Міністерство освіти і науки України

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**КУШНІР ВАЛЕНТИНА МИКОЛАЇВНА**

УДК [37(477)(09)+6(07)](043.3)

**ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ**

**(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ–ХХ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Умань – 2016

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Міністерство освіти і науки України.

|  |  |
| --- | --- |
| **Науковий консультант**  | доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України**Кузь Володимир Григорович,**Уманський державний педагогічнийуніверситет імені Павла Тичини,завідувач кафедри дошкільної педагогіки та психології. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Офіційні опоненти:** | доктор педагогічних наук, професор,дійсний член НАПН України**Луговий Володимир Іларіонович,**Національна академія педагогічних наук України,перший віце-президент;доктор педагогічних наук, професор**Дічек Наталія Петрівна,** Інститут педагогіки НАПН України;завідувач лабораторії історії педагогіки;доктор педагогічних наук, професор**Савченко Наталія Сергіївна,**Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту. |

Захист відбудеться «\_\_\_\_» червня 2016 р. об 1100 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 74.053.01 в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини за адресою: 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2.

З дисертацією можна ознайомитись на офіційному сайті та у бібліотеці Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини: 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2.

Автореферат розіслано «6» травня 2016 р.

Учений секретар спеціалізованої І. П. Рогальська-Яблонська

вченої ради

**Загальна характеристика роботи**

**Актуальність проблеми.** Європейська інтеграція України – це складний шлях модернізації всіх сфер життя суспільства відповідно до норм та стандартів Європейського Союзу. У зв’язку з цим, особливої уваги вимагає система освіти, яка тримає беззаперечну першість у забезпеченні ефективного розвитку інтелектуального потенціалу держави та потребує переведення всіх її ланок на рівень загальносвітового виміру відповідно до нових викликів суспільства.

Запровадження профільного навчання у старших класах середньої школи є одним із пріоритетних напрямів оновлення сучасної середньої освіти, підвищення її якості, що дозволяє за рахунок зміни у структурі, змісті й організації освітнього процесу враховувати інтереси та здібності учнів, створювати умови для їхньої підготовки з урахуванням освітніх потреб, професійних інтересів та життєвих планів.

Проблема профільного навчання учнів, напрями його розвитку окреслені в низці освітніх нормативно-правових документів, зокрема, Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» (1993), законах України: «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999); «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001); «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2003).

Нині в Україні ведуться пошуки оптимальних шляхів удосконалення профільного навчання у загальноосвітній школі у контексті реформування середньої освіти. Пріоритетні напрями перетворень визначено у проекті нового Закону України «Про освіту», де встановлено впровадження двох напрямів профілізації – загальноосвітньої та професійної, які спрямовані на формування предметних і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації кожного випускника в умовах ринку, інформаційного середовища та нових суспільних викликів. Загальноосвітній напрям передбачає профільне навчання на основі поєднання змісту, визначеного стандартом повної загальної середньої освіти, та поглибленого навчання окремих предметів з урахуванням здібностей, освітніх потреб кожного учня і його орієнтацію на подальше здобуття певної професії у відповідному навчальному закладі; професійний напрям спрямований на поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки молоді.

На шляху реалізації змін у сучасній середній освіті вагоме значення займає переосмислення накопиченого досвіду впровадження профільного навчання в історії вітчизняної школи, що сприяє осмисленню ґенези шкільної профілізації як цілісного педагогічного знання, узагальненню результатів та здобутків теорії і практики профільного навчання, врахування яких важливе при розв’язанні наукових і практичних завдань реформування української середньої освіти.

Упродовж тривалого періоду питання профільного навчання розглядалися вченими у контексті проблем фуркації та диференціації навчання (Ю. Бабанський, М. Гончаров, М. Мельников, М. Скаткін, І. Унт, М. Шахмаєв та ін.).

Профільне навчання як цілісна система вперше було представлене у Концепції профільного навчання у старшій школі (2003), чим зумовило появу досліджень різних аспектів профілізації середньої школи. Питання становлення профільної школи перебуває в центрі уваги багатьох учених, серед яких: Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, М. Бурда, Л. Ващенко, Н. Дічек, В. Кизенко, О. Коберник, О. Корсакова, В. Кузь, О. Локшина, І. Лікарчук, В. Луговий, В. Майборода, Ю. Мальований, В. Огнев’юк, Л. Онищук, Н. Савченко, А. Самодрин, О. Сухомлинська, С. Трубачова, Н. Шиян та ін.

Проблеми загальнопедагогічної (у тому числі загальнодидактичної) специфіки профільного навчання знайшли відображення у дослідженнях С. Вольянської, Н. Дмітренко, Н. Ковчин, С. Кравцова, І. Лікарчука, А. Самодрина, М. Сметанського та ін.

Окремі дослідження присвячені організаційним аспектам профільного навчання в умовах ліцею (В. Алфімова), середньої школи (О. Бугайов, А. Самодрин), у школах сільської місцевості (Н. Шиян), ліцеях медичного профілю (Я. Цехмістер), приватних навчально-освітніх закладах (Н. Дмітренко).

Значна кількість досліджень розкриває методичні аспекти профільного навчання, з-поміж яких виділяються роботи щодо особливостей навчання окремих предметів в умовах профільного навчання: фізики (Т. Гордієнко); предметів природничо-математичного циклу (Л. Жовтан); загальної біології (Я. Фруктова), технологій (А. Терещук), інформатики (Т. Захарова).

Науковий інтерес становить представлена ґенеза диференційованого підходу у вітчизняному шкільництві заявленого періоду (М. Антонець, Н. Антонець, Л. Бондар, Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Сухомлинська, Т. Філімонова).

Проте історіографічний пошук показав, що профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи як окрема наукова проблема комплексно і системно не досліджувалося. Необхідність теоретичного узагальнення цілісності наукового знання про розвиток шкільної профілізації у вітчизняній історико-педагогічній науці та практиці й визначення його місця у сучасній педагогіці, а також потреба критичного аналізу досвіду реалізації профільного навчання у вітчизняній школі для творчого осмислення в ході сучасного реформування середньої освіти зумовлюють низку нерозв’язаних суперечностей, насамперед, між:

* економічними та соціально-політичними вимогами суспільства до удосконалення профільного навчання у старшій ланці середньої освіти та відсутністю критично осмисленого, теоретично обґрунтованого знання про досвід реалізації профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи;
* еволюцією історико-педагогічної науки на нових концептуальних засадах і браком цілісного наукового аналізу теоретичного знання про розвиток шкільної профілізації в Україні;
* наявністю значного досвіду запровадження профілізації середньої освіти в історії вітчизняної школи та відсутністю переосмислення тенденцій її розвитку як фактора модернізації середньої освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

Отже, об’єктивна потреба в цілісному історико-педагогічному дослідженні профільного навчання в історії розвиту вітчизняної школи з метою наукового переосмислення теорії і практики профілізації на сучасному етапі реформування середньої школи й зумовили вибір теми дослідження **«Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина ХІХ–ХХ століття)».**

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до основних напрямів і завдань досліджень наукової лабораторії «В. О. Сухомлинський і школа XXI століття», діяльність якої координується НАПН України. Тема дослідження є складовою наукової теми «Актуальні проблеми історико-педагогічного знання» (державний реєстраційний номер 0111U009198) та держбюджетної теми «Педагогічно-просвітницька діяльність громадських організацій України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» (державний реєстраційний номер 0113U000331) Науково-дослідного центру педагогічного краєзнавства подвійного підпорядкування МОН України та НАПН України при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Тему дослідження затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 7 від 25. 02. 2005 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 29. 03. 2005 р.).

**Мета дослідження** полягає у виявленні та розкритті у контексті суспільно-політичних, економічних, соціокультурних та педагогічних детермінант теорії і практики профільного навчання у вітчизняній школі впродовж другої половини ХІХ–ХХ ст. та науково-теоретичному визначенні тенденцій профілізації вітчизняної середньої освіти крізь призму актуальних питань модернізації сучасної середньої школи в Україні.

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

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні та концептуальні засади профілізації навчання у вітчизняній школі.

2. Окреслити історіографію проблеми та джерельну базу дослідження.

3. Розробити періодизацію профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи та визначити фактори, що впливали на запровадження профільного навчання у вітчизняній школі в різні історичні періоди.

4. Схарактеризувати основні моделі профілізації середньої освіти та розкрити організаційні особливості їх упровадження на різних етапах розвитку вітчизняної школи.

5. Розкрити науково-теоретичні здобутки вчених із проблем профілізації шкільництва вітчизняної педагогічної науки.

6. Проаналізувати результати і виокремити труднощі впровадження профільної диференціації у практику загальноосвітньої школи у різні періоди її розвитку.

7. Визначити провідні тенденції профільного навчання у вітчизняному шкільництві як фактор модернізації сучасної середньої школи в Україні.

*Об’єкт дослідження* – розвиток середньої загальної освіти в Україні в ІІ половині ХІХ–ХХ ст.

*Предмет дослідження* – особливості профільного навчання у вітчизняній школі України (ІІ половина ХІХ–ХХ ст.).

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період з І половини ХІХ ст. по кінець ХХ ст. Нижня межа (1849 р.) зумовлена затвердженням Миколою І пропозиції Державної думи про запровадження з 4 класу гімназій біфуркації за профілями (латинська та грецька мови і законодавство).

Верхня межа дослідження (1998 р.) пов’язана із затвердженням Кабінетом Міністрів України «Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів», який задавав загальну структуру змісту середньої освіти через інваріативну та варіативну складові. Варіативна частина плану відповідала меті забезпечення індивідуального розвитку школярів, врахування і відображення у змісті освіти регіональних, етнокультурних і соціокультурних особливостей, національних традицій тощо.

**Територіальні межі дослідження.** У дослідженні вивчено розвиток профілізації шкільництва з другої половини ХІХ ст. до 40-х років ХХ ст. у Наддніпрянській Україні, що спочатку входила до Російської імперії, згодом до Української Народної Республіки, пізніше – до складу УСРР, УРСР. Із 40-х років ХХ ст., коли Західна Україна була возз’єднана із УРСР та ввійшла до складу СРСР, висвітлено впровадження профільного навчання в єдиній системі середньої шкільної освіти. З 1991 р. – розвиток профілізації середньої освіти незалежної України; охоплено школи, що надавали загальну середню освіту як академічного, так і професійного спрямування.

**Провідна ідея дослідження.** Профільне навчання як вид диференціації та індивідуалізації в історії вітчизняної школи набувало особливих форм реалізації у ті періоди, коли у державній освітній політиці активізувалися демократичні процеси, декларувалося особистісно зорієнтоване навчання, розширення для учня можливостей вибору спрямувань навчання в умовах середньої школи. З іншого боку, ідеї профільного навчання ставали значущими у періоди загострення питань зв’язку середньої освіти із життям, відповідності її суспільно-держаному замовленню. У цьому контексті на перший план виходили характеристики способів поєднання загальної та професійної середньої освіти, одним із яких є профільна диференціація.

**Концептуальні засади дослідження**. Положеннями, які є визначальними домінантами і забезпечують всебічне дослідження проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи другої половини ХІХ–ХХ ст., визначено:

– профільне навчання є системою спеціалізованої підготовки старшокласників, що орієнована на надання педагогічної підтримки соціальній адаптації, особистісному зростанню, професійному самовизначенню та готовності учнів до професійного навчання;

– профільне навчання ґрунтується на змінах у структурі, змісті й організації освітнього процесу залежно від особливостей профілю;

– профіль навчання вказує на основні типові характеристики навчальної програми, що відображають специфіку спрямування (загальне, академічне, професійне) старшої ланки середньої освіти;

– диференціація у профільному навчанні передбачає, за рахунок варіативності у змісті, структурі та організації навчального процесу, створення стабільних груп чи класів з урахуванням здібностей та інтересів учнів, рівня їхнього розвитку, проектованої професії, життєвих намірів та освітніх можливостей;

– профільна диференціація змісту освіти може ґрунтуватися на предметному поділі змісту освіти (профілі встановлюються на основі домінанти певних навчальних предметів) та на спеціалізованому поділі змісту освіти (профілі встановлюються залежно від визначеної спеціалізації чи професії).

Інструментом аналізу теорії та практики організації профільного навчання у визначених хронологічних межах розвитку вітчизняної школи стала розроблена логіко-структурна модель, що включає такі взаємопов’язані між собою наукові складники:

– характеристика державної політики в галузі загальної середньої освіти в історичні періоди, коли декларувалися принципи профілізації вітчизняної школи;

– особливості організаційно-педагогічних засад упровадження різновидів профільної диференціації середньої освіти (нормативно-концептуальна база, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічні та фінансові ресурси тощо) у різні історичні періоди розвитку загальноосвітньої школи;

– науково-теоретичні здобутки вчених щодо профілізації середньої освіти у процесі розвитку вітчизняної педагогічної науки;

– результати та наслідки впровадження профільної диференціації організації та змісту навчання у практику загальноосвітньої школи у різні періоди її розвитку.

**Методологічну основу дослідження** становлять:

– історіографічний підхід, що допоміг виявити стан проблеми в історико-педагогічній науці;

– системно-хронологічний підхід, який сприяв виявленню закономірностей розвитку профільної диференціації середньої освіти в умовах конкретного суспільства, історичної епохи; визначенню залежності впровадження різних моделей профільної диференціації шкільного навчання від системи взаємозв’язків – освітньої політики урядів, розвитку шкільної системи, розвитку педагогічної науки тощо;

– логічний підхід, що допоміг розгляду та відтворенню відмінних моделей профільного навчання у середній школі у різні історичні періоди; дозволив вибудувати історичну цілісність розвитку ідеї профілізації через єдність теперішнього, минулого та майбутнього;

– синергетичний підхід, який дав змогу показати динаміку розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі, впровадження різних його моделей як суперечливий, складний процес, що залежав від історико-педагогічної дійсності, а та, у свою чергу, від соціально-історичної реальності;

– поліпарадигмальний підхід дозволив здійснити в різних «системах координат» аналіз упровадження досвіду профільної диференціації у практику вітчизняної школи у різні історичні періоди, з’ясувати ґенезу наукової педагогічної думки щодо потреб реалізації варіативності та диференціації організації і змісту шкільної освіти, визначити прогресивну практику та педагогічну думку з окресленої проблеми в різні історичні періоди.

Методологічні принципи (парадигмальної відповідності історико-педагогічного матеріалу, суб’єктивної відповідності історико-педагогічного матеріалу, конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки, наступності та об’єктивності) дозволяють узгодити різні паралелі дослідження: історико-часові, наукові, смислові, соціальні, суб’єктивні та ін.

**Теоретичними засадами дослідження** стали:

– сучасні концепції гуманізації та гуманітаризації змісту освіти, процесів виховання і навчання (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, Ю. Мальований, В. Огнев’юк, О. Савченко);

– концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки українських (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дем’яненко, Н. Дічек, М. Євтух, І. Зайченко, В. Курило, В. Майборода, О. Пометун, О. Сухомлинська) і російських учених (М. Богуславський, О. Джуринський, Е. Днєпров);

– загальнопедагогічні підходи до аналізу й висвітлення сучасних процесів у галузі освіти, зокрема українських (В. Андрущенко, В. Бондар, М. Бурда, І. Бех, Н. Бібік, В. Кремень, Н. Лавриченко, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Огнев᾽юк, О. Савченко, А. Сбруєва) і зарубіжних учених (Е. Днєпров, Рональд Грут, Крейг Кемпбелл, А. Хайлдебрендт);

– теоретичні висновки вітчизняних та зарубіжних учених стосовно: особистісно зорієнтованого підходу у педагогічній діяльності (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Н. Дем᾽яненко, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Якиманська); сутності та закономірностей професійної орієнтації учнів (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, А. Вихрущ, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, Н. Ничкало); диференціації навчання (М. Бурда, О. Бугайов, М. Гузик, Г. Селевко, П. Сікорський).

Відповідно до поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

– за*гальнонаукові* (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний) для вивчення теорії та практики профільного навчання у досліджуваний період; упорядкування сукупності термінів та понять, узагальнення основних положень дослідження;

*– джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел* для одержання документальних даних щодо особливостей профілізації середньої школи впродовж другої половини ХІХ–ХХ ст.;

*– метод історичної актуалізації проблеми* для визначення актуальності профілізації в різні історичні періоди розвитку шкільництва;

*– історико-генетичний метод* для цілісного бачення минулого та виокремлення особливостей упровадження профільного навчання у контексті історичного часу;

– *хронологічний метод* для виявлення різних видозмін профільного навчання у вітчизняній школі в різні історичні періоди та розробки періодизації розвитку профілізації середньої освіти;

*– історико-логічний* для окреслення історичної цілісності розвитку ідеї профілізації через єдність теперішнього, минулого та майбутнього.

**Джерельну базу дослідження становлять**:

*– нормативно-правові документи (опубліковані та неопубліковані)*, що регулювали розвиток вітчизняної середньої освіти впродовж ІІ половини ХІХ–
ХХ ст. (інформаційні повідомлення, циркуляри, закони, накази, постанови, звіти Міністерства освіти (у різні роки – Міністерства народної освіти, Міністерства народної освіти УРСР, Міністерства освіти України), проекти статутів та статути гімназій і прогімназій, проекти статутів та статути реальних, жіночих, комерційних, духовних училищ, плани, проекти і положення у справі нової організації школи, протоколи шкільних рад, Проект про Єдину школу, резолюції всеукраїнських учительських з’їздів, опубліковані звіти керівних органів освіти; програми шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням, довідки про стан розвитку народної освіти за різні роки, навчальні плани гімназій, ліцеїв, загальноосвітньої школи, положення про гімназію, ліцей; концепція державного стандарту школи та ін. (Центральний державний історичний архів України (фонди: № № 336, 442, 707, 849, 1191), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (фонди: № № 2581, 2582, 166, 2201, 1868));

– *періодичні видання*, на сторінках яких публікувалися освітні документи, праці педагогів і громадських діячів з проблем теорії та практики організації профільного навчання у різні історичні періоди («Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917), «Світло» (1910–1914), «Украинская жизнь» (1912–1917), «Русская школа» (1890–1917), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Морской сборник» (1848), «Русский педагогический вестник» (1857—1861), «Вільна українська школа» (1917–1920), «Школа и жизнь» (1914–1916), «Вісник Генерального Секретаріату УНР» (1917), «Вісти з Української Центральної Ради» (1917), «Вісник УНР» (1917–1918), «Народний учитель» (1928), «Радянська освіта» (1923–1931), «Путь просвещения» (1922–1930), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Радянська школа» (1945–1991), «Рідна школа» (1991–2008), «Шлях освіти» (1997–2008); Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріяту освіти (1920–1921); Бюлетень офіціальних розпоряджень і повідомлень Наркомосвіти (1921–1922); Збірник наказів Народного комісаріату освіти (1934–1936); Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР (1936–1941); Збірник наказів та розпоряджень Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР (1945–1989); Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР (1989–1991); Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України» (1991–1999) (Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського НАН України, Педагогічний музей НАПН України, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського));

– *інтерпретаційні джерела* – монографії, дисертаційні дослідження, сучасна українська періодична преса (статті) у контексті досліджуваної теми.

**Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що:

*– уперше* у порівняльно-педагогічному аспекті здійснено комплексний аналіз теорії та практики профільного навчання у вітчизняній школі впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст. у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних, історико-педагогічних процесів в Україні (системно-хронологічний, логічний, синергетичний, поліпарадигмальнийпідходи); запропоновано й науково аргументовано періодизацію профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи впродовж 1849–1998 рр.: І період – профілізації середньої освіти на українських землях у імперську добу (1849–1916 рр.): *перший етап* – 1849 – кінець ХІХ ст., *другий етап –* початок ХХ ст., *третій етап* – 1915–1916 рр.; ІІ період – розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі впродовж визвольних змагань (1917–1920 рр.);
ІІІ період – упровадження профільного навчання у радянській старшій школі (1920–1987 рр.): *перший етап* – 1920–1927 рр., *другий етап* – кінець1920-х – 1940-і рр., *третій етап* – початок 1950-х – 1964 рр., *четвертий етап* – ІІ половина 1960-х – початок 1980-х рр., *п’ятий етап* – 1984–1987 рр.; ІV період – розвитку ідеї та впровадження профільної диференціації академічного спрямування у загальній середній школі в умовах демократичних суспільних змін та розбудови державної незалежності (1988–1998 рр.);визначено фактори впровадження профільного навчання у вітчизняне шкільництво впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст., відповідно до визначених періодів, зокрема: потреба збереження становості в освіті; необхідність побудови освітньої траєкторії для конкретного учня із урахуванням його здібностей та інтересів; суспільно-державні запити на підготовку майбутніх спеціалістів певного профілю);досліджено та з’ясовано особливості нормативно-правового врегулювання державного впровадження профільного навчання у різні історичні періоди розвитку школи;схарактеризовано основні моделі профілізації загальної середньої освіти в українській школі протягом ІІ половини ХІХ–ХХ ст. (функціонування різних типів шкіл; фуркація старших класів загальної школи; відкриття на базі загальної школи додаткових класів чи курсів із професійним профілем; виділення старшої школи як окремої профільної із професійним спрямуванням; дія спеціальних шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів; організація позаурочної роботи учнівських і технічних гуртків; запровадження профільного виробничого навчання у старших класах; введення факультативних занять та курсів; відкриття спецшкіл і класів із поглибленим вивченням предметів; поєднання навчання у старших класах загальноосвітньої школи та професійної підготовки на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, базових підприємств, шкільних майстерень та ін.; створення класів із поглибленим вивченням одного чи декількох предметів, профільних класів, зорієнтованих на вищий навчальний заклад);виокремлено труднощі запровадження профільного навчання у практиці загальноосвітньої школи;встановлено та обґрунтовано тенденції розвитку профілізації вітчизняної середньої освіти, які обумовлені дією соціальних, політичних, економічних та педагогічних чинників упродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст., як основні напрями розвитку сучасної української освіти.

– *уточнено* наукові уявлення про сутнісні характеристики понять «профільне навчання», «профіль», «профільна диференціація змісту», «профільна диференціація організації навчання»; джерелознавче поле проблематики;історію створення тих чи інших освітніх нормативних документів та законодавчих актів, що визначали розвиток профілізації середньої освіти;

*– подальшого розвитку дістали* основні науково-теоретичні здобутки вчених-педагогів із проблем профілізації шкільництва вітчизняної педагогічної науки; характеристика стану розробки питання профілізації середньої освіти (наявні в науковій літературі праці, що стосуються різних аспектів досліджуваної проблеми, схарактеризовані за групами: праці, написані сучасниками подій; праці радянських дослідників; дослідження сучасних науковців); аналіз опублікованих і неопублікованих документів (закони, постанови, розпорядження, навчальні плани) органів освіти, що впливали на запровадження профілізації середньої освіти.

До наукового обігу уведено маловідомі та невідомі архівні документи, історичні факти, пов’язані з розвитком профільного навчання в історії вітчизняної школи.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що об’єктивний аналіз досліджуваного матеріалу і його узагальнення сприяють збагаченню теорії і практики профільного навчання як основи для подальших досліджень із профільної диференціації середньої школи, створюють надійне підґрунтя для розуміння сутності профілізації середньої освіти, для розширення, доповнення змісту навчальних курсів у системі підготовки педагогічних кадрів. Матеріали дослідження використані автором при укладанні навчальних програм до спецкурсів «Основи профільного навчання у вітчизняній школі» та «Актуальні проблеми української освіти» для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», для розширення та оновлення змісту курсу «Історія педагогіки» для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Матеріали та результати дослідження можуть бути використані в ході розв’язання наукових і практичних завдань реформування української середньої освіти, запровадження профільного навчання у старшій школі, а також у лекційних навчальних курсах «Педагогіка середньої школи», «Історія навчально-виховних систем», «Теорія та методика профільного навчання», спецкурсах із теорії і практики профільної освіти у вищих навчальних закладах, у системі післядипломної освіти.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у практику роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/1216 від 22.05.2015), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (довідка № 18 від 03.06.2015), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2245/01 від 08.09.2015), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 2521791 від 27.05.15), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 204/03-а від 25.06.2015).

**Апробація результатів дисертації**. Основні положення й результати дослідження апробовувалися шляхом виступів на науково-практичних конференціях різних рівнів:*міжнародних* – «Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві: теорія, методологія, досвід у підготовці педагогічних та інженерних кадрів» (Луцьк, 2009); «Дитинство і сучасний світ: питання теорії і практики» (Умань, 2012), «Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Яна Амоса Коменського» (Умань, 2012); «Мистецтво у контексті освітньої парадигми: вітчизняний та зарубіжний досвід» (Умань, 2013); «Компетентнісний підхід у системі неперервної професійної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2013); «Demokratyczne ścieżki edukacji» (Польща, Плоцьк, 2014); «Scientific and Professional Conference Pedagoge and Psechologe in the age of globalization» (Угорщина, Будапешт, 2014); «Категория «социального» в современной педагогике и психологии» (Росія, Ульянівськ, 2014); «Актуальные вопросы теории и практики современного гуманитарного знания» (Росія, Орел, 2014); «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014); «На честь 25-річчя Конвенції ООН про права дитини та 20-річчя Українського товариства Януша Корчака» (Київ, 2014); «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти» (Умань, 2015), «Актуальні питання освіти і науки» (Харків, 2015); «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2015);*всеукраїнських*: «Актуальні проблеми вітчизняної порівняльної педагогіки за умов євроінтеграційних процесів» (Ніжин, 2010); «Гуманне ставлення як формуюча складова сучасного змісту освіти» (Умань, 2012); «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013); «Здоров’я дитини – основа майбутнього життя людини» (Умань, 2013); «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності» (Миколаїв, 2014), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (Умань, 2015); «Формування змісту профільного навчання як стратегічний напрям модернізації освіти в Україні» (Київ, 2015).

Кандидатську дисертацію з теми «Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака в контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки» захищено у 2004 р., за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертаційного дослідження відображено у 31 одноосібній публікації автора, з них: 1 монографія, 22 статті, у яких опубліковано основні результати дисертації (з яких 4 статті – у наукових періодичних виданнях інших держав); 5 публікацій апробаційного характеру; 3 – додатково відображаютьнаукові результати дослідження.

**Структура дисертації**. Дисертаційна робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків, оформлених окремою книгою. Робота має 77 додатків на 87 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 561 сторінку, із яких 408 сторінок основного тексту. Список використаних джерел – 679 найменувань (з них 145 – архівні джерела) на 63 сторінках. Дисертація містить 7 таблиць, 1 рисунок.

**ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ**

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено хронологічні та територіальні межі, мету, об’єкт, предмет і завдання роботи; аргументовано концептуальні засади, методологічну та теоретичну основу, методи дослідження; подано джерельну базу роботи; розкрито наукову новизну і практичне значення одержаних результатів; наведено відомості про впровадження, апробацію результатів, публікації, структуру та обсяг дисертації.

**У першому розділі** – **«*Теоретико-методологічні основи дослідження*»** – з’ясовано концептуальні засади дослідження; здійснено аналіз та уточнено ключові поняття; проаналізовано історіографію проблеми та джерельну базу; розроблено періодизацію профільного навчання в історії вітчизняної школи.

На основі вивчення та поняттєво-термінологічного аналізу наукової літератури уточнено ключові поняття дослідження. Зокрема встановлено, що поняття «профільне навчання» є новим педагогічним терміном, який ґрунтується на цілій системі знань, що поєднує фрагменти різних концепцій та теорій. Уперше ним стали послуговуватися наприкінці ХХ ст. Після прийняття низки державних документів, зокрема, Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Постанови Кабміну України за № 1717 від 16.11.2000 р. «Про перехід ЗНЗ на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання»; Національної доктрини розвитку освіти в Україні (Указ Президента України, 2002 р.), – «профільне навчання» стає провідною, системоутворювальною категорією педагогіки.

Прагнучи якнайповніше розкрити суть поняття «профільне навчання», орієнтувалися на визначення тотожних понять певного історичного періоду, що дозволило дотриматися принципу історизму та з’ясувати ґенезу шкільної профілізації як цілісного педагогічного знання.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що прототипом сучасної профільної диференціації впродовж ХІХ – початку ХХ ст. була фуркація навчання («фуркація» походить від лат. furcatus – поділяю, «бі» (два) біфуркація або більше число частин – поліфуркація), під якою розуміли розподілення навчальних планів за циклами та поєднання спеціалізації учнів із збереженням загальноосвітнього характеру загальної школи. З кінця ХІХ – на початку ХХ ст. у педагогічному обігу з’явився термін «поліфуркація», що означав більшу кількість навчальних циклів і стосувався не лише гімназій, а й інших типів шкіл.

Ідея біфуркації навчання знайшла своє відображення у «Проекті єдиної школи на Вкраїні» (1919 р.). *Фуркація* передбачала відкриття у старших класах загальної школи різних відділів. У розумінні сучасного поняття «профілі навчання» послугувалися поняттями «*відділи навчання*» чи «*варіанти навчання*». Щодо поняття «профільне навчання», то в досліджуваний період використовувалося подібне – «*навчання за концентричним методом*», чи «*навчання за систематичними курсами різних наук*». Сучасне поняття «профіль» мало тотожне – «*концентр*», «профільні предмети» – «*концентри дисциплін*».

Упродовж 1920-х рр. в основу диференціації змісту освіти у старших класах було закладено професіоналізацію. В обігу активно використовувався термін «*спеціалізація*». У джерельній базі та архівних матеріалах означеного періоду зустрічається поняття «*диференціація трудшколи*». Тотожні поняттю «профіль», в означений період вживалися поняття «*галузева вертикаль*» та «*професійний ухил*» у значенні диференціації професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи.

У результаті гострої дискусії з питань диференціації навчання у старших класах загальноосвітньої школи впродовж кінця 1950-х – початку 1960-х рр. термін «фуркація» був вилучений із ужитку та повністю замінений терміном «*диференційоване навчання*». У психолого-педагогічній літературі 1960–1970 рр. диференціацію навчання подано як особливу форму організації навчання із урахуванням типологічних індивідуально-психологічних особливостей учнів та особливого взаємозв’язку учитель – учень. Учені обґрунтовували два типи диференціації: *внутрішню та зовнішню*, які лягли в основу «Концепції диференціації навчання у середній загальноосвітній школі», затвердженій на засіданні Президії АПН СРСР (1990 р.). Внутрішня диференціація передбачала різне навчання у великих групах учнів (класах), відповідно до певних ознак, включала варіативність темпу вивчення матеріалу, диференціацію навчальних завдань, вибір різних видів діяльності, визначення характеру і ступеня дозування допомоги вчителя. Зовнішня диференціація розглядалася як створення на основі певних принципів (інтересів, здібностей, нахилів, досягнутих результатів, проектованої професії) відносно стабільних груп, у яких зміст освіти та вимоги до учнів відрізнялися.

З’ясовано, що вперше профільне навчання постало у вигляді цілісної системи навчання як на педагогічному, так і на організаційно-педагогічному рівнях у Концепції профільного навчання у старшій школі (2003 р.).

У дослідженні *профільне навчання* розглядаємо як систему спеціалізованої підготовки старшокласників, що орієнована на надання педагогічної підтримки їхньому особистісному росту, професійному самовизначенню, соціальній адаптації, визначає готовність переходу до професійного навчання і ґрунтується на змінах у структурі, змісті й організації освітнього процесу залежно від особливостей профілю. Профіль навчання розглядаємо як сукупність основних типових характеристик навчальної програми, що відображають специфіку спрямування (загальне, академічне, професійне) старшої ланки середньої освіти. Профілізація середньої освіти сприяє створенню рівних освітніх можливостей для всіх членів суспільства.

У розділі обґрунтовано методологічний концепт, на основі якого здійснено комплексний аналіз профільного навчання у вітчизняній школі впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст. Засадничим методологічним принципом слугував принцип історизму, що визначав погляд на дійсність як об’єктивний, що змінюється та розвивається в часі. Логіка історичного підходу в дослідженні зумовлювала важливість окреслення на кожному етапі соціально-історичного розвитку реального стану вітчизняної школи та педагогіки, її місце в контексті світового розвитку освіти.

Обґрунтовано методологічні підходи (системно-хронологічний, логічний, поліпарадигмальний, синергетичний) та методи організації дослідження, збору, аналізу й інтерпретації теоретичних і фактологічних даних (джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел, історико-генетичний, історико-логічний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, історичної актуалізації проблеми) відповідно до предмета вивчення.

В основі історіографічного аналізу лежить умовний поділ усього історико-педагогічного матеріалу на *періоди*: І – імперський (ІІ половина ХІХ – поч. ХХ ст.); ІІ – визвольних змагань (1917–1920 рр.); ІІІ – радянський (1920–1991 рр.);
ІV – пострадянський (кінець ХХ ст. – донині).

Наявні в науковій літературі праці, у яких відображено різні аспекти обраної проблеми у визначений період, проаналізовано за *групами*:

– праці, написані сучасниками подій, що мали місце в суспільному житті окресленого періоду і стосувалися проблем профілізації середньої освіти;

– праці, присвячені аналізу профільного навчання зазначеного періоду, написані дослідниками у більш пізні роки;

– праці сучасних науковців, які безпосередньо чи опосередковано торкалися аналізу окресленої проблеми досліджуваного періоду.

Проаналізовано стан розробленості проблеми профільного навчання в історії вітчизняної школи відповідно до визначених періодів за кожною з виокремлених груп історико-педагогічних джерел.

У перший період – *імперський* (ІІ половина ХІХ – поч. ХХ ст.) – проблема упровадження профільної диференціації у середній школі розглядалася вченими у контексті *протистояння між класичною і реальною загальною освітою*. Це протиборство сприяло виникненню науково-педагогічної полеміки між реалістами та гуманістами, яка тривала протягом усієї ІІ половини ХІХ ст. До досліджень загального характеру історії розвитку шкільної освіти, у яких побіжно висвітлювалася дискусія прихильників реальної та класичної загальної освіти протягом реформування середньої школи 60-х років ХІХ ст. та організація профільної диференціації середньої системи освіти в означений період, належать праці істориків педагогіки – Є. Шміда, С. Рождественського, І. Альошинцева, О. Мусіна-Пушкіна.

Питання профільного навчання в контексті реформ середньої освіти у ІІ половині ХІХ ст. знайшли висвітлення у працях радянських істориків та педагогів М. Константинова, Ш. Ганеліна, В. Смирнова.

Cучасні дослідники (з кінця 1990-х рр.) – Л. Березівська, Л. Бондар, Л. Гаєвська, Н. Дічек, О. Донін, Е. Днєпров, Н. Коляда, О. Купинська, Н. Побірченко, Н. Савченко, І. Синюшина, О. Сухомлинська та ін. вивчали різні аспекти освітньої політики імперського періоду, проте проблему впровадження профільного навчання в середній школі ІІ половини ХІХ – початку ХХ ст. досліджували побіжно, дотично до предмета власних досліджень.

У другий період *– визвольних змагань* (1917–1920 рр.) – історико-педагогічних знань про вітчизняну школу накопичено небагато. Проблеми середньої освіти розглядалися в контексті пошуків основних напрямів створення проекту нової української школи педагогами, ученими, громадськими діячами (С. Сірополко, С. Постернак, Г. Іваниця). Предметом ґрунтовного вивчення вітчизняних учених цього періоду (Я. Чепіги, С. Русової, С. Сірополко, О. Музиченко та ін.) були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості з яких у середніх школах упроваджувалося профільне навчання. Ці праці зараховуємо до історичної джерелознавчої бази заявленого періоду, оскільки вони допомагають виявити бачення та розуміння українськими педагогами особливостей побудови старшої середньої школи.

Відзначено групу історико-педагогічних історіографічних розвідок окресленого періоду, яка представлена працями вчених-емігрантів більш пізнього проміжку часу – І. Крилова, Г. Ващенка, Г. Васьковича, де проаналізовано систему освіти в періоди національних визвольних змагань та перших років радянської України, а також ґрунтовно вивчено засадничі основи української нової школи вітчизняними педагогами впродовж 1905–1920 рр.

Серед сучасних дослідників вивченням проблеми шкільництва періоду визвольних змагань займалися Л. Березівська, О. Бунчук, Н. Ротар, О. Сухомлинська, Ю. Телячий та ін.

Третій період – *радянський* (1920–1991 рр.). Нами виокремлено етапи, у які найбільше висвітлювалися проблеми профілізації середньої освіти. Зокрема, *перший етап* (1920–1927 рр.) – охоплював перші роки радянської влади в Україні. До історіографічних педагогічних розвідок заявленого періоду відносено праці Г. Гринька, Я. Ряппо, Я. Звігальського, М. Іванова, В. П᾽ятницького, А. Зільбертштейна, В. Ястржембського, у яких подано науковий аналіз структури системи освіти, висвітлено основні напрями поєднання загальної і професійної освіти, з’ясовано переваги української системи освіти над уніфікованою російською.

*Другий етап* – 1952–1964 рр. Аналіз реформування середньої школи впродовж цього часу знаходимо у працях Є. Березняка, А. Бондара, М. Гриценка, П. Миргородського, В. Сухомлинського. Проблемі поєднання загальноосвітнього, політехнічного та виробничого змісту навчання у середній школі присвячено праці П. Білаша, М. Розенберга, М. Скаткіна та ін.

Висвітленню педагогічного експерименту впровадження диференційованого навчання у старших класах середньої школи присвячено праці М. Гончарова, Д. Епштейна, М. Мельникова, А. Перишкіна та ін. Питанням трудового навчання та виховання школярів, а також вивченню шляхів поєднання реалізації загальної освіти та виробничої підготовки у середній школі означеного періоду присвячено низку дисертацій пізнішого періоду та сучасників: А. Вихруща, С. Дем’янчука, М. Ярошенка та ін.

Педагогічна історіографія *третього етапу* (1966–1970-і рр.) дозволила дійти висновку, що сучасники освітніх змін тих років вивчали питання реалізації ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах середньої освіти через факультативні заняття та існування шкіл (класів) із поглибленим вивченням предметів; працювали над науковим обґрунтуванням двох основних організаційних форм диференціації: диференціації зовнішньої та диференціації внутрішньої (О. Арсеньєв, М. Гончаров, Д. Епштейн, А. Кірсанов, О. Конєв, М. Мельников, О. Понамарьов, М. Роземберг, М. Скаткін, І. Унт, М. Шахмаєв та ін.).

Історіографію проблеми означеного періоду доповнюють дослідження більш пізніх періодів та сучасників – К. Тувіке, В. Дедуха, Д. Молокова, Л. Пироженко та ін.

Питання реалізації професійного спрямування старших класів середньої школи через упровадження профільного професійного навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах актуалізувалося впродовж *четвертого етапу* (1984–1987 рр.), сучасниками якого вивчалися наявність умов поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки учнів, а також можливості співпраці загальноосвітньої школи із базовими підприємствами для реалізації профільної професійної підготовки старшокласників (Ю. Аверичева, П. Атутова, І. Зарецька, Д. Зембицький, Є. Козаков, І. Мельников, В. Струманський, С. Титович, М. Фоменко та ін.).

Різні аспекти розвитку проблеми професійної підготовки учнів у рамках шкільної освіти впродовж 1984–1987 рр. представлено у роботах учених більш пізніх часів та сучасників: А. Вихруща, Й. Гушулей, О. Калігаєва, Н. Калініченко, В. Курила, В. Майбороди, М. Піддячого, Н. Терентьєва та ін.

Освітні зміни четвертого періоду – *пострадянського* (кінець ХХ ст. – донині) – актуалізували ідеї профільної диференціації навчання у середній школі академічного спрямування. Питання профільного навчання розглядалося у контексті варіативності змісту середньої освіти вченими С. Гончаренком, Ю. Мальованим, О. Савченко. У цей період окремі роботи були присвячені організаційним аспектам профільного навчання в умовах ліцею (В. Алфімова), середньої школи (О. Бугайов, А. Самодрин), у школах сільської місцевості (Н. Шиян) та ін.

Значна кількість досліджень була присвячена *методичним аспектам профільного навчання.* З-поміж них роботи, що розкривають особливості вивчення окремих предметів в умовах профільного навчання: фізики (Т. Гордієнко), природничо-математичного циклу предметів (Л. Жовтан), загальної біології (Я. Фруктова), технологій (А. Терещук), інформатики (Т. Захарова) та ін.

На початку ХХІ ст. упровадження профільного навчання стає концептуальною ідеєю розвитку вітчизняної шкільної освіти. Значна увага досліджень цього періоду торкається проблем загальнопедагогічної (у тому числі загальнодидактичної) специфіки профільного навчання, що знайшло відображення у дослідженнях М. Антонець, Н. Антонець, Л. Березівської, Л. Бондар, С. Вольянської, Н. Гупан, Н. Дічек, Н. Дмітренко, Н. Ковчин, А. Самодрина, О. Сухомлинської, Т. Філімонової та ін.

Вивчення історіографії проблеми свідчить про те, що, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених розгляду питань розвитку середньої освіти в Україні впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст., які так чи інакше торкались освітніх аспектів, у педагогіці відсутні роботи, що комплексно та системно охоплювали б проблему профільного навчання в історії вітчизняної школи у визначених хронологічних межах.

**У другому розділі** **– *«Профілізація загальної середньої шкільної освіти в Україні в імперську добу (ІІ половина ХІХ – початок ХХ ст.)»*** **–** розкрито питання розвитку ідеї профільної диференціації середньої освіти у ході освітніх реформ 1849 р. – кінця ХІХ ст.; з’ясовано ставлення вітчизняних та європейських педагогів до проблеми профільної диференціації шкільної освіти в означений період; визначено місце профільного навчання у проекті шкільної реформи П. Ігнатьєва (1915–1916 рр.); обґрунтовано тенденції запровадження профільної диференціації середньої освіти в Україні в імперську добу.

У дослідженні відзначено, що з другої половини ХІХ ст. у Російській імперії, до складу якої входила і більша частина території України, профілізація загальної середньої освіти набула декількох різновидів, а саме: впроваджувалася фуркація старших класів гімназій та реальних училищ, існували різні типи загальноосвітніх закладів, при старших школах відкривалися додаткові класи чи курси із професійним спрямуванням.

Становий характер освіти існував протягом ХІХ – поч. ХХ ст. і суттєво впливав на хід освітньої політики. *Фуркація* гімназійного курсу допомагала впроваджувати в систему середньої освіти становий підхід. У 1849 р. відповідно до Статуту гімназій усі предмети гімназійного курсу були розділені на загальні та спеціальні. До останніх віднесено латинську та грецьку мови і російське законодавство. Фуркація здійснювалася у старших чотирьох класах гімназії, де, окрім загальних предметів, починали вивчати спеціальні. Учні, які мали продовжувати навчання в університеті, вчилися на відділенні з посиленим вивченням стародавніх мов, а ті, хто мав іти на службу – на відділенні з посиленим вивченням законодавства.

У 1852 р. навчальний курс гімназій був доповнений викладанням природознавчих наук, а всі гімназії були розділені на три профілі: гімназії з природничою історією і законодавством; гімназії із законодавством та гімназії з грецькою мовою.

Під час освітніх реформ 1856–1864 рр. Вченим комітетом було представлено низку проектів статуту гімназій, у яких пропонувалися різні варіанти профільної диференціації організації та змісту середньої освіти. Відповідно до проектів 1960 та 1962 рр. біфуркація розглядалася як необхідний засіб розвантаження учнів від вивчення великої кількості предметів, а також як можливість вибору молоддю предметів за інтересами, а згодом – свідомого підходу до визначення майбутнього факультету навчання. Згідно з проектами статутів гімназій 1863 та 1864 рр. біфуркація сприяла збереженню традиційного станового характеру освіти, адже право вступу до університету зберігалося лише за тими, хто закінчив класичну гімназію. Той, хто закінчив реальне відділення, мав право вступати тільки у вищі спеціальні училища.

Міністерський проект реорганізації середньої школи (1872 р.) допоміг зберегти за представниками дворянського стану провідні позиції в системі державного управління. Згідно зі статутом реальні гімназії у країні ліквідовували, замість них засновували реальні училища з шестирічним курсом навчання, які надавали учням загальну освіту та практичні знання. Відповідно до місцевих потреб старші класи реальних училищ могли складатися із одного чи двох відділень – основного і комерційного, або лише з одного. При основному відділенні допускалося створення додаткових вищих класів із трьома відділеннями: 1) загальним, для підготовки учнів до вступу у вищі спеціальні училища; 2) механіко-технічним; 3) хіміко-технічним. Фуркація старших класів реальних училищ проіснувала до освітніх змін 1888 р., коли із їх навчального плану були виключені всі спеціальні предмети.

У дослідженні встановлено, що початок ХХ ст. характеризувався пошуком ученими шляхів оновлення загальноосвітньої школи в умовах збереження самодержавним урядом системи освіти як гаранта імперського ладу. При Міністерстві народної освіти під керуванням М. Боголєпова (1898–1901 рр.) піднімалося питання про поступове зближення гімназійної (формальної) та реальної (матеріальної) освіти та створення нового типу навчального закладу – єдиної восьмирічної загальноосвітньої школи з фуркацією на старшому відділенні. Проте ці ідеї не були втілені у шкільну практику.

Відповідно до проекту шкільної реформи П. Ігнатьєва (1915–1916 рр.), який через суспільно-політичні чинники також не був зреалізований, вводився один тип загальноосвітньої школи – гімназія (із 7-річним терміном навчання) з поліфуркацією старших класів. Із четвертого класу впроваджувалася спеціалізація за профілями: гуманітарно-класична з латинською мовою, новогуманітарна без латинської мови з переважанням гуманітарних предметів, реальна з переважанням природничих наук, реальна з переважанням математичних наук. Профільна диференціація змісту освіти старших класів середньої школи передбачала професійно зорієнтоване вивчення предметів відповідно ухилу. Спеціалізація не давала ніяких привілей для вступу до вищих навчальних закладів, а мала сприяти узгодженому взаємозв’язку загальноосвітньої та професійно-технічної освіти.

В імперський період широкої практики набув досвід відкриття при гімназіях та реальних училищах додаткових класів чи курсів з викладанням предметів професійного спрямування.

З’ясовано, що відсутність єдиної системи освіти в Російській імперії зумовила існування різних типів середніх шкіл (духовні семінарії, військові гімназії, комерційні училища), у яких запроваджувалося профільне навчання професійного спрямування. Така профілізація середньої освіти носила не педагогічний, а становий характер. Кожен тип загальноосвітньої школи працював за визначеною концепцією, способом організації навчання та освітнім змістом.

Проблема профільної диференціації середньої освіти в означений період науково-педагогічною спільнотою розглядалася у площині протистояння між класичним та реальним напрямами, можливістю вступу до університету випускникам реальної середньої школи та збільшенням чи зменшенням частки стародавніх мов і природничих наук у навчальних планах загальної освіти.

Встановлено, що система середньої загальної освіти зорієнтовувалася на потреби дворянства, яке за соціальним статусом, економічним, правовим і політичним становищем вимагало освіти, не пов’язаної із прагматичними, утилітарними, практичними знаннями та вміннями. Панування класичної системи освіти на початку ХІХ ст. сприяло визнанню класичної гімназії основним типом середнього загальноосвітнього закладу. Однак у періоди послаблення консервативних позицій в імперії набували розквіту ліберальні ідеї, одна з яких – позастановість освіти, можливість навчатися в середній загальній школі дітям усіх станів. Такий підхід потребував змін у середній системі освіти, а саме наближення її змісту до потреб життя, практичної діяльності. На цьому ґрунті і відбувалося протистояння між класичною та реальною системами освіти, між консервативними та ліберальними силами суспільства. З одного боку, невпинне бажання зберегти традиційний становий характер освіти та, відповідно, виокремити тип освіти, який би надавав переваги для вищих станів суспільства, а саме: відкривав дорогу до навчання в університеті та гарантував забезпечення високого соціального статусу, зокрема, чиновницької кар’єри. З другого – соціально-економічна необхідність вимагала створення навчальних закладів іншого типу, які б підготували молодь до життя в умовах капіталістичного розвитку.

Прихильники класичної освіти (Т. Грановський, М. Катков та ін.) вважали стародавні мови та математику найкращим засобом розвитку розумових здібностей, моральних якостей та працьовитості. Такий підхід закріплював переконання в тому, що освітні заклади, які не включали у свій навчальний план стародавні мови, не могли вважатися класичними гімназіями. Вони відстоювали право випускників лише класичних гімназій вступати до університету. Навчальні заклади реального типу звинувачували в утилітаризмі, бажанні передати якомога більше знань за рахунок розвитку мислення та розумових здібностей учнів.

Послідовники реальної освіти (А. Шарбе, В. Водовозов, П. Семенов, О. Власов, В. Вєдров, К. Ушинський та ін.) вимагали скасувати у середній школі викладання грецької та латинської мов, вважаючи їх важкими і непотрібними. Водночас відстоювали вивчення у середній школі природознавчих дисциплін як таких, що сприяють формуванню в учнів світогляду, відповідно до реального стану науки.

Прибічники існування двох типів шкіл (М. Пирогов, Р. Орбінський, Я. Неверов та ін.) вважали, що з розвитком суспільства єдиний тип загальноосвітньої середньої школи не може задовольнити всі потреби населення. Тому так важливо зберегти функціонування класичних та реальних гімназій, які дають випускникам рівні права вступу до університету на гуманітарні та природничі факультети.

Обґрунтовано основні тенденції розвитку профілювання загальної школи в ІІ половині ХІХ – початку ХХ ст., серед яких: залежність організації профілізації загальної освіти передусім від політично-ідеологічних процесів, а не педагогічних чинників впливу; послаблення класичної освіти через розвиток промисловості, що зумовлював потребу вивчення природничих наук; через відсутність єдиної освітньої системи функціонування різних типів закладів, що надавали відмінний за обсягом та спрямуванням зміст середньої освіти; повільний розвиток мережі гімназій та реальних училищ на території України через становість освіти, низький рівень її державного фінансування, недостатність підготовлених учительських кадрів.

**У третьому розділі** ***–*** «***Розвиток ідеї профільного навчання у вітчизняній школі у період визвольних змагань (1917–1920 рр.)***» ***–*** розкрито підхід до профілювання ІІІ ступеня загальноосвітньої школи у «Проекті єдиної української школи на Вкраїні» (1917–1920 рр.); з’ясовано вплив західноєвропейських ідей реформаторської педагогіки на потребу профільності старшої школи України; визначено шляхи реалізації ідеї профільного навчання старшої школи впродовж 1917–1920 рр.

Аналіз архівних матеріалів засвідчив, що початок революційних подій (1917 р.) в Україні започаткував процес організації національної системи освіти та відновлення культурно-просвітньої праці в національному дусі. Активну позицію у створенні вітчизняного шкільництва на різних етапах української державності (1917–1920 рр.) зайняли представники науково-педагогічної громадськості, державні діячі, члени суспільно-громадських товариств, урядовці секретаріату освіти, Міністерства народної освіти та ін.

Спеціальна комісія при Генеральному секретаріаті освіти під керівництвом П. Холодного розробила План єдиної школи, який представила на розсуд освітній спільноті на другому Всеукраїнському з’їзді (10–12 серпня, 1917 р.). Документ ліг в основу «Проекту Єдиної школи на Вкраїні», робота над яким тривала впродовж усіх років революції (1917–1920 рр.) на території України і продовжувалася в еміграції.

Перша частина «Проекту Єдиної школи на Вкраїні» з назвою «Основна школа» була розглянута та схвалена Радою міністрів у вересні 1919 р. Друга частина документа була затверджена Радою Республіки (український законодавчий орган в еміграції) на засіданні в м. Тарнові 17 червня 1921 р. Однак ця частина «Проекту….», що містила велику вступну статтю П. Холодного «Основа конструкції колегії» та програми з 23 предметів, залишилася не надрукованою.

Відповідно до «Проекту єдиної української школи на Вкраїні» (1919 р.) дванадцятирічна середня школа поділялася на три ступені (4+4+4): «молодша основна школа», «старша основна школа» та «колегія».

На І та ІІ ступенях єдиної школи дітям пропонували вивчати пропедевтичні курси обов’язкових наук за однаковими планами. У колегії передбачалося запровадження вивчення систематичних курсів різних наук за концентричним методом викладання.

Учні мали можливість, залежно від нахилів та інтересів, вибирати відділення навчання. Визначалися такі профілі старшої школи: класичний (вивчення однієї та двох стародавніх мов), гуманітарний (вивчення двох нових мов), історико-літературний, реальний, економічний, сільськогосподарський. Статут єдиної школи затверджував існування в одній школі єдиного або кількох відділів (за наявності 20 учнів на один відділ). Усі випускники середньої школи мали рівні права при вступі до вищих шкіл і університетів України.

Через революційно-політичні причини «Проект єдиної української школи на Вкраїні» не був зреалізований.

Встановлено, що предметом вивчення та широкого поширення українських педагогів (О. Музиченко, С. Русова, С. Сірополко, Я. Чепіга та ін.) були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості яких шкільна система мала профільовану старшу школу. Профільна диференціація останньої західними освітянами вважалася можливістю урахування індивідуальних задатків та здібностей молоді, їхніх життєвих планів та вподобань. І хоча питання профільного навчання не було окремим предметом вивчення українських педагогів, проте воно розглядалося ними у контексті обґрунтування концептуальних засад української школи. Необхідність введення біфуркації у старших класах загальної школи за зразками європейських освітніх систем була однією із важливих підвалин концепції розвитку національного шкільництва, запропонованої українськими педагогами.

У перші післяреволюційні роки зміни в організації та змісті українського шкільництва відбувалися дуже повільно. Серед причин, які перешкоджали розвитку національної освітньої справи, були: скрутне матеріальне становище шкіл, відсутність єдиної узгодженої моделі системи освіти, консервативно проросійська позиція значної частини педагогів шкіл та складна економічна і політична ситуація *у* країні. І якщо динаміка покращення змін прослідковувалася в початковій школі, то в середній – все частіше спостерігалися гальмівні процеси.

Тому для українських діячів шлях відкриття українських середніх шкіл, нових «за змістом та формою», на той час здавався простішим. Основна ініціатива відкриття українських середніх шкіл належала національно-свідомій громадськості. Нові школи створювалися за зразком класичних гімназій, де більша увага приділялася гуманітарним наукам, вивченню стародавньої мови, та реальних середніх шкіл, де учні вивчали природознавчі науки.

Значно складніше реалізовували зміни різнотипні середні школи, які дісталися у спадок від царської системи освіти. Упродовж періоду визвольних змагань їх поступово реорганізовували на школи двох типів: гімназії та реальні школи.

Деякі сільські громади самостійно організовували початкові та середні школи, виділяли для них приміщення. Проте учительство відчувало труднощі через відсутність нових програм та планів. У зверненнях громад до Генерального Секретаріату освіти звучало прохання про створення навчальних програм, у яких би поєднувалося навчання із трудовою підготовкою.

Встановлено, що навчальні плани середньої школи в Україні значних змін зазнали у період Гетьманату (29 квітня 1918 р. – 26 грудня 1918 р.). Зокрема, було ухвалено розклад годин для нижчої школи та класичних гімназій і реальних шкіл. Відповідно до цього розкладу, загальна середня школа мала 8 класів (4+4). Старші 4 класи цієї школи мали відділи: класичний, реальний, філологічний. Зберігалися старі назви середніх шкіл: гімназія та реальна школа. У старших класах середньої школи передбачалося профільне навчання, яке мало сприяти врахуванню інтересів, здібностей та майбутніх планів молоді. При вступі у вищі навчальні заклади випускники всіх відділів середньої школи мали рівні права.

Майже всі школи переживали складне матеріальне становище. Мережа українських державних шкіл не задовольняла потреби суспільства. Міністерство народної освіти періоду Директорії (грудень 1918 р. – листопад 1920 р.) демократичний поступ в освіті вбачало у відкритті середніх шкіл, переважно в малих містах та селах, і у спрощеному переході з початкових вищих шкіл до гімназій, реальних та комерційних шкіл. Для кращого залучення до середніх навчальних закладів сільських дітей Радою Народних міністрів 1919 р. було ухвалено закон про «Вільний вступ селянських дітей до середньої школи», який надавав їм повну можливість без екзаменів вступати до середньої школи.

Незважаючи на труднощі й перешкоди, українська влада та освітні організації УНР докладали багато зусиль для розширення мережі українських шкіл у містах та селах.

**У четвертому розділі *–* «*Досвід запровадження профільного навчання у старшій школі радянського періоду (1920–1987 рр.)*» *–*** проаналізовано запровадження диференціації шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами (1920–1927 рр.); охарактеризовано реалізацію профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи (початок 1950-х – 1964 рр.); обґрунтовано втілення ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти (ІІ половина 1960-х –початок 1980-х рр.); розкрито питання здійснення профілізації професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи в умовах реформування шкільної освіти (1984–1987 рр.).

Визначено, що остання спроба створення власної оригінальної системи української освіти на основі соціального виховання та професіоналізації школи ІІ ступеня пов’язана з ім’ям Г. Гринька, який очолював освітню галузь України з 16 лютого 1920 р. до 24 листопада 1922 р., та його наступників (В. Затонського, О. Шумського, М. Скрипника), які продовжили розпочату ним справу та відстоювали й удосконалювали українську модель освіти. Велика заслуга такої стабільності в концептуальних освітніх засадах належала заступнику всіх чотирьох наркомів освіти Я. Ряппо.

Відповідно до нової моделі українського шкільництва, старша її ланка виділялася як окрема профільна школа професійного спрямування, зміст освіти якої диференціювався за галузевими вертикалями: мистецька, наукова, агрономічна, педагогічна, технічна, соціально-економічна та медична. Кожний галузевий профіль передбачав відповідну професійну школу, яка, окрім загальноосвітньої підготовки, надавала професійну освіту певної спеціальності. Профільна школа професійного спрямування була проміжним закладом між середнім та вищим ступенями освіти. Нормативною базою її діяльності було «Тимчасове положення про профшколи» (16 червня 1922 р.) та «Положення про професійну школу» (10 червня 1926 р.).

У процесі дослідження виявлено, що упродовж 1920–1924 рр. складні соціально-економічні умови спровокували виникнення, поряд із професійними школами для дітей із 15-літнього віку, низку додаткових професійних закладів, а саме: шкіл робітничої молоді, робфаків та курсів, що були призначені для молоді та дорослих, які не закінчували 7-літню середню школу та працювали на виробництві. До шкіл робітничої молоді належали: будинки робітників-підлітків, районні школи, школи-клуби, школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ), сільськогосподарські школи (школи батрацької молоді). Особливу популярність набували школи ФЗУ, які давали випускникам завершену загальну та професійну освіту і розділялися за профільними вертикалями на: індустріальні (механічні, будівельні, електротехнічні, хімічні, гірничі та ін.); сільськогосподарські (рільничі, скотарські, молочарські, садівничі, лісові та ін.); кустарно-промислові для різних галузей кустарної промисловості; соціально-економічні; кооперативно-торговельні; рахівничі; медичні, художні (музичні, образотворчі, керамічні, драматичні, гірничі та ін.).

У дослідженні з’ясовано, що українська модель освіти суттєво відрізнялася від моделі освіти РСФРР. Представники освітніх відомств УРСС і РСФРР, а також російські і українські педагоги постійно вели дискусію щодо нової системи освіти, зокрема, щодо питання співвідношення політехнізму і професійної освіти.

Головне розходження було в поглядах про значення двох останніх років  9-річної школи, їх професіоналізації. На необхідності відокремлення цих двох років від загальної трудової школи та підпорядкування їх професійній освіті наполягав Г. Гринько, натомість російські діячі вимагали зосередження двох останніх років на загальному навчанні та підготовці до вступу у вищі школи.

Друге розходження в українській та російській схемах народної освіти стосувалося технікумів. Відповідно до освітньої системи Г. Гринька, технікуми були першим щаблем вищої школи та мали двояке завдання: підготовка молоді до вступу в інститут та надання кваліфікації інструктора-спеціаліста, тобто майстра вузької спеціалізації. Навчання в технікумах повинно було тривати 3–4 роки. За окремими вертикалями лише по закінченню технікуму можна було вступати до інституту, навчання в якому тривало 2–3–4 роки, залежно від спеціалізації.

Згідно з російською схемою освіти, вища школа будувалася над технікумами та трудовою школою, а випускник 9-річної трудової школи міг вступати або в технікум, або до інституту. Хоча на Всеросійській партійній нараді з питань освіти (грудень-січень 1920–1921 рр.) після тривалих дискусій було прийнято рішення про те, щоб класи ІІ ступеня трудової школи приєднати до складу 4-річних технікумів, які повинні були замінити школу ІІ ступеня. Відповідно, ІІ ступінь школи змінював загальноосвітній характер на професійний, як і в українській моделі освіти. Однак такі зміни не прижилися в російській радянській школі.

З початку 1920-х р. починають свій розвиток та становлення нові типи середніх закладів – *спецшколи*, першими з яких були спеціальні військово-підготовчі школи, створені для подальшого комплектування їх випускниками військово-навчальних закладів армії й флоту. Ці заклади у кінці 1920-х – на початку 1930-х років були реорганізовані у військові училища з терміном навчання 2 роки.

Постановою від 9 квітня 1938 р. Раднарком затвердив нове положення «Про спеціальні школи народних комісаріатів освіти РРФСР і УРСР»,яке діяло без змін до 1946 року. Згідно з цим документом, спеціальні школи народних комісаріатів освіти РРФСР і УРСР призначалися для комплектування їхніми випускниками артилерійських училищ Народного Комісаріату Оборони. Ці школи мали
8–10 класів середньої школи, у яких поряд із загальною надавалася і професійна освіта.

З 1940 до 1955 рр. діяли військово-морські спецшколи та спецшколи військово-повітряних сил за аналогом артилерійських спецшкіл. У ці навчальні заклади приймали юнаків, які закінчили 7-й, 8-й або 9-й класи, а їхні випускники здобували середню освіту і право вступу без іспитів у вищі військово-морські або льотні училища країни.

Демократичні зміни у країні впродовж 50-х років ХХ ст. зумовили освітні реформаторські зміни, що передбачали запровадження у загальноосвітній школі профільного навчання як професійного спрямування, так і академічного.

Створення *шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів* бере свій початок з 1946 року, після прийняття Радою Міністрів УРСР Постанови «Про покращення вивчення іноземних мов у семирічних та середніх школах УРСР».

Після закінчення Другої світової війни СРСР став членом ООН та низки інших міжнародних організацій, для яких англійська мова була однією з основних робочих мов. У СРСР таких фахівців було обмаль, оскільки у довоєнні роки школи і вищі освітні заклади країни були зорієнтовані на вивчення німецької мови. Через це виникла нагальна потреба в кадрах для дипломатичного корпусу. Наркомат закордонних справ УРСР, під керівництвом його керманича Д. Мануїльського, ініціював створення в республіці системи підготовки дипломатичних кадрів, задля чого були організовані інститути іноземних мов, факультет міжнародних відносин (у структурі Київського університету ім. Т. Г. Шевченка), а також три чоловічих спецшколи-інтернати з вивчення іноземної мови – у Києві, Харкові та Одесі.

*Спецшколи-інтернати* були закритими навчальними закладами для дітей-сиріт та напівсиріт, батьки яких загинули під час війни. Подібно до дитячих будинків, ці заклади були на повному державному забезпеченні і готували дітей до вступу у виші відповідного профілю.

На початку 1950-х років у невеликій кількості прогресивних шкіл реалізовувалося профільне навчання професійного спрямування через позаурочну роботу учнівських та технічних гуртків, наявність яких у школі допомагала професійному самовизначенню учнів та вивченню ними профілю, що відповідав їхнім інтересам та здібностям. Однак така модель профільного навчання не здобула широкого запровадження через велику залежність її від матеріально-технічної бази школи.

З ІІ половини 1950-х років у старших класах загальноосвітніх шкіл запроваджувалася організація *профільного виробничого навчання*, яке забезпечувало вивчення теоретичних дисциплін і практичних курсів, спільних для певних груп професій, а також сприяло отриманню кваліфікації робітника із певної спеціальності. Вибір школою спеціальностей для підготовки учнів залежав виключно від матеріально-виробничої бази школи. Інтереси та вподобання учнів у виборі спеціальностей мало враховувалися. Головною умовою побудови навчального плану школи в окреслений період було збереження встановленого співвідношення єдиного обсягу та змісту основ наук і варіативного виробничого навчання, запровадження якого у старших класах зазнавало значних труднощів через незадовільний стан матеріально-технічної бази. Воно було результативним лише у невеликій кількості передових шкіл.

Встановлено, що пошук ученими оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти зумовив початок розвитку ідеї *диференційованого навчання* у старших класах загальноосвітньої школи через запровадження фуркації. З кінця 50-х років радянського періоду вченими під керівництвом М. Гончарова та М. Мельникова проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі. Це стало поштовхом для створення інституту спеціалізованих шкіл, у яких здійснювалася підготовка дітей за профільними спеціальностями вищих навчальних закладів.

Постанова Ради Міністрів СРСР «Про організацію спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного та хіміко-біологічного профілю», затверджена 23 серпня 1963 р., містила рішення про організацію на експериментальному рівні при Московському, Ленінградському, Новосибірському і Київському державних університетах спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного і хіміко-біологічного профілів із трирічним терміном навчання.

Радою Міністрів УРСР 25 вересня 1963 р. було затверджено Постанову «Про організацію в місті Києві спеціалізованої школи-інтернату фізико-математичного профілю», відповідно до якої при Київському університеті імені Т. Г. Шевченка організовувалася спеціалізована школа-інтернат фізико-математичного профілю із трирічним строком навчання у складі 9–10 класів, з контингентом учнів 360 чоловік. Поряд із загальною освітою спеціалізована школа-інтернат надавала підготовку зі спеціальностей програміст-обчислювач і фізик-лаборант.

Створення в УРСР у досліджуваний період трьох шкіл-інтернатів з англійською мовою навчання та Київської спеціалізованої школи-інтернату започаткували становлення та розвиток шкіл з поглибленим вивченням предметів, мережа яких розширювалася впродовж 1970-х, більшою мірою 1980-х років. У цих школах навчання відповідало профілю базового університету, так здійснювалася підготовка учнів до вступу у цей виш. Єдиними замовниками такої моделі профільного навчання радянської школи були партійно-державні керівні структури.

З’ясовано, що із ІІ половини 1960-х років набуває розвитку ідея створення *факультативів* як однієї з форм профільного навчання за інтересами. Спільна комісія АН СРСР і АПН СРСР рекомендували проводити факультативні заняття на 1967/1968 н. р. за програмами двох видів: додаткові матеріали до систематичних курсів, які мали вивчатися паралельно із заняттями за основним навчальним планом; спеціальні курси, які розширюють і доповнюють систематичні курси основ наук.

Передбачалося, що додаткові розділи і питання до систематичних курсів основ наук на факультативних заняттях вивчатимуться з метою поглиблення знань учнів із предмета, удосконалення практичних умінь і навичок, розвитку інтересу і здібностей. У додаткові розділи факультативних занять мали включатися питання, які ввійшли до проектів нових програм, але які не вивчалися в основному курсі.

Програма основних курсів і додаткових розділів складали програму підвищеного рівня з предмета, що повинна була вводитися з усіх загальноосвітніх предметів, які вивчалися у старших класах середньої школи.

Спеціальні факультативні курси мали сприяти поглибленому вивченню окремих розділів чи проблем того або іншого курсу основних наук та формувати в учнів уміння використовувати їх на практиці. Можливість визначати шкільні факультативні спецкурси із переліку курсів, запропонованих учителями чи запрошеними спеціалістами, надавалася педагогічній раді.

Середня школа, починаючи з 1966 р., і впродовж 10 наступних років переходила на нові навчальні програми, згідно з якими факультативні заняття за вибором учнів мали стати гнучкою формою відображення у шкільній освіті досягнень науки, техніки і культури при врахуванні місцевих особливостей кожної школи, коли доповнення та зміни до змісту освіти вносяться без змін у навчальному плані, програмах і підручниках основного курсу середньої школи. Факультативи запроваджувалися задля допомоги учням у їхньому професійному самовизначенні та сприяли організації навчання з урахуванням їхніх інтересів та здібностей. На практиці більшою популярністю користувалися факультативи академічного спрямування для поглибленого вивчення профільних предметів.

Установлено, що педагогічна наука в означений період продовжувала привертати увагу суспільства до проблеми диференціації навчання у середній загальноосвітній школі. Науковці та педагоги впродовж десятиріччя вирішували низку основних завдань організації факультативів у середній школі: визначення змісту, створення програм, навчальних і методичних посібників; вивчення та узагальнення досвіду шкіл із проведення факультативних занять, перевірки на практиці змісту окремих факультативних курсів, дослідження методики викладання конкретних тем і розділів на факультативних заняттях; вироблення загальних вимог до організації і змісту факультативних занять, а також загальних питань методики їх проведення. Для середньої школи пропонувалися факультативи двох типів: конгломерат тем, безпосередньо пов’язаних зі змістом основного курсу, та спецкурси, які були розраховані на поглиблене вивчення матеріалу профільних предметів упродовж двох років.

Попри прогресивні експериментальні дослідження щодо диференціації та індивідуалізації навчання, ефективного досвіду зарубіжної педагогічної практики, впровадження диференціації у середню школу, ідеологічна обмеженість та прямолінійне розуміння управлінцями принципу єдності школи зумовлювали упереджене ставлення науковців та практиків до організації диференційованого навчання у радянській загальноосвітній школі. Жорстка шкільна система з унітарним навчальним планом, перевантаженими навчальними програмами залишала мало можливостей для запровадження диференційованого навчання. Хоча ІІ половина 1960-х – початок 1980-х рр. характеризувалися стабільністю середньої школи, однак вона досягалася шляхом консерватизму її розвитку та замкнутості.

В умовах стагнації шкільної освіти (1984–1987 рр.) проголошена у 1984 р. освітня реформа зобов’язувала введення у старшу середню школу профільного виробничого навчання, запровадження якого потребувало наявності належної матеріально-технічної бази та підготовлених спеціалістів з різних профілів. Вирішення цієї проблеми покладалося на базові підприємства, які зобов’язувалися створювати умови для професійної підготовки старшокласників. Водночас професійна підготовка здійснювалася у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, шкільних і міжшкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях, підсобних господарствах, в учнівських виробничих бригадах і ланках, шкільних лісництвах та інших трудових об’єднаннях.

Проте в другій половині 1980-х рр., оскільки реформа проводилася в ситуації глибокої політичної та соціально-економічної кризи, невизначеності, безсистемності, неконсолідованості економіко-політичних і освітніх перетворень, склалися несприятливі умови для здійснення намічених завдань реформування.

**У п’ятому розділі *–* «*Ґенеза профільного навчання академічного спрямування в умовах загальної середньої освіти (1988–1990-і рр.)*»** ***–*** проаналізовано результати запровадження профільного навчання у вітчизняній середній школі впродовж 1988–1990-х рр.; охарактеризовано проблему встановлення оптимального співвідношення стандартизації і варіативності освіти протягом 1990-х рр.; обґрунтовано втілення ідеї профільного навчання у практику середньої школи впродовж 1988–1990-х рр.

У розділі показано, що упродовж ІІ половини 1980-х – 1990-х рр. розвиток ідеї профільного навчання та нормативно-правової бази діяльності шкіл із профільним навчанням відбувався в умовах тісного взаємозв’язку з демократичними перетвореннями соціокультурного середовища, відходу від утилітарної системи освіти, орієнтації освітньої політики на інтереси, здібності та запити учнів через розширення можливостей освіти за вибором, координації її з перспективними потребами ринку праці. Формування нормативно-правової бази діяльності навчально-виховних закладів, у яких упроваджувалося профільне навчання в Україні, проходило поетапно, відповідно до суспільно-політичних змін та запитів суспільства.

Упродовж 1988–1991 рр. суб’єктами управлінської ініціативи СРСР під тиском громадськості було здійснено низку заходів: змінено напрям освітньої ідеології на розвиток варіантної освіти та профільного навчання, виділено проблему профільного навчання на загальносоюзному рівні.

Після здобуття Україною незалежності, впродовж 1991–1996 рр., було прийнято низку державних документів, які регламентували нормативно-правові засади діяльності загальноосвітніх середніх шкіл, створення, реорганізацію та функціонування шкіл нового типу, запровадження профільного навчання. Так, відповідно до Закону України «Про освіту» (1991) та Концепції середньої загальноосвітньої школи України, затвердженої Міністерством народної освіти України у вересні 1991 р., загальноосвітня школа могла функціонувати у вигляді навчальних закладів різних типів, а саме: середня загальноосвітня школа (забезпечувала базовий рівень освіти з усіх загальноосвітніх предметів); школа з поглибленим вивченням окремих предметів (забезпечувала базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких – вищий рівень знань, найчастіше на ІІ та ІІІ ступенях навчання); школа з профільним навчанням, або спеціалізована школа (передбачала базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів: наукового, художнього, спортивного спрямувань на ІІ і ІІІ ступенях). Відповідно до Концепції, школи з поглибленим вивченням окремих предметів, з профільним навчанням та спеціалізовані навчально-виховні заклади могли функціонувати як гімназії, ліцеї, колегіуми тощо.

У дослідженні з’ясовано, що впродовж ІІ половини 1980-х–1990-х рр. навчальні плани зазнавали значних змін, пройшовши шлях від однаковості до багатоваріантності та варіативності. Задекларований на державному рівні принцип диференціації та індивідуалізації навчання реалізовувався через упровадження профільного навчання та поглибленого вивчення окремих предметів. Це зумовило потребу розвитку багатоваріантності навчальних планів.

Колективом Науково-дослідного інституту Академії педагогічних наук СРСР разом із Державним комітетом СРСР із народної освіти було розроблено базовий навчальний план, на основі якого впродовж 1990–1991 рр. було створено значну кількість варіантів навчальних планів, які відрізнялися переліком предметів, напрямами спеціалізації навчання, розподілом навчального навантаження на окремі предмети. Проте поряд із спрямованістю до багатоваріантності, різноманітності та індивідуалізації шкільних навчальних планів була відчутна і міцна централізація управління діяльністю шкіл. Зокрема, шкільний компонент у планах, як і раніше, був представлений факультативами та курсами за вибором, і на нього виділялося значно менше навчального часу порівняно з державним.

З оголошенням державної незалежності українські вчені продовжували роботу з виокремлення стандартного мінімуму змісту освіти та виділення варіативної її частини. Відповідно до Концепції середньої загальноосвітньої школи (1992 р.) у змісті освіти виділялися два компоненти: державний і шкільний. У 1998 р. на державному рівні було затверджено державний стандарт середньої загальної освіти України. Базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи розділяв знання не за предметами, а за галузями та складався із двох частин: інваріантної і варіативної. Інваріантна частина плану (78,7 % усього навчального навантаження) визначала обов’язкові для вивчення у всіх загальноосвітніх навчальних закладах України освітні галузі і встановлювала мінімальну кількість відведених для цього навчальних годин. Варіативна частина (21,3 % усього навчального навантаження) передбачала години для вивчення предметів і курсів, які поглиблюють і розширюють базовий зміст освітніх галузей і обираються учнями відповідно до їх нахилів і здібностей, а також для факультативних занять, індивідуальних та групових занять з різними категоріями учнів.

Державне врегулювання роботи гімназій, ліцеїв та профільних класів, а також фінансове стимулювання і бажання педагогів-ентузіастів змінити ситуацію в середній освіті зумовили суттєве розширення мережі цих закладів у зазначений період. З-поміж труднощів організації профільного навчання академічного спрямування виділяємо низький рівень фінансування, забезпечення матеріально-технічною базою та навчально-методичними матеріалами. Розвиток системи профільної диференціації та створення різних типів шкіл спричинили потребу у збереженні єдиного освітнього простору через стандартизацію освіти та встановлення оптимального поєднання інваріантної та варіативної частин змісту освіти.

Виявлені у дослідженні тенденції розвитку профільного навчання у вітчизняній школі поділяються на провідні, що властиві всім періодам цього процесу, та специфічні, що є характерними для окремих періодів. Соціально-політичні умови і законодавчі зміни сучасного періоду розвитку системи середньої освіти забезпечують посилення тенденції становлення профільного навчання як складової системи забезпечення якості середньої освіти та демократизації освітньої політики в контексті євроінтеграції.

Розв’язання поставлених завдань на основі розробленої концепції уможливило досягнення мети дисертації. Однак проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва (ІІ половина ХІХ–ХХ ст.). Кожен період запровадження різних варіантів профільного навчання у середній школі відповідно до розробленої періодизації (факультативні курси та заняття, спецкласи, спецшколи, школи нового типу тощо) може бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження.

**ВИСНОВКИ**

У дисертації розкрито теорію і практику профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст. та науково-теоретично обґрунтовано тенденції розвитку профілізації вітчизняного шкільництва. Ретроспективний та історико-системний аналіз проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва упродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст. на основі архівних та опублікованих джерел дає підстави для таких висновків:

1. Теоретико-методологічні засади дослідження вибудовано на понятійно-термінологічному апараті (уточнено зміст понять, зокрема, «профільне навчання», «профільна диференціація організації навчання», «профільна диференціація змісту навчання», «профіль»; конкретизовано зміст дотичних понять, зокрема «фуркація», «біфуркація»», «поліфуркація», «диференційоване навчання», «зовнішня диференціація»), на сукупності теоретичних підходів (системно-хронологічний, історичний, логіко-історичний, поліпарадигмальний), загальних методів дослідження (джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел, метод історичної актуалізації проблеми, історико-генетичний, порівняльно-зіставний), загальнонаукових гносеологічних принципах (системності, структурності, історизму, єдності логічного й історичного).

Основою здійснення наукового пошуку обрано модель досліджуваного історико-педагогічного процесу у складі таких вимірників: періодизація профільного навчання, логіко-структурна модель аналізу теорії і практики організації профілізації середньої освіти (характеристика державної політики в галузі загальної середньої освіти, організаційно-педагогічні засади впровадження різних моделей профільного навчання (нормативно-концептуальна база, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічні та фінансові ресурси), науково-теоретичні здобутки профілізації середньої освіти, провідні та специфічні тенденції розвитку профільного навчання), що дало змогу систематизовано і об’єктивно висвітлити профільне навчання як цілісний історико-педагогічний процес в умовах чотирьох епох (імперської, національної, радянської, пострадянської).

2. На основі історіографічного аналізу з’ясовано, що профільне навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва у визначених хронологічних межах як окрема історико-педагогічна наукова проблема комплексно й системно не досліджувалося. Проте на різних етапах розвитку освіти й педагогічної науки в Україні публікувалися праці, у яких з різним ступенем повноти і на різних методологічних засадах висвітлювалися дотичні проблеми до нашого предмета дослідження. Умовний поділ історіографічних розвідок на періоди (І – імперський (ІІ половина ХІХ – поч. ХХ ст.); ІІ – визвольних змагань (1917–1920 рр.);
ІІІ – радянський (1920–1991 рр.); ІV – пострадянський (кінець ХХ ст. – донині)) сприяв виявленню найбільш досліджених питань наукової проблеми (розвиток класичної та реальної освіти в імперський період; шляхи поєднання загальної освіти й виробничої підготовки в умовах середньої школи впродовж радянського періоду) та маловивчених (поглиблене вивчення профільних предметів в умовах середньої освіти через факультативи; експериментальне впровадження диференційованого навчання в радянській середній школі; упровадження профільного навчання професійного спрямування у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах; упровадження профільного навчання академічного спрямування в пострадянський період).

Сукупність історичних джерел (джерела нормативно-правового характеру, архівні документи й матеріали, праці вітчизняних педагогів і психологів, періодичні видання, навчальні плани та програми) містять оптимальну інформацію про історичний процес розвитку профільного навчання в історії вітчизняної школи.

3. Здійснено періодизацію профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст. та *визначено* фактори, що зумовлювали введення профільного навчання у середню школу в різні історичні періоди: І –– період впровадження профільного навчання в імперську добу (1849–1916 рр.), обумовлений потребою збереження становості в освіті, відсутністю єдиної системи освіти та розвитком промисловості й необхідністю вивчення природничих наук: *перший етап* (1849 – кінець ХІХ ст.) – розвиток ідеї профільної диференціації середньої шкільної освіти у ході освітніх реформ; *другий етап* (початок ХХ ст.) – пошук ученими шляхів оновлення загальноосвітньої школи в умовах збереження самодержавним урядом системи освіти як гаранта імперського ладу; *третій етап* (1915–1916 рр.) – розвиток ідеї профільної диференціації у проекті шкільної реформи П. Ігнатьєва; ІІ – період розвитку ідеї профільного навчання у вітчизняній школі в час визвольних змагань (1917–1920 рр.), спричинений потребою створення української середньої школи на засадах західноєвропейских демократичних цінностей; ІІІ – період досвіду упровадження профільного навчання у радянській старшій школі (1920–1987 рр.), зумовлений вимогою підготовки майбутніх спеціалістів певного профілю та пошуком ученими оптимального поєднання змісту загальної, політехнічної та професійної освіти при збереженні єдиного обсягу та змісту основ наук: *перший етап* (1920–1927 рр.) – запровадження диференціації шкільництва за галузевими вертикалями та професійними нахилами; *другий етап* (кінець 1920-х – 1940-і рр.) – становлення та розвиток військово-підготовчих шкіл з 3-річним строком навчання, середніх спецшкіл народних комісаріатів освіти УРСР, та перших середніх шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням предметів; *третій етап* (початок 1950-х – 1964 рр.) – упровадження профільного навчання професійного спрямування у старших класах середньої загальноосвітньої школи; *четвертий етап* (ІІ половина 1960-х – початок 1980-х рр.) – реалізація ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах середньої освіти впродовж брежнєвської епохи*; п’ятий етап* (1984–1987 рр.) – введення профілізації професійного спрямування у старших класах загальноосвітньої школи; ІV – період розвитку ідеї та впровадження профільної диференціації академічного спрямування у середній школі в умовах демократичних суспільних змін та розбудови державної незалежності (1988 р. – 1999 р.).

4.Схарактеризованоосновні моделі організації профільного навчання, що запроваджувалися у вітчизняне шкільництво впродовж ІІ половини ХІХ–ХХ ст., та *розкрито* організаційні особливості їх упровадження. Профілізація загальної середньої освіти *з ІІ половини ХІХ – до початку ХХ ст*. мала декілька різновидів втілення, а саме: здійснення *фуркації* у старших класах гімназії, а з 1871 р. у реальних училищах, за різними профілями; існування *різних типів середніх шкіл* (духовні семінарії, військові гімназії, жіночі гімназії, комерційні училища, реальні училища), які працювали за власною концепцією, способом організації навчання та змістом освіти, що відповідав профілю закладу; відкриття на базі середніх шкіл *додаткових курсів чи класів* для вивчення предметів професійного спрямування; впродовж *1915–1916 рр.* розглядалася потреба *поліфуркації* старших класів із професійно зорієнтованим вивченням предметів з метою узгодження взаємозв’язку загальноосвітньої та професійно-технічної освіти; протягом *1917–1920 рр.* планувалося у старших класах середньої школи запровадження навчання за *концентричним методом викладання систематичних курсів різних наук* відповідно до ухилу: класичного (вивчення однієї та двох стародавніх мов), гуманітарного (вивчення двох нових мов), історико-літературного, реального, економічного, сільськогосподарського; *на початку 1920-х років* старша ланка школи виділялася як окрема *школа професійного спрямування*, зміст освіти якої диференціювався за галузевими вертикалями; *із середини 1920-х років* набули розвитку *спецшколи військових профілів* (військово-підготовчі школи, середні спецшколи народних комісаріатів освіти УРСР, артилерійські спецшколи, військово-морські спецшколи та спецшколи ВПС), які надавали, поряд із загальною середньою освітою, професійну військову підготовку та готували випускників до вступу у вищі військові училища відповідного профілю; *з ІІ половини 1940-х по 1956* р. відкривалися *школи-інтернати* закритого типу *з викладанням предметів іноземною мовою*; *на початку 1950-х років* у невеликій кількості прогресивних шкіл реалізовувалося профільне навчання професійного спрямування через позаурочну роботу *учнівських та технічних гуртків*; з *ІІ половини 1950-х р.* у старших класах загальноосвітніх шкіл упроваджувалося *профільне виробниче навчання*, яке забезпечувало вивчення теоретичних дисциплін і практичних курсів, спільних для певних груп професій, а також сприяло отриманню кваліфікації робітника із певної спеціальності; *з кінця 1950-х років*, за участю Академії педагогічних наук РРФСР, проводилася експериментальна робота з упровадження *диференційованого навчання у старших класах* загальноосвітньої школи із забезпеченням професійної підготовки учнів, результати якої зумовили розвиток та поширення *шкіл-інтернатів з поглибленим вивченням певних наук*; на *початку 1960-х* років набула розвитку ідея створення *факультативів* як однієї з форм профільного навчання за інтересами; *1984–1987 рр*. – у загальноосвітній школі було запроваджено *поєднання загальної освіти із профільною професійною підготовкою,* що зумовило розвитокмережі *міжшкільних навчально-виробничих комбінатів;* із ІІ половини 1980-х – упродовж 1990-х років набули поширення навчальні заклади різних типів, з-поміж яких і *школи з поглибленим вивченням окремих предметів*, що забезпечували базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких – вищий рівень знань; *школи з профільним навчанням* (спеціалізовані школи), що передбачали базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів.

5. Розкрито науково-теоретичні здобутки вчених із проблем профілізації шкільництва у різні періоди розвитку вітчизняної педагогічної науки, а саме: протягом ІІ пол. ХІХ–ХХ ст. питання профільної диференціації середньої освіти розглядалися у площині переваг та недоліків класичної і реальної освіти (В. Вєдров, О. Власов, В. Водовозов, Т. Грановський, М. Катков, П. Леонтьєв Р. Орбінський, М. Пирогов, П. Семенов, К. Ушинський, А. Шарбе та ін.); у період визвольних змагань (1917–1920 рр.) предметом ґрунтовного вивчення та розповсюдження українськими педагогами були ідеї зарубіжних педагогів-реформаторів, досвід демократичної освітньої політики європейських країн, у більшості яких упроваджувалося профільне навчання у середній школі (О. Музиченко, С. Русова, С. Сірополко, П. Холодний, Я. Чепіга та ін.); у період становлення радянської влади (1920–1927 рр.) у педагогічній науці тривали дискусії щодо диференціації професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи (Г. Гринько, А. Луначарський, М. Скрипник, Я. Ряппо, О. Шмідт та ін.); упродовж початку
1950-х – 1964 рр. радянськими вченими вивчалися можливості поєднання диференційованого виробничого навчання та єдиної для всіх загальної освіти (М. Гончаров, М. Мельников, М. Роземберг, М. Скаткін, В. Сухомлинський, С. Шабалов та ін.); проводилося експериментальне вивчення ефективності впровадження диференційованого навчання у загальноосвітній школі (М. Гончаров, Д. Епштейн, М. Мельников, А. Пьоришкін та ін); у ІІ половині 1960-х – початку 1980-х рр. ученими здійснювалося науково-теоретичне осмислення умов та шляхів індивідуалізації і диференціації навчання у загальноосвітній школі (О. Арсеньєв, Д. Епштейн, І. Звєрєв, М. Мельников, М. Скаткіна та ін.); робилася спроба розмежувати поняття: диференціація, індивідуалізація, диференційований підхід, індивідуальний підхід (О. Бударний, І. Бутузов, В. Загвязинський, А. Кірсанов, О. Конєв, О. Понамарьов, І. Унт та ін.); довершувалося обґрунтовування засадничих основ диференційованого навчання (М. Скаткін, М. Роземберг, М. Шахмаєв та ін.); наприкінці радянського періоду (1984–1987 рр.) проводилася робота над вивченням шляхів поєднання професійної та загальної освіти, виокремлення значення базових підприємств у професійній підготовці учнів (Г. Заболотний, О. Кочетов, Н. Ничкало, М. Фоменко); упродовж пострадянського періоду (1987–1990-ті рр.) радянськими вченими було розроблено Концепцію диференціації навчання у середній загальноосвітній школі, в основу якої було покладено дві форми диференціації: внутрішню і зовнішню (М. Мельников, М. Шахмаєв, С. Шварцбург, Д. Епштейн та ін.). З оголошенням державної незалежності українські вчені продовжували роботу з виокремлення стандартного мінімуму змісту освіти та виділення варіативної її частини (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Савченко та ін.).

6. Проаналізованорезультати і виокремлено труднощі впровадження профільної диференціації у практику загальноосвітньої школи, зокрема, серед основних здобутків визначено набутий довід, апробований часом: існування різних типів середніх загальноосвітніх закладів, які відрізнялися напрямом спрямування, обсягом загальних та додаткових знань, що надавалися учням, та організацією педагогічного процесу і діяли в умовах державної станово-ідеологічної політики; запровадження профільного навчання практичного спрямування зі збереженням обов’язкового загального обсягу знань у межах уніфікованої, ідеологічно заангажованої загальноосвітньої школи (диференціація старших класів за галузевими вертикалями, діяльність технічних гуртків, упровадження виробничого навчання, професійна підготовка у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах); запровадження профільного навчання академічного спрямування як при збереженні загального обсягу знань (упровадження диференційованого навчання в старших класах; організація роботи спецшкіл та спецкласів з поглибленим вивченням профільних предметів, факультативних занять та курсів), так і при поділі змісту на інваріантну та варіативну частини (діяльність профільних класів, зорієнтованих на вищий навчальний заклад, ліцеїв та гімназій). Серед труднощів організації профільного навчання в означений час окреслено: відсутність попередньої апробації (загальнодержавного експерименту), дефіцит необхідного фінансування для запровадження профільного навчання та недостатній рівень матеріально-технічної бази більшості шкіл; низький рівень дидактичного та методичного забезпечення; непідготовленість учителів до роботи в умовах профільного навчання та відсутність координації між профілізацією середньої школи і перспективними потребами ринку праці.

7. Узагальнено провідні тенденції профільного навчання у вітчизняному шкільництві, а саме: залежність цілей, завдань, організації профілізації середньої освіти передусім від політичних, соціально-економічних і, лише насамкінець, педагогічних чинників впливу; залежність результативності запровадження профільного навчання від рівня матеріально-технічної бази, дидактично-методичного забезпечення та рівня підготовленості педагогів до роботи в умовах профільної школи; обмежена кількість годин для вивчення профільних предметів при збереженні великої частки інваріантного ядра, а в радянський період – при збереженні повного обсягу загальних знань, що призводило до перевантаження учнів; збереження жорсткої видової структури освітніх програм, що зумовлювало обмеженість старшокласників у виборі освітніх траєкторій; відсутність єдиних вимог до змісту профільних предметів та брак налагодженого взаємозв’язку між загальноосвітніми та профільними предметами; належність профільного навчання до престижної освіти та використання його як критерію соціальної стратифікації.

Аналіз провідних тенденцій розвитку профільного навчання у вітчизняній школі впродовж чотирьох епох (імперська, національна, радянська, пострадянська) дає підстави спрогнозувати перспективні напрями розвитку профілізації сучасної середньої освіти в Україні:

*на загальнодержавному рівні:* законодавче врегулювання ситуації щодо профілізації старших класів середньої школи за різними спрямуваннями та обґрунтування можливостей достатнього фінансування цього процесу; збільшення навчального часу для профільної підготовки старшокласників та забезпечення інноваційних підходів до формування навчального змісту профільної освіти; розробка та впровадження сучасних технологій навчання та належна організація допрофільної підготовки учнів; підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах профілізації школи за різнорівневими освітніми програмами;

*на регіональному рівні*: створення та належне утримання мережі закладів профільного навчання; забезпечення сучасною матеріально-технічною базою закладів профільної освіти для гарантування якісного профільного навчання молоді за академічним та професійним напрямами; удосконалення навчально-методичної бази, створення фонду навчально-методичних посібників для профільних класів; забезпечення взаємозв’язку надання профільної середньої освіти з ринком праці регіону задля прогнозування попиту на ті чи інші профілі та визначення оптимальних форм організації профільного навчання регіону.

Розв’язання поставлених завдань на основі розробленої концепції уможливило досягнення мети дисертації. Однак проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми профільного навчання в історії розвитку вітчизняного шкільництва (ІІ половина ХІХ–ХХ ст.). Кожен період запровадження різних варіантів профільного навчання у середній школі відповідно до розробленої періодизації (факультативні курси та заняття, спецкласи, спецшколи, школи нового типу тощо) може бути предметом окремого історико-педагогічного дослідження.

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Монографії*

1. Кушнір В. М. Теорія і практика профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина ХІХ–ХХ ст.) : моног. / В. М. Кушнір. – Умань : Видавець «Сочінський», 2015. – 418 с.

*Наукові праці, у яких опубліковано основні**наукові результати дисертації*

2. Кушнір В. М. Розвиток ідеї профільного навчання у контексті освітніх реформ 60-х років ХІХ століття / В. М. Кушнір // Зб. наук. пр. – К. : Міленіум,
2005. – Ч. 1. – С. 182–191.

3. Кушнір В. М. Микола Пирогов про класичну та реальну освіту / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 40. – С. 270–276.

4. Кушнір В. М. Досвід професійної профілізації у Павлиській середній школі В. О. Сухомлинського / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 41. – С. 168–175.

5. Кушнір В. М. Ідеологія ставлення педагогів до проблеми поділу гімназійної освіти на класичну та реальну протягом другої половини ХІХ століття / В. М. Кушнір // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 28, т. 1. – С. 161–167.

6. Кушнір В. М. Погляди Михайла Никифоровича Каткова на класичну та реальну середню освіту ХІХ століття / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 44. – С. 279–285.

7. Кушнір В. М. Особливості становлення вітчизняної системи освіти І чверті ХІХ століття / В. М. Кушнір // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / [за ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : ДДПУ, 2013. – Вип. LХІV. – С. 115–122.

8. Кушнір В. М. Погляди К. Д. Ушинського на проблеми загальної середньої школи / В. М. Кушнір // Науковий вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського / гол. ред. Богуш А. М. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2013. – Cпецвип. «Творча спадщина К. Д. Ушинського у вимірах освіти ХХІ сторіччя». – С. 266–272.

9. Кушнір В. М. Досвід організації диференційованої виробничої праці у Павлиській середній школі протягом 50–70-х років ХХ століття / В. М. Кушнір // Наукові записки / ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 123, т. 1. – С. 204–208.

10. Кушнір В. М. Історіографія проблеми профільної диференціації середньої школи протягом ІІ половини ХІХ століття / В. М. Кушнір // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 406–410.

11. Кушнір В. М. З історії профільної школи України / В. М. Кушнір // Edukacja a rynek pracy. Kompetencje społeczno-zawodowe determinantem gotowości człowieka do efektywnej adaptacji zawodowej / pod redakcją W. Łozowieckiej, M. Jagodzińskiej, K. Przybyszewskiej, E. Wiśniewskiej. – 2013. – S. 115–123.

12. Кушнір В. М. Досвід професіоналізації старших класів Павлиської середньої школи протягом 1956–1964 років / В. М. Кушнір // Науковий вісних Миколаївського нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред.: О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської. – Вип. 1.47 (114). – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинсього, 2014. – С. 157–165.

13. Кушнір В. М. Впровадження політехнічного навчання у загальноосвітній школі у 1952–1958 роках / В. М. Кушнір // Історико-педагогічний альманах / гол. ред. О. Сухомлинська. – Умань, 2014. – Вип. 2 (19). – С. 68–72.

14. Кушнір В. Профілізація старшої школи в освітній політиці УРСР впродовж першої половини 80-х років ХХ століття /В. М. Кушнір // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology, ІІ (17). – Budapest, 2014. – С. 6–49.

15. Кушнір В. М. Україна і Росія (1917–1919 рр.): дві концепції єдиної школи / В. М. Кушнір // Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświdczenia / pod redak. Jacka Piekarskiego. – Plock : Panstwowa Wyżsa Szkoła Zawodowa w Płocku, 2014. – S. 267–276.

16. Кушнір В. М. Втілення ідеї профільного навчання у практику середньої школи в другій половині 1980-х – на початку 1990-х років / В. М. Кушнір // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Сер. «Педагогіка». – 2015. – № 2. – С. 14–19.

17. Кушнір В. М. Підходи до профілювання ІІІ ступеня загальноосвітньої школи у «Проекті єдиної української школи на Вкраїні» / В. М. Кушнір // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Пащенко Д. І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 11. – С. 181–185.

18. Кушнір В. М. Шляхи реалізації ідеї профілізації шкільництва в період УНР / В. М. Кушнір // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 52. – С. 243–247.

19. Проблема становлення оптимального співвідношення стандартизації і варіативності освіти впродовж 1990–1991 рр. / В. М. Кушнір // Вісник Черкаського ун-ту. Сер. Педагогічні науки / [ред. кол.: Черевко О.В. (гол. ред.) та ін.]. –Черкаси : Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 13 (346). – С. 108–111.

20. Кушнір В. М. Втілення ідеї поглибленого вивчення предметів в умовах утилітарної середньої освіти (60–70-ті роки ХХ ст.) / В. М. Кушнір // Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 2. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2015. – С. 118–123.

21. Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи: концептуальні засади / В. М. Кушнір // Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Педагогічні науки / [ред. кол.: Черевко О.В. (гол. ред.) та ін.]. Черкаси : Черкаський нац. ун-т
ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 14 (347).– С. 110–114.

22. Кушнир В. Н. Периодизация профильного обучения в течении 1849–1999 гг. / В. Н. Кушнир // Естественно-гуманитарные исследования. – № 8. – 2015. – С. 58–62.

23. Кушнир В. Н. Профильное обучение в истории развития украинской школы (ІІ половина ХІХ–ХХ вв.): методологический аспект / В. Н. Кушнир // Вестник академии знаний. – 2015. – № 14 (3). – С. 50–53.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

24. Кушнір В. М. Ідеологічні напрями суспільно-педагогічних течій другої половини ХІХ століття / В. М. Кушнір // Вісник лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Побірченко Н. С. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – С. 55–56.

25. Кушнир В. Н. Опыт фуркации старших классов общеобразовательных заведений Российской империи ІІ половины ХІХ – нач. ХХ века / В. Н. Кушнир // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : Вторая науч.-практ. конф. с междунар. участием, 2–3 апр. 2014 г. : материалы конф. : в 2-х ч. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2014. – Ч. 2. – С. 240–245.

26. Кушнир В. Н. Развитие идеи дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе на протяжении 1958–1964 гг. / В. Н. Кушнир // Актуальные вопросы теории и практики современного гуманитарного знания : Третья междунар. науч.-практ. конф. (Орел, 18 сентяб. 2014 г.) : материалы конф. / под ред.: М. И. Алдошиной, И. Е. Воронковой. – Орел, 2014. – С. 40–45.

27. Кушнір В. М. Досвід професіоналізації старших класів Павлиської середньої школи протягом 1956–1964 років / В. М. Кушнір // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності : зб. тез і анот. матеріалів VІІ Міжнар. наук.-практ. конф. та ХХІ Всеукр. пед. чит. – Миколаїв : МНУ, 2014. – С. 121–122.

28. Кушнір В.М. Основні моделі профілізації середньої освіти в історії розвитку вітчизняної школи / В. М. Кушнір // Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : VІІ Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф.
(26–27 верес. 2015 р.) : зб. наук. пр. / ред. кол.: Коцур В. П. (гол. ред.) [та ін.]. –
Вип. 8. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – С. 180–182.

*Опубліковані праці, які додатково відображають*

*наукові результати дослідження*

29. Kusznir W. M. Janusz Korczak i Wasyl Suchomliński: dwaj nauczyciele światowej pedagogiki humanizmu / W. M. Kusznir // Ksztalcenie pedagogow – strategie, koncepcje, idee : Pedagogika – T. 4. – Plock, 2005. – S. 81–86.

30. Кушнір В. М. В. Сухомлинський про виховання шестиліток / В. М. Кушнір // Вісник наукової лабораторії «В. О. Сухомлинський і школа ХХІ століття» / за ред. В. Г. Кузя. – Вип. VІІ. – Умань, 2005. – С. 79–85.

31. Кушнір В. Погляди на школу В. О. Сухомлинського / В. М. Кушнір // Вісник наукової лабораторії «В. О. Сухомлинський і школа ХХІ століття» / за ред.
В. Г. Кузя. – Вип. VІІІ. – Умань, 2009. – С. 56–62.

**АНОТАЦІЇ**

**Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи**

**(друга половина ХІХ–ХХ століття)).** – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2016.

У дослідженні обґрунтовано теорію і практику профільного навчання у вітчизняній школі впродовж другої половини ХІХ–ХХ століття та науково-теоретично узагальнено тенденції профілізації вітчизняної середньої освіти. Запропоновано й науково аргументовано періодизацію профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи впродовж 1849–1998 рр. Виявлено і доведено причини та цілі впровадження профільного навчання у вітчизняне шкільництво в різні історичні періоди. Виокремлено та схарактеризовано моделі профілізації загальної середньої освіти в українській школі. Узагальнено та окреслено основні науково-теоретичні здобутки вчених-педагогів з проблем профілізації шкільництва вітчизняної педагогічної науки. Систематизовано знання про результати та труднощі запровадження профільного навчання у практиці загальноосвітньої школи.

*Ключові слова*: профільне навчання, профіль, фуркація, навчання за концентричним методом, диференційоване навчання, зовнішня диференціація, профільна диференціація.

**Кушнир В. М. Профильное обучение в истории развития отечественной школы (вторая половина XIX–XX вв.).** – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины. – Умань, 2016.

В исследовании обоснована теория и практика профильного обучения в отечественной школе в течение второй половины ХIХ–ХХ века; научно-теоретически обобщены тенденции профилирования отечественного среднего образования. Предложена и научно аргументирована периодизация профильного обучения в истории развития отечественной школы в течение 1849–1998 гг. Выявлены и доказаны причины и цели внедрения профильного обучения в отечественной школе в разные исторические периоды. Выделены и охарактеризованы модели профилирования общего среднего образования. Обобщены и представлены основные научно-теоретические достижения ученых-педагогов относительно проблем профилирования школ в отечественной педагогической науке. Систематизированы знания о результатах и трудностях введения профильного обучения в практике общеобразовательной школы.

*Ключевые слова*: профильное обучение, профиль, фуркация, обучение за концентрическим методом, дифференцированное обучение, внешняя дифференциация, профильная дифференциация.

**Kushnir V. M. Specialized Training in the History of the National School Development (second half of the 19th – 20th centuries).** – Manuscript.

Scientific thesis for the Degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. – Uman, 2016.

The theory and practice of specialized training in national school in the second half of the 19th – 20th centuries have been researched. The tendencies for specializing national secondary education have been summarized on the scientific and theoretical level.

Scientifically-grounded periods of specialized training in the history of the national school for years 1849–1998 have been suggested: I – the period of specialized secondary education in Ukraine in empire time (1849–1916): the first stage (1849 – late 19th century), the second stage (early 20th century), the third stage (1915–1916); II – the period of the development of the idea of specialized training in national school during the liberation struggle (1917–1919); III – the period of introduction of specialized training in the Soviet high school (1920–1987): the first stage (1920–1927), the second stage (late 1920–1940), the third stage (1952–1964), the fourth stage (1966–1970), the fifth stage (1984–1987); IV – the period of the implementation of the ideas of specializations of academic trend in post-Soviet secondary school (1988–1998).

The reasons and purposes for introducing specialized training in national school in the second half of the 19th – 20th centuries have been discovered; the factors determining this process have been identified: the need to preserve the dependence of education on the learners’ social background; the need to direct the education of a particular student considering his abilities and interests; state and social requirements for training future specialists of a particular trend.

The author determined and characterized the existing models of specialized secondary education in Ukrainian schools in the second half of the 19th – 20th centuries (different types of schools; furkatsiya in senior classes in general schools, the opening of additional professionally-oriented classes or courses, the identification of high school as professionally-oriented, the opening of boarding schools specializing in learning particular subjects; the organization of extracurricular activity through students’ societies; vocational training in high school; the introduction of optional subjects; the opening of schools specializing in learning particular subjects; the combination of high school education and vocational training through interschool vocational training institutions, enterprises, school workshops, etc.; classes with intensive study of one or more subjects, specialized classes preparing for entering a particular institution of higher education).

The main achievements of scholars in the issues of national specialized school education have been summarized in the thesis.

The results and difficulties of differentiation in general education schools have been analyzed. Time-tested experience is considered to be a major achievement in this field. It includes: the existence of various types of general secondary schools operating in accordance with the state policy and ideology, though differ by trends, by the amount of knowledge gained by the students, by the organization of the education process; the introduction of practically oriented specializations which preserve the obligatory knowledge within a unified, ideologically biased secondary school (upper grades differentiation for industry fields, technical groups, the introduction of industrial training and interschool vocational training); the introduction of specialized education of academic trend, with the subjects of general knowledge maintained (high school differentiation, specialized schools and classes with intensive study of core subjects, optional classes and courses), and with the syllabus divided into invariable and variable parts (specialized classes preparing for entering a particular institution of higher education, lyceums and gymnasia). The major drawbacks of specialized education of this period are: the absence of prior testing (national experiment), lack of necessary funding for introducing specializations and insufficient material base of most schools; low didactic and methodological support; lack of teachers’ preparation to work in this field and lack of coordination between high school specializations and future labour needs.

Scientifically and theoretically grounded tendencies for developing specializations in national high schools in the second half of the 19th – 20th centuries have been established. Their dependence on the social, political, economic and educational factors have been proved. The following tendencies have been mentioned: the dependence of aims, tasks and specialized high school arrangement on the political, social, economic and pedagogical factors; the dependence of the success of specialized education on didactic and methodological support and on the level of teachers’ readiness to work in a specialized school; a limited number of hours to study the core subjects, while a large number of general educational subjects was maintained, but in the Soviet period all the subjects of general knowledge were preserved, thus bringing to students’ overloading; the rigid structure of the curriculum, which limited the choice of educational preferences on the part of high school students; lack of unified requirements for the contents of core subjects and lack of correlation between general and specialized subjects; the identification of specialized training as prestigious, and as a criterion for social stratification.

Little known and unknown archive documents as well as historical facts related to the development of specialized training in national school history have become a good addition to pedagogical science.

*Key words*: specialized training, national school, periods of specialized training, the model of specialized secondary education, types of schools, furkatsiya, differentiation, optional subjects, classes with intensive study of one or more subjects, vocational training, interschool vocational training institution, lyceum, gymnasium, core subjects, the development of specialized training, post-Soviet secondary school.