуть знання не заучуючи, а свідомо, через самостійну й активну творчу діяльність.

Дослідивши творчість письменника, М. Ф. Даденков зробив висновок про виховне значення його оповідань та казок, їх насиченість фольклорним матеріалом, доступний та зрозумілий виклад. Все це засвідчує любов Л. М. Толстого до маленьких читачів [61].

Під час вивчення педагогічних поглядів А. П. Чехова, М. Ф. Даденков також акцентував увагу на його ставленні до вчительської професії. Він показав, якими є образи вчителів у творах письменника. Це передусім людина, яка прийшла в педагогіку за покликанням: вона захоплена своєю справою, доброзичливо ставиться до вихованців, сповнена віри у кращі якості дитини, є другом і порадиником молоді, прагне до розширення власного кругозору та інтересів і завжди знає, як зацікавити учнів [63].

Отже, аналізуючи педагогічні ідеї окремих персоналій, М. Ф. Даденков неодноразово підкреслював їхні погляди щодо особистості вчителя. Ідеї гуманного

виховання, в основі якого любов та повага до дитини як особистості, вченим виділено також у творчості багатьох слов'янських педагогів: Г. С. Сковороди, М. В. Ломоносова, М. І. Пирогова, Т. Г. Шевченка, К. Д. Ушинського та інших [53].

Таким чином, як свідчить аналіз історико-педагогічних праць науковців-педагогів інституту, з 30-х років їхні дослідження були сконцентровані на розвитку вітчизняної педагогічної науки. Ідеї зарубіжних педагогів учені також вивчали і використовували, але змушені були показувати й негативні сторони, заперечуючи їх вплив на радянську педагогіку. В іншому випадку, вони б зазнавали критики, інколи навіть своїми колегами. Наприклад, відомий підручник М. Ф. Даденкова з історії педагогіки (1947) критикував С. А. Литвинов за те, що в ньому ніби то перебільшено вплив зарубіжної педагогіки на вітчизняну, замість того, щоб показати перевагу радянської науки над так званими «буржуазно-педагогічними» школами й теоріями [127].

Та С. А. Литвинов все ж схвально відгукнувся про підручник, відзначивши в ньому наявність матеріалу з історії освіти в Україні, хоча і рекомендував висвітлити її дещо з іншої точки зору. Зокрема, не підкреслювати причини занепаду шкільної справи в Україні у XVIII ст.: знищення української автономії, русифікацію, переслідування української мови та культури. Доречніше, зазначав критик, було б показати позитивні сторони приєднання України до Росії, їх культурних, економічних та політичних зв'язків, розкрити значення історичних подій, що викликали «небачений розквіт педагогічної науки» [127].

Я. Б. Резніка, який часто в своїх працях посилався на досвід зарубіжних педагогів, називали пропагандистом заморської культури, «лакеєм американської буржуазії», педагогом, який «відгородився від живої дійсності». Порівняння в публікаціях Я. Б. Резніка радянських школярів з американськими вважалося приниженням перших. При обговоренні доповіді вченого на конференції з педагогіки і психології в 1941 році, зокрема, зроблено висновок про неправильне трактування ним ідей, висловлених в американській педагогічній пресі [215, С. 165–174]. Варто згадати і дослідження М. М. Миронова, в якому здійснено аналіз дореволюційної методичної спадщини: праця також зазнала критики через

недостатню відповідність її змісту ідеології марксизму, через не досить переконливе викриття автором «недоліків» підручників другої половини XIX ст. [292].

Погляди вчених, які прихильно ставились до творчості зарубіжних педагогів, оголошувались псевдонауковими теоріями, які є непридатними для втілення ідеї комуністичного виховання [86]. Перед педагогами постало завдання оберігати молодь від так званих «чужих» впливів. Очевидно тому з'являлись статті, де вони звертали увагу на недоліки зарубіжної школи. Зміст стенограм лекцій викладачів кафедри педагогіки КДПІ ім. О. М. Горького також засвідчує, що вони вимушені були дотримуватись ідеологічних вимог, згідно яких зміст педагогічних дисциплін має обов'язково містити елементи викриття педагогічних концепцій вчених країн з іншим суспільним устроєм [303; 307, С. 94–130]. Досягнення систем освіти соціалістичних країн протиставлялось «занепаду культури, школи й освіти» в державах капіталістичного світу, особливо в США [305, С. 32–60].

Так, про проблеми школи в США йде мова у праці С. А. Литвинова. Основним недоліком американської школи вчений вважав той факт, що 20 % дітей не отримують освіти, що призводить до бродяжництва та зростання злочинності. Вчений звернув увагу на недостатнє фінансування державних шкіл, порівняно з приватними, в результаті чого багато шкіл, особливо сільських, у поганому стані (незадовільний стан приміщень, брак вчителів тощо). Серед інших негативних ознак школи США педагог назвав релігійні мотиви в навчанні, прагматизм, недостатня науковість підручників. На завершення С. А. Литвинов підкреслив згубний вплив на виховання підростаючого покоління американської літератури та особливо кіно, в якому часто присутні сцени насильства, убивств, пияцтва [123].

Важливе значення для розвитку історико-педагогічних досліджень є звернення науковцями педінституту до історії розвитку окремих навчальних закладів України. Так, у 1939 році з'явилась монографія С. Х. Чавдарова про розвиток сільської школи за роки радянської влади [258]. Подібного роду досліджень на той час бракувало, тому вона була актуальною для української педагогічної науки.

У праці проаналізовано позитивний досвід навчально-виховної роботи педагогів та проілюстровано конкретними прикладами, що було надзвичайно цінним для практикуючих учителів. Підкреслено ефективність праці класних керівників, які люблять своїх вихованців та приділяють їм достатньо уваги (особливо відстаючим), проводять систематичне спостереження як за їхніми успіхами в школі, так і поза нею, відвідуючи сім'ї та вивчаючи домашні умови. Також С. Х. Чавдаров звернув увагу на успішну роботу педагогів у напрямку розвитку здібностей учнів в організації дитячої творчості, описавши форми позакласної роботи (хор, шкільний оркестр, різноманітні гуртки, спортивні заходи тощо). Все це давало змогу для подальшого використання результатів дослідження іншими українськими школами.

Слід згадати також статті М. Ф. Даденкова 40-х років, присвячені 125-річчю Ніжинського педагогічного інституту. Він розглянув історичний шлях розвитку закладу, починаючи із заснування гімназії і закінчуючи періодом, коли він став вищим навчальним закладом. Поряд із питанням структури інституту, життя студентів, учений підкреслював його роль у підготовці майбутніх учителів [54]. Окрім того, вчений був керівником дослідження, присвяченого історії Ніжинського педінституту в післявоєнний період [292].

Низка статей Г. З. Іващини присвячена діяльності КДПІ ім. О. М. Горького. Так, він розглянув роль закладу в процесі реформування та розвитку системи народної освіти радянського періоду [103]. Вчений розкрив значення освітньої діяльності закладу в процесі підготовки майбутніх педагогів, а також висвітлив напрями наукової роботи кафедр та внесок окремих науковців у розвиток вітчизняної педагогічної науки. Його праці – серед тих небагатьох публікацій вітчизняних учених, що висвітлюють історію розвитку інституту.

Значення Київського університету для розвитку освіти на Київщині у 60-х роках ХІХ ст. розглянуто в дисертаційному дослідженні О. Г. Кравченко. Автором проаналізовано стан освіти та формування вітчизняної педагогічної думки у зазначений період і внесок закладу в поширення освіти на території України.

Дослідниця розкрила прогресивний, демократичний характер діяльності університету: прагнення зробити університетську освіту доступнішою для різних верств населення, підтримка студентами національно-визвольної боротьби українського народу, внесок викладачів у розвиток науки й освіти. Дослідженням доведено, що Київський університет сприяв відкриттю недільних шкіл в Україні, доступних для народу й організованих на нових методичних основах та на гуманістичному відношенні до дітей. За зразком таких прогресивних шкіл згодом відкривались недільні школи і в Росії. В школах викладали студенти університету, які займалися розробкою програм та підручників українською мовою.

В дисертації підкреслено також роль університету в процесі підготовки вчителів: створення педагогічної школи та педагогічних курсів при закладі, поєднання теоретичного та практичного аспекту педагогічної підготовки. Київський університет, зауважувала О. Г. Кравченко, став методичним центром в окрузі, з його ініціативи організовано перші науково-педагогічні з'їзди в країні, а також здійснювалась безпосередня методична допомога українським школам [119].

У другій половині 50-х років в історико-педагогічних дослідженнях спостерігається тенденція до узагальнення розвитку школи та педагогіки періоду радянської влади. В цей період у Київському педінституті захищено низку дисертацій з історії української педагогіки [110], вийшли друком публікації провідних істориків педагогіки закладу. Так, С. А. Литвинов прослідкував розвиток педагогічних ідей в Україні, починаючи з 1917-го і до 1958 року. Він визначив головні проблеми педагогічної науки того періоду. Це: суть і мета виховання, розробка нового змісту загальної освіти, визначення ролі і змісту праці в процесі навчання, конкретизація змісту політехнічного навчання і шляхів його реалізації, розробка дидактичних принципів і методів навчання, проблема морального виховання, визначення ролі вчителя як центральної постаті в навчально-виховному процесі [130].

Розвитку загальноосвітньої школи в роки радянської влади присвячено і дослідження Д. А. Вознюка. Вчений проаналізував особливості формування системи початкової, семирічної та десятирічної освіти в країні. До найважливіших

досягнень зазначеного періоду він відніс: розгортання мережі шкільних закладів та введення загальнообов'язкового навчання, заходи по боротьбі з неписьменністю, втілення трудового принципу в навчанні [305, арк. 87–115].

Підсумовуючи розгляд історико-педагогічного напрямку досліджень вчених НПУ імені М. П. Драгоманова 20–50-х років ХХ століття, можна констатувати, що в своїх наукових пошуках вони охопили різні періоди розвитку педагогічної науки, починаючи з часів античності. Ними розглядалися педагогічні ідеї як зарубіжних, так і вітчизняних діячів освіти. Серед праць, присвячених розвитку школи країн західної Європи та Америки, цінними є й понині наукові твори С. А. Ананьїна, Г. Є. Жураківського, Б. С. Манжоса, В. П. Роднікова.

Особливої уваги заслуговує аналіз вченими педагогічного досвіду України в різні історичні епохи, зважаючи на недостатню розробленість проблеми в досліджуваний період. Висвітлення Г. Є. Жураківським, С. Х. Чавдаровим, М. Ф. Даденковим питань розвитку української національної школи та освіти базувалось на багатому фактографічному матеріалі. Дослідження вченими інституту педагогічних поглядів відомих діячів української культури (Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського, І. Я. Франка, Т. Г. Шевченка) збагатили вітчизняну історико-педагогічну науку новими фактами та дали початок глибшому вивченню їх педагогічної спадщини.

Висновки до другого розділу

1. У дидактичній спадщині вчених НПУ імені М. П. Драгоманова виокремлено питання організаційних форм навчання. В 20-х роках ними ґрунтовно аналізувались орієнтовані на активну, творчу діяльність учнів комплексне навчання, Дальтон-план, проектне навчання, екскурсійне навчання. На основі уважного вивчення зарубіжного педагогічного досвіду вчені-педагоги інституту висвітлювали переваги нових організаційних форм, позитивно оцінивши спрямованість на вивчення «справжнього життя», розвитку в учнів самостійного та творчого мислення. При розробці шляхів впровадження експериментальних організаційних форм навчання вони застерігали педагогів від надмірного їх використання, а також від втілення в практику української школи без належної перевірки. При цьому науковці звертали увагу на головні недоліки: відсутність системності, недостатня увага до вивчення математики та мови. Важливо, що, зосереджуючись на користі колективної роботи учнів у процесі реалізації різних форм навчання, вчені підкреслювали необхідність індивідуального підходу до кожного учня.

2. З'ясовано, що викладачі НПУ імені М. П. Драгоманова не підтримували цілковиту відмову від традиційної класно-урочної системи навчання. З проголошенням уроку основною формою організації навчання вчені активізували дослідження в цьому напрямку. Дидактична спадщина вчених засвідчує їх внесок у розробку проблем уроку, зокрема питання про їх типи та структуру та шляхи підвищення якості уроку. Дослідженням виявлено, що науковці закладу відстоювали класифікацію уроків за дидактичною метою, не підтримували універсальну структуру для всіх уроків. Розробляючи проблему вдосконалення якості уроку, вони стояли на позиціях відмови від догматизму, підкреслювали важливість урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів, ефективного використання наочності на уроці, взаємозв'язку процесу навчання й виховання тощо.

3. Виявлено пріоритетні тенденції у вивченні виховних питань з урахуванням впливу суспільно-політичних умов на зміст та характер педагогічних пошуків в

досліджуваний період. Так, проблеми трудового виховання розроблялись вченими закладу переважно в 20-х роках ХХ ст., питання морального розвитку особистості стали набувати актуальності з 30-х років. З'ясовано, що проблеми естетичного виховання науковці закладу почали досліджувати одними з перших в українській педагогічній науці. Досліджуючи питання всебічного розвитку особистості, науковці педінституту охопили розробку проблем розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання, акцентуючи увагу на їх взаємозв'язку.

5. Важливим напрямом наукових пошуків викладачів стало виховання дітей у сім'ї. Комплексна розробка питань сімейного виховання кафедрою педагогіки закладу дала змогу усесторонньо охопити проблему: мета, завдання, зміст, методи та засоби виховання дітей у сім'ї, взаємодія сім'ї та школи. При цьому науковці зосереджували увагу на важливості гуманістичного підходу до процесу сімейного виховання, а також забезпечення гармонійного й всебічного розвитку особистості дитини.

6. Історико-педагогічний напрям досліджень вчених НПУ імені М. П. Драгоманова охопив розгляд зарубіжної та вітчизняної школи й педагогіки в різні історичні періоди, починаючи з часів античності. Висвітлюючи розвиток школи та педагогічної науки в світі, вчені закладу звертались до загального історико-педагогічного аналізу, до розвитку окремих педагогічних ідей (ідеї трудового, естетичного виховання, комплексного навчання), а також до аналізу педагогічної спадщини видатних діячів науки та культури.

7. Встановлено, що педагоги інституту були серед перших вітчизняних науковців, які почали активно розробляти низку важливих питань з розвитку освіти та педагогічної науки України. Це проблеми української національної школи в різні історичні періоди, історія окремих навчальних закладів, а також аналіз педагогічних поглядів видатних українців (Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського, Т. Г. Шевченка та ін.). Дослідження викладачів, основу яких склав цінний фактичний матеріал, значно збагатили вітчизняну історико-педагогічну науку.

РОЗДІЛ ІІІ
ТЕОРЕТИЧНА СПАДЩИНА З ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
У 20–50-Х РОКАХ ХХ СТ.

**3. 1. Особистість учителя та спрямованість його професійної діяльності в
працях учених-педагогів**

Проблема особистості педагога та його професійної діяльності й на сьогоднішній день не втрачає актуальності. Підкреслюючи провідну роль учителя в процесі навчання та виховання підростаючого покоління, дослідники педагогіки звертаються до питань вдосконалення якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. У вирішенні цих питань корисним є досвід педагогів минулого. Зокрема тих, хто працював у педінституті, де першочерговим завданням було виховання висококваліфікованих спеціалістів, які будуть здатні ефективно здійснювати навчально-виховний процес. Становленню вчителя присвячували свої публікації в 20-х–50-х роках ХХ ст. Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, В. І. Помагайба, Я. Б. Резнік, С. Х. Чавдаров, Я. Ф. Чепіга та ін.

У численних публікаціях Я. Ф. Чепіги особистість педагога займає одне з головних місць. Вчений розкривав роль вчителя в навчально-виховному процесі, в процесі становлення дитячої особистості, в процесі відродження національної школи та освіти. Питання особистісних та професійно значимих якостей педагога, а також роботи вчителя над їх вдосконаленням Я. Ф. Чепіга почав активно досліджувати ще до того, як розпочав працювати в Київському ІНО. В працях ученого 20-х років ці проблеми знайшли подальшу конкретизацію [269, 275, 278, 279].

На дослідженні особистості педагога зосереджено увагу в низці наукових праць Д. Ф. Ніколенка. Вчений послідовно опрацьовує вимоги до особистісних якостей вчителя, до його професійної діяльності. Професія учителя, як писав Д. Ф. Ніколенко, вимагає органічної єдності двох аспектів діяльності – педагогічних знань і вмінь. Це знання предмета та професійні вміння, без яких

неможливо успішно навчати й виховувати дітей [179]. Він підкреслював: у роботі педагога, окрім власне навчання і виховання, значне місце належить організації навчально-виховного процесу, громадській і розумовій діяльності. Вчений глибоко аналізував кожен з аспектів діяльності вчителя.

У наукових розробках Д. Ф. Ніколенка, що стосувались проблеми профорієнтації, важливе місце відведено професії педагога. Ще в 1931 році з'явилася друком книжка «Як вибрати собі професію», яка сприяла кращому розумінню професії вчителя та її значимості. Серед багатьох спеціальностей, з якими вчений ознайомлює молодь, він виділяє саме вчительську професію. Автор детально інформує про вимоги до тих, хто хоче присвятити себе вихованню дітей. Подальші праці вченого щодо особливостей професії педагога, його ролі в суспільстві [179, 182, 185] сприяли збагаченню педагогічної теорії та практики, зокрема формуванню нових підходів до проблеми підготовки педагогів.

Слід зазначити, що роль учителя в навчально-виховному процесі впродовж 20–50-х років минулого століття розглядалась українськими вченими-педагогами під різним кутом зору, відповідно до змін у суспільно-політичній ситуації країни. Тому вивчення праць науковців інституту різних періодів, простеження виділених ними акцентів у діяльності вчителя дадуть змогу синтезувати важливі положення та поглибити сучасні педагогічні знання.

Так, у педагогічній практиці 20-х років перевага віддавалась дослідницькій діяльності учнів у навчальному процесі. Тому професори і викладачі інституту активно розглядали роль і значення педагога у спрямуванні навчання та розвитку школярів, у допомозі їх самовираження, на нав'язуючи при цьому своєї керівної ролі.

О. Ф. Музиченко неодноразово зазначав, що право активності на уроці вчитель має надати дітям. Вчений вважав, що запитання вчителя викликають цікавість учня штучно (оскільки він замислюється не над явищем, а над запитанням про нього), а вичерпуючі пояснення не сприяють розвитку бажання до пошуку. Але це не означає, що педагог пасивно спостерігає, – він здійснює свою керівну функцію непомітно, але добре продумано. Перед тим, як почати працювати з

учнями, він має спланувати, деталізувати свою роботу таким чином, щоб під час уроку скеровувати бажання й інтереси школярів, давати стимул до розв'язання проблеми [159, 163, 287].

За словами О. Ф. Музиченка, педагогові слід дати дитині можливість самій дійти до істини й отримати від цього задоволення. «Творчість, не примусова робота, радість думки, що справдилася – це джерело активності на все життя» [159, С. 69].

Близькими до позиції О. Ф. Музиченка були погляди Я. Ф. Чепіги. Педагог в жодному разі не повинен обмежувати дітей у їх вільному розвитку, він повинен давати дітям свободу у виявленні інтересів, здібностей і нахилів, підкреслював науковець. Чим більше надавати можливостей для самостійної діяльності, тим більше діти розвиватимуться – це важливе педагогічне правило, якого слід дотримуватись. «Авторитет вчителя повинен поступатись перед авторитетом дитячої душі та її виявлень», – констатував дослідник [269, С. 36].

Вплив авторитаризму в суспільстві, характерний для 30-х років, зумовив постановку перед педагогікою завдання посилення керівної ролі вчителя. Авторитет педагога намагались пояснювати відповідно до ідеологічних вимог, адже акцентувалось, що роль педагога пов'язана з його обов'язком і роллю «провідника ідей комуністичного виховання». Це призвело до того, що педагогічний процес став набувати однобічно навчаючого характеру, який обмежував активність та пізнавальну самостійність учнів.

В працях, присвячених питанням вимог до вчителя, першочерговим завданням зазначена ідейна підготовка. Лише потім йшлося про предметну підготовку, а також любов та чуйне ставлення до дітей, що поєднані з вимогливістю, справедливістю, об'єктивністю, тактовністю [190, С. 530–549].

Зважаючи на такий підхід до розуміння діяльності педагога, важливою вимогою була його активна участь в громадсько-політичному житті країни, а також тісний зв'язок з батьками учнів для проведення так званої «педагогічної пропаганди». Відповідні питання мали бути обов'язковою складовою в працях вчених закладу, починаючи з 30-х років.

Варто сказати, що проблема авторитету педагога актуальна й у теперішній час. Школярі та їх батьки вже не сприймають вчителя як беззаперечний приклад для наслідування. Це інколи призводить до того, що дедалі важче здійснювати виховний вплив на учнів. Тому думки науковців інституту щодо необхідності підтримки та поглиблення авторитету вчителя є досі актуальними. Вони були переконані, що вчителю, звичайно ж, потрібно багато працювати над собою, але й підтримка суспільства в цій справі є не менш важливою.

Авторитетний учитель, зазначав Д. Ф. Ніколенко, це той, який глибоко знає свій предмет, любить дітей і свою професію, добросовісно й щиро передає знання дітям. Діти будуть любити й поважати вчителя, який вміє розпізнавати наміри й прагнення учнів та відгукуватись на них, підтримувати їхню ініціативу, викликати інтерес до знань. Такий учитель творчо підходить до справи й збуджує творчі шукання в учнів. Педагог – приклад не лише для дітей, а й для дорослих. Він є порадиником для них з різних питань, особливо, якщо цей вчитель працює в селі, зауважував Д. Ф. Ніколенко. Тому слід бути особливо вимогливим до себе та дбати про постійне самовдосконалення [179].

Педагоги-науковці закладу в своїх працях, присвячених проблемам родинного виховання, неодноразово підкреслювали, що батькам варто підтримувати тісні зв'язки з педагогами своїх дітей, тому що вони завжди зможуть допомогти, давши корисні поради щодо виховної роботи вдома [25, 89, 155]. Такі відносини, на їхню думку, можуть сприяти підвищенню поваги до вчителя.

Зміцненню авторитету вчителя в суспільстві сприяє й активна його участь у громадській діяльності: в політичному та культурному житті своєї школи, міста чи села, де він проживає, писали вчені [185]. Ця думка є актуальною і нині, оскільки нерідко трапляється, що сучасні педагоги зберігають цілком пасивну позицію поза рамками власної навчально-виховної діяльності.

Особистість педагога має прямий та беззаперечний вплив на вихованців, вчитель – це приклад для наслідування. Такої позиції дотримувались вчені інституту, виловлюючи її в своїх публікаціях. Так, Д. Ф. Ніколенко не раз наголошував на вирішальному значенні особистісних рис у педагогічній діяльності,

адже наставник виховує і навчає своїми глибокими знаннями, моральним обличчям, манерами, поведінкою. Якими б досконалими не були навчальні програми чи методи виховання, вони не принесуть бажаного результату, якщо розумові та моральні якості педагога не відповідатимуть завданням та змісту виховання. Жодні рекомендації не допоможуть, якщо в самій особистості вчителя є істотні недоліки, підкреслював науковець. Скільки б не приховував учитель свої негативні звички, вони виявлятимуться в його роботі й навіть можуть перейматись дітьми.

Вчений доводив: кращі педагоги залишають у вихованців найглибші враження на все життя, з такими педагогами вони пов'язують появу власних позитивних особистісних якостей, з вдячністю згадують про них, прагнуть з ними побачитись, поділитись своїми прагненнями й намірами, порадитись [179, С. 5–9].

Для вчителя недостатньо мати кращі якості особистості, переконував Д. Ф. Ніколенко, важливо вміти виявляти їх так, щоб діти брали приклад, стримували негативну поведінку та прагнули до гарних вчинків. При цьому не варто всіляко підкреслювати свої позитивні риси, корисніше формувати звичку відповідно діяти, що згодом буде проявлятися невимушено [179].

Про особистість вчителя як взірець для учнів і засіб впливу на них писав і Я. Б. Резнік. Він радив педагогам не забувати про силу особистого прикладу. Якщо педагог любить та знає свій предмет – він зможе передати цю любов дітям. Його погляди, прагнення й уподобання безпосередньо впливають на дітей, захоплення педагога можуть стати захопленнями учнів. Виховний вплив навчання найбільше залежить від особистості педагога. «Особистість учителя, його поведінка є зразком, якому діти свідомо чи несвідомо наслідують. Учитель повинен постійно працювати над удосконаленням цього зразка. В цьому й полягає одна з благородніших переваг професії вчителя, що вона його примушує постійно пориватися до особистого самовдосконалення», – писав Яків Борисович [221, С. 24].

Я. Ф. Чепіга порівнював особистість педагога з імпульсом, нервом, через який в душу дитини проходять культурні цінності, людські ідеали [269, С. 52]. Тому варто постійно працювати над собою. Науковець зауважував: вихованець

засвоює вимоги, принципи, погляди педагога й керується ними в своєму житті, але до тих пір, поки не помітить вагання, нерішучість, сумніви наставника. Авторитет вчителя в такому випадку втрачає силу й перестає охороняти учня від шкідливих впливів. Отже, чим суворіші вимоги педагога до самого себе, тим сильнішим та більш сталим є його характер, і тим могутніший буде вплив на дітей [278].

Таким чином, педагог показує приклад насамперед своєю поведінкою, оскільки дитина – надзвичайно глибокий спостерігач. Слова, які розходяться з ділом, залишаються лише словами. Гарні слова, вважав Яків Феофанович, можуть навчити лише лицемірству [275]. Всі вчинки вихователів, писав він, «шар за шаром відкладаються в чуйній душі дитини, все воно занотовується й повторюється в її діях та поведженні...» [275, С. 120].

Обґрунтовуючи вимоги до особистості педагога, вчені закладу висловлювали думку: педагог має бути наділений кращими особистісними людськими якостями. Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, В. І. Помагайба, Я. Б. Резнік, С. Х. Чавдаров, Я. Ф. Чепіга та ін. найголовнішими якостями називали доброту, чесність, порядність, любов до дітей, терпіння, працелюбність. Педагог зобов'язаний їх виховувати, вдосконалювати в собі, формуючи звичку до здійснення позитивних вчинків.

Поряд з моральними рисами, зазначав Д. Ф. Ніколенко, велике значення мають естетичні почуття та прагнення педагога: розуміння прекрасного в мистецтві, в рухах, у формах. Естетичні вимоги він має пред'являти і до свого зовнішнього вигляду, що теж впливає на учнів [179].

Враховуючи те, що в основі роботи педагога є розумова діяльність, Д. Ф. Ніколенко розглянув якості, необхідні педагогові для її успішного здійснення. Це – уміння передати свої знання іншим, самостійність мислення, творчий підхід до роботи, культура мови і мислення, допитливість, спостережливість, організаційні вміння та навички. Педагогові не слід обмежуватися основними фаховими знаннями, отриманими в інституті. Ерудований учитель набагато ефективніше здійснюватиме педагогічну діяльність, адже діти можуть звертатись до наставника не лише з питаннями, пов'язаними з

його спеціальністю. Тому постійна допитливість є невід'ємною рисою педагога, яка спонукатиме його до вивчення педагогічної та молодіжної преси, бути в курсі новинок художньої літератури, особливо дитячої. Широка обізнаність педагога сприятиме встановленню кращого контакту з вихованцями [179].

Вміння доводити свої знання до дітей, як відомо, є невід'ємною складовою майстерності вчителя. Така думка підкреслюється в низці праць педагогів інституту. В роботі педагога надзвичайно важливо знати й враховувати можливості учнів розуміти навчальний матеріал, відчувати, наскільки вони його сприймають, і підібрати кількість та складність, посилену для засвоєння. С. Х. Чавдаров з цього приводу зауважив: вчителеві потрібно вміти зацікавити учнів, залучати до роботи на уроці всіх дітей, майстерно користуватись різними методами та засобами навчання. Цінними є також рекомендації вченого щодо вміння наставника запобігати дитячій втомі на уроці, проявляючи спостережливість та своєчасно змінюючи форми роботи. Такі аспекти професійної діяльності вчителя С. Х. Чавдаров розглядав у працях К. Д. Ушинського. Дослідник підтримував погляди великого педагога щодо особистості вчителя, тому докладно їх висвітлював у своїх публікаціях [259].

Для справжнього педагога характерне творче мислення. На цьому зосередився Д. Ф. Ніколенко. Він висловлював переконання: творчий підхід вчителя до роботи проявляється не в чіткому слідуванні підручнику чи методичним рекомендаціям, а в здатності оперувати навчальним матеріалом, урізноманітнювати його цікавими фактами, завданнями, наочністю тощо [179].

З цього приводу М. П. Ніжинський зазначив, що вчитель має творчо ставитись до своїх обов'язків, і для цього важливе «постійне творче занепокоєння, намагання підвищити свою кваліфікацію» [173].

Вимоги до культури мови вчителя також знайшли своє відображення в працях науковців інституту. Так, Д. Ф. Ніколенко відмітив важливість цього питання, оскільки знання передаються учневі і засвоюються саме у словесній формі. Тому мова має відображати чіткість і ясність думки, бути зрозумілою дітям, переконливою та впливовою. «Мова вчителя повинна поєднувати в собі суворість

логіки вченого, дохідливість популяризатора, образність і емоційність письменника» [179, С. 24]. Поряд з граматичною та лексичною грамотністю, значну роль відіграє елемент емоційності. Інтонаційна різноманітність, виразність мови підсилить вплив на розум і почуття дітей.

Принципу емоційності у навчанні великого значення надавав В. І. Помагайба, тому він акцентував увагу на тому, що вираз обличчя, рухи рук, очей є додатковими чинниками виразності думок учителя, які підсилюють значення сказаного [210]. Вчений радив педагогам слідувати за своєю мовою, інтонацією, поставою тощо. Завдяки цьому можна утримувати увагу учнів, наприклад, під час розповіді [205].

Педагог має вміти володіти й своїми почуттями. Бути бадьорим, життєрадісним, нести позитивний настрій дітям – важливо в професійній діяльності вчителя, переконували вчені. Так, у Д. Ф. Ніколенка зазначено, що педагогу варто виявляти ті почуття, яких вимагає виховна ситуація (прихильність чи гнів, похвала чи вимогливість тощо). При цьому уникати як монотонності, одноманітності, так і надмірного вияву почуттів [179, С. 28–33].

Така якість педагога, як спостережливість, є серед головних у його роботі, особливо при здійсненні індивідуального підходу до кожного учня. Спостережливий вчитель вчасно помітить індивідуальні особливості роботи школярів, їх настрої, переживання, розуміння матеріалу, й відповідно відкоригує спосіб роботи з дітьми [179, С. 21–28].

За переконаннями вчених інституту, важливе значення в роботі педагога мають також організаційні вміння та навички. Такі вміння проявляються як в процесі організації шкільної чи позашкільної діяльності дітей, так і при плануванні діяльності самого педагога. Як зазначав Д. Ф. Ніколенко, формувати організаційні вміння слід ще під час навчання в педагогічному навчальному закладі, вдосконалюючи їх в процесі практичної діяльності з дітьми. Вчений підкреслював, що вчителю потрібно не лише вміти планувати, а й забезпечити виховний вплив своїх організаційних заходів на дітей [179, С. 21–28].

Питання організації праці вчителя розробляв А. С. Бугай, який намагався вирішити проблему перевантаження педагогів та уникнення зайвих затрат їх часу. Окрім того, він підкреслював, що від якості організації діяльності педагога залежить якість самого уроку, тому великого значення надавав проблемі складання календарних та поурочних планів. Науковець подав зразок, за яким вчитель може складати план уроків та використовувати його не один рік. Такі розробки давали змогу педагогам ефективніше планувати свою діяльність [26].

Низка питань організації та планування роботи вчителя відображені в працях Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, Г. С. Костюка, Б. С. Манжоса, О. Ф. Музиченка, В. І. Помагайби, Я. Б. Рєзніка, С. Х. Чавдарова, Я. Ф. Чепіги та ін. Їхні розробки мали на меті допомогти педагогам вести облік, а також оцінювати, аналізувати отримані результати.

Так, у 20-х роках ХХ ст., коли одна за одною впроваджувались в шкільну практику нетрадиційні форми навчання, вчені-педагоги закладу публікували праці, в яких розглядали питання організації діяльності педагога згідно з новими планами [42, 142, 146, 163, 202, 203, 209, 210]. Детально розроблені ними рекомендації та схеми вчитель міг би використовувати у повсякденній практиці. Найбільше публікацій в цей період присвячено плануванню роботи педагога за комплексною системою навчання. Особливу увагу приділено рекомендаціям для вчителів сільських шкіл, оскільки у них не вистачало методичної літератури, обмежена можливість обміну досвідом.

Проблема організації та планування діяльності педагога в дослідженнях науковців інституту тісно пов'язана з проблемою вдосконалення їхніх знань та вмінь, підвищення рівня педагогічної майстерності. Так, В. І. Помагайба підкреслював: яким би досвідом педагог не володів, він все одно має готуватись до кожного заняття, бо це є ознакою відповідальності, компетентності [201].

В. І. Помагайба розробив низку цінних рекомендацій щодо того, як краще організувати підготовку вчителя до різних типів уроку. Готуючись, наприклад, до пояснення нового матеріалу, варто спочатку уважно перечитати його та зробити помітки. Слід викреслити те, що не підходить для даного колективу слухачів,

помітити слова і вирази, які, можливо, потребуватимуть додаткового пояснення. Водночас дослідник радить педагогам не забувати про такі деталі, як інтонація, міміка, рухи для того, щоб зробити свої думки більш виразними. При підготовці до уроку закріплення знань слід попередньо переглянути навчальну програму з метою встановлення, який саме матеріал краще закріпити в першу чергу. Готуватись потрібно і до уроків контролю знань, детально продумуючи кожне запитання [201].

Корисними для практикуючих педагогів є розроблені науковцем рекомендації щодо оптимальної організації обліку занять. Наприклад, щодо запису зауважень, думок, які випадково виникнуть у вчителя під час навчального процесу. Це допоможе педагогу краще оцінити власну діяльність, проаналізувати її та підвищити педагогічну майстерність.

Різні аспекти підготовки вчителя до уроку знайшли відображення і в публікаціях Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко. Вони вважали, що перед уроком педагог повинен обов'язково переглядати навчальний матеріал для того, щоб освіжити його зміст в пам'яті, а також зробити для себе нотатки. Заплановані для учнів завдання слід добре продумати. Вчителеві не завадить попередньо виконати їх самому, що дасть змогу впевненіше себе почувати на уроці та краще оперувати матеріалом. Науковці розглянули шляхи оптимального застосування вчителем підручника, радячи, як ефективніше користуватись ним відповідно до завдань уроку, як поєднувати використання підручника з розповіддю вчителя, як зробити матеріал підручника зрозумілим для учнів [30].

Варто зазначити, що питання вміння вчителя працювати з підручником науковці почали активно розглядати з 30-х років ХХ ст. Це пов'язано з вимогами урядових постанов, в яких наголошувалась необхідність привчання дітей до роботи з книгою. Але, розкриваючи особливості роботи педагога з підручником, вчені педінституту підкреслювали: підручник не повинен бути єдиним джерелом його фахової підготовки. Вчитель має використати підручник творчо, не обов'язково чітко дотримуватись його, намагаючись відтворити зміст книги [30].

Таким чином, публікації вчених закладу підтверджують, що вони радили педагогам не покладатись лише на педагогічну творчість «на місці», а продумувати

кожен свій крок заздалегідь. В. І. Помагайба рекомендував переглядати як основні підручники, так і додаткову літературу (словники, довідники тощо), попередньо перевіряти наочний матеріал, добре продумувати завдання для учнів. Все це – складова професійної компетентності вчителя, вважав учений [201].

Точку зору В. І. Помагайби підтримував і Г. С. Костюк: добре підготовлений до уроку вчитель вміє ясно, послідовно, систематично викласти матеріал, використовуючи різні засоби, що полегшують сприймання матеріалу, тому в нього активніше та з інтересом працюють на уроці навіть відстаючі та байдужі до навчання учні [114].

Прагнення до самовдосконалення, звичка постійно вчитися – це характерна риса діяльності педагога, – такої позиції дотримувались вчені. Я. Б. Резнік, наприклад, в своїх працях неодноразово підкреслював значення педагогічної майстерності. Щоб вдосконалювати її, педагог має «завжди думати про свою роботу, нагромаджувати систематичні думки, спостереження, аргументи, гарні, дохідливі слова», зауважував учений. У виховних ситуаціях нерідко головну роль відіграє імпровізація, і тут на допомогу педагогові може прийти його педагогічна майстерність [224, С. 12].

Самовдосконалення вчителя неможливе без об'єктивної оцінки своїх знань і умінь. Про користь самокритичності для педагога йдеться в працях Д. Ф. Ніколенка, який писав, що об'єктивне ставлення вчителя до своїх успіхів збуджуватиме його ініціативу, вестиме до творчих шукань у навчанні й вихованні дітей [179, С. 24].

Для поповнення своїх знань, вдосконалення професійної діяльності вчителів важливо також вивчати та аналізувати досвід інших педагогів. Це є невід'ємною складовою фахової компетентності вчителя та підвищення його кваліфікації, зауважував В. І. Помагайба. Як педагог-методист, він неодноразово звертався до проблеми методичної підготовки вчителів. Вчений пропонував активніше ознайомлюватись з досвідом педагогів-новаторів, відмітивши, що позитивні результати роботи багатьох шкіл часто залишаються невідомими для широкого

загалу. Результати такого досвіду корисні для вдосконалення якості навчально-виховної роботи педагога, тому розкриттю його слід звертати більше уваги [213].

Варто зазначити, що з 30-х років в педагогічних дослідженнях питання відображення, узагальнення позитивного досвіду педагогів-новаторів поступово стали набувати все більшої популярності. При аналізі діяльності українських шкіл науковці виявляли чимало цінного для педагогічної науки. Зважаючи на це, В. І. Помагайба зосередився на питанні поширення новаторських ідей (після відповідної перевірки) у шкільній практиці. Проводити обмін педагогічним досвідом дослідник пропонував у таких напрямках:

- загальні проблеми організації, методики й технології здійснення навчально-виховного процесу (облік відвідування, виховання відповідальності за доручені завдання, боротьба з запізненнями тощо);

- предметні методики;

- наочність та навчальне обладнання;

- методи навчання та методи педагогічних досліджень;

- питання управління школою.

Першочерговим В. І. Помагайба вважав вивчення досвіду з тих питань, що є недостатньо розробленими педагогічною наукою. Вчений зазначав, що низка проблем викладання окремих дисциплін залишилися нерозв'язаними. Особливо це відноситься до методики пояснення й засвоєння нового матеріалу, які є недосконалими й недостатньо розробленими [213].

М. П. Ніжинський вважав, що вивчення та аналіз здобутків інших педагогів особливо необхідний вченим-педагогам вищих навчальних закладів. Ознайомившись з таким досвідом, вони узагальнюватимуть його та згодом поширюватимуть серед учителів шкіл. При цьому вчений також зазначив, що не менш корисним буде звертати увагу на вчителів, результати діяльності яких є гіршими. Це дасть змогу з'ясувати причини та допомогти в пошуках шляхів покращання якості навчально-виховної роботи [173].

Науковці Київського педінституту, піднімаючи проблему важливості вивчення позитивного досвіду роботи педагогів, самі активно займалися

висвітленням досягнень в роботі окремих шкіл та вчителів. Так, праці Б. С. Манжоса містять різні аспекти практичної діяльності Київських трудових шкіл [145, 146]. Я. Б. Резнік, наприклад, при дослідженні причин відставання учнів у навчанні, опирався на практичний досвід педагогів. Зокрема, він зібрав та проаналізував 50 робіт київських вчителів на тему «Як я виправив відстаючого учня» [223]. С. Х. Чавдаров, висвітлюючи історію розвитку Липецької школи ім. П. В. Щепкіна, збагатив свою книгу описом діяльності окремих вчителів, ґрунтовним розглядом окремих уроків. П. К. Волинський вивчав та узагальнював роботу класних керівників шкіл м. Києва [44]. Таким чином, практикуючи вчителі могли взяти для себе багато нового й корисного з публікацій вчених педагогічного інституту.

Важливою проблемою в наукових дослідженнях, присвячених особистості педагога та його професійній діяльності, була проблема індивідуального підходу в навчально-виховному процесі. А. В. Володимирський, Д. Ф. Ніколенко, Г. С. Костюк, Я. Б. Резнік, О. М. Смалюга, С. Х. Чавдаров, Я. Ф. Чепіга, Д. Я. Шелухін неодноразово акцентували увагу на тому, що в педагогічній діяльності помітну роль відіграє вміння працювати з колективом учнів, знаходячи при цьому підхід до кожного.

Так, у низці праць Г. С. Костюка розкрито особливості особистісно орієнтованого підходу до школярів з боку вчителя, значення підбадьорювання, заохочення, стимулювання та мотивування навчальної діяльності школярів. Педагог доводив, що учитель повинен уміти бачити в учнівському колективі кожну конкретну дитину, стежити за її успіхами, виявляти труднощі в її роботі та надавати своєчасну допомогу. Лише така позиція наставника сприятиме вихованню гармонійної та всебічно розвиненої особистості [114].

Достатньо уваги варто приділяти як слабшим, так і сильнішим учням, підкреслював учений. При індивідуальному підході до здібніших учнів слід слідкувати, щоб не знизилась їх зацікавленість навчанням через недостатнє використання їх можливостей. Для таких дітей необхідний систематичний

контроль, підбір додаткових завдань, розвиток їхніх здібностей, водночас не забуваючи й про інші галузі знань.

Педагог повинен перебувати в близькому контакті з учнями, знати й розуміти їх інтереси, мрії, переживання, – писав Г. С. Костюк. Для цього треба ретельно вивчати також позашкільні, родинно-побутові умови життя кожного. Успішному навчанню сприятимуть і товариські бесіди з школярами, які дадуть змогу визначити способи індивідуального впливу та стимулювання навчання [114].

Процес здійснення особистісного підходу вимагає охоплення увагою всіх учнів під час проведення уроку. У зв'язку з цим Г. С. Костюк радив дбати про підвищення культури спостережливості педагога. Це можна робити, наприклад, під час аналізу проведеного уроку, звернувши увагу не лише на те, наскільки добре педагог виклав зміст уроку, але й на те, як він під час викладання спостерігав за поодинокими школярами. Для вчителя надзвичайно важливо навчитися помічати й реагувати на прояви неувважності чи відхилення в поведінці окремих дітей, не перериваючи виклад. Спостережливість педагога за індивідуальними особливостями уваги, сприймання, запам'ятовування потрібна для відповідного коригування способів викладання, а також для надання індивідуальної допомоги під час уроку [114].

Як зазначив Д. Ф. Ніколенко, «На уроці спостережливий учитель своєчасно помічає індивідуальні особливості роботи своїх учнів, орієнтується у їх настроях і задумах, належно реагує на них. Той учитель, який по виразу обличчя розуміє характер розумової діяльності учня, його настрої і переживання ..., зможе швидко змінити свій підхід до нього, спосіб пояснення матеріалу і т.п. і тим самим поліпшити своє викладання і виховний вплив на дітей» [179, С. 23].

Індивідуалізованим має бути і оцінювання навчальної діяльності учнів, підкреслював Г. С. Костюк. Вчитель має аргументувати оцінку якомога конкретніше, вказавши на досягнення, недоліки та способи їх виправлення. Слід також не випускати з уваги реакцію учня на оцінку, особливо негативну [114].

Думку про те, що педагог в жодному разі не повинен орієнтуватись на «абстрактного», «середнього» учня, висловлював і Д. Ф. Ніколенко. Він з цього

приводу зазначив: «Діти різняться своїми індивідуальними особливостями, тому й методи навчання та виховання також треба по можливості індивідуалізувати. Отже, в педагогічній діяльності неприпустимий трафаретний підхід до дитини або якийсь один твердо зафіксований методичний прийом» [179, С. 9].

Проблема особистісного підходу в навчально-виховному процесі постійно перебувала в полі зору науковців закладу впродовж 20–50-х років, незважаючи на те, що у вітчизняній педагогіці того періоду провідною була ідея колективного виховання. А. В. Володимирський, наприклад, переконував, що вчитель не може виховувати, впливаючи лише на колектив, необхідна й індивідуальна робота з учнями. Особливо це стосується тих дітей, які відстають від однокласників у розвитку, здібностях чи активності. Так само особистісного підходу потребують і школярі, які йдуть попереду колективу. Це потрібно для того, щоб у них не знижувався інтерес до навчання через недостатнє використання їхніх можливостей [47].

С. Х. Чавдаров висловлював переконаність у тому, що індивідуальна робота з учнями, які мають труднощі в навчанні, є важливим аспектом професійної діяльності вчителя. Обґрунтовуючи свою позицію, він писав: «Увага до відсталого учня, притягнення його до участі в гуртковій роботі швидко дає реальні наслідки: учень стає активним, рухливим, сміливим, ініціативним: в нього жвавіше працює думка, він починає жити новими інтересами, одно слово, він не той, що раніше» [257, С. 98]. Вияв уваги до відстаючого завдяки частішим запитанням й звертанням до нього, а також доброзичливість, розуміння з боку вчителя може ліквідувати невпевненість, страх перед невдачами та насмішками однокласників. А залучивши такого учня до діяльності в гуртках, вчитель активізує його «приспану енергію», що підвищить рівень інтелектуального розвитку [257].

Для відстаючих у навчанні дітей підтримка педагога є надзвичайно вагомою, наголошував Г. С. Костюк. Якщо замість допомоги наставника учень отримає низку докорів, це призведе до посилення почуття власної неповноцінності. Тому педагогові слід вчасно помічати зниження успішності й вжити відповідні прийоми індивідуалізованого підходу. Це можуть бути, окрім додаткової уваги з боку

вчителя, різноманітні способи налагодження контактів з учнем, підбадьорювання, заохочення до навчальної діяльності. Варто якнайкраще використати навчальні можливості учня, навіть якщо вони дещо обмежені, а також помічати навіть найменше досягнення, зміцнюючи цим впевненість учня у власних силах [112, 113].

Позицію Г. С. Костюка повністю підтримував Я. Б. Резнік. Він наголошував на важливості для педагога помічати індивідуальні відмінності учнів й відповідно підбирати методи й засоби впливу на них. Бездушність й формалізм в навчально-виховній роботі вчений назвав великим гріхом [227]. Тому знання законів психології, логіки, зокрема анатоμο-фізіологічних, психологічних особливостей розвитку дітей він відніс до однієї з обов'язкових вимог до педагога. «Виклики, запитання, зауваження, пояснення і вимоги вчителя повинні модифікуватись у відповідності з індивідуальними особливостями окремих учнів» [223, С. 153].

Поряд з особливостями інтелекту та здібностями вихованців, об'єктом спостережень педагога має стати і їхній емоційний стан, був переконаний Я. Б. Резнік. Неуважність, сором'язливість, забудькуватість чи збентеження можуть бути причинами незнання учнем матеріалу. Вчений помітив, що вчителі часто ігнорують такі моменти й ставлять погану оцінку замість того, щоб відреагувати негайно, з розумінням, проявляючи педагогічний такт [223].

Слід зауважити, що вітчизняна педагогіка радянського періоду схильна була до недооцінювання вищезазначених причин відставання. Тому на конференції з питань педагогіки та психології в 1940 році, де учений виступав із доповіддю, їх визнано неправильними. Було висловлено думку, що вчителів, який має невстигаючих учнів, варто більше звертати увагу на підвищення якості власної діяльності, замість того, щоб робити акцент на роботі з такими дітьми [215].

Про важливість глибокого, повного й систематичного вивчення учнів висловлювався П. К. Волинський. Досягти цього можна завдяки дослідженню стану успішності, спостереженню, індивідуальним бесідам з учнями, відвідуванню їх удома та ознайомленню з середовищем, в якому проживають діти. Уважне вивчення кожного учня та індивідуальний підхід є важливою передумовою

успішної навчально-виховної діяльності вчителя, підкреслював учений. Він окреслив наступні шляхи індивідуального підходу до учнів: 1) знання інтересів та нахилів учня; 2) вивчення умов життя, стану здоров'я учня тощо; 3) прояв довіри до учнів з боку вчителя; 4) підтримка в дитині віри в себе, впевненості у власних силах; 5) вплив на учня через його однокласників [44].

Проблему індивідуального підходу до навчання дітей з порушеннями розумового розвитку ґрунтовно розглянув О. М. Смалюга. Він підкреслював, що вчителю слід вивчати кожного в процесі навчання й створювати умови, за яких учень зможе досягти найкращих результатів. Знати учня, писав учений, означає не лише бачити його недоліки, але й розуміти характерні риси його поведінки, відчувати, як можна викликати в нього прагнення покращити свою успішність, підвищити власну активність, закріпити в його характері позитивні риси. Таким чином, всебічне вивчення учня дає змогу вчасно застосовувати індивідуальний підхід, який проявляється в засобах виховного впливу, допомозі в навчанні, а також підкресленні позитивних досягнень [239].

Особистісного підходу потребують як відстаючі, так і діти, які навчаються краще: одні в більшій, інші в меншій мірі. Посилаючись на позитивний досвід особистісного підходу в школі, вчений доводив: саме завдяки такому підходу можна виправити погану успішність учнів, і діти, які в загальноосвітній школі були невстигаючими, в умовах уважного до них ставлення можуть показати значно кращі результати у навчанні [239].

Д. Я. Шелухін, досліджуючи особливості застосування методів заохочення і покарання в школі, зосередився на важливості в цьому питанні знання вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей. Вчений зазначав, що ефективними будуть ті виховні заходи педагога, які базуються на розумінні справжніх мотивів вчинків учнів і дають змогу здійснити індивідуалізований вплив. Для цього він пропонував проводити спостереження за учнями не лише на уроках, але й під час позакласної роботи. Дослідник радив вчителю вести щоденник обліку поведінки учнів, який допоможе у вивченні індивідуальної характеристики кожного [284].

Окрім диференційованого підходу до учнів, педагогові важливо дбати про встановлення з ними добрих стосунків, були переконані викладачі педагогічних дисциплін закладу. Доброзичливе ставлення до дітей, відчуття та розуміння їх настроїв, духовний контакт, педагогічний такт – важливі джерела педагогічної майстерності, підкреслювали вони. Правильно підібраний стиль спілкування з учнем є важливою запорукою ефективності навчально-виховного процесу. Тому в публікаціях провідних науковців інституту не раз наголошувалось на важливості гуманістичної позиції педагога.

Так, Я. Б. Рєзнік в багатьох своїх працях стверджував: діти повинні відчувати прихильне ставлення вчителя. Якщо учень провинився, вчителю не слід займатись моралізуванням, докоряти. Наказової форми звертання чи приниження власної гідності учня краще уникати. Вчитель має завжди бути щирим, спокійним у ставленні до дитини, показати готовність допомогти, підтримати учня.

Проектувати позитивне у вихованця – це те, про що постійно повинен пам'ятати педагог, зазначав Яків Борисович. Тому надзвичайно важливо давати учням віру у власні сили, виокремлюючи їх добрі риси та позитивні досягнення [224].

Д. Ф. Ніколенко підкреслював вирішальне значення педагогічного такту в стосунках педагога й учня. Це передбачає не тільки розуміння вчителем морального стану учня в певній ситуації, а й вибір відповідного стилю своєї поведінки, що сприятиме позитивному впливу на дитину, розкриттю її кращих якостей. Щоб обрати правильний стиль спілкування з учнем, педагог має розуміти його вікові та індивідуальні особливості, а також вміти передбачити реакцію на ті чи інші виховні дії [179, С. 9–17].

Для встановлення добрих взаємовідносин з учнями не менш важливо, зауважував Д. Ф. Ніколенко, глибоке розуміння вчителем самого себе, контроль власних дій та передбачення власної поведінки (реакції). Для цього треба вчитися регулювати свої почуття та керувати ними. Педагог повинен формувати в собі здатність перевтілюватися, як актор, грати ту роль, яка матиме кращий вплив на учнів та допоможе їм глибше відчути свій вчинок. Це означає, що за різних

обставин реакція вчителя на аналогічний вчинок може бути різною, і таку поведінку Д. Ф. Ніколенко вважав педагогічно виправданою [179, С. 9–17].

Д. Я. Шелухін вважав педагогічний такт найнеобхіднішою рисою для вчителя. «Уміння поєднати тверді, незаперечні вимоги до учня з чуйністю, не принижуючи його людської гідності, – ось те, чим, власне, повинен щоденно керуватись вчитель у своїх взаєминах з учнями», – зауважував він. Особливо це важливо при аналізі тих чи інших вчинків учнів. Невміння вибрати правильну поведінку у ставленні до учнів (прояв грубості, недовір'я, зневаги чи постійного незадоволення) не сприятиме зміцненню контакту та повазі до вчителя. У випадку виникнення почуття антипатії до учня з боку інших, вчитель повинен поводитись справедливо та доброзичливо та дбати про таке ж дружнє ставлення однокласників [284, С. 31–34].

Досліджуючи особливості застосування методів заохочення та покарання в навчально-виховному процесі, науковець головну увагу зосередив на позитивних стосунках між вчителем та учнями. Такі стосунки базуються на любові до дітей, піклуванні про них та проявляються в кожному слові: як похвали, так і справедливого зауваження [284].

У низці праць Я. Ф. Чепіги стверджується, що любов та повага до дітей, прихильне ставлення до них є визначальною рисою педагога. Диктаторський стиль викличе у дітей почуття опору та недовір'я до вчителя, а покарання принесуть більше шкоди, ніж користі. Той факт, що вчитель відіграє «примусово-поліцейську» роль, ще не означає, що він посилює свій вплив на дітей, був переконаний дослідник [269, С. 33–59].

Отже, як свідчить аналіз теоретичної спадщини вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова 20–50-х років, проблеми особистості педагога та його професійна діяльність були серед найголовніших досліджуваних питань. Науковці закладу акцентували увагу на значенні особистісних та професійних якостей педагога, важливості самовдосконалення, а також на необхідності індивідуальної роботи із кожним школярем та встановленні з ним доброзичливих стосунків. Їхні погляди на особистість вчителя, який є

майстром своєї справи й щиро любить дітей та свою професію, залишаються актуальними й на теперішній час, розробки педагогів використовуються в сучасних теоретичних дослідженнях, а також педагогами-практиками.

3.2. Питання педагогічної підготовки у наукових пошуках професорсько-викладацького складу

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти відбуваються значні зміни в її цілях, структурі та змісті. Головними завданнями підготовки педагогів є забезпечення соціально значущого розвитку особистості та професійного становлення майбутнього педагога. Вирішуючи ці завдання, неможливо ігнорувати досягнення минулих періодів. Творче використання педагогічної спадщини вчених НПУ імені М. П. Драгоманова 20–50-х років ХХ ст. допоможе у розв'язанні низки актуальних проблем професійної підготовки вчителя, тим більше що сучасні дослідники педагогіки вважають їх досі нерозв'язаними.

Такі проблеми постали перед педагогічною наукою ще на початку 20-х років ХХ ст., коли в умовах соціально-політичних перетворень відбувалась кардинальна реорганізація системи вищої освіти України. Після ліквідації університетів створено інститути народної освіти, в яких провідною мала стати педагогічна підготовка. Реалізація освітніх реформ передбачала вирішення низки проблем.

По-перше, учбові плани потребували змін з урахуванням тенденції педагогізації навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ. По-друге, процес становлення нового суспільного устрою вимагав відповідно підготовлених молодих педагогічних кадрів. Виховати їх було першочерговим завданням новостворених учительських інститутів. По-третє, у 20-х роках посилилась увага до практичної підготовки фахівців для народної освіти.

Враховуючи вищесказане, науковці Київського ІНО зосередились на проблемі вдосконалення педагогічної підготовки. Вони розглядали в своїх працях різні її аспекти: зміст та якість викладання педагогічних дисциплін, організація та проведення педагогічної практики студентів, формування в майбутніх педагогів професійних вмінь та навичок тощо. Дослідження таких питань не втрачало актуальності й у наступні десятиліття, важливим воно є й досі.

Передумовою успішної підготовки у ВНЗ є належна організація викладання предметів педагогічного циклу. Погоджуючись з такою думкою, науковці

Київського інституту народної освіти неодноразово звертались до проблеми розробки курсів педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах.

У низці публікацій викладачів розкрито питання підготовки таких педагогів, які будуть не лише добре володіти знаннями зі свого предмета й передавати їх своїм учням, але й мати ґрунтовну методичну базу. Як свідчать джерела, в 20-х роках ХХ ст. в інститутах народної освіти питання методичної підготовки студентів довгий час залишалось невирішеним. Причиною було існування різних поглядів на цю проблему, відсутність єдиних навчальних програм. Використання в навчально-виховному процесі вишів комплексних програм та впровадження нових форм організації навчання теж не сприяло вирішенню проблеми [35, 48, 189, 255].

Одним із прихильників посилення уваги до методичної підготовки в педагогічних закладах був Г. М. Іваниця. Він бачив серйозний недолік у неузгодженості позицій науковців щодо змісту та принципів побудови навчальних програм з предметних методик. Вчений запропонував посилити практичний аспект вивчення цих дисциплін, так як вважав, що недостатньо засвоїти теоретичний курс, потрібно ще й оволодіти певними навичками. Посилаючись на власний досвід, Г. М. Іваниця дав низку пропозицій, як впродовж двох останніх років навчання оптимально організувати вивчення методики.

Актуальним питанням для педагогічного закладу в 20-х роках було підготовка майбутніх вчителів до викладання у різних типах шкіл, що на той час існували (фабрично-заводських семирічках, школах селянської молоді, професійних школах). У зв'язку з цим Г. М. Іваниця вважав обов'язковим наявність в курсах предметних методик питання про особливості викладання в школах різного спрямування для того, щоб вчителі вміли результативно там працювати.

Розпочинаючи професійну діяльність, випускник педагогічного закладу повинен, по-перше, знати місце дисципліни, яку він викладає, в загальній системі організації педагогічного процесу даної школи. По-друге, важливо в рівній мірі опанувати методичну складову усіх можливих видів діяльності учителя. По-третє, треба постійно дбати про вдосконалення методичної підготовки. «Кожному викладачеві, – писав учений, – треба йти до максимально можливої довершеності,

до вміння в кожній дидактичній одиниці знайти оригінальні шляхи до розроблення її». Тому ґрунтовне опанування курсу методики має вирішальне значення [100, С. 183].

Враховуючи названі вимоги до педагога, Г. М. Іваниця окреслив структуру курсу методики. Він пропонував поділити вивчення методики на три етапи, які передбачають поступовий перехід від теоретичних, лекційних занять до семінарських. Для занять, присвячених особливостям викладання у різних типах шкіл, вчений радив виділити не менш як чотири години на тиждень для того, щоб студент отримав повне уявлення про діяльність таких шкіл.

Великого значення вчений надавав місцю фахових методик у навчальному плані, зв'язку їх з іншими дисциплінами. Особливо він зосередився на зв'язку з педагогічною практикою, так як вважав це передумовою результативної практичної підготовки молодих спеціалістів. Курс дидактики у вищому педагогічному закладі Г. М. Іваниця радив вивчати за рік до початку вивчення предметних методик, оскільки вважав, що отримані теоретичні знання є базою для засвоєння курсу методики. Педагогічна ж практика повинна проходити паралельно, поетапно, протягом всього курсу. Вчений підкреслював, що методика не є суто аудиторним курсом, а тому має поєднуватись з лабораторною роботою. У зв'язку з цим в закладі варто мати відповідний кабінет, в якому, окрім необхідної літератури, будуть знаходитись роботи студентів, зразки дитячих праць, різне приладдя тощо. Також вчений вважав за можливе створення архівного відділу [100].

Варто зазначити, що користь знайомства студентів з практичним досвідом шкіл визнавав і Г. Є. Жураківський, який пропонував добирати й систематизувати матеріали для створення педагогічного музею при інституті. Це сприятиме співробітництву школи та педагогічного ВНЗ [84]. Такі ідеї вчених закладу, на нашу думку, варто взяти до уваги в сучасній системі підготовки вчителів, що посилять її практичний аспект.

У зв'язку з тим, що одним із головних завдань педагогічної підготовки у 20-х роках було забезпечення її тісного зв'язку з виробництвом [48, 189, 255], науковці закладу у своїх працях розглядали таку тематику. Ідею взаємопов'язаності завдань

педагогічної освіти та суспільного розвитку підтримував Б. С. Манжос, підкреслюючи при цьому, що проблема підготовки педагогічних кадрів не може не враховувати тенденцію професіоналізації школи [139]. Вчений підтримував позицію Г. М. Іваниці про те, що педагогічний ВНЗ має готувати не «абстрактних» викладачів певних дисциплін, а таких, які зможуть працювати в існуючих освітніх закладах відповідно до їх спрямованості. Оскільки навчальні програми кожної школи пов'язані з домінуючими в районі галузями виробництва, для випускника вищого педагогічного навчального закладу важливо бути ознайомленим з ними. Зважаючи на це, Б. С. Манжос відмітив недосконалість навчальних планів Київського ІНО, яка, на його думку, полягала у неузгодженості з потребами економічного розвитку країни [139].

Щоб підготувати висококваліфікованих фахівців, вищий навчальний педагогічний заклад має дати студентам знання методичної теорії, яка матиме тісний зв'язок з педагогічною практикою, вважав В. П. Петрусь. Він писав: «Педпрактика не може гойдатись на хвилях несистематичного, розкиданого «без кормила й без вітрил» спостереження, вона не потрібна без виразної окресленості, гострої цільової точки прикладання... Педпрактика без методичного стрижня, без методичної науки є непорозуміння й навіть велике зло в нашій педагогічній справі.» [198, С. 204]

Серед основних педагогічних дисциплін, що вивчались в інститутах народної освіти в 20-х рр., був курс «Система народної освіти». В КІНО цю дисципліну викладав Г. Є. Жураківський. На основі власного практичного досвіду в кількох навчальних закладах вчений висвітлив свою позицію щодо змісту та методів її викладання. Так, він пропонував доповнити програму дисципліни питаннями про системи освіти провідних країн світу (США, Великої Британії, Німеччини, Франції та ін.), дореволюційної Росії, різних республік Радянського союзу. Не менш важливим дослідник вважав вивчення особливостей роботи загальносоюзних наукових установ, загальної характеристики законодавства в галузі освіти, а також розгляд історичного аспекту проблеми єдиної школи в ХІХ та ХХ століттях.

Г. Є. Жураківський відстоював право на самостійне існування курсу «Система народної освіти», незважаючи на те, що він тісно пов'язаний з дисциплінами «Сучасні педагогічні течії» та «Історія педагогіки». Цю дисципліну він вважав ґрунтом для вивчення дидактики, предметних методик, педагогічної практики студентів, тому рекомендував внести її до навчального плану першого курсу. Г. Є. Жураківський був переконаний, що знання систем освіти різних країн допоможе студентам краще засвоїти інші педагогічні дисципліни, тому що вони будуть глибше розуміти проблеми педагогічної науки та науково-педагогічні концепції. Вчений вважав кориснішим розгляд освітньої практики в цілому, системно, а не зосереджуючись на окремих типах навчальних закладів.

Враховуючи власний досвід викладання, науковець окреслив шляхи оптимальної організації вивчення курсу. Зокрема, рекомендував скоротити кількість конференцій, які виснажували студентів, та проводити семінарські заняття не з усім курсом, а групами. Однією з проблем, яка потребувала вирішення, був брак необхідної літератури та відсутність підручника, який охопив би весь матеріал дисципліни [84].

Варто згадати, що професійно-педагогічна підготовка в інститутах народної освіти в 20-х роках характеризувалась спрямованістю на поглиблення спеціалізації [48, С. 39–84]. В Київському ІНО, як вже зазначалось нами раніше, існувало дві точки зору щодо тенденцій у педагогічній підготовці майбутніх учителів: педагогізація професійної освіти чи класична освіта. Тобто частина науковців інституту недооцінювали значення педагогічних дисциплін, пропонуючи зменшити їх кількість в декілька разів, а деякі навіть виключити з навчального плану.

Так, за даними архівних джерел, на факультеті лікарської педагогіки пропонувалось вилучити з навчального плану педологію та педагогіку. Пояснювалось це необхідністю вирішити таку проблему, як розрив теорії та практики. Прихильники університетської освіти називали педологію енциклопедією відомостей про дитинство та вважали її зайвою, оскільки студенти вивчають такі фахові дисципліни, як «Педагогічна психологія», «Психологія

дитинства», «Анатомио-фізіологічні особливості дитячого віку» та ін. Загальну ж педагогіку пропонували замінити галузевою педагогікою [297, арк. 13–15].

Викладачі педагогічних дисциплін не погоджувалися з такою точкою зору та обґрунтовували необхідність глибокого вивчення предметів педагогічного циклу. Так, Г. Є. Жураківський вважав неприпустимим зменшення кількості годин на педагогічні дисципліни. Він відстоював необхідність повної, п'ятирічної педагогічної освіти. Ряд наукових статей вченого присвячено проблемі підвищення рівня педагогічної підготовки у вчительських вишах, а також значенню педагогічних дисциплін [78, 82].

Науковець відмітив позитивні досягнення в цьому напрямку станом на 1928 рік: поява в навчальному плані курсу дидактики, загальний огляд історії педагогіки, знайомство з закордонними системами освіти, збільшення уваги до педагогічної практики та ін. З метою вдосконалення педагогічної підготовки в КІНО Г. Є. Жураківський висловив низку пропозицій щодо організації вивчення педагогічних дисциплін [78].

Серед найбільших недоліків педагогічної підготовки на той час була відсутність єдиних для всіх педагогічних інститутів навчальних планів і програм, які, окрім того, характеризувались багатопредметністю та енциклопедизмом [189, С. 24–59]. Ці проблеми вчений піднімав у своїх працях, висловлюючись проти щорічних змін у навчальних програмах, які не сприяли підвищенню якості педагогічної підготовки. Звернув увагу він і на необхідність усунення паралелізму при викладанні: не доцільно повторювати одні й ті ж теми на лекціях з різних педагогічних дисциплін [78].

Пошуками шляхів вдосконалення підготовки педагогічних кадрів у 20-х рр. займалася О. І. Дорошенко. Як науковець, що розроблює питання дошкільного виховання, вона піднімала й проблему підготовки працівників дошкільних закладів. На той час, у зв'язку з поширенням в країні мережі таких закладів, спостерігався підвищений попит на педагогів-дошкільників, особливо у селах. Тому дослідниця пропонувала зараховувати на факультет дошкільного виховання більше молоді з сіл для того, щоб забезпечити сільські школи фахівцями.

О. І. Дорошенко виокремила ще одну проблему: в інституті викладачів-спеціалістів з дошкільного виховання стає менше, оскільки ними є переважно педагоги-«піонери дошкільної науки», тобто ті, які здобували кваліфікацію ще в дореволюційних закладах. Тому важливо подбати про підготовку молодих фахівців даної галузі, створивши спеціальні секції при кафедрах педагогіки, займаючись підготовкою аспірантів та надаючи їм стипендії.

При висвітленні особливостей підготовки педагогів-дошкільників дослідниця піднімала питання про організацію вивчення фахових і загально педагогічних дисциплін. Вона не погоджувалась з позицією педагогів, які пропонували сконцентрувати вивчення фахових дисциплін на факультеті дошкільного виховання лише в останні роки навчання. Такі дисципліни, як методика гри, фізичне виховання, ручна праця, розвиток мови, методика оповідань та інші слід вивчати з першого курсу, одночасно із загальним теоретичним курсом дошкільного виховання. Якщо ж розпочинати їх викладання лише після третього курсу, студенти не встигнуть здобути потрібні навички, була переконана О. І. Дорошенко [72].

В процесі розв'язання проблем вдосконалення педагогічної підготовки важлива роль належить організації викладання дисципліни «Педагогіка». Погляди науковців закладу на це питання зазнавали змін, так само як і змінювалось змістовне наповнення дисципліни.

Для прикладу порівнюємо програми з педагогіки В. П. Роднікова 1921 року [296, арк. 45–48; дод. Б] та О. С. Кулінича, складену у 1930 році [122]. Перша частина програми 1921 року присвячена історії педагогіки, а друга містила теоретичний матеріал й була тісно пов'язана з психологією. Варто зауважити, що такий зміст був характерний для багатьох програм в першій половині 20-х років [232, С. 31–33]. У розділах, присвячених розвитку педагогічної думки, матеріал подавався в хронологічному порядку, починаючи з часів античності.

Програма дисципліни «Педагогіка» 30-х років мала іншу структуру. На початку розглядався зміст та завдання радянської педагогічної науки, на що відводилась значна кількість годин. Така побудова передбачала підготовку

студентів до «критичного» сприйняття наступних розділів, присвячених розвитку так званої «буржуазної» педагогіки, тобто історії зарубіжної та вітчизняної дореволюційної школи. На вивчення цих розділів мало припадати всього близько п'ятої частини від загального обсягу матеріалу. Враховуючи насиченість програми та невелику кількість годин, деякі теми розглядалися досить поверхово.

Про появу ідеологічної складової в програмі 1930 року свідчать і назви тем: «Ідея народної школи в К. Д. Ушинського», «Ідея природного виховання Ж.-Ж. Руссо» у 1921 році, і «Педагогіка буржуазії за доби буржуазних революцій», «Педагогіка буржуазії за доби імперіалізму».

Оскільки в радянський період викладацька діяльність мала бути тісно пов'язаною з суспільними завданнями, предмет «Педагогіка» був покликаний виконати завдання ідейної підготовки молоді. Тому курс загальної педагогіки мав передувати курсу історії педагогіки для того, щоб «утворити базу для проходження історії педагогіки», даючи студентам знання про радянську педагогічну науку [49, С. 110].

Серед завдань курсу педагогіки для вчительських навчальних закладів О. С. Кулінич зазначив наступні: сприяти вихованню таких педагогів, що здійснюватимуть навчально-виховний процес відповідно до соціально-політичних завдань, а також допомогти студентам оволодіти методичною майстерністю. Програма з педагогіки має забезпечувати єдність теорії й практики, вивчення педагогіки як науки про навчання і виховання, а також аналітичне використання здобутків зарубіжної педагогіки [122].

Оскільки від дореволюційного досвіду педагогіка радянського періоду загалом відмовилась, науковці вимушені були опиратись на марксистсько-ленінське вчення при висвітленні теоретичних положень педагогічної науки. Тому до програми з історії педагогіки О. С. Кулінич пропонував додати тему про розвиток педагогічної науки за різних суспільних устроїв, порівнюючи й оцінюючи їх з позицій сучасності. На вивчення сучасного шкільництва та педагогічної думки різних країн вчений радив відводити більше годин, пояснюючи це необхідністю протиставлення зарубіжної та радянської педагогіки [122].

В навчальному плані інституту дисципліну «Педагогіка» рекомендовалось поставити раніше, ніж «Психологія» й «Педологія», оскільки передбачалось, що їх завдання повинні ґрунтуватись на завданнях педагогіки. Позицію про ідеологічну складову дисципліни вчені закладу вимушені були підтримувати з огляду на те, що урядовими постановами 30-х років ідейна підготовка майбутніх педагогів визначена першочерговим завданням роботи освітніх ВНЗ [168, С. 419–441]. Відповідно коригувались і програми з педагогіки в інституті [315; 316, арк. 10–12].

Аналіз наукової спадщини вчених закладу досліджуваного періоду показав, що питання педагогічної підготовки, які вони почали розробляти в 20-х роках, не втратили актуальності й надалі. Поступове розширення мережі навчальних закладів у країні зумовило підвищення попиту на педагогів. Головним завданням педагогічних навчальних закладів було підготувати велику кількість фахівців, що в результаті призвело до зниження якості їх підготовки [35, С. 135–204]. І тому, після гонитви за кількісними показниками, в 40-х роках постала проблема якості, вирішення якої передбачало більш глибоке вивчення студентами педагогічних наук [189, С. 112–140]. Вчені-педагоги КДПІ імені О. М. Горького підтримували такий підхід, не схвалюючи переміщення акценту в підготовці педагогів у напрямку предметної спеціалізації. Звертаючи увагу в своїх публікаціях на потребу вирішення проблеми педагогізації учительських ВНЗ, вони зазначали: для закладів, які готують фахівців для інших галузей, аналогічної проблеми (такої як, наприклад, проблеми технізації для технічного вишу) не існує.

Розробкою організаційних питань педагогічної освіти активно займався А. Н. Русько. У 1948 році на республіканській нараді з педагогічних наук він відстоював думку, що для педагогічного закладу важливо готувати вчителів, які зможуть поєднати знання педагогічної теорії з педагогічною майстерністю. Для цього потрібно постійно покращувати якість викладання педагогічних дисциплін. Науковець проаналізував позитивні й негативні сторони цієї проблеми, окресливши шляхи їх вирішення.

Так, досягненням у викладанні педагогічних дисциплін він вважав висвітлення позитивного досвіду навчально-виховної роботи кращих шкіл.

Схвально оцінив А. Н. Русько і більш детальне розкриття питання розвитку вітчизняної педагогічної науки в курсі історії педагогіки, хоча й відмітив, що ця проблема ще потребує розв'язання.

Науковець відмітив деякі недоліки у викладанні педагогіки. По-перше, це відірваність теорії від практики, тобто відсутність зв'язків з реальним педагогічним досвідом. Іншим серйозними недоліком він вважав викладання дисципліни «Педагогіка» за програмою, яка є однаковою для всіх факультетів. Краще було б врахувати в програмах предметну спеціалізацію студентів. Неналежне значення приділяється й самостійній роботі студентів, а також використанню наочності на заняттях. Окрім того, потребує вирішення проблема недостатнього висвітлення в курсі педагогіки питань про роботу класного керівника, що призводить до невідповідності випускників до виховної роботи в школі, зазначив А. Н. Русько [231].

Для покращання якості викладання учений запропонував наступне: більше уваги до семінарських та практичних занять, використання активних методів навчання, сприяння розвитку творчого мислення студентів, спонукання до наукових узагальнень, критичного аналізу (як альтернатива звичайному опитуванню студентів).

Курси предметних методик, зауважив А. Н. Русько, також мають низку недоліків у викладанні:

- підміна методики або історією чи методологією певної науки, або методичним коментуванням навчальних програм;
- дублювання матеріалу з курсу педагогіки і недостатнє розкриття особливостей викладання предметів;
- недостатнє ознайомлення студентів зі змістом та методикою виховної роботи в школі по своєму предмету;
- неповне висвітлення кращого досвіду роботи шкіл;
- недостатнє озброєння студентів практичними навичками як на практичних заняттях, так і під час педагогічної практики.

В системі заходів із вдосконалення педагогічної підготовки вагоме місце займає підвищення кваліфікації викладачів учительських інститутів. Тому А. Н. Русько пропонував викладачам постійно дбати про поглиблення своїх знань. Так, викладачам педагогіки варто звернути увагу на вдосконалення психологічної підготовки, а викладачам психології корисно поглибити свої знання з теорії та історії педагогіки.

Підкреслюючи, що рівень педагогічної підготовки у ВНЗ перебуває у тісному зв'язку з розвитком науково-дослідної роботи в галузі педагогічної науки, дослідник радить педагогічним закладам зосередити увагу на збільшенні кількості здобувачів наукових ступенів, а також на актуальності тематики їхніх досліджень. Підвищенню рівня науково-дослідної роботи у вищих освітніх закладах сприятимуть науково-творчі відпустки, забезпечення необхідною літературою, ліквідація сумісництва, покращання індивідуального керівництва та інші заходи. Не менш важливу роль відіграють і підручники з педагогічних дисциплін та навчальні програми, від якості яких залежить рівень педагогічної підготовки студентів [231].

Пропозиції Руська щодо організації викладання предметних методик підтримував і А. М. Астряб. Він погоджувався, що в навчальних програмах не повинно бути дублювання матеріалу з курсу «Педагогіка». Водночас підкреслив, що не слід перетворювати методики на суто предметні науки, ігноруючи загальні дидактичні закони [14].

Питання організації практичних занять з методики детально розглядали Т. і Ф. Бугайки. Вони доводили, що при викладанні методики в педагогічному виші варто не лише теоретично знайомити студентів з шкільним досвідом, але й забезпечити спостереження за роботою вчителів через відвідування школи. Знайомство з навчальними планами та програмами, відвідування уроків з подальшим їх обговоренням та обміном враженнями на заняттях має на меті навчити майбутніх педагогів аналізувати власний досвід та досвід інших. Важливо в процесі занять розвивати у студентів вміння планувати свою діяльність, визначати мету та завдання, самостійно добирати оптимальні форми і методи

роботи. Варто звернути увагу, підкреслювали науковці, й на розвиток умінь працювати з книгою, що передбачає оцінювання та творче використання підручника, аналіз та організацію роботи школярів з книгою так, щоб сприяти розвитку їх самостійності, розумових здібностей. Для цього на практичних заняттях студенти знайомляться з шкільними підручниками та обговорюють їх позитивні та негативні сторони [31].

В підготовці майбутніх педагогів, за переконанням науковців, важливу роль відіграє організація творчої та активної діяльності студентів. З огляду на це Т. і Ф. Бугайки пропонували не давати готовий план практичних занять, щоб уникнути механічного відтворення студентами відповідей. Натомість забезпечити організаційну сторону їх діяльності: дати чітке формулювання теми заняття, вказати послідовність та методику роботи, необхідну літературу [31].

Удосконаленню підготовки студентів педагогічних ВНЗ сприяє правильна організація оцінювання знань студентів. Докладно на цьому питанні спинився М. П. Задесенець. Його методична робота «Іспити у ВНЗ», яку він проводив у 1949–1950 роках, належала до малодосліджених на той час питань. Автор проаналізував досвід проведення іспитів й на основі цього дав розгорнуту систему обліку знань студентів, враховуючи при цьому особливості навчальної роботи в педагогічних закладах. Низка піднятих проблем, зазначив учений, поставлена по-новому й потребує суттєвих змін в організації навчального процесу закладу [294, арк. 61].

Роль іспитів в процесі покращання якості знань студентів розглянуто згодом у праці Г. З. Іващини. Науковець висловив пропозиції щодо організаційних питань проведення іспитів, методики складання екзаменаційних білетів та проведення іспиту з метою забезпечення студентам сприятливих умов для підготовки та складання екзаменів. Велику увагу вчений звернув на поведінку екзаменатора, його урівноваженість, доброзичливе та уважне ставлення до студента, а також на об'єктивність та обґрунтованість оцінок. Важливим для вдосконалення організації навчально-виховної роботи інституту є і всебічний аналіз та обговорення результатів екзаменаційної сесії на засіданнях кафедр та Вченої ради [104].

Озброєння студентів необхідними для успішної професійної діяльності вміннями та навичками – важлива передумова педагогічної підготовки в навчальних закладах. З цією думкою погоджувались викладачі Київського педінституту, що підтверджують їх наукові праці. Низку вмінь та навичок, які треба розвивати в студентів-майбутніх педагогів, виокремив О. М. Астряб.

Так, діяльність педагога не може бути успішною без вміння працювати з книгою. Навчити студентів самостійно працювати з книгою дослідник пропонував через проведення спеціальних консультацій, завдяки диференційованому підбору домашніх завдань, читання лекції на тему організації самостійної навчальної роботи, консультацій щодо методики складання конспектів лекцій, а також через ознайомлення з новою фаховою літературою. Велике значення для майбутнього педагога має і вміння планувати свою роботу. Починати розвивати його, за переконанням О. М. Астряба, потрібно вже з першого курсу, наприклад, через складання плану роботи студента на місяць. Розвиток уміння правильного й об'єктивного оцінювання знань учнів є ще однією складовою підготовки педагогів. Вчений зауважив: ці вміння допоможуть уникати в роботі як зайвого лібералізму, так і навпаки, формалізму. Надзвичайно важливо розвивати в студентів й уміння організовувати позакласну роботу з учнями, так як робота вчителя не повинна обмежуватись роботою на уроці. І, зрештою, для успішного здійснення педагогічної діяльності, необхідно розвивати у студентів уміння виступати перед аудиторією, зазначив учений [15].

Формувати перераховані вище вміння О. М. Астряб пропонував як на теоретичних заняттях, використовуючи ілюстрації та демонстрації, так і під час практикумів, роботи в гуртках, підготовки доповідей. Окрім того, цінними були пропозиції вченого організувати практикум, на якому студенти набуватимуть вмінь та навичок виготовлення деякого наочного приладдя, потрібного вчителю на уроці [15]. Слід сказати, що вищезгадані ідеї О. М. Астряба успішно реалізувались в навчально-виховній роботі КДПІ імені О. М. Горького, про що свідчить аналіз архівних матеріалів закладу періоду 50–50-х років ХХ століття.

Проблема якості самостійної роботи студентів, порушена в низці теоретичних досліджень, реалізовувалась і в практичній діяльності вчених. У 40–50-х роках співробітники кафедри педагогіки неодноразово читали лекції та доповіді для студентів, серед яких: «Самостійна робота студентів», «Як працювати з книгою», «Як самостійно готуватись до іспитів». Викладачі проводили консультації для студентів щодо організації самостійної роботи, перевіряли конспекти лекцій та давали поради щодо їх правильного ведення, складали відповідні методичні розробки, проводили тематичні колоквиуми та організовували тематичні виставки. З метою популяризації літератури для педагогів кафедра розпочала видання «Педагогічного бюлетня», де містились рецензії на новинки педагогічної літератури [301, С. 1–7; 332, С. 20–24; 333, С. 30]. На педагогічному факультеті, наприклад, у 1956/57 навчальному році впроваджено метод вдосконалення самостійної роботи студентів, який полягав у написанні студентами анотацій на конспекти своїх однокурсників [334]. Викладачі вважали, що це сформує в студентів навички аналізу результатів власної діяльності та діяльності інших.

Розвитку професійних вмінь та навичок сприяє така організація викладання, яка забезпечить студентові можливість використати їх на практиці. Тому науковці закладу концентрували свою увагу на тому, що в навчальному процесі слід забезпечити взаємозв'язок теорії та практики. Тим більше, що ця проблема в 50-х роках ХХ ст. була серед центральних у вітчизняній педагогічній науці. В цей період у Київському педінституті проводились заходи щодо посилення практичної підготовки студентів: більше уваги приділялось лабораторним та практичним заняттям, організовувались тематичні семінари, проводились заняття, на яких студенти вчилися виготовляти наочний матеріал для уроків [332, 333].

О. М. Астряб, П. К. Черняк, І. Є. Шиманський були переконані, що підготовку молоді до професійної діяльності можна вирішувати в межах загальноосвітньої школи, водночас не перетворюючи її на професійну. Вони відмітили, що в українських школах вивчення теорії та практики проходить паралельно, тобто практичні заняття не пов'язані з шкільними програмами. Тому

важливо досягти їх органічного взаємозв'язку, і вирішення цього питання значною мірою зумовлене відповідною підготовкою молодих спеціалістів у педагогічних навчальних закладах.

При викладанні фахових дисциплін, зазначали науковці, слід звертати увагу на теми, які мають безпосереднє відношення до програми середньої школи. Студент повинен навчитися використовувати складний теоретичний матеріал в практичній діяльності, урахувавши те, що в школах він подаватиметься спрощено. Потрібно глибоко опанувати основи наук, ґрунтовно вивчити свій предмет, але й вузької спеціалізації варто уникати. Він має бути ознайомлений з різними науковими теоріями та підходами, водночас вміти доступно викладати матеріал, усвідомлюючи його практичне значення. Тим педагогічним прийомом, які дадуть змогу учням школи краще сприймати матеріал, студент має навчитися в інституті [282, 285].

Перед тим, як розпочати професійну діяльність, майбутні педагоги самі повинні навчитися застосовувати свої знання на практиці. Досягти цього можна через виконання практичних вправ, тренувань, через наближення програм педінститутів до завдань практичної підготовки учителів середньої школи, збільшення кількості годин на вивчення курсів методик, висвітлення передового педагогічного досвіду [282].

Якісній практичній підготовці студентів сприяв методичний посібник, який підготував М. П. Задесенець. Вчений розробив ілюстративні матеріали для оформлення стендів педагогічної виставки, що відображали зміст, форми та методи навчання. Матеріали в доступній формі ілюстрували досвід шкіл й рекомендувались для використання в процесі викладання педагогічних дисциплін, для студентів, які проходять педагогічну практику, а також для працівників шкіл. Окрім М. П. Задесенця, проблему використання наочності при викладанні педагогічних дисциплін розглядав В. І. Зиза. Як дослідник історії педагогіки, він розробляв тему «Наочні посібники з курсу історії педагогіки» (1953), яка мала на меті поліпшити якість викладання дисципліни [292].

Поглиблення знань студентів з основних проблем навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі було метою спецсемініарів з педагогіки для студентів четвертого курсу, програму яких розробив М. П. Задесенець. На завершальному етапі вивчення педагогічних наук вчений рекомендував вивчати теми, які забезпечать дотримання принципу зв'язку педагогічної теорії з практикою. Це: «Діти шкільного віку», «Політехнічне навчання і трудове виховання в школі», «Організація і виховання дитячого колективу», «Позакласна і позашкільна робота з учнями», «Робота класного керівника» та ін. [88]. Методичні матеріали для спецсемінару видано у 1958 році [301, С. 1–7].

Отже, як бачимо, вчені закладу розробляли актуальні проблеми педагогічної підготовки, які ще довгий час потребували вирішення. Так, у довідці про стан викладання педагогічних дисциплін в педінститутах за 1956 рік найслабшим місцем визначено викладання методик. Поряд з цим мова велася й про інші негативні сторони, серед яких: малорозвинені навички самостійної роботи випускників, недостатнє знання методів роботи класного керівника, особливо з організації учнівського колективу. А зменшення в останні роки годин, відведених на педагогічні дисципліни, є загрозою педагогічної підготовки й спрямовує педагогічні інститути на шлях підготовки вузькопрофільних вчителів-предметників [308, С. 79–89]. Зважаючи на це, науково-педагогічні ідеї вчених КДПІ імені О. М. Горького не втрачали своєї цінності.

Важливою складовою системи опанування майбутніх педагогів професійними вміннями та знаннями є педагогічна практика. Вчені у своїх дослідженнях неодноразово порушували проблеми практичної підготовки вчителів до професійної діяльності, що засвідчують їхні публікації. Ще з початку заснування Київського ІНО педагогічна практика була серед центральних проблем, які потребували вирішення. Архівні джерела підтверджують, що інститут співпрацював з десятками кращих дитячих навчальних закладів, де студенти здобували практичні вміння та навички. Серед керівників та організаторів педагогічної практики були К. Ф. Лебединцев, С. Г. Майліс, Б. С. Манжос, О. М. Раєвський [296, 330].

В працях вчених актуальними були питання взаємозв'язку педагогічної практики з іншими дисциплінами педагогічного циклу, збільшення кількості годин на практичну підготовку, а також відповідність потребам тогочасного життя.

Пошуком оптимальних шляхів організації педагогічної практики студентів займався Г. М. Іваниця, який не вважав її лише доповненням до циклу загально педагогічної підготовки. Вчений вважав за доцільне ввести педагогічну практику на всіх навчальних курсах та окреслив головні напрямки роботи в кожний період. Так, щоб студенти першого курсу отримали уявлення про різні типи середніх навчальних закладів, потрібно забезпечити зв'язок педпрактики з курсом «Система освіти та соціального виховання в УРСР». На другому курсі вчений пропонував пов'язати педагогічну практику з теоретичною розробкою проблеми дитячого колективу, забезпечивши вивчення та спостереження за різними формами організації дитячих колективів, а саме: колективами дитячих будинків, дитячих садків, шкільними колективами. Впродовж останніх років навчання, коли студенти від пасивного спостереження переходять до активної педагогічної практики, вона має бути тісно пов'язана з дидактикою. При цьому вчений, як вже зазначалося нами раніше, особливо підкреслював важливість зв'язку практики з предметними методиками. Варто сказати, що Г. М. Іваниця дотримувався думки про необхідність відведення для педагогічної практики окремого періоду для того, щоб студенти мали змогу більше заглибитись в навчальний процес школи [101].

Як свідчать джерела, педагогічна практика у вищих навчальних закладах в 20-х роках розглядалась значно ширше, ніж власне педагогічна. Вона повинна була забезпечувати тісний зв'язок з соціально-економічним життям країни. В підготовці майбутніх педагогів знайомство з виробництвом було важливим завданням на той час [255, С. 74–100; 344, С. 11–15], тому виробнича складова педагогічної практики з кінця десятиліття стала обов'язковою. В інституті активно впроваджувалась виробнича практика, організовувались екскурсії на виробництво [315, 316]. З метою наближення студентів-випускників до умов їх майбутньої професійної діяльності студентів направляли в сільські школи для проходження педагогічної практики [313].

Проблеми організації та проведення педагогічної практики, які активно розроблялись науковцями-педагогами закладу в період становлення освітньої системи України, знову стали актуальними наприкінці 40-х років, коли спостерігався розрив між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх педагогів. Це пояснюється тим, що введення політехнічної складової призвело до переваження студентів суспільною роботою та до зниження якості фахової підготовки. Окрім того, наприкінці 30-х практика вже не охоплювала всі роки навчання, як раніше [153, С. 115–130].

Викладачі педагогічних дисциплін, намагаючись розв'язати питання якості педагогічної практики, активізували теоретичні дослідження, виступали на тематичних конференціях з доповідями про особливості навчально-виховної роботи в школі. Так, на загальноінститутській конференції, що проводилась в 1946/47 навчальному році, Я. Б. Резнік прочитав доповідь «Про аналіз уроку й методи виховної роботи в школі» [331, С. 36–38]. В цей період учені кафедри педагогіки більше стали досліджувати теми, присвячені педагогічній підготовці й педагогічній практиці зокрема. В 1947 році В. К. Радзівська працювала над підручником «Досвід педагогічної практики студентів КДПІ імені О. М. Горького» [288], Р. К. Барун у 1948 році почала дисертаційне дослідження, присвячене проблемі педагогічної практики в педінститутах [294, арк. 63]. У 1949 році В. І. Зиза розпочав роботу над темою «Позакласна та позашкільна робота студентів педінститутів в період педагогічної практики» [294, арк. 60].

Як зазначається в річних звітах педінституту 50-х років, серед недоліків педагогічної практики були: недостатня методична підготовка, поверхове знання шкільних програм та підручників, неналежна підготовленість до позакласної роботи в школі, а також недостатнє використання досвіду роботи вчителів, оскільки студенти мало з ними спілкуються [332–334]. Тому низка педагогічних праць вчених інституту присвячено вирішенню таких проблем. Більшість авторів займалась керівництвом педагогічною практикою (Р. К. Барун, Т. і Ф. Бугайки, М. М. Миронов, М. К. Тищенко, І. Є. Шиманський та ін.).

Значення педагогічної практики для студентів підкреслювали Т. і Ф. Бугайки: студент в процесі практики може оцінити ступінь засвоєння теоретичного курсу і поповнити знання, яких не вистачає. Окрім того, в цей період студент має можливість зрозуміти правильність вибраної професії та побачити, скільки ще треба працювати над собою, щоб стати справжнім учителем. Науковці зазначали, що практика спостережень за роботою вчителів є також корисною, так як студенти можуть зрозуміти, якими засобами педагоги досягають успіху. Спілкування з учителями, обговорення відвіданих уроків дає навички аналізу й узагальнення, а також продуманого планування. В процесі ж активної практики, зауважували науковці, не варто обмежуватись лекціями, яким студенти зазвичай віддають перевагу, а проводити уроків різних типів та структури. Завершальним етапом педагогічної практики має стати звітна нарада, під час якої відбувається обговорення методичних питань, обмін набутим досвідом. Необхідною складовою педагогічної підготовки, на думку Т. і Ф. Бугайко, є наближення змісту вузівських теоретичних курсів до потреб школи та вдосконалення методики проведення семінарів і практичних занять на основі матеріалів педагогічної практики [32].

Висвітлюючи проблеми організації та проведення педагогічної практики, О. М. Астряб підкреслив, що вона повинна бути надзвичайно багатогранною. Такий підхід передбачає практику викладання фахової дисципліни, опанування форм і методів позакласної і позашкільної роботи з дітьми, а також практичне ознайомлення з організацією навчально-виховної роботи конкретної школи [15]. Слід сказати, що проблема, порушена вченим, актуальна й досі, оскільки нерідко трапляється так, що педпрактика студентів обмежується лише викладанням.

Вчений рекомендував більше зосередитись на виборі школи, де проходитиме практика. Краще укладати довготривалий договір з школами. Це буде ефективніше, так як студенту наступного року не треба йти в іншу школу, до маловідомого йому класу й витратити час на ознайомлення з новим складом учнів. В такому разі знизиться виховний вплив студента на учнів.

Під час педпрактики, зауважував О. М. Астряб, студенти мають набути таких практичних вмінь та навичок:

- вміння складати конспекти уроків;
- правильно триматись перед аудиторією;
- уважно спостерігати уроки вчителя, а також уроки своїх товаришів (допоможе в цьому організація обговорень, аналіз практичних уроків);
- навички організації позакласної та позашкільної роботи (це, наприклад, організація гуртка, проведення екскурсій, організація тематичного вечора, випуску стінгазети тощо);
- перевірки і об'єктивного оцінювання знань учнів [15].

Досвід проведення педагогічної практики в КДПІ імені О. М. Горького висвітлено М. К. Тищенком. Вчений зазначив, що керівники практики велику увагу приділяють безпосередній підготовчій роботі студента та складанню індивідуального плану навчально-виховної роботи практиканта. Спостереження, особисті враження в результаті вивчення студентом різних сторін шкільного життя викладачі рекомендують записувати в щоденник, який є не лише показником ступеня підготовленості студента до професійної діяльності, а й дасть цінний матеріал для майбутньої самостійної роботи [249].

Організація відвідування уроків кращих учителів також сприяє збагаченню знань практикантів, зазначив М. К. Тищенко, запропонувавши не обмежуватись відвідуванням уроків у одній школі, а побувати під час практики й у інших школах міста. Для спостереження й аналізу відвіданих уроків викладачами педінституту розроблено комплекс запитань та схема конспекту залікових уроків. Окрім того керівники педагогічної практики, писав учений, звертали особливу увагу на організацію практикантами допомоги відстаючим у навчанні учням. Першочергового значення вони надавали індивідуальному підходу в процесі вивчення причин другорічництва, який досягається через всебічне ознайомлення з умовами життя та навчання учнів. «Практикант, як справжній учитель, повинен набути навички вивчати причини відставання учнів, тоді йому легше буде боротися з неуспішністю», – зазначав М. К. Тищенко [249, С. 42].

Проблеми набуття практичних навичок навчально-виховної роботи студентів педінституту розробляла Р. К. Барун. Вона займалась організаційним та

методичним забезпеченням педагогічної практики в інституті. Окрім того, тема її дисертаційного дослідження – «Педагогічна практика як засіб професійної підготовки студентів педінститутів» [289, 301].

Одним з аспектів її досліджень було питання системи проведення практикантами пробних уроків. Науковець відстоювала думку про те, що під час проведення педагогічної практики слід віддавати перевагу дидактичному та методичному принципу добору уроків, які проводитимуть студенти в школах. Вона не погоджувалась з педагогами, які вважали за необхідне охопити під час практики дітей різного віку чи різні розділи програми. Для того, щоб створити студенту умови, близькі до майбутньої професійної діяльності, краще організувати проведення системи уроків в одному класі. Таким чином він навчиться планувати й розкривати наукову суть теми, проводити різні типи уроків, а також добре вивчити учнів. Це – передумова успішної підготовки студентів педагогічних інститутів, зауважувала Р. К. Барун [18].

Ще одним питанням, яке розробляла дослідниця, була практика студентів у виховній роботі та підготовка їх до ролі класного керівника. Вона пояснювала недоліки виховної роботи молодих педагогів у невідповідній педагогічній підготовці. Тому радила приділити увагу більшому змістовному наповненню та організації системної, цілісної практики. Організація такої практики передбачає поступовий перехід від простих форм виховної роботи до складних. Тобто підхід, коли педагогічна практика починається з виховання дитячого колективу в дитячому таборі, а наступного року продовжується в ролі помічника класного керівника (коли студент повертається до простішої роботи), Р. К. Барун вважала неправильним.

У зв'язку з цим науковець пропонує поетапну педагогічну практику. На першому та другому курсах студент проводить окремі виховні заходи в молодших і середніх класах. На третьому курсі, без відриву від занять, студенти оволодівають методикою виховної роботи в середніх класах. На четвертому курсі – комплексна педпрактика в середніх класах, коли студент допомагає класному керівнику здійснювати окремі виховні заходи. Після четвертого курсу влітку студент набуває

навичок керівництва дитячим колективом, закріплюючи вміння, набуті в попередні роки. Останній етап, на п'ятому курсі, передбачає комплексну практику в старших класах [19].

Серед методів набуття студентами практичних умінь роботи класного керівника Р. К. Барун визначила: спостереження, аналіз зразкових позакласних і позашкільних заходів, проведених класними керівниками та студентами, розповіді класних керівників про свій досвід. Обміну досвідом науковець пропонує приділити більше уваги, адже розповідь класного керівника про методи своєї роботи, про труднощі та шляхи їх подолання збагачує студентів цінними порадами [18, 19].

Як свідчать архівні джерела, питання підготовки студентів до ролі класного керівника залишалось відкритим, тому й інші викладачі кафедри педагогіки інституту в другій половині 50-х років більше зосереджувались саме на цій стороні педагогічної практики [301, С. 9–28].

Проблема посиленої уваги до виховної роботи під час педагогічної практики студентів є актуальною й у теперішній час, оскільки і зараз молоді фахівці приходять в школу з непоганою предметною та методичною підготовкою, але при цьому не готовими взяти обов'язки класного керівника, не маючи достатнього практичного досвіду організації та проведення виховних заходів.

Публікації науковців закладу підтверджують, що вони не були прихильниками скорочення кількості годин педагогічної практики, вважаючи, що це не сприяє якісній професійній підготовці педагогів. Так, вони не схвалювали змін в навчальних планах, згідно яких з 1954 року в педінституті ліквідовано педагогічну практику на другому курсі, що відбувалась без відриву від занять [333]. Архівні документи наступних років доводять, що керівництво закладу врахувало позицію викладачів, і у 1957/58 навчальному році кількість годин педагогічної практики збільшилась [335].

Педагогічні ідеї вчених КДПІ імені О. М. Горького щодо вирішення проблем педагогічної практики студентів й досі варті уваги. Зараз все ще існує низка недоліків: формальний підхід до педагогічної практики, недостатня кількість годин

(включення її не на всіх етапах навчання), не досить тісна співпраця студентів з вчителями шкіл, відсутність виробничої практики, недооцінка значення виховної роботи практикантів у школах.

Отже, науково-педагогічна спадщина вчених підтверджує: вони відстоювали високу якість професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі, пропонуючи шляхи ефективної організації навчального процесу та оптимізації системи побудови фахових дисциплін. Поряд з теоретичним, вагоме місце відводилось практичному аспекту, в якому центральну роль відведено питанню організації педагогічної практики.

Висновки до третього розділу

1. Аналіз теоретичної спадщини вчених НПУ імені М. П. Драгоманова довів, що особистість педагога займала одне з центральних місць в їхніх дослідженнях. Науковці були переконані, що варто однаково приділяти увагу як професійній підготовці, так і розвитку особистісних якостей учителя. Підкреслюючи роль прикладу педагога в процесі формування особистості учня, вони розглядали значення моральних якостей, манер, культури поведінки вчителя. Не менш важливими вони вважали ерудованість педагога, творчий підхід до роботи, вміння раціонально організувати власну діяльність та діяльність учнів, а також прагнення до самовдосконалення.

2. Роль вчителя в навчально-виховному процесі розглядалась науковцями закладу під різним кутом зору впродовж 20–50-х років. Якщо в 20-х років перед вчителем ставилось завдання спрямовувати та створювати умови для активної творчої діяльності учня, то в наступні десятиліття посилилась увага до керівної ролі педагога та підвищення його авторитету. В умовах сучасного навчального процесу важливим є творче використання обох підходів.

3. З'ясовано, що в період пріоритетності ідей колективного виховання у публікаціях вчених педінституту важливе місце займала проблема індивідуального підходу до особистості учня, який базується на любові, повазі, розумінні школяра, вірі в його сили, встановленні доброзичливих стосунків.

4. Питання підготовки висококваліфікованих педагогів не втрачали своєї актуальності в працях вчених НПУ імені М. П. Драгоманова впродовж років. Відстоюючи ідею педагогізації вчительських навчальних закладів, вони порушували низку актуальних проблем. Це підвищення якості в організації викладання та змісті педагогічних дисциплін, посилення уваги до проблеми формування важливих для майбутніх учителів вмінь та навичок, а також вдосконалення практичної підготовки студентів.

5. Встановлено, що серед центральних проблем у наукових пошуках вчених закладу була проблема організації та проведення педагогічної практики як невід'ємної складової професійної підготовки педагогів. Порушені науковцями

питання варті уваги й досі: необхідність збільшення кількості годин на педагогічну практику, взаємозв'язок її з теоретичною підготовкою, важливість активного вивчення практикантами шкільного досвіду, а також посилення уваги до виховної роботи студентів.

ВИСНОВКИ

1. На основі вивчення та інтерпретації історико-педагогічних праць, архівних джерел уперше здійснено комплексне дослідження науково-педагогічної спадщини вчених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в період 20–50-х років ХХ ст. Визначено основні напрями наукових пошуків викладачів та з'ясовано, що на їх зміст та характер впливали соціокультурні чинники, процес еволюції соціальних ідей, світові тенденції розвитку педагогічної науки.

Період 20–50-х років ХХ століття в історії педагогічної освіти та української педагогічної науки, позначений творчістю видатних тогочасних педагогів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, став помітним етапом у розвитку освіти України загалом. Це були роки пошуків, упровадження та утвердження нових принципів навчання і виховання підростаючого покоління, які стали ґрунтом для сучасних підходів у педагогічній теорії та практиці.

Завдяки системному аналізу праць учених, особових справ, вивченню архівних матеріалів КІНО про організаційну, методичну діяльність встановлено роль викладачів інституту в процесі реформування системи вищої педагогічної освіти України 20-х років ХХ ст. Участь учених у розробці освітніх нововведень полягала в створенні та вдосконаленні програм з педагогічних дисциплін, виданні підручників для педагогічних закладів, теоретичному обґрунтуванні та організації практичного аспекту підготовки майбутніх учителів.

Поряд з відомими українській науці вченими з'ясовано внесок молододосліджених науковців – В. Головківського (раціоналізація педагогічного процесу за допомогою тестування), В. Петруся (загальні проблеми навчання й виховання), О. Раєвського (рефлексологічний напрям у педагогіці), В. Роднікова (ідеї трудового виховання, проблеми дитячого читання), Й. Селіхановича (розвиток педагогічних ідей у зарубіжних країнах). Їх діяльність мала визначальний характер під час становлення системи науково-педагогічного пошуку в новоствореному закладі.

2. Доведено значення наукових ідей учених Київського інституту народної освіти у розвитку експериментальної педагогіки. Результати їхніх досліджень, що базувались на врахуванні індивідуальних психологічних та фізіологічних особливостей учнів, використовувались для ефективнішої організації навчально-виховного процесу вітчизняних шкіл. Ґрунтовні розробки викладачів стали основою для формування цілісного комплексного підходу до вивчення особистості дитини у процесі навчання та розвитку. Це проблеми навчальної праці дітей (Б. Манжос), працездатності учнів протягом уроку (В. Помагайба), використання методу тестування (Г. Костюк), впливу навколишнього середовища на розвиток дітей (Я. Чепіга), дитячих інтересів, профорієнтації (Д. Ніколенко) та ін. Експериментальні пошуки здійснювались на базі вітчизняних шкіл та дошкільних закладів, результати апробувались під час з'їздів, конференцій в Україні та Росії.

В результаті аналізу теоретичних праць, методичних матеріалів 20-х років ХХ ст. визначено внесок учених закладу в розвиток системи національної освіти і виховання. Ідея національного відродження української школи реалізувалась науковцями у кількох напрямках. По-перше, це теоретичне обґрунтування проблеми ефективного вивчення української мови, що базувалося на поєднанні теорії з практикою. Вчені зосереджувались на необхідності вивчення українознавчих дисциплін у різних типах шкіл, використання елементів українознавства при викладанні різних дисциплін. По-друге, це розробка програм із української мови та видання підручників українською мовою. По-третє, це заходи з поширення української мови серед студентів КІНО та населення (участь в організації та роботі гуртків, мовних курсів, українізації програми лікнепу та ін.).

Комплексне дослідження проблеми використання організаційних форм навчання в працях вчених інституту виявило їх позицію щодо необхідності глибокого обґрунтування таких експериментальних форм, як Дальтон-плани, проектна форма, екскурсійне навчання, а також навчання за комплексними програмами. Практичні розробки педагогів закладу, методичні матеріали для вчителів українських шкіл сприяли глибокому розумінню нововведень та ефективнішому їх застосуванню.

Визначено внесок викладачів закладу в розробку проблем уроку, зокрема таких, як його типи та структура, ефективне використання методів і засобів навчання та ін. Основою для подальших розвідок українських науковців стали питання класифікації уроків (М. Тищенко, С. Чавдаров), підвищення методичного рівня уроку (Т. Бугайко), підготовки вчителя до уроку (В. Помагайба), подолання догматизму та формалізму на уроці (Я. Резнік).

3. Встановлено, що пріоритетність досліджень ученими напрямів виховного процесі зумовлена політичними та соціокультурними змінами в суспільстві 20–50-х років ХХ ст. Водночас науковці закладу відстоювали позицію комплексного, індивідуалізованого підходу до виховання. Ними започатковано ґрунтовні дослідження проблеми естетичного виховання молоді (С. Ананьїн, М. Даденков та ін.), методів виховання (Д. Шелухін), а також значно поглиблено розгляд питань сімейного виховання. Більшість проблем є актуальними й на сьогодні (гуманістичний підхід до виховання, методи виховання дітей у сім'ї, взаємозв'язок школи та сім'ї тощо).

У результаті наукового пошуку узагальнено історико-педагогічний напрям досліджень викладачів закладу у 20–50-х роках ХХ ст. Доведено, що в процесі наукових пошуків з навчально-виховних проблем вони спирались на передові педагогічні ідеї різних країн як сучасного, так і минулих періодів. Особливо цінним є аналіз педагогічного досвіду України в різні історичні епохи, зважаючи на недостатню розробку проблеми у досліджуваній період. Висвітлення питань розвитку української національної школи та освіти (Г. Жураківський, С. Чавдаров, М. Даденков) базувалось на багатому фактичному матеріалі. Дослідження ученими інституту педагогічних поглядів відомих діячів української культури (Г. Сковороди, К. Ушинського, І. Франка, Т. Шевченка) збагатили вітчизняну історико-педагогічну науку новими фактами та дали початок глибшому вивченню їх педагогічної спадщини.

4. Визначено головні питання теоретичного дослідження вченими НПУ імені М. П. Драгоманова проблеми професійної діяльності вчителя. Ключовим у працях було питання вирішального значення особистісних та професійних якостей, а

також самовдосконалення педагога. Показано вплив соціально-політичних чинників на розгляд науковцями ролі вчителя в навчально-виховному процесі. З'ясовано, що основою успішної діяльності педагога вони вважали, перш за все, принцип гуманізму, що передбачає любов, повагу до вихованців, індивідуальний підхід до кожного, вияв толерантності тощо. Проблема індивідуального підходу до учнів, яка майже не досліджувалась у радянський період, у працях викладачів інституту займала одне із центральних місць.

Розглянуто та систематизовано основні питання професійної підготовки педагогів у дослідженнях викладачів закладу. Це проблема організації та викладання педагогічних дисциплін, посилення уваги до практичної підготовки, формування професійних умінь і навичок та їх удосконалення в процесі педагогічної практики. Вивчення звітів про роботу інституту та кафедр дало змогу встановити, що науково-педагогічна діяльність викладацького складу сприяла: підвищенню рівня методичної підготовки в інституті, збільшенню кількості годин на вивчення педагогічних дисциплін, удосконаленню педагогічної практики, залученню студентів до дослідницької роботи, якіснішій організації їх самостійної роботи, підвищенню інтересу до вчительської професії. Теоретичні ідеї та практичний досвід науковців інституту використовувались і в інших педагогічних навчальних закладах.

5. Науково-педагогічні ідеї учених НПУ імені М. П. Драгоманова у період 20–50-х років ХХ ст. залишаються актуальними в освітньому просторі сьогодення та заслуговують на впровадження в практику. Це передусім ідеї національної освіти, питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів, проблеми цілісного підходу до вивчення особистості дитини у навчально-виховному процесі, значення родинного виховання тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття / О. В. Адаменко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 703 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на Заході / С. А. Ананьїн // Рад. освіта. 1924. – № 1–2. – С. 85–97.
4. Ананьїн С. А. До питання про знесення лекційної системи / С. А. Ананьїн // Рад. освіта. – 1924. – № 34. – С. 20–25.
5. Ананьїн С. А. Екскурсійний метод викладання / С. А. Ананьїн // Шлях освіти. – 1922. – №5. – С. 86–96.
6. Ананьїн С. А. Естетичне виховання / С. А. Ананьїн // Шлях освіти. – 1922. – №2. – С. 89–105, №3. – С. 36–70.
7. Ананьїн С. А. Із педагогічного життя Німеччини / С. А. Ананьїн // Рад. освіта. – 1924. – № 34. – С. 70–73.
8. Ананьїн С. А. Педологія / С. А. Ананьїн // Шлях освіти. – 1923. – № 4. – С. 39–54.
9. Ананьїн С. А. Трудове виховання: його минуле й сучасне. / С. А. Ананьїн. – К.: Книгоспілка, 1924. – 148 с.
10. Андрущенко В. П. Провідний освітній вуз України / В. П. Андрущенко // Пам'ять століть. – 2005. – № 2. – С. 4–14.
11. Андрущенко В. П. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
12. Антологія педагогічної думки Української РСР / Сост. Н. П. Калениченко. Отв. ред. М.В. Фоменко. – М. : Педагогіка, 1988 – 640 с.
13. Астряб О. М. Математика на послугах педології / О. М. Астряб // Комуністична освіта. – 1936. – № 12. – С. 110–117.

14. Астряб О. М. Преподавание методики математики в советском вузе / О. М. Астряб // Республиканское совещание по педагогическим наукам. 29.5–1.6.1948 г. Тезисы докладов. К., «Радянська школа», 1948. С. 27–31.
15. Астряб О. М. Про деякі елементи професійної підготовки студентів фізико-математичного факультету педагогічного інституту / О. М. Астряб // Наукові записки КДПІ. – Том XVII. – Пед. серія № 1. – К., 1955. – С. 3–14.
16. Астряб О. М., Кухар В. М. З історії розвитку методики викладання математики в школах радянської України // Наукові записки КДПІ ім. О. М. Горького. Том XXVII. – К., 1957, С. 195–209.
17. Бакум З. П. Лінгводидактична спадщина С. Х. Чавдарова : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З. П. Бакум. – Кривий Ріг, 1996. – 157 с.
18. Барун Р. К. Актуальні питання педагогічної практики студентів педагогічних інститутів / Р. К. Барун // Наукові записки КДПІ. Том XXIX. – К., 1958. С. 79–93.
19. Барун Р. К. Підготовка студентів до роботи класного керівника / Р. К. Барун // Рад. школа. – 1957. – № 5. – С. 75–78.
20. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008 – 406 с.
21. Біятенко Л. О. Використання картини на уроках російської та української мов / Л. О. Біятенко // Наукові записки Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького. Том XXI. Педагогічна серія. К., «Рад. школа», 1956. – С. 139–149.
22. Бойко А. М. 20 видатних українських педагогів. Персоналії в історії національної педагогіки / Бойко А. М. – Полтава, 2002. – 130 с.
23. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30х років ХХ століття : дис...канд. психол. наук: 19.00.01 / І. В. Болотнікова ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 186 с.

24. Боришполець Г. М. Робота батьківського комітету в школі / Г. М. Боришполець // Рад. школа. – 1952. – № 9. – С. 18–21.
25. Боришполець Г. М. Сім'я і школа / Г. М. Боришполець // Рад. Жінка. – 1952. – № 1. – С. 20.
26. Бугай А. С. До питання про планування роботи вчителя математики середньої школи / А. С. Бугай // Наукові записки Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького. Том 17. Педагогічна серія № 1. – К., 1955. – С. 75–110.
27. Бугайко Т. Ф. Ідейно-естетичне виховання учнів на уроках літератури. Стенограма лекції / Т. Ф. Бугайко – К. : КДПІ ім. М. Горького, 1958. – 24 с.
28. Бугайко Т. Ф. Наочність при викладанні літератури в школі / Т. Ф. Бугайко // Наукові записки КДПІ ім. О. М. Горького. Том 13. Педагогічна серія № 3. 1952. – С. 98–118.
29. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Виховання радянського патріотизму на уроках літератури в середній школі // Рад. школа. – 1945. – № 12. – С. 53–59.
30. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Готування вчителя до уроку літератури // Наукові записки Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького. Том 13. Педагогічна серія № 3. – К., 1952. – С. 119–140.
31. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Общие вопросы организации практических занятий по методике литературы // Наукові записки КДПІ ім. О. М. Горького. Том VIII. Пед. серія № 1. – К., 1949. – С. 5–10.
32. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Організація педагогічної практики студентів // Радянська школа. – 1952. – № 10. – С. 50–54.
33. Бурштейн М. Д. За високу якість підручника з педології / М. Д. Бурштейн // Комуністична освіта. – 1932. – № 11–12. – С. 146–148.
34. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (Історико-педагогічний аналіз та перспективи) : дис. ... д-ра пед. наук:

13.00.01 / А. В. Вихрущ ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 473 с.

35. Вища школа Української РСР за 50 років. У 2-х ч. (1917–1967). – [Керівник авт. колективу, відп. ред. В. І. Пітов]. – Ч.1. (1917–1945). – К., Вид-во Київського ун-ту, 1967. – 395 с.

36. Вища школа Української РСР за 50 років. У 2-х ч. (1917–1945 рр.). – [Керівник авт. колективу, відп. ред. В. І. Пітов]. – Ч.2. (1945–1967) – К., Вид-во Київського ун-ту, 1968. – 539 с.

37. Вовк Л. П. З хрестоматії педагогічної підготовки вчителя / Л. П. Вовк – Педагогічні кадри. – 2010. – №1. – С. 10.

38. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих. Нариси / Л. П. Вовк – К., 1994. – 228 с.

39. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчання історії педагогіки / Л. П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 331 с.

40. Вовк Л. П. Освітній процес і становлення національної самосвідомості (історико-педагогічний аспект) / Л. П. Вовк // Наукові записки: матеріали звітно-наукової конференції УДПУ імені М. П. Драгоманова за 1992 рік. – К., 1993. – С.112–114.

41. Вовк Л. П. Проблема педагогічних цінностей в історії освіти і думки / Л. П. Вовк // Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічності освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти): матеріали Міжнародної наукової конференції / За заг. ред. Л. Вовк, О. Падалка. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 4–11.

42. Волинський П. К. Дещо про планування комплексової теми / П.К.Волинський // Рад. освіта. 1927. – № 6–7. – С. 39–45.

43. Волинський П. К. До реорганізації шкільної справи на Західній Україні / П. К. Волинський // Комуністична освіта. – 1939. – № 12. – С. 25–33.
44. Волинський П. К. З досвіду роботи класних керівників / П. К. Волинський // Комуністична освіта. – 1935. – № 11. – С. 64–71.
45. Волинський П. К. Повторення матеріалу з літератури в 8–10 класах / П. К. Волинський // Шлях освіти. – 1938. – № 3. – С. 48–51.
46. Волинський П. К. Про наскоки педологів на проблему уроку / П. К. Волинський // Комуністична освіта. – 1936. – № 10. – С. 101–108.
47. Володимирський А. В. К динаміке педагогического процесу / А. В. Володимирський // Шлях освіти. – 1927. – № 11–12. – С. 48–71.
48. Глузман А. В. Професійно- педагогическая підготовка студентів університета: теорія і опит дослідження: Монографія / А. В. Глузман – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
49. Григор'єв М. О. Програми з педагогіки для педінститутів / М. О. Григор'єв // Комуністична освіта. – 1934. – № 6. – С. 105–110.
50. Грищенко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в УРСР / М. М. Грищенко // Розвиток народної освіти й педагогічної думки в УРСР (1917–1957). – Наукові записки. – Том 6. – Серія педагогічна. – К., 1957, – С. 5–134.
51. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н. М. Гупан – Київ.: Ін-т внутр. справ при Нац. Акад. внутр. справ України. – К.: [Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова], 2000. – 252 с.
52. Гурвич Ф. Х. Керівництво позакласним читанням в радянській сім'ї / Ф. Х. Гурвич // Наукові записки КДПІ. Т. XIII. Пед. серія № 3. – К., 1952. – С. 141–163.
53. Даденков М. Ф. Великі слов'янські педагоги ХУІІ–ХІХ ст. та їх спадщина / М. Ф. Даденков // Рад. школа. – 1945. – № 12. – С. 31–38.
54. Даденков М. Ф. Життя, діяльність і педагогічні ідеї А. С. Макаренка. – К., «Рад. школа», 1949. – 67 с.

55. Даденков М. Ф. Естетичне виховання. Стенограма лекції. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1956. – 25 с.
56. Даденков М. Ф. З історії інституту (До 126-річчя Ніжинського держ. пед. ін-ту ім. М. В. Гоголя) / М. Ф. Даденков // Рад. освіта. – 1945. – 16.ХІ.
57. Даденков М. Ф. Історія педагогіки. Підручник для пед. вишів. – К.-Х., «Рад. школа», 1947, – 328 с.
58. Даденков М. Ф. Коменський і визвольна боротьба українського народу в VIIст. / М. Ф. Даденков // Рад. школа. – 1946. – № 3. – С. 30–34.
59. Даденков М. Ф. Принципи побудови букваря / М. Ф. Даденков // Тези доповідей на секціях науково-методичної наради по створенню нових підручників з української та російської мови для початкової школи УРСР. – К., «Рад. школа», 1945. – С. 9–10.
60. Даденков М. Ф. Радянське виховання і його завдання // Рад. школа і організація її роботи. Збірник на допомогу вчителю західних областей України. За ред. С. Х. Чавдарова. – К., Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа». – 1946. – С. 3–16.
61. Даденков М. Ф. Л. М. Толстой як педагог / М. Ф. Даденков // Дошкільне виховання. – 1953. – № 12. – С. 9–15.
62. Даденков М. Ф. Школа на Україні в VI–VII століттях у боротьбі народу за возз'єднання України з Росією // Рад. школа. – 1954. – № 5. – С. 22–32.
63. Даденков М. Ф. Чехов про вчителя / М. Ф. Даденков // Дошкільне виховання. – 1954. – № 9. – С. 33–37.
64. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): [монографія] / Н. М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1999. – 328 с.
65. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

66. Дзеверін О. Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР // Розвиток народної освіти й педагогічної думки в УРСР (1917–1957). Наукові записки. Том 6. Педагогічна серія. – К., 1957 – С. 135–189.
67. Дзюба І. М. Інтернаціоналізм чи русифікація? – Юрій Лібер (упоряд., післямова, бібліогр.). – К.: Видавничий дім «Києво-могилянська академія», 2005. – 332 с.
68. Днепров Э.Д. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX– нач. XX в. / [Б. К. Тебиев, Ф. Ф. Шаматов, Р. Ф. Усачева и др.]; Отв. ред. Э. Д. Днепров; [АНП СССР, НИИ теории и истории педагогики]. – М. – Педагогика, 1991. – 446с.
69. Дорошенко О. І. Вчитель та дошкільне виховання / О. І. Дорошенко // Радянська освіта. – 1924. – № 11– 12. – С. 40–45.
70. Дорошенко О. І. До організації літніх дитячих майданів / О. І. Дорошенко // Рад. освіта. – 1925. – № 6–7. – С. 74–80.
71. Дорошенко О. І. До питання про вплив оточення на зміст та структуру дитячих колективів, що самі виникають в дошкільному періоді / О. І. Дорошенко // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 90–108.
72. Дорошенко О. І. До питання про підготовку дошкільних робітників / О. І. Дорошенко // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 9–16.
73. Дорошенко О. І. Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві / О. І. Дорошенко // Рад. освіта. – 1923. – Ч.2. Грудень. – С. 12–27.
74. Дорошенко О. І. Проблема політехнізму в дошкільних установах / О. І. Дорошенко // Шлях освіти. – 1930. – № 7–8. – С. 131–141.
75. Дорошенко О. І. Сучасний дитячий садок / О. І. Дорошенко // Путь просвещения. – 1925. – № 7–8. – С. 41–51.
76. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 С.

77. Жураківський Г. Є. До питання про джерела освітньої діяльності старої Київської громади / Г. Є. Жураківський // Записки КІНО. – 1930. – № 6. – С. 125–136.
78. Жураківський Г. Є. До проблеми побудування нормальних планів з педагогічних дисциплін у КІНО / Г. Є. Жураківський // Кузня освіти. – 1928. – № 1. – С. 25–26.
79. Жураківський Г. Є. Закордонна школа сьогоднішнього дня / Г. Є. Жураківський // Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО. – Ч.4. – 1928. – С. 8–13.
80. Жураківський Г. Є. «Історія» та «сучасність» у програмах радянської школи / Г. Є. Жураківський // Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО. – Ч.2. – 1927. – С. 12–21.
81. Жураківський Г. Є. Напередодні утворення всесоюзної системи освіти / Г. Є. Жураківський // Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО. – Ч.1–2(5–6). – 1929. – С. 17.
82. Жураківський Г. Є. На шляхах реформ педагогічної освіти на Україні / Г. Є. Жураківський // Кузня освіти. – 1929. – № 3. – С. 26–29.
83. Жураківський Г. Є. Нариси з історії педагогіки у зв'язку з історією класової боротьби: Посібник для пед. ВНЗ. – Частина 1. – К., 1926. – 172 с.
84. Жураківський Г. Є. Проблема будування курсу «Система Народної Освіти в Педвиш'ї.» / Г. Є. Жураківський // Записки КІНО. – 1927. – Кн. 2. – С. 187–194.
85. Жураківський Г. Є. Програма до курсу «Система народної освіти» / Г. Є. Жураківський // Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО. Ч.4. – 1928. – С. 38–39.
86. За більшовицьку партійність у педагогіці // Рад. школа. – 1949. – № 2. – С. 15.

87. Задесенець М. П. Дружба і товаришування / М. П. Задесенець // Дніпро. – 1953. – № 6. – С. 105–112.
88. Задесенець М. П. Виховання дітей у сім'ї і завдання школи. Стенограма лекції. – К. : Т-во для поширення політичних та наукових знань УРСР, 1957. – 44 с.
89. Задесенець М. П. Про виховання дітей в радянській сім'ї. Стенограма публічної лекції. – К. : Т-во для поширення політичних та наукових знань УРСР, 1952. – 35 с.
90. Задесенець М. П. Спецсеминар з педагогіки у педагогічному інституті. – К.: Мін-во освіти УРСР. Київський держ. пед. ін-т ім. Горького, 1958. – 63 с.
91. Задесенець М. П. Школа і сім'я / М. П. Задесенець // Рад. школа і організація її роботи. Збірник на допомогу вчителю західних областей України. За ред. С. Х. Чавдарова – К., Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа». – 1946. – С. 158–168.
92. Задесенець М. П. Як батьки повинні допомагати дітям вчитись. – К. : Т-во для поширення політичних та наукових знань УРСР, 1949. – 39 с.
93. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
94. Замураєв А., Манжос Б., Тищенко П. – Дитяча праця в шкільних майстернях // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 170.
95. Збірник навчальних програм із загальнопедагогічної підготовки: Програми з педагогічних дисциплін: підготовка бакалаврів, спеціалістів, магістрів та аспірантів у педагогічному університеті // Л.Вовк, О. Падалка. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 188 с.
96. Зелінська Я. Ц. Психологічні аспекти професійної орієнтації в науковій спадщині Г. С. Костюка: дис... канд. психол. наук: 19.00.01. / Зелінська

Ярослава Цезарівна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 165 с.

97. З історії наукових студій викладачів НПУ імені М. П. Драгоманова (до 180-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова) / за наук. ред. проф. Л. П. Вовк, О. С. Падалки; упор.: Л. П. Вовк, О. С. Падалка, О. В. Назаренко, О. В. Вознюк. (Серія: Наукова діяльність професорсько-викладацького складу НПУ імені М. П. Драгоманова: історія і сучасність). – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 362 с.

98. Іваниця Г. М. Десять років роботи в справі викладання української мови й літератури / Г. М. Іваниця // Шлях освіти. – 1927. – № 11–12. – С. 33–48.

99. Іваниця Г. М. До принципів будування програми української мови й літератури для старшого концентру трудшколи / Г. М. Іваниця // Рад. освіта. – 1928. – № 4 – С. 24–31.

100. Іваниця Г. М. Зміст та принципи будування курсів методик на факультеті професійної освіти ІНО / Г. М. Іваниця // Записки КІНО. – 1927. кн.2. – С. 177–186.

101. Іваниця Г. М. Педагогічна практика студента-соцвихника і проблема методичної техніки / Г. М. Іваниця // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 26–36.

102. Іваниця Г. М. Песталоцці й початкове навчання / Г. М. Іваниця // Рад. освіта. – 1927. – № 2. – С. 10–24.

103. Івашина Г. З. Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького до 40-річчя Великої жовтневої революції / Г. З. Івашина // Наукові записки КДПІ. – Т. XXVIII. – К., 1958. – С. 107–118.

104. Івашина Г. З. Про екзамени у педагогічних інститутах / Г. З. Івашина // Радянська школа. – 1955. – № 5. – С. 44–47.

105. Ільїних Ю. С. До питання про види повторення навчального матеріалу в школі / Ю. С. Ільїних // Наукові записки Київського державного

педагогічного інституту ім. О. М. Горького. Том 26. Зб. праць аспірантів. Вип.2. – К., 1957. – С. 3–14.

106. Історія педагогіки України : підручник для студ. вищ. пед. навч. закл. / Л. В. Артемова. – Київ : Либідь, 2006. – 421с.

107. Квіт С. Потрібні зміни : зміст і завдання освітніх реформ / С. Квіт // Освіта України. – 2015. – № 5. – С. 4–5.

108. Київська науково-дослідна кафедра педології: Збірник праць. – Том 1. – Київ, 1930. – 389 с.

109. Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького. 1920–1990. Історичний нарис. / [за ред. М. І. Шкіля]. – К.: Рад. школа, 1990. – 201 с.

110. Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького. Бібліографічний покажчик друкованих праць співробітників інституту за 1944–1957 рр. Склали: О. Д. Балабанов, Н. М. Недоступ. – К., 1958. – 220 с.

111. Концепція національного виховання // Рідна шк. – 1995. – № 6. – С. 18–26.

112. Костюк Г. С. Масове другорічництво міської трудшколи / Г. С. Костюк // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 103–115.

113. Костюк Г. С. Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1934. – № 4. – С. 72–81.

114. Костюк Г. С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1937. – № 8. – С. 52–64.

115. Костюк Г. С. Про порівняльну вартість зорового та слухового способу тестування успішності учнів / Г. С. Костюк // Український вісник експериментальної педагогіки та психології. Вип.2. – 1928. – С. 99–131.

116. Костюк Г. С. Теорія і практика педологічної псевдонауки / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 146–156.

117. Костюк Г. С. Ще про бюджет часу, режим праці й відпочинку учнів та заходи школи в справі їх раціоналізації / Г. С. Костюк // Шлях освіти. – 1929. – № 7. – С. 78–95.
118. Кошечко Н. В. Науково-педагогічна діяльність С. А. Ананьїна (1873–1942): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кошечко Наталія Василівна; Київський національний ун-т. ім.. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 208 с.
119. Кравченко О. Г. Роль Київського університету в розвитку освіти в Київському учбовому окрузі (Київська, Волинська, Подільська, Чернігівська, Полтавська губернії) в 60-х рр. ХХ ст.: дис. ... канд. пед. наук. К., 1954. – 291 с.
120. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
121. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція УРСР 20–30-х років: соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Донецьк : Норд-Прес, 2004. – 456 с.
122. Кулінич О. С. Про основні засади побудови програми з педагогіки для педвишів // Шлях освіти. – 1931. – № 7–8. – С. 160–167.
123. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: [Монографія] / Олександр Лавріненко. К.: Богданова А. М., 2009. – 328 с.
124. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УРСР у 20-ті роки / Донецький держ. технічний ун-т. – Донецьк : РВА ДонДТУ, 2000. – 248 с.
125. Лисенко В. П. Развитие Г. С. Костюком основ педагогической психологии (на материале работ 20–40-х годов): автореферат дис. ... канд. психол. наук / В. П. Лисенко; Киевск. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – К., 1991. – 20 с.
126. Литвинов С. А. Американська школа виховує гангстерів / С. А. Литвинов // Рад. школа. – 1950. – № 7. – С. 101–105.

127. Литвинов С. А. В плену буржуазно-националистических взглядов / С. А. Литвинов // Учительская газета. – 1947. – 13 декабря. – С. 2.
128. Литвинов С. А. Мета і завдання комуністичного виховання підростаючого покоління. Стенограма лекції. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1958. – 40 с.
129. Литвинов С. А. Основні етапи розвитку педагогічної науки на Україні за 50 років радянської влади / С. А. Литвинов // Вища і середня педагогічна освіта. – 1969. – Вип. 3. – С. 3–16.
130. Литвинов С. А. Педагогічна наука на Україні за 40 років радянської влади / С. А. Литвинов // Наукові записки КДПІ. Т. XXVIII. – К., 1958. – С. 19–34.
131. Литвинов С. А. Славетний педагог / С. А. Литвинов // Наука і життя. – 1957. – № 4. – С. 27–28.
132. Лук'янова В. А. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30 роки ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лук'янова В. А. Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: 2002. – 196 с.
133. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / Майборода В. К. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
134. Майборода В. К., Лесик Г. В. Степан Андрійович Литвинов: учитель, вчений, інтелігент. Монографія. – Луганськ: видавництво СНУ ім. В. Даля, 2011. – 220 с.
135. Малій К. Українізація освіти. 20-ті роки / К. Малій // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – С. 29–30.
136. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.) : хрестоматія / Сухомлинська О. В. (наук. ред.), Л. Д. Березівська (упоряд.). – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.
137. Манжос Б. С. Дві теорії навчання / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1928. – № 12. – С. 200–220.

138. Манжос Б. С. Дитячий рух і школа / Б. С. Манжос // Радянська освіта. – 1924. – № 11–12. – С. 93–100.
139. Манжос Б. С. До проблеми педагогічних кадрів / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1930. – № 1. – С. 52–55.
140. Манжос Б. С. Експериментальне дослідження методів навчання в радянській школі / Б. С. Манжос // Записки КІНО. – Кн.4. – 1930. – С. 14–44.
141. Манжос Б. С. Колективізація при Дальтон-плані / Б. С. Манжос // Рад. освіта. – 1924. – № 7. – С. 19–26.
142. Манжос Б. С. Облік педпроцесу в трудовій школі / Б. С. Манжос // Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО. Ч.2. 1927. – С. 3–11.
143. Манжос Б. С. Основні проблеми педології фізичної праці. / Б. С. Манжос // Записки КІНО. – Кн.3. – 1928. – С. 33–50.
144. Манжос Б. С. Останні досягнення методи проектів в Америці / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1929. – № 5–6. – С. 194–199.
145. Манжос Б. С. От тестовых испытаний к стандартизованным тестам (из опыта Киевской школы им. Петровского) / Б. С. Манжос // Просвещение на транспорте. – 1927. – № 2. – С. 26–31.
146. Манжос Б. С. Планування з дітьми в старшому концентрі трудшколи (з практики Київської залізничної школи ім. Петровського) / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1927. – № 6–7. – С. 87–100.
147. Манжос Б. С. Політехнічний стрижень у програмах фабрично-заводської семилітки / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1930. – № 7– 8. – С. 95–104.
148. Манжос Б. С. Праця в майстернях трудової школи при виробництві, як педпроцес / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1927. – № 1. – С. 163–176.
149. Манжос Б. С. Праця в майстернях трудової школи при виробництві, як педпроцес (продовження) / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1927. – № 2–3. – С. 45–68.

150. Манжос Б. С. Трудові навички в молодшому концентрі школи / Б. С. Манжос // Шлях освіти. – 1928. – № 5–6. – С. 49–56.
151. Манжос Б. С., Тищенко П. Учебно-производственный труд в школе соцвоса: принципы и практика на основе опыта Киевской трудовой школы при пр-ве имени Г. Петровского. М., Транспечать НКПС, – 1927. – 156 с.
152. Марочко В. І., Хілліг Гьотц. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941) / Інститут історії України НАН України; Марбурзький ун-т (Німеччина). К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.
153. Матвійчук Н. С. Підготовка вчительських кадрів в Україні (20–30-ті роки ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. С. Матвійчук ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 217 с.
154. Миронов М. М. Виховання дітей в сім'ї і завдання педагогічної пропаганди / М. М. Миронов // Дошкільне виховання. – 1954. – № 10. – С. 3–7.
155. Миронов М. М. Засоби виховного впливу на дітей в сім'ї / М. М. Миронов // Дошкільне виховання. – 1951. – № 6. – С. 3–11.
156. Миронов М. М. Підручники К. Д. Ушинського / М. М. Миронов // Рад. школа. – 1945. – № 5–6. – С. 22–30.
157. Миронов М. М. Читанка для початкової школи / М. М. Миронов // Тези доповідей на секціях науково-методичної наради по створенню нових підручників з української та російської мови для початкової школи УРСР. – К., «Рад. школа», 1945. – С. 11–17.
158. Музиченко О. Ф. Ідеї Песталоцці на Україні й у Росії / О. Ф. Музиченко // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 57–73.
159. Музиченко О. Ф. Краєзнавство в комплексних програмах та його метод / О. Ф. Музиченко // Путь просвещения. – 1925. – № 5–6. С. 59–70.
160. Музиченко О. Ф. Проблемы комплексности в Германии и у нас / О. Ф. Музиченко // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С. 68–106.

161. Музиченко О. Ф. Сучасна школа в нас та за кордоном / О. Ф. Музиченко // Рад. освіта. – 1924. – № 12. – С. 93–97.
162. Музиченко О. Ф. Читання й культура слова в сучасній школі / О. Ф. Музиченко // Шлях освіти. – 1928. № 4. – С. 109–125.
163. Музиченко О. Ф. Що таке нові програми Порадника й як за ними працювати? / О. Ф. Музиченко // Рад. освіта. – 1924. – № 11–12. – С. 46–64.
164. Нагорський С. За культуру мови / С. Нагорський // Кузня освіти. – 1928. – № 2. – С. 9–12.
165. Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 1834–2004 / уклад. В.В.Різун [та ін.] ; ред. М.Слов'янова, Н. Тимошик ; авт. передм. В. В. Скопенко. – К. : Наша культура і наука, 2004. – 440 с.
166. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) : навч.-метод. посіб. / [О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 444 с.
167. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посібн. / О. В. Сухомлинська [та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
168. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов 1917–1973. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
169. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті: проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
170. Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова: Історичний нарис, 1920–2000 / [Укладачі: Дмитренко П. В., Макаренко О. Л.] – К.: Четверта хвиля, 2000. – 220 с.
171. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова: Історія. Сьогодення. Перспективи. 1834-2004 / [Андрущенко В. П., Волинка Г. І., Мозгова Н. Г. та ін.]. – К. : Навчальна книга, 2005. – 256 с.

172. Наукові школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / Укл. : Г. І. Волинка, О. С. Падалка, Л. Л. Макаренко; за заг. ред. В. П. Андрущенко. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 313 с.
173. Ніжинський М. П. Досвід кращих зробити загальним надбанням / М. П. Ніжинський // Рад. освіта. – 1948. – 19 листопада. – С. 3.
174. Ніжинський М. П. А. С. Макаренко про виховання. – К. : Т-во для поширення політичних та наукових знань УРСР, 1949. – 24 с.
175. Ніжинський М. П. А. С. Макаренко про виховання в праці. – К. : Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа», 1950, – 96 с.
176. Ніколенко Д. Ф. До питання про навчання дівчат у школах ФЗУ / Д. Ф. Ніколенко // Робітнича освіта. – 1927. – № 12. – С. 22–31.
177. Ніколенко Д. Ф. До питання про побудову програми української мови для шкіл ФЗУ // Робітнича освіта. – 1927. – № 7–8. – С. 74–81.
178. Ніколенко Д. Ф. Злоключення науки педології / Д. Ф. Ніколенко // Народное образование. – 1990. – № 10. – С. 117–123.
179. Ніколенко Д. Ф. Питання психології радянського вчителя. – К. : КДПІ ім. О. М. Горького, 1957. – 34 с.
180. Ніколенко Д. Ф. Про організацію бюро професійної консультації при Київському окружному відділі праці / Д. Ф. Ніколенко // Робітнича освіта. – 1929. – № 7–8. – С. 115–119.
181. Ніколенко Д. Ф. Про українізацію шкіл ФЗУ / Д. Ф. Ніколенко // Робітнича освіта. – 1928. – № 6–7. – С. 23–32.
182. Ніколенко Д. Ф. Професійна орієнтація учнів і вибір ними спеціальності. Стенограма публічної лекції. – К., 1954. – 56 с.
183. Ніколенко Д. Ф. Українська мова та українознавство в профшколі / Д. Ф. Ніколенко // Робітнича освіта. – 1929. – № 12. – С. 109–115.

184. Ніколенко Д. Ф. Читацькі інтереси робітничої молоді / Д. Ф. Ніколенко // Збірник праць Київської науково-дослідної кафедри педології. – Том 1. – К., 1930. – С. 186–218.
185. Ніколенко Д. Ф. Формування моральних якостей радянського вчителя / Д. Ф. Ніколенко // Наукові записки КДПІ ім. О. М. Горького. Т. XXVIII. 1958. – С. 35– 51.
186. Ніколенко Д. Ф. Як вибрати собі професію / [За ред. Раєвського С. М., Шекера Я. Г., Кулініча О.С.] – Х.: Держ. вид-во «Рад. школа», 1931. – 64 с.
187. Ніколенко Л. Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ніколенко Лідія Тимофіївна ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти. –К., 2000. – 201 с.
188. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX–начало XX в. / Под. ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
189. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., «Педагогика», 1975. – 224 с.
190. Педагогіка. Посібник для пед. вищих шкіл. [За ред. проф. С. Х. Чавдарова]. – К., 1941. – 592 с.
191. Педагогіка. Програма нормативної навчальної дисципліни / Вовк Л. П., Падалка О. С. – К., вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2013 р.
192. Педагогический словарь. – Режим доступа : <http://www.edustrong.ru/main/book/pedagogika.htm>.
193. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
194. Педологічний семінар при КІНО 1922–1923 рр. // Шлях освіти. – 1923. – № 7–8. – С. 269–271.

195. Петровський А. В., Ярошевський М. Г. История и теория психологи. Том 1. – Р.-на-Дону. : Издательство «Феникс», 1996. – 416 с.
196. Петрусь В. П. Виховання й рефлексологія / В. П. Петрусь // Рад. освіта. – 1924. – № 5–6. – С. 10–17.
197. Петрусь В. П. Виховання й рефлексологія (продовження) / В. П. Петрусь // Рад. освіта. – 1924. – № 7. – С. 9–18.
198. Петрусь В. П. Записка до проекту нормального плану факультету соціального виховання КІНО / В. П. Петрусь // Записки КІНО. 1927. кн.2. – С. 201–208.
199. Петрусь В. П. Вступ до сучасної педагогіки. Вип. 1. Виховання в його природних, культурно-історичних та філософсько-наукових основах. – К.: Вид-во «Слово». 1923. – 96 с.
200. Помагайба В. І. Аналіза техніки шкільної лекції / В. І. Помагайба // Українська науково-дослідна кафедра педології. Збірник праць. Том 1. – К., 1930. – С. 31–77.
201. Помагайба В. І. Готування вчителя до лекції / В. І. Помагайба // Рад. освіта. – 1928. – № 9. – С. 22–34.
202. Помагайба В. І. Дальтонівський план на практиці / В. І. Помагайба // Рад. освіта. – 1924. – № 12. – С. 42–53.
203. Помагайба В. І. Дальтонський план у трудовій школі. Видавниче тов-во «Час». – К., – 1924. – 68 с.
204. Помагайба В. І. Деякі дані про розвиток писемної мови в 1му концентрі трудшколи / В. І. Помагайба // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. Вип.2. – 1928. – С. 131–149.
205. Помагайба В. І. Лекція в педпроцесі вишів і технікумів / В. І. Помагайба // Комуністична освіта. – 1933. – № 7. – С. 126–132.

206. Помагайба В. І. Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу / В. І. Помагайба // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 85–101.
207. Помагайба В. І. Педагогізація матерів, як нова сторінка радянської педагогіки / В. І. Помагайба // Бюлетень методично-консультаційного бюро при КІНО. Ч. 1–2(5–6). – 1929. – С. 45–47.
208. Помагайба В. І. Підручник в учбовій роботі ФЗУ / В. І. Помагайба // Комуністична освіта. – 1933. – № 6. – С. 48–56.
209. Помагайба В. І. Планування праці в сільській 4-річці. / В. І. Помагайба // Путь просвещения. – 1925. – № 12. – С. 52–67.
210. Помагайба В. І. Про працю за комплексами з двома групами на вчителя / В. І. Помагайба // Рад. освіта. – 1927. – № 4. – С. 18–25.
211. Помагайба В. І. Процес набування формальних знань у трудовій школі / В. І. Помагайба // Шлях освіти. – 1928. – № 2–3. – С. 59–71.
212. Помагайба В. І. Процес набування формальних знань у трудовій школі / В. І. Помагайба // Шлях освіти. – 1928. – № 4. – С. 38–55.
213. Помагайба В. І. Раціоналізаторство й винахідництво в педагогічній техніці / В. І. Помагайба // Комуністична освіта. – 1933. – № 5. – С. 102–108.
214. Помагайба В. І. Роль записування плану й змісту роботи в прозоворозповідальній техніці уроку / В. І. Помагайба // Шлях освіти. – 1929. – № 5–6. – С. 141–156.
215. Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології (29.01.–4.02.1940р.). – Том 1, К., 1941. – С. 165–174.
216. Програма навчального курсу «Історія педагогіки» для педагогічного університету. Орієнтована як базова для різних інститутів і спеціальностей (стаціонар, заочне відділення та екстернат). / Укладач: Л. Вовк. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – 2013.

217. Пронников А. К. Проблемы теории и истории педагогики в наследии С. Х. Чавдарова: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. К. Пронников ; НИИ педагогики УССР. – К., 1983. – 169 л.
218. Про роботу Профкому Робос при КІНО // Записки КІНО. – 1927. – Кн. 2. – С. 209–211.
219. Професори Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: бібліографічний довідник 1944–2009 рр. / Укл. Г. І. Волинка, О. С. Падалка, Л. Л. Макаренко; за заг. ред. В. П. Андрущенка. –2-е вид.; доп. і перероб. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. – 407с.
220. Регейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – на початку ХХІ століття : монографія. / І. Регейло. – Київ: Освіта України, 2014. – 704 с.
221. Резнік Я. Б. Виховання і навчання / Я. Б. Резнік // Рад. школа. – 1946. – № 6. – С. 14–24.
222. Резнік Я. Б. Завдання і методи морального виховання / Я. Б. Резнік // Рад. школа і організація її роботи. Збірник на допомогу вчителю західних областей України. За ред. С. Х. Чавдарова. К., Держ. учбово-педагогічне вид-во «Рад. школа». – 1946. – С. 84–143.
223. Резнік Я. Б. Індивідуальний підхід до учнів / Я. Б. Резнік // Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології (29.01.–4.02.1940р.). – Том 1., К., 1941. – С. 136–154.
224. Резнік Я. Б. Методика виховної бесіди / Я. Б. Резнік // Рад. школа. – 1946. – № 3. – С. 1–12.
225. Резнік Я. Б. Методика закріплення навчального матеріалу / Я. Б. Резнік // Комуністична освіта. – 1937. – № 1. – С. 27–42.
226. Резнік Я. Б. К. Д. Ушинський про наочне навчання / Я. Б. Резнік // Рад. школа. – 1945. – № 5–6. – С. 18–22.

227. Резнік Я. Б. Формалізм у навчанні та способи його усунення / Я. Б. Резнік // Рад. школа. – 1945. – № 2. – С. 22–30.
228. Родніков В. П. На порозі к делу / В. П. Родніков // Пролетарська освіта. – 1920. – № 3–4. – С. 23–26.
229. Родніков В. П. Почему на Западе так много спорят о трудовой школе? / В. П. Родніков // Пролетарська освіта. – 1920. – № 3–4. – С. 14–17.
230. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – поч. XX ст.): Нариси / [за ред.: М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін.]. – К. : Рад. школа, 1991. – 384 с.
231. Русько А. Н. Повышение идейно-теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин в педагогических и учительских институтах / А. Н. Русько // Республиканское совещание по педагогическим наукам. 29.5–1.6.1948г. Тезисы докладов. К., «Радянська школа», 1948. С. 3– 10.
232. Сафонова Н. В. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років XX століття та її втілення в сучасну шкільну практику: Навч.-метод. посібник. / Сафонова Н. В. – О. : Друкарський дім, 2005. – 110 с.
233. Селіханович Й. Б. Індустріалізація й виховання / Й. Б. Селіханович // Шлях освіти. – 1930. – № 7–8. С. 60–66.
234. Селіханович Й. Б. Я. А. Коменський – борець за передову педагогічну науку / Й. Б. Селіханович // Рад. школа. – 1945. – № 5–6. – С. 48–54.
235. Селіханович Й. Б. Основи виховання комуністичної моралі / Й. Б. Селіханович // Комуністична освіта. – 1940. – № 5. – С. 8–33.
236. Селіханович Й. Б. Педагогічне значення учення Леніна про соціалістичну дисципліну / Й. Б. Селіханович // Рад. школа. – 1946. – № 12. – С. 11–15.
237. Сім'я і родинне виховання. Концепція // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – С.15–20.

238. Сіра І. Т. Теоретичні ідеї та практична діяльність учених харківської науково-педагогічної школи (20-70рр.ХХст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Сіра Ірина Тихонівна ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 256 арк.
239. Смалюга О. М. Індивідуальний підхід в допоміжній школі на уроках мови та арифметики. Упорядкував О. М. Смалюга. Вид-во «Радянська Україна». – К., 1951. – 36 с.
240. Соболев П. Українофобія на терені шкільництва. 20-ті роки / П. Соболев // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 6–8.
241. Стеценко В. П. Методическое наследие Т. Ф. Бугайко: Дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Стеценко ; Київський держ. пед. ун-т ім. О. М. Горького. – К., 1991. – 169 с.
242. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
243. Стрілець С. І. Проблеми шкільної математичної освіти у педагогічній спадщині К. Ф. Лебединцева (1878–1925) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. І. Стрілець ; Чернігівський держ. педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2003. – 197 с.
244. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
245. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992-2002.Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України/Академія педагогічних наук України. – Ч.1. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 37–54.
246. Тараненко М. П. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди / М. П. Тараненко // Праці конференції з педагогіки і психології. – 1940. – К, 1941. Том 1. – С. 296–104.

247. Татенко О. С. М. Ф. Даденков як історик педагогіки / О. С. Татенко // Педагогіка: республіканський науково-методичний збірник. Вип.5. – К., 1967. – С. 149–153.
248. Татенко О. С. Розвиток народної освіти на Волині в роки радянської влади (1939–1954 рр.): дис. ... канд. пед. наук : / Татенко О. С. – К., 1954. – 248 с.
249. Тищенко М. К. Педагогічна практика студентів факультетів мови і літератури педвузів / М. К. Тищенко // Українська мова і література в школі. – 1954. – № 2. – С. 34–42.
250. Тищенко М. К. Структура і типи уроків граматики української мови / М. К. Тищенко // Наукові записки КДПІ ім. Горького. Том XXI. Педагогічна серія – К., 1956. – С.124–138.
251. Українська педагогіка в персоналіях : У 2 кн.: Навч. посіб. для вищ. навч. закл. / [Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Самоплавська Т. О., Антонець Н. Б., Березівська Л. Д.]. – за ред. О. В. Сухомлинської. – Кн. 2: XX століття. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
252. Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 1920–1995. Історичний нарис / [ред.: М. І. Шкіль, П. П. Хропко та ін.]. – К.: Вид. центр «Просвіта», 1995. – 169 с.
253. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник / Л. Вовк, В. Гончаров, О. Падалка [та ін.] ; науково-метод. версія і заг. ред. Л. П. Вовк ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – 334 с.
254. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / за ред. Ю. І. Мальованого. Київ, «Освіта», 1992. – 160 с.
255. Хомич В. Ф. Проблема формування творчої особистості вчителя (на матеріалі вітчизняної педагогічної спадщини 1917–1930 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ін-т ім. Г. С. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – 195 арк.

256. Чавдаров С. Х. Агрономізація й політехнізація сільської 7-річки / С. Х. Чавдаров // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 14–25.
257. Чавдаров С. Х. Відсталі учні сільської школи / С. Х. Чавдаров // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 85–102.
258. Чавдаров С. Х. Липецька школа ім. П. В. Щепкіна. / С. Чавдаров; Нар. комісаріат освіти УРСР. Н.-д. ін-т педагогіки – К.: «Рад. школа», 1939. – 136 с.
259. Чавдаров С. Х. Основи дидактики Ушинського / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1940. – № 12. – С. 5–21.
260. Чавдаров С. Х. Повторення / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. – №3. – С. 48–56.
261. Чавдаров С. Х. Політехнічна школа Київщини в боротьбі за виконання постанов партії про школу / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1933. – №1. – С. 81–96.
262. Чавдаров С. Х. Про методи наукової роботи над підручником / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1933. – № 6. – С. 34–43.
263. Чавдаров С. Х. Упертою виховною роботою забезпечимо лад у школі / С. Х. Чавдаров // Політехнічна школа. – 1932. – № 7. – С. 18–24.
264. Чавдаров С. Х. Т. Г. Шевченко про виховання / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. – № 2. – С. 17–30.
265. Чавдаров С. Х. Школа в Західній Україні / С. Х. Чавдаров // Комуністична освіта. – 1939. – № 11. – С. 21–29.
266. Чавдаров С. Х. Школа Західної України під гнітом польської шляхти / С. Х. Чавдаров // Советская педагогика. – 1939. – № 11–12. – С. 29–41.
267. Чавдаров С. Х., Даденков М. Ф. К. Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1945. – 30 с.
268. Чавдаров С. Х., Ліпман Н. Шкідлива книга // Комуністична освіта. – 1936. – № 10. – С. 93–101.

269. Чепіга Я. Ф. Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання. Підручник для працівників системи соціального виховання, студентів інститутів народної освіти і учнів педагогічних шкіл. – К: Державне видавництво, 1922. – 146 С.
270. Чепіга Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: /Упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328с.
271. Чепіга Я. Ф. Весняно-літній період в практиці трудового виховання / Я. Ф. Чепіга // Рад. освіта. – 1924. – № 3–4. – С. 26–36.
272. Чепіга Я. Ф. Від розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання) / Я. Ф. Чепіга // Нар. Учитель. – 1926. – 21 квіт. – № 16. – С. 3.
273. Чепіга Я. Ф. Ґрунтовні принципи нормальної школи // Маловідомі першоджерела української педагогіки. (друга половина ХІХ–ХХ ст.): Хрестоматія / Сухомлинська О. В. (наук. ред.), Л. Д. Березівська (упоряд.). – К.: Науковий світ, 2003. С.189–191.
274. Чепіга Я. Ф. Значіння руху й діяльності в розвитку дитини / Я. Ф. Чепіга // Путь просвещения. – 1922. – № 2. – С. 118–126.
275. Чепіга Я. Ф. Моральне внушіння в справі виховання. Видавн. т-во «Час». – К., 1924. – 16 с.
276. Чепіга Я. Ф. Національне виховання // Маловідомі першоджерела української педагогіки. (друга половина ХІХ–ХХ ст.): Хрестоматія / Сухомлинська О. В. (наук. ред.), Л. Д. Березівська (упоряд.). – К.: Науковий світ, 2003. С. 191–208.
277. Чепіга Я. Ф. Педологія, або наука про дітей // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХХХ ст.): Хрестоматія / Сухомлинська О. В. (наук. ред.), Л. Д. Березівська (упоряд.). – К.: Науковий світ, 2003. 418 с., С. 208–212.
278. Чепіга Я. Ф. Переймання / Я. Ф. Чепіга // Путь просвещения. – 1922. – № 6. – С. 124–134.

279. Чепіга Я. Ф. Практична трудова педагогіка. «Книгоспілка». – Харків-Київ. 1924. – 120 с.
280. Чепіга Я. Ф. Розвиток органів почуття та їх значіння у вихованні дитини / Я. Ф. Чепіга // Путь просвещения. – 1922. – № 5. – С. 97–24.
281. Чепіга Я. Ф. Труд і гра яко фактор виховання / Я. Ф. Чепіга // Шлях освіти. – 1923. – № 9–10. – С. 85–104.
282. Черняк П. К. До питання про зв'язок теорії з практикою у викладання фізики в середній школі / П. К. Черняк // Наукові записки КДПІ. – Т.ХVII. – Пед. серія № 1. – К., «Рад. школа», 1955. – С.111–117.
283. Шевченко С. М. Педагогічна спадщина Я. Б. Резніка (1892–1952) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. М. Шевченко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 273 с.
284. Шелухін Д. Я. Заохочення і покарання як засіб виховання в радянській школі. Держ. учбово-пед. видавництво «Рад. школа». – К., 1963. – 112 с.
285. Шиманський І. Є. До питання педагогізації викладання математичних дисциплін в педагогічних інститутах / І. Є. Шиманський // Наукові записки КДПІ. – Т.ХVII. – Пед. серія № 1. – К., «Рад. школа», 1955. – С.15–24.
286. Шпортенко В. А. Развитие форм организации обучения в общеобразовательной школе (историко-теоретический аспект) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Шпортенко ; Украинский педагогический ун-т им. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 163 л.
287. Ярмак Н. О. Освітня діяльність і педагогічні погляди О. Ф. Музиченка: Наукове видання / за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – 191 с.

Державний архів м. Києва

Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького

Народного комісаріату освіти УРСР

288. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1947/48 н. рік– Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 222, 24 арк.
289. Звіт про науково-дослідну роботу інституту за 1956 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 1434, 46 арк.
290. Звіт про науково-дослідну роботу кафедри педагогіки за 1950 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 490, 2 арк.
291. Звіт про науково-дослідну роботу кафедри педагогіки за 1952 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 761, 7 арк.
292. Звіт про науково-дослідну роботу кафедри педагогіки за 1953 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 914, 28 арк.
293. Звіти про роботу факультетів та викладачів (1921р.) – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 1, спр. 23, 21 арк.
294. Звітні картки професорсько-викладацького складу про виконання науково-дослідної роботи за 1949 рік. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп.2, спр. 410, 113 арк.
295. Матеріали по захисту дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук Вознюком Д.А. на тему «Індивідуальний підхід до вихованця в педагогічній теорії та практиці А.С.Макаренка за 1948 рік – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 315, 42 арк.
296. Навчальні програми, плани та список викладачів основного курсу (1920–1921рр.) – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 1, спр. 7, 82 арк.
297. Навчальні програми та плани за 1922–1924 рр. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 1, спр. 35, 63 арк.
298. Навчальні програми та розклади лекцій з вказівкою прізвищ викладачів (1921–1922рр.) – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 1, спр. 22, 75 арк.
299. План науково-дослідної роботи кафедри педагогіки на 1957-1960 рр. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 1514, 4 арк.

300. План та звіт про навчально-методичну роботу кафедри педагогіки за 1951/52 н. рік. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 618, 20 арк.

301. План та звіт про навчально-методичну та науково-дослідну роботу кафедри педагогіки за 1957/58 н. рік. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 1513, 28 арк.

302. Приказ колегії Губпрофосвіти про реорганізацію інституту та призначення ректора, проректорів та деканів від 8 червня 1921 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 1, спр. 16, 1 арк.

303. Стенограма від 21 грудня 1956 року лекції з історії педагогіки доцента Прокопенко Г. І. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 1407, 26 арк.

304. Стенограми лекцій професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки за 1953 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 915, 120 арк.

305. Стенограми лекцій професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки за 1957 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 1515, 250 арк.

306. Стенограми лекцій професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки за 1949 р. – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 491, 171 арк.

307. Тези лекцій професорсько-викладацького складу за 1950 рік – Держ. архів м. Києва, Ф. Р–346, оп. 2, спр. 464, 143 арк.

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВУУ)

308. Довідки Управління про стан педагогічної науки в Українській РСР за 1956 рік. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 15, спр. 1854, 260 арк.

309. Заяви, біографії, наукові праці, списки позаштатних викладачів Київського та Харківського інститутів народної освіти та затвердження їх до викладацького складу (1 вересня 1927–5 квітня 1929) – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 7, спр. 690, 358 арк.

310. Інформаційний лист ректора КІНО про стан інституту та листування з ним про встановлення терміну перерв між триместрами, роботу консультаційного бюро, організацію музею матеріалів з життя та праці дітей в установах соцвиху та з інших методичних і організаційних питань. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 6, спр. 4619, 13 арк.

311. Листування з Київським ІНО про затвердження штатів, призначення та звільнення робітників і розрахунки по зарплаті (1926–1930рр.). ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 6, спр. 4630, 332 арк.

312. Матеріали про видання підручників дитячої літератури та комплектування науково-педагогічних і дитячих бібліотек. 5.07.24.–24.10.24р. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 343, 177 арк.

313. Матеріали про організацію та проведення практики та стажу студентів педагогічних вузів та технікумів України (11.11.1927–7.4.1930р.) – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 7, спр. 514, 222 арк.

314. Матеріали про роботу науково-дослідних кафедр Київського інституту народної освіти (19.1.26–14.7.30 р.) – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 6, спр. 4634, 211 арк.

315. Матеріали про стан та роботу Київського інституту соціального виховання (1 січня 1931р. –10 червня 1932 р.) — ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 10, спр. 806, 142 арк.

316. Матеріали про стан та роботу Київського інституту соціального виховання – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 10, спр. 807, 122 арк.

317. Особова справа Ананьїна С.А. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, – оп. 12, спр. 135, 3 арк.

318. Особова справа Головківського В. А. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 1654, 4 арк.

319. Особова справа Дорошенко О. І. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 2456, 14 арк.

320. Особова справа Жураківського Г. Є. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 2595, 20 арк
321. Особова справа Манжоса Б. С. — ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 4680, 20 арк.
322. Особова справа Ніколенка Д. Ф. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 5338, 9 арк.
323. Особова справа Петруся В. П. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 5856, 5.арк.
324. Особова справа Помагайби В. І. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 6087, 14 арк
325. Особова справа Роднікова В. П. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 6529, 4 арк.
326. Особова справа Соколянського І. А. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 7241, 65 арк.
327. Особова справа Чепіги Я. Ф. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 12, спр. 8384, 6 арк.
328. План видавництва Головоцвиху Наркомосу УРСР на 1923/24 н. р. Списки рекомендованої літератури для учителів та заборонених підручників. 1924 р. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 342, 19 арк.
329. Протоколи засідань учбово-педагогічної секції Державного видавництва України. 2.01.24.–1.11.1924. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 338, 67 арк.
330. Резолюція Київського бюро губкома КП(б)У від 2.8.24 р. до доповіді про Київський інститут народної освіти; звіти про роботу та бюлетні інституту. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 4, спр. 634, 102 арк.
331. Річний звіт про роботу КДПІ ім. О. М. Горького за 1946/47 н. рік. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 15, спр. 307, 213 арк.

332. Річний звіт про роботу КДПІ ім. О. М. Горького за 1953/54 н. рік. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 15, спр. 1492, 86 арк.
333. Річний звіт про роботу КДПІ ім. О. М. Горького за 1954/55 н. рік. – Ф. № 166, оп. 15, спр. 1670, 109 арк.
334. Річний звіт про роботу КДПІ ім. О. М. Горького за 1956/57 н. рік. – Ф. № 166, оп. 15, спр. 2088, 69 арк.
335. Річний звіт про роботу КДПІ ім. О. М. Горького за 1957/58 н. рік. – Ф. № 166, оп. 15, спр. 2304, 51 арк.
336. Річні звіти інститутів народної освіти за 1924/25, 1925/26, 1926/27 навч. роки та матеріали до них. – ЦДАВОВУУ, Ф. № 166, оп. 5, спр. 289, 711 арк.

Державний архів Київської області

337. Протоколи засідань Київської філії УТОРНІТСО та інші документи СНР (9 травня–21 червня 1921р.) – Ф. № Р-742, оп. 1, спр. 64, 100 арк.
338. Протоколи засідань президії Київського бюро та першої конференції СНР (5 січня–25 грудня 1929 р.) .) – Ф. № Р-742, оп. 1, спр. 9, 105 арк.
339. Протоколи, реєстраційні картки Київського держуніверситету (1933 р.) – Ф. № Р-742, оп. 1, спр. 103, 63 арк.
340. Реєстраційні картки, довідки та списки для перереєстрації членів СНР Польського педінституту (1934 р.) – Ф. № Р-742, оп. 1, спр. 333, 31 арк.
341. Характеристики наукових співробітників Київського держуніверситету (15 січня–грудень 1933 р.) – Ф. № Р-742, оп. 1, спр. 136, 68 арк.

Центральний державний архів громадських об'єднань України

342. Положення про вищі навчальні заклади, підготовчі курси для вступу до ВНЗ, інструкція політкомісарам інститутів. Доповіді про стан партійної роботи в

ІНО. Тези, доповіді, положення про професійну освіту (13 січня–15 грудня 1922 р.) – Ф. № 1, оп. 20, спр. 1513, 106 арк.

343. Постанови ЦК ВКП(б)У, доповідні записки, довідки, листи партійних і радянських органів наркоматів, керівників навчальних закладів про роботу вищих і середніх навчальних закладів, прийом слухачів в інститути й технікуми, розподіл випускників, матеріально-побутовий стан учителів (1930–1931 рр.) – Ф. № 1, оп. 20, спр. 4206, 98 арк.

344. Постанови, проекти постанов ЦК ВКП(б)У, доповідні записки, довідки ЦК, УКК, КП(б)У, наркоматів, інших організацій про стан вузівських парторганізацій, інші матеріали про роботу вищих навчальних закладів (18 липня–3 грудня 1931) – Ф. № 1, оп. 20, спр. 4637, 96 арк.

345. Циркулярні листи ЦК ВКП(б), КУКП(б)У про агітаційно-масову, пропагандистську роботу, проведення політичних кампаній, антирелігійної пропаганди, створення партійних клубів, ліквідацію неписьменності, марксистську освіту, підготовку педагогічних кадрів та інші питання (30 березня–28 грудня 1933 р.) – Ф. № 1, оп. 20, спр. 1448, 267 арк.

Додаток А

Програма практичних занять з педології для дошкільного факультету

Перші години занять присвячені ознайомленню з сучасним станом науки педології і з сучасними методами обслідування дітей. Різниця між звичайним життєвим спостереженням над психологією взагалі, дитини зокрема, і науковим спостереженням.

Вага експерименту в психології взагалі, зокрема в обслідування дитини.

Експериментальні методи: а) індивідуального обслідування, б) колективного обслідування, в) метод анкети (С. Холя), г) статистичний метод.

Техніка експериментів:

Загальні умови а) для експериментатора, б) для дитини, над котрою проводиться експеримент.

Загальний план обслідування індивідуальності дитини.

1. Біологічні й соціальні фактори розвитку дитини.
2. Процес виховання й наслідки виховання.

Обслідування окремих боків індивідуальності дитини:

1) обслідування зовнішніх органів чуттів дитини (зір, слух, дотик, смак, нюх, м'язове чуття, рухливість дитини; 2) обслідування уваги дитини; 3) обслідування пам'яті дитини; 4) обслідування фантазії дитини; 5) обслідування тям дитини; 6) обслідування загальної сфери чуттів (загальний душевний настрій, нахил до афектів, релігійне чуття, моральне чуття, естетичне чуття); 7) обслідування волі дитини; 8) обслідування нахилів певної дитини; 9) обслідування мови окремої дитини і взагалі дітей; 10) обслідування, як виявляє себе дитина в грі.

Практикум по педології проводиться також в дитсадках та будинках. Наслідки обслідування дітей слухачами читаються як доклади на практичних заняттях і обмірковуються слухачами спільно з керівником практичних занять.

В. Головковський

5 лютого 1921 р.

Додаток Б

Програма курсу педагогіки на першому курсі ВІНО

Лектор Родніков В. П.

(1921)

1 триместр

Огляд методів педагогіки як науки. Огляд літератури предмету (Соколов П. Історія педагогічних систем; Рубінштейн М. Історія педагогічних ідей; Монро. Історія педагогіки; Каптерев. Історія російської педагогіки; Каптерев і Музиченко. Сучасні педагогічні течії та ін.).

Поняття виховання. Самовиховання та самоосвіта. Формування світогляду.

Історія педагогічних ідей Заходу.

Античний світ. Середні віки. Епоха Відродження. Ідейні рухи на Заході в результаті економічного зрушення в епоху реформації – Ян Амос Коменський. Епоха Французької революції та її відображення в розвитку педагогічних ідей – Руссо, Песталоцці. Інтелектуалізм в новій педагогіці (Гербарт), волюнтаризм (Фребель). Сучасні течії в педагогіці. Трудові школи.

2 триместр.

Історія російської педагогіки.

Педагогічні мотиви російської древності. Г. Сковорода – втілювач ідейного педагогічного руху на Україні. Економічний та культурний рух 60-х років. Відображення їх в педагогіці – Пирогов, Ушинський, Толстой. 80-ті роки. 90-ті роки. Сучасні течії педагогічної думки в Україні та Росії.

3 триместр

Семінар по вивченню суспільних і філософсько-педагогічних поглядів Пирогова у зв'язку з економічним, суспільним і культурними рухами 60-х років минулого століття.

Додаток В

Програма курсу «Історія педагогіки»

Родніков В. П.

Історія загальної педагогіки

Педагогічні ідеали Давнього класичного світу. Основні рухи в історії нової Європи та їх відображення в історії виховання. Педагогічні системи представників нової європейської педагогіки. Школа об'єктивного емпіризму (Ратихій, Коменський). Школа суб'єктивного емпіризму (Монтень, Локк). Руссо та ідея вільного виховання. Песталоцці та ідея соціального виховання. Фребель та ідея дошкільного виховання. Герbart та ідея виховуючого навчання. Сучасні течії (соціальне, індивідуалістичне, експериментальне, трудове) в європейській педагогіці.

Історія російської педагогіки

Російська освіченість та педагогічна теорія до Катерини II. Системи Катерини II та Бецкого. Епоха великих реформ в історії російської педагогіки. Ідея загальнолюдської гуманітарної школи (Редкін та Пирогов). Ідея національної школи (Ушинський, Стоюнін). Ідея вільної освіти (Писарєв, Толстой). 80-і та 90-і роки (Рачинський, Лєсгафт). Сучасний стан російської школи.

Рекомендована література: Родніков В. П. «Історія російської педагогіки», Музиченко О. Ф. «Сучасні течії в західноєвропейській педагогіці».

Додаток Г

Програма дисципліни «Трудове виховання у зв'язку з історією педагогіки»

Чепіга Я.Ф.

(1921–1922)

I. Історичний огляд ідеї трудового виховання. Рабле, Коменський, Руссо, Песталоцці, Фребель, Зейдель та ін.

II. Головні ідеалістичні положення трудового виховання в освітніх установах.

1. Дитячий дім є лабораторія педагогічної практики на засадах з одного боку державних освітніх вимог, а з другого – вимог новітньої педагогіки.

2. Дитячий дім або трудова школа є інтернат. Праця в них іде по лініях:

а) фізичного виховання (Спільне навчання. Ручна праця. Вільна праця. Природня гімнастика. Ігри і спортивні екскурсії.);

б) розумового виховання (Розвиток мисленнєвої здібності через досвід і книги. Розвиток здібностей і нахилів до професії. Всі знання здобуваються шляхом спочатку практики, а потім теорії. Індивідуальна праця. Колективна праця. Різноманітність методичних прийомів, а не предметів навчання);

в) соціального або морального виховання (Внутрішній авторитет через виховання на досвіді соціальної особи. Взаємна допомога через розподіл праці. Позитивні санкції. Негативні санкції. Суперництво).

III. Схема дитячого дому або трудової школи.

IV. Схема самоуправління.

Додаток Д

Програма з дисципліни «Основні проблеми соціального виховання»

Чепіга Я. Ф.

(1921)

I. Історичний огляд ідеї трудового виховання. Літературні дані про ідею трудового виховання старих часів. Християнська епоха (Рабле, Монтень, Коменський). Руссо та його Еміль як система, ґрунтована на досвіді самодіяльності й праці. Песталоцці, його теорія й практика. Фребель і його дитсадки. Зейдель і його погляди на теорію виховання, ґрунтовану на праці.

II. Основні проблеми соціального виховання. Дитячий дім або трудова школа є лабораторія педпрактики. Дитячий дім є комуна – інтернат, який дає можливість цілком здійснювати соціальне виховання. Спільне навчання і виховання. Ручна праця має не стільки професійну, скільки виховну мету і ціль загальної суспільної користі. Поруч з обов'язковою вільна праця сприяє розвитку здібностей дитини. Фізичне виховання забезпечується природною гімнастикою. Експерсії пішки зміцнюють тіло дітей. Розумовий розвиток проводиться не шляхом накопичення пізнань пам'яті, а шляхом загального розвитку мисленневих здібностей. Поруч із загальним розвитком має йти спеціалізація певних нахилів і покликань дитини. Навчання повинно бути згуртовано на зразках і досвідах. Індивідуальна праця викликає самодіяльність. Колективна праця охоплює всі предмети навчання. Різноманітність в навчанні визначається не числом предметів, а різноманітністю методів і способів навчання. Соціальне виховання проводиться шляхом внутрішнього авторитету через досвід. Різні суспільні обов'язки здійснюють принцип корисної взаємодопомоги для загального добра. Позитивні і негативні санкції дають можливість збільшити свою творчість і удосконалюватись. Розвиток суперництва – через порівняння дітьми своїх сучасних праць з попередніми.

Роль учителя в трудовому вихованні. Схеми організації трудової школи. Схеми самоуправління.

Додаток Е

Таблиця 1

**Проблеми, які досліджували вчені-педагогі
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
у 20-50-х роках ХХ ст.**

Ананьїн С.А.	Розвиток освіти за кордоном, естетичне та трудове виховання, форми організації навчання
Астряб О.М.	Організація професійної підготовки майбутніх учителів
Барун Р.К.	Педагогічна підготовка у ВНЗ
Боришполець Г.М.	Родинне виховання
Вознюк Д.А.	Розвиток школи та педагогічної думки в Україні
Волинський П.К.	Актуальні проблеми вітчизняної освіти, форми навчання
Бугайко Т.Ф.	Методика викладання літератури, підготовка майбутніх вчителів, організація діяльності вчителя
Даденков М.Ф.	Розвиток педагогічної думки в Україні, естетичне виховання
Дорошенко О.І.	Організація дошкільного виховання, дитячий колектив, підготовка педагогів-дошкільників
Жураківський Г.Є.	Розвиток вітчизняної та зарубіжної освіти, професійна підготовка педагогів
Задесенець М.П.	Родинне виховання, педагогічна підготовка у вищих навчальних закладах
Іваниця Г.М.	Українізація освіти, проблеми професійної підготовки педагогів
Івашина Г.З.	Розвиток вітчизняної освіти
Костюк Г.С.	Особистісно-орієнтований підхід до навчання, проблема шкільної успішності, метод тестування в педагогіці
Кравченко О.Г.	Історія вітчизняних навчальних закладів
Литвинов С.А.	Розвиток освіти та педагогічної думки в Україні, мета і завдання виховання
Манжос Б.С.	Навчальна праця в школах, форми та методи навчання, зарубіжний педагогічний досвід, професійна підготовка педагогів
Миронов М.М.	Сімейне виховання, проблеми створення підручника
Музиченко О.Ф.	Комплексне навчання, зарубіжний педагогічний досвід
Ніжинський М.П.	Педагогічна спадщина А. С. Макаренка
Ніколенко Д.Ф.	Профорієнтація молоді, українізація освіти, особистість педагога
Петрусь В.П.	Загальні засади педагогіки, проблеми педагогічної підготовки
Помагайба В.І.	Форми організації навчання, методи навчання, організація роботи школи, педагогічна майстерність
Резнік Я.Б.	Взаємозв'язок навчання та виховання, методи виховання
Родніков В.П.	Розвиток зарубіжної педагогіки, дитяче читання
Русько А.Н.	Професійна підготовка педагогів у ВНЗ

Продовження табл. 1

Селіханович Й.Б.	Основні проблеми виховання, розвиток зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки
Смалюга О.М.	Особистісний підхід до учнів у навчальному процесі
Татенко О.С.	Розвиток вітчизняної освіти
Тищенко М.К.	Педагогічна підготовка у ВНЗ, класифікація уроків
Чавдаров С.Х.	Теорія навчання, проблеми вітчизняної школи, розвиток освіти й педагогічної думки в Україні
Чепіга Я.Ф.	Трудове виховання, форми і методи навчання та виховання, методика початкового навчання, національне виховання
Шелухін Д.Я.	Методи і засоби виховання