

**Корець М. С., Вдовченко В. В., Тарара А. М. Педагогические условия реализации технологического профильного обучения.**

*В статье рассматривается проблема значительного преобразования технологического обучения учеников профильной школы, определены приоритетные учебные профили технологического направления.*

*Ключевые слова: исследование, профиль, технологическое обучение, учёба.*

**Korec M. S., Vdovichenko V. V., Tarara A. M. The Pedagogical terms of realization of the technological profile teaching.**

*The problem of considerable transformation of the technological teaching of students of profile school is examined in the article, the priority educational types of technological direction are certain.*

*Keywords: research, type, technological teaching, studies.*

**Кузьменко В. В.**

**Південноукраїнський регіональний інститут  
післядипломної освіти педагогічних кадрів**

### **ТРУДОВА ПІДГОТОВКА НА ОСНОВІ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ ЯК ОСНОВА ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ПРО СВІТ (1920–1933 РР.)**

*У статті показано ефективний вплив на формування в учнів цілісних уявлень про світ таких інтеграторів знань як комплексна система навчання та її таких складових, як метод проєктів, дослідницька та експериментальна роботи, показано їх застосування в практиці роботи шкіл у 20–30 роки ХХ століття.*

*Ключові слова: зміст освіти, світосприйняття, інтеграція, знання, світобачення, трудове навчання, комплексна система навчання, предметна система навчання.*

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значно зріс інтерес до проблем історії педагогіки. Однією з них є проблема отримання учнями цілісних наукових знань. Однак як раніше так і в наш час більшість навчальних дисциплін просто описують окремі явища і процеси, без пояснення їх взаємозв'язку та інтегративної сутності. Разом із тим інтеграція є наслідком розвитку, поглиблення наукового знання в процесі диференціації та спеціалізації будь-якої науки, а значить і відповідних навчальних дисциплін. Тому особливий інтерес становить зміст і організація навчання у 20-х та початку 30-х років, коли навчання в школах будувалась на підґрунті комплексної системи, стала трудовою, а навчальний матеріал вивчався на основі інтеграції. Відтак вивчення цього досвіду є актуальним.

Розгляду навчального процесу цього періоду присвятили свої дослідження В. Бондар, О. Попова, О. Шевченко (з проблем дидактики); Н. Кузьменко, М. Марчук, Д. Тхоржевський (національної школи та освіти); А. Вихрущ, Н. Калініченко, М. Левківський, Н. Слюсаренко, (вивчення питань історії трудової підготовки) тощо. Попри наявність значної кількості робіт, науковці у своїх дослідженнях майже не розглядали питання формування в школярів цілісного уявлення про світ у процесі трудової підготовки. Тому метою статті є розгляд формування в учнів цілісного уявлення про світ в комплексній системі навчання.

Наявні протиріччя між старими і новими підходами до освіти у післяреволюційний період викликали різку зміну не тільки політичних векторів освітньої системи України, а й методології, принципів, змісту, структури, форм, методів та засобів навчально-виховної роботи. Розпочата робота щодо поєднання навчання із продуктивною працею, наближення школи до життя надавали можливість трудовій підготовці посісти почесне місце серед інших напрямів формування людини, однак її організація, зміст та форми часто були незрозумілими не тільки для шкільних учителів, а й для керівників Наркомосу України. До того ж

організувати трудову підготовку за відсутності необхідного обладнання і матеріалів, досвіду практичної роботи, а також за скрутних соціально-економічних умов було дуже складно. Організація навчання за комплексною системою також була новою.

Комплексна система навчання ґрунтувалася на інтеграції знань навколо трудової діяльності, тобто на вивченні дітьми життя на основі праці й на врахуванні безпосередніх взаємозв'язків наукових знань із проблемами життя й діяльності людини. Це було закладено у програмах.

Навчання базувалось на двох концентрах. У молодших групах навчання проводилось за комплексними темами. Навіть заняття з мови і практичної праці повинні були дати учням знання із природознавчих, трудовознавчих, і суспільствознавчих явищ та фактів. Учні навчалися в ході читання, письма, лічби (усної та письмової), розмов, малювання, практичної праці, екскурсій, спостережень та дослідів [7]. У процесі проходження комплексів учні вивчали суспільно-корисну працю людей, природничонаукові, технічні відомості та соціально-економічні форми і умови життєдіяльності людини, а також досліджували, виконували вправи, отримували узагальнені знання про оточуючу дійсність, а отже, комплексне навчання допомагало формувати у них цілісну наукову картину світу.

Побудова навчальних програм початкової школи за комплексною системою тільки у 1925 році стала більш-менш досконалою. До цих програм не виникало серйозних зауважень у вчителів-практиків, у керівництва освіти, у вчених. У той самий час програми для старших класів не були досконалими, викликали багато нарікань, які потребували свого вирішення. Така ситуація виникла через те, що керівництво освітньої системи не приділяло необхідної уваги старшому концентрові семирічки. Наприклад, тільки у травні 1925 року на IV сесії Научпедкому Головоцвуху були визначені принципи побудови цієї комплексної програми, однак і в 1925–1926 навчальному році із шкіл надходили зауваження щодо програм для старшого концентру та визначення мінімуму знань із окремих галузей [2, с. 25].

Програми I концентру були побудовані за краєзнавчим принципом, а в їх основу покладено матеріал з трудової діяльності рідного краю, його сучасне і минуле. Діти вивчали форми і зміст громадського виробництва, його технічне оснащення, розподіл продуктів виробництва, умови праці, розвиток кустарних ремесел, громадсько-політичні надбудови, культурний стан, мистецтво, побут, звичаї місцевого населення тощо. Тобто вони детально ознайомлювались з життєдіяльністю людей свого краю. Тому більша частина навчального матеріалу бралася із життя, а менша із книжок. З огляду на це зв'язки школи з місцевим трудовим населенням, з виробництвом в досліджуваній період були найтіснішими. Тому перед учителем стояло завдання вивчати місцевість, її виробництво, організацію життя і взаємовідносин людей, а також: залучати дітей до активної участі у житті і праці, організувати безпосереднє спостереження учнів за оточенням, збирання ними матеріалу для вирішення конкретної педагогічної мети (а не просто збирання краєзнавчого матеріалу), проводити екскурсії з метою вивчення місцевої природи, географії, побуту, культури, праці тощо. Разом із тим виконати таке завдання можна було тільки стосовно обмеженої території, яка оточувала школу, а її розширення вимагало подолання значних труднощів [1]. Навчальний матеріал першого концентру мав практичну спрямованість, а отриманні знання учні мали можливість застосовувати на практиці в процесі практичних занять. Матеріал того чи іншого комплексу міг змінюватись (розширюватись, чи скорочуватись) в залежності від місцевих умов і потреб.

У старших групах роботу за комплексами було побудовано аналогічно. Більш того програмний матеріал другого концентру пов'язувався з матеріалом першого концентру. Однак програмою передбачалося більш широке використання методів активної навчальної роботи учнів, рекомендовано широко використовувати лабораторний і дослідницький методи та самостійність при вивченні матеріалу.

У другому концентрі комплексна система навчання запроваджувалася більш повільно ще й через нестачу відповідних фахівців. Із цього приводу в статті “Комплексний програм старшого концентру семирічної трудшколи” сказано: “В даний момент ми маємо мізерну кількість робітників з такою підготовкою, щоб змогли бути за груповодів в старших групах. Отже, через це працю в старших групах доводиться розподіляти поміж багатьма фахівцями-предметниками” [2, с. 27]. Пропонували наступний вихід – один із вчителів (керівників), який найбільше знайомий з технологією різних виробництв і їх економікою, повинен був організувати взаємодію школи з виробництвом. На жаль, для старших класів не було чітких та єдиних комплексних програм. Це примушувало вчителів користуватися всіма програмами (комплексними та програмами окремих предметів) одночасно і на свій розсуд, (не завжди правильним та внормованим) здійснювати перерозподіл навчального матеріалу відповідно до вибраних комплексів.

Завдяки тому, що у центрі комплексної системи знаходилась трудова діяльність людини зникала відірваність школи від життя та ізольованість навчальних дисциплін одна від одної. Знання поєднувалися з фізичним, розумовим розвитком та працею учнів. Фактично комплексна система була міжпредметною і поєднувала знання з різних наук довкола певного об'єкта трудової діяльності. Тобто в процесі трудової діяльності учнів навчальний матеріал об'єднувався, пов'язувався із життям, узагальнювався і на основі цього у них формувалася цілісна уявлення про світ.

Саме цілісна картина світу формувалася у школярів у комплексній системі, адже вона ґрунтувалася на вивченні дітьми навколишнього світу у всій його сукупності. Знання і вміння учні отримували тільки тоді, коли в них виникала необхідність для засвоєння життєвих явищ. Джерелом знань у першу чергу були життя і природа, а не окремі навчальні предмети. Тому між ними не було ізольованості. Наприклад, в процесі вивчення колонки “Природа” школярі отримували відомості з ботаніки, зоології, фізики, хімії, геології, метеорології, астрономії, географії та інших дисциплін, які не були відірвані одне від іншого, а являли собою єдине ціле, були інтегрованими.

Дослідницькі методи дозволяли учням самостійно з'ясувати перебіг того чи іншого явища, причини його виникнення, робити висновки, а не лише запам'ятовувати, без розуміння суті явища, готовий кінцевий результат, який їм повідомляв учитель.

Серед дослідницьких методів у комплексній системі найбільш вживаними були лабораторні роботи, для організації яких у цей період починають розробляти відповідні методичні матеріали. Наприклад, підготовлено такі, на нашу думку суттєві, рекомендації щодо формулювання запитань в інструкціях до лабораторних робіт: запитання повинні формулюватися настільки ясно, щоб не викликати ні в кого сумніву щодо того, що вимагалось тим чи іншим питанням; усі терміни і формулювання в запитаннях повинні вживатися у загальноприйнятому (тобто в науковому) їх розумінні; при постановці запитань потрібно виключати такі, які передбачають повторення змісту, а ставити ті, що вимагають оцінки навчального матеріалу; не можна ставити формальні запитання (Що таке...?), урахувавши те, що вони обов'язково вимагатимуть або відповідь із 2-3 слів і нададуть можливість не вникати у поставлене завдання, або викладення всіх відомих знань з даного питання; запитання не повинні ставитись в анкетній формі (за виключенням передбачених завданнями роботи); запитання загального плану ставляться після часткових; форма запитань повинна бути зрозумілою для тих, хто почав працювати самостійно [6, с. 43].

Ще одним методом, який надавав учням можливості для самостійної роботи був метод проектів. Включення в комплексну систему даного методу почалося з 1924 року і пов'язане з іменами таких відомих педагогів як В. Ігнат'єв, М. Крупенін, Н. Крупська, С. Шацький, В. Шульгін та інші. Але певне визнання у шкільних працівників він отримав лише згодом, після широкого впровадження комплексної системи навчання. Ще більшого визнання та розповсюдження метод набув починаючи з 1926 року, коли досвід його впровадження

почали узагальнювати в періодичному виданні “На шляху до методу проектів”. Він був інтегратором знань. Якщо в комплексній системі необхідно було підбирати теоретичну інформацію для кожного окремого практичного заняття, то робота за методом проектів вимагала узагальнення і інтегрування знань у ході розробки проектів [4].

Однією із обов’язкових умов навчально-виховного процесу трудових шкіл досліджуваного періоду стало широке використання екскурсій, в ході яких учні проводили різноманітні дослідження, самостійно здобували той чи інший матеріал. Екскурсії мали бути діловими, максимально наближеними до матеріалу комплексу, являти собою його органічну частину, бути продовженням певної комплексної роботи, або початком нової. Вони ставали необхідною ланкою шкільного життя, органічно пов’язані з ним, являли собою частину цілого у загальному процесі вивчення трудового життя. Учитель мав довести учням, що екскурсія це не прогулянка, а серйозна робота, і тому вона повинна бути діловою, носити дослідницький характер, а учні повинні самостійно здобувати навчальний матеріал. Результатом екскурсії ставали: колекція, малюнок, ліпка, конспект, схема тощо [9]. Слід додати, що екскурсії надавали великі можливості для формування у дітей цілісної картини світу, оскільки дозволяли відчувати взаємозв’язки між начебто розрізненими явищами, які на перший погляд не мали нічого спільного. Однак їх упровадження викликало значні труднощі через незадовільне матеріальне забезпечення, відсутність обладнання, невідповідність учителів, недостатню розробленість методики їх проведення тощо.

У трудових школах застосовували і такий метод організації навчальної роботи, як Дальтон-план. Організація занять за цим методом також примушувала учнів самостійно виконувати завдання вчителя, працюючи в навчальних лабораторіях, складаючи конспекти-схеми тощо. Однак і він піддавався критиці. Зокрема, в педагогічній пресі, на конференціях, нарадах зверталася увага на те, що організація занять за Дальтон-планом чи студійно-ланковою системою ставила учнів при самостійному виконанні завдання перед необхідністю лише поверхово засвоювати інформацію, наведену в книжках, складати конспекти-схеми та запам’ятовувати лише деякі положення, конче необхідні для складання іспиту або заліку. Глибокого засвоєння знань тут не було. До того ж багато учнів користувалися конспектами, тезами та розрахунками своїх товаришів, і, як наслідок, у них майже не розвивалися інтелектуальні здібності, а об’єм засвоєних знань був незначний. При використанні Дальтон-плану учні були вимушені більшість навчального матеріалу засвоювати самостійно, адже лабораторні роботи, які складали значну частину навчальних занять, передбачали тільки проведення індивідуальних консультацій [8, с. 168].

Разом з тим, комплексну систему не розуміли не лише багато працівників освіти, а й батьків учнів. Вони здобули освіту за предметною системою, звикли швидко отримувати знання і давати чіткі та прості репродуктивні відповіді (наприклад, 2 помножити на 4 буде 8). Тому за високу результативність освіти батьки приймали наявність у своїх дітей формальних знань з різних предметів. Це було певною мірою логічно, адже, по-перше, в суспільстві панували стереотипи, які були пов’язані з визнанням лише предметної системи навчання, а по-друге, в досліджуваній період професійна школа працювала в основному за предметною системою.

Наркомос визначився організацією навчання лише у другій половині 20-х років. Передбачалося, що кожного дня школярі протягом 6 астрономічних годин працювали у класі (“в майстернях, у комісіях та гуртках, у педраді та шкількомі”). Разом із тим не щодня діти навчалися в школі 6 годин. У деякі дні вони проводили там більше часу, а в інші – менше. Наркомосом була визначена і норма роботи на тиждень – 36 годин. Кожне заняття тривало академічну годину (45 хвилин) [3].

Отже, не тільки навчальний процес, а й система організації оволодіння освітнім матеріалом повинна була бути кратною 45 хвилинам, що при комплексній системі дуже важко здійснити. Методи навчання у школі вимагали багато часу для оволодіння навчальним

матеріалом (екскурсійний, дослідницький, лабораторний, метод проектів), що не завжди було виправданим при старому устаткуванні, до того ж і його було недостатньо. Тому під час роботи школярів виникали черги, що також знижувало продуктивність праці. Було незадовільним й розташуванням навчального матеріалу, який був розміщений у хронологічному порядку. Це починало відчуватися вже у 3-4 групах I концентру. У II концентрі розрив ставав більш відчутним – знання, які потрібні були на початку року для засвоєння певного матеріалу, учні отримували під час вивчення іншої дисципліни аж наприкінці навчального року. Тому В. Буасло, окрім зменшення кількості навчального матеріалу, пропонує погодити всі навчальні дисципліни між собою [5].

Підсумовуючи зауважимо, що в комплексній системі, в першу чергу, спостерігалися величезні диспропорції між об'ємом навчального матеріалу і обсягом часу, який відводився на оволодіння ним; між віком учнів, їх здібностями та можливостями; між необхідним та наявним устаткуванням школи тощо, використовуваними методами та значними витратами навчального часу. Тому, щоб зменшити перевантаження школярів, ставилося питання про значне зменшення програмного матеріалу [5, с. 27]. Окрім цих суттєвих недоліків система мала цілий ряд інших, найголовнішим із яких було те, що вона не давала учням систематичних знань і не виробляла у них необхідної для подальшого навчання системи умінь та навичок. Вона значно ускладнювала роботу вчителя як у процесі викладання матеріалу, так і в процесі обліку навчальної роботи учнів, а ув'язування програмового матеріалу з комплексними темами не давало можливості навіть кваліфікованим педагогам давати теоретичні знання в певній послідовності, учні майже не мали часу для теоретичного навчання.

Вищезазначене цілком пояснює, чому на початку 30-х років XX століття в СРСР, а отже, і в Україні, з комплексною системою навчання було покинчено і знову введено предметну систему викладання наук. На жаль, вірне за своєю педагогічною суттю комплексне навчання було дискредитоване не професіональним упровадженням в життя як працівниками наркомосів, так і вчителями.

Разом із тим, комплексна система навчання була прогресивною для свого часу і мала чимало раціональних ідей, які можуть стати в нагоді в умовах реформування сучасної школи. Це стосується комплексних програм, які були інтегрованими, а тому вимагають детального вивчення і переосмислення. Нагадаємо, що їх виконання передбачало ознайомлення учнів не лише з окремими явищами життя, а й із загальною картиною світу в ході трудової діяльності. При цьому побутова картина світу дитини та її знання з різних предметів об'єднувалися в єдине ціле. Комплексна система передбачала вивчення трудової і соціальної діяльності людей і була більш наближена до життя, ніж предметна.

Останнє є дуже важливим, оскільки весь оточуючий дитину світ є цілісним, комплексним, інтегрованим явищем. Разом з тим однією або кількома науками він може бути описаний тільки частково. Тому, об'єднуючи науки в комплексній системі навчання, знімаючи між ними кордони, школярі вивчали будь-яке явище на основі інтеграції знань із різних предметів та з власного життя. Якщо у предметній системі формальні знання були метою (самоціллю) навчання, то у комплексній вони набувались тільки для формування більш повної картини світу. Тому у подальших дослідженнях слід зосередити увагу на розгляді питань впровадження складових комплексної системи в сучасну систему трудової підготовки молоді.

### ***Використана література:***

1. *Гарбуз Т.* Краєзнавство і трудова школа / Т. Гарбуз // Радянська освіта. – 1925. – № 3. – С. 46-50.
2. *Комплексовий програм старшого концентру семеричної трудшколи* // Радянська освіта. – 1926. – № 1. – С. 25-38.

3. Кузьменко В. В. Роль комплексної системи навчання у формуванні цілісної картини світу школярів / В. В. Кузьменко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. Випуск № 13. – Вінниця : Друкарня ТД “Едельвейс и К”, 2005. – С. 114-119.
4. Мальцев К. За марксистско-ленинское содержание школьных программ. / К. Мальцев. – М. : Л. : Гос. учебно-педагогическое изд-во, 1932. – 20 с.
5. Матеріали щодо обговорення учбових програм для шкіл соцвиху. Листи вчителів та газета “Виробнича думка” // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 9. – Спр. 470. – 194 арк.
6. Практика лабораторных работ в школе. – М. : Работник просвещения, 1926. – 240 с.
7. Про тривалість учбового року та про учбовий план трудшкіл // Радянська освіта. – 1926. – № 9. – С. 20-73.
8. Советская школа в период социалистической индустриализации / под ред. В. Г. Смирнова. – М. : Из-во Минпроса РСФСР, 1959. – 320 с. / под ред. В. Г. Смирнова. – М. : Из-во Минпроса РСФСР, 1959. – 320 с.
9. Учбові програми для сільських семирічних шкіл. // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 4. – Спр. 351. – 87 арк.

***Кузьменко В. В. Трудовая подготовка на основе комплексной системы как основа целостного представления школьников о мире (1920–1933 гг.)***

*В статье показано эффективное влияние на формирование в учащихся целостных представлений о мире таких интеграторов знаний как комплексная система обучения и ее составляющих как метод проектов, исследовательская и экспериментальная работы, показано их применение в практике работы школ в 20-30 года XX столетия.*

**Ключевые слова:** *содержание образования, мировосприятие, интеграция, знания, мировидение, трудовое обучение, комплексная система обучения, предметная система обучения.*

***Kuzmenko V. V. Labour training on the basis of complex system as foundation of integral pupils' beliefs about the world (the 1920-1933s years)***

*The article shows the effective influence upon forming pupils' integral beliefs about the world caused by such integrators as complex system of training and its following components: method of projects, research and experimental work. The author describes their practical usage in school work in the 20th-30th years of the XXth century.*

**Keywords:** *matter of education, mentality, knowledge integration, world outlook, complex system of training, subject system of training.*

**Левченко Н. Г.**  
**Інституту педагогіки НАПН України**

## **СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ ПОНЯТЬ З КУЛІНАРІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

*Стаття містить результати констатувального експерименту з рівня сформованості спеціальних понять з кулінарії у майбутніх учителів трудового навчання. Визначені шляхи ефективного формування спеціальних понять.*

**Ключові слова:** *фахова підготовка, констатувальний експеримент, майбутні учителі трудового навчання, студенти.*

Рівень фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання у ХХІ столітті повинен відповідати вимогам часу. Саме тому складовими змісту його підготовки є: формування в учнів фахових понять, практичних умінь і навичок, трудове виховання, політехнічна освіта, профорієнтація, формування творчого ставлення до праці, поєднання навчання з продуктивною працею тощо.