

професійно-особистісного та інших підходів, дозволяє стверджувати: в основі всіх лежить системний підхід як загальнонауковий засіб аналізу всіх факторів, які впливають на явище, що вивчається. Нам не здаються можливості названих підходів вичерпаними. Однак, ми вважаємо, що жоден з них (на даному етапі своєї розробки) в достатній мірі не може вирішити проблеми обґрунтування і конструювання змісту політехнічної освіти. Оскільки важливою особливістю внутрішнього взаємозв'язку всіх названих вище підходів є їхнє взаємодоповнення та узгодженість щодо один одного, то найбільшої ефективності вони досягають в інтеграції.

Література:

1. Атутов П. Р. Политехнический принцип в обучении школьников. - М., 1976.
2. Батышев С. Я. Профессионально-политехническая подготовка учащихся - важная проблема педагогической науки //Политехническое образование и труд. - М., 1985.
3. Васильев Ю. К. Политехническая подготовка учителей средней школы. - М., 1978.
4. Гусев В. И. Совершенствование политехнической подготовки учителей труда в пединституте: монография. - К.: Выща школа, 1988.
5. Дистервег В. А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956.
6. Жиделев М.А. Дидактические проблемы политехнического трудового обучения. - Л., 1969.
7. Калюга С. У. К концепции политехнического образования школьников //Советская педагогика. - 1989. - № 9.
8. Калюга С. У. О содержании политехнических знаний //Советская педагогика. - 1990. - №10.
9. Краевский В.В., Высоцкая С.И., Шубинский В.С. Умения и навыки как компонент содержания общего среднего образования //Советская педагогика. - 1981. - № 10.
10. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. - 2-е издание. - Т. 3. - М., 1968.
11. Крупская Н. К. О политехнизме. Избранные педагогические произведения. - 2-е издание. - Т. 4. - М., 1968.
12. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. - М.: Педагогика, 1980.
13. Лейбович А. Н. Содержание профессионально-технического обучения: вопросы структуры //Советская педагогика. - 1989г. - №2.
14. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике. - М.: Просвещение, 1978.
15. Лернер И. Яё. Человеческий фактор и функции содержания образования //Советская педагогика. - 1987. - №11.
16. Ляшенко О. І., Лодзинська Е. Про різні підходи до побудови змісту освіти //Дидактичні проблеми фізичної освіти в Україні: Зб.наук.пр.- Чернігів.: ЧДГУ, 1998.
17. Монахов В. М., Пинский А. А. Проблемы научно обоснованного единого уровня содержания общего среднего образования //Советская педагогика. - 1981. - №2.
18. Нишаналнев У. Н. Теория и практика подготовки учителей трудового обучения в истории советского педагогического образования (1917-1981г.г.): Дис. ... д-ра пед. наук. - Ташкент, 1983.
19. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. - М.: Педагогика, 1988.
20. Ставский П. И. Теоретико-методологические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1979.
21. Теория содержания общего среднего образования: проблемы и перспективы /Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. - М., 1978.
22. Челюскин И. А. Методы работы в трудовой школе. - М., 1927.
23. Шабалов С. М. Политехническое обучение. - М., 1956.

Григорій Терещук

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (СЕРЕДИНА 30-Х — 80-І РОКИ ХХ ст.)

У збірнику “Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету” (№5, 1998р.) аналізувались уроки диференційованого та індивідуального підходів в освіті і трудовій підготовці у 20-30-х роках ХХ століття. Дана стаття — продовження аналітичного огляду проблеми у наступний період.

Починаючи з середини 30-х років ідея про пріоритет індивідуальності школяра над

всезагальною зрівнялівкою у навчанні була відкинута остаточно. Формально і фактично кінець індивідуалізації навчання, в тому числі і трудового, поклала відома постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року “Про педологічні перекирення в системі наркомосів”.

З 1937 року до середини 50-х років індивідуалізація та диференціація трудового і професійного навчання здійснювалась стихійно і вирішальною мірою залежала від педагогічної інтуїції та ініціативи того чи іншого вчителя.

Після XX з'їзду партії, на переломному етапі історії, із середини 50-х років диференціація навчання стає одним із основних напрямків педагогічних пошуково-експериментальних досліджень. Диференційоване навчання пов'язувалось з необхідністю посилення зв'язку школи з життям (Закон 1958р.), поєднання навчання з продуктивною працею. Почалось відродження, але на вищому, в порівнянні з 20-30-х рр. загальноосвітньому рівні, ідеї професіоналізації загальної середньої освіти.

На річних зборах АПН РСФСР (березень 1959р.) ставилось питання про необхідність активізації досліджень, присвячених віковим та індивідуальним особливостям дитини. Завдяки фундаментальним дослідженням Б.Ананьєва, П.Гальперіна, В.Давидова, Л.Занкова, Д.Ельконіна, Г.Костюка, К.Платонова та інших у психології та педагогіці міцно утвердилась думка про єдність біологічного і соціального в індивідуальному розвитку особистості при провідному значенні соціального [5, 46].

У 60-70-х роках одним із принципів підходів у побудові змісту освіти визнається врахування інтересів і нахилів учнів. Особливо підкреслювалось значення індивідуального підходу для підготовки молоді до свідомого вибору професії і продуктивної праці [5, 94].

З метою покращання спеціальної підготовки до праці учні старших класів повинні були отримувати певну професію. Проводилось експериментальне навчання школярів за чотирма напрямками: фізико-технічному, хіміко-технічному, біолого-технічному й гуманітарному. Позитивним у такому диференційованому навчанні було те, що при розподілі учнів за напрямками враховувались їх інтереси і нахили, а також і те, що напрямки поглибленої загальноосвітньої підготовки пов'язувались з профілями трудового навчання за конкретними професіями. Таким чином забезпечувався тісний зв'язок загальноосвітньої й політехнічної, професійної підготовки з врахуванням індивідуальних інтересів та здібностей старшокласників. Наприклад, поглиблене вивчення фізики поєднувалось з початковим професійним навчанням за професією радіомонтажника, біології — лаборанта сільськогосподарської лабораторії і т.п.

Професійна підготовка учнів у школах з виробничим навчанням, на думку вчених-педагогів, повинна була стати органічною частиною системи загальної освіти. М.Мельників наголошував у цьому зв'язку, що “...перебудова школи на другому етапі середньої освіти вимагає диференціації не лише виробничого навчання, а й загальної та політехнічної освіти” [7, 8-9]. Професійній освіті, по суті, мали слугувати всі предмети, а в найбільшій мірі ті, які за своїм змістом близькі до даного профілю виробничого навчання. Диференціація і професіоналізація навчання у загальноосвітній школі вимагали поглиблення і розширення окремих тем або змісту профілюючого предмету в цілому, перш за все — введення прикладного навчального матеріалу, пов'язаного з підготовкою до продуктивної праці. Позитивним було те, що збільшення питомої ваги профілюючих предметів сприяло також і розвитку інтересів та здібностей учнів. Проте, хоча й стверджувалось, що профорієнтація учнів у більшості випадків співпадає з їх інтересами [7, 10], далеко не завжди це відповідало дійсності. Обмеженість свободи вибору профілів професійного навчання обумовлювалась невеликою кількістю фуркацій, спробами адміністративного, часто недостатньо обґрунтованого розподілу школярів за професіями, відсутністю необхідної різноманітності матеріального забезпечення.

Експериментальна робота, проведена АПН РСФСР, в цілому мала позитивні результати, оскільки дозволила виявити деякі ефективні шляхи диференційованого навчання підготовки школярів до трудової діяльності, які можуть бути використані й сьогодні при переході на 12-річне навчання.

На наш погляд, до таких найпозитивніших висновків можна віднести:

- розуміння необхідності диференціації не лише методики, а й змісту освіти з метою уникнення перевантаження учнів у процесі поглибленого вивчення окремих дисциплін;

- підтвердилось припущення про доцільність диференційованого навчання, перш за все старшокласників, з метою повнішого врахування та розвитку здібностей та інтересів учнів;
- виявились деякі причини, які затруднюють процес диференційованого навчання в старших класах, головними з яких, на наш погляд у той час, були: відсутність пропедевтичної стадії для виявлення здібностей, інтересів школярів у більш ранньому віці з метою здійснення плавного переходу до диференціації трудового навчання у старших класах; нехтування діагностичними методами (тестами, анкетами і т.п.) з метою всебічного вивчення особистості кожного учня, недостатнє методичне забезпечення вчителів та ін.

Проте, поряд з позитивними результатами у педагогічній науці, в широкій шкільній практиці спроби індивідуалізованого трудового навчання обмежувались рамками єдиного дня всіх школярів змісту освіти і старшим шкільним віком.

Загально визнана для педагогічних досліджень тенденція про доцільність початку диференційованого навчання в старих класах відображена у матеріалах наукової конференції вчених-педагогів колишніх соціалістичних країн (1971р.). “Диференціація навчання не може починатися з початку вивчення систематичного курсу основ науки, тобто 10-11 років, як це прийнято у школах більшості капіталістичних країн. У цьому віці не слід чекати, за винятком окремих випадків, явно вираженого інтересу до тієї чи іншої області теоретичних чи прикладних знань” [3, 14]. Проте вже на цій самій конференції вікове обмеження початку диференціації піддавалось сумніву. Н.Гончаров, посилаючись на шкільну програму, стверджує, що “... вже з VII-VIII класу у більшості учнів проявляється поглиблений інтерес до одних навчальних предметів, спокійне ставлення до інших, а іноді навіть різко негативне до третіх” [3, 16]. Від себе добавимо, що ця теза справедлива і для молодших школярів. Про це засвідчують і результати нашого дослідження. Так, в процесі опитування учнів VII (VII), IX (VIII) і XI (X) класів (1980-83 рр.) ми отримали дані про відмінність їх інтересів і здібностей. Характерно, що спектр показників цих якостей найширшим виявився не в старших класах, а у VIII класі. Самооцінка здібностей восьмикласників показала, що стосовно трудового навчання у близько 50 % від загальної кількості (582) опитуваних коло інтересів не співпадають із здібностями.

Проведений нами аналіз, а також безпосередня участь у дослідженні проблем трудового навчання у 80-ті роки засвідчують про те, що в цей час увага педагогічної науки і практики до диференціації трудового навчання зростає. Появляються окремі дисертаційні роботи, в яких обґрунтовується необхідність більш ранньої диференціації трудового навчання (В.Понятишин, М.Янцур, Г.Терешук та ін.).

Із введенням шкільного навчання з шести років посилена увага вчених приділяється проблемі індивідуалізації стосовно молодшого шкільного віку (Т.Азарова, М.Анцибор, Є.Волков, А.Конев, Л.Осколкова, Х.Сикха і ін.).

Врахуванню індивідуальних особливостей учнів велика роль відводилась в процесі розробки методів навчання трудових дій М.Жідеєвим. “Для вирішення проблем індивідуалізації трудового навчання велику роль відіграє експериментальне вивчення психофізіологічних основ трудових процесів... при цьому велика увага приділяється залежності успішності формування рухових навичок від індивідуальних особливостей учнів, зокрема від нервової системи, швидкості і точності рухів, характеру співвідношення сигнальних систем, особливостей технічного мислення” [4, 7].

П.Атутов і В.Поляков наголошують на тому, що “різні види трудової діяльності пов’язані з певними якостями людини... тому процес трудового навчання учнів повинен бути націлений на розвиток у них не тільки загальних, а й індивідуальних, спеціальних здібностей” [11, 34].

П.Атутовим, М.Бабкіним, Ю.Васильєвим “виявлена суттєва різниця у рівнях розвитку пізнавальної діяльності учнів, методи навчання яких були різними” [1, 77]. Ними встановлено, що пошукові і проблемні методи забезпечують розвиток творчості учнів, гнучкість і рухливість пізнавально-трудова діяльності.

В.Поляков і О.Ставровський, узагальнюючи методичні особливості реалізації принципу індивідуального підходу до учнів у трудовому навчанні, наголошують, що необхідною умовою при цьому є систематичне і всебічне вивчення вчителем кожного учня. При здійсненні

індивідуального підходу до учнів рекомендується: поєднувати фронтальну та індивідуальну форми навчання; організувати самостійні роботи, продуктивну працю; проводити індивідуальний біжучий інструктаж; використовувати індивідуальні бесіди й консультації; застосовувати методи програмованого навчання; диференціювати завдання для учнів за складністю [6, 44].

Визнаючи безперечну цінність положень, обґрунтованих названими вище та іншими вченими, водночас, слід визнати, що з фундаментальних, системних позицій проблема індивідуалізації трудового навчання протягом 30-80-х років не досліджувалась. Значною мірою для вирішення цієї проблеми могли бути використані загальні результати дослідницької роботи І.Унт, О.Кірсанова, Є.Рабунського, які стосувались загальноосвітніх предметів без врахування специфіки трудового навчання.

Література:

1. Атутов П.Р., Бабкин Н.И., Васильев Ю.К. Связь трудового обучения с основами наук. — М.: Просвещение, 1983. — 128с.
2. Атутов П.Р., Поляков В.А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. — М.: Просвещение, 1985. — 128с.
3. Гончаров Н.К. Дифференциация и индивидуализация образования и воспитания в современных условиях // Материалы к науч. конф. ученых-педагогов соц. стран. — М.: АПН СССР, 1971. — 24 с.
4. Методы обучения трудовым действиям / Под ред. М.А.Жиделева. — М.: Высшая школа, 1972. — 208с.
5. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) /Под ред. Н.П.Кузина, М.Н. Колмаковой — М.: Педагогика, 1986. — 284с.
6. Поляков В.А., Ставровский А.Е. Общая методика трудового обучения в старших классах. — М.: Просвещение, 1998.— 111с.
7. Связь обучения с трудом в средней школе с дифференцированным обучением / Под ред. М.А.Мельникова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 244с.

Іван Бех, Микола Тименко

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Покращання підготовки школярів до свідомого вибору професії, самостійної трудової діяльності – програмна вимога нашого суспільства до педагогічної науки і практики. Нові завдання соціально-економічного розвитку держави вимагає створення нової системи трудового виховання. Звідси випливає необхідність введення суттєвих змін у зміст підготовки соціально-активного, здатного до високопродуктивної праці молодого покоління.

Можливості для розвитку особистості закладені у змісті і характері праці, в її результатах. Порівнюючи компоненти виробничого процесу і навчально-трудої діяльності учнів, ми констатуємо принципову подібність структурних схем. Так, в обох процесах є предмети і засоби праці, технологія, організація і економіка праці, що в кінцевому результаті через трудові функції особистості забезпечує продукт праці. Предмет і засоби праці мають багато властивостей і зв'язків, важливих щодо трудових завдань і цілей людини. Володіння прийомами роботи з конкретними знаряддями праці в межах відповідних технологій, на певному організаційному рівні ставлять перед школярем конкретні вимоги, спонукають до освоєння нових знань, трудових умінь і навичок, до розвитку здібностей і відповідних якостей особистості, в тому числі і професійно значущих.

Праця поряд з предметно-практичною діяльністю людини передбачає певний рівень спілкування в колективі. Тому, характеризуючи особистість школяра в процесі навчально-трудої діяльності, ми передбачаємо його розвиток в трьох сферах: потребнісно-мотиваційній (інтереси, мотиви, потреби, установки) та операційно-технічній (знання, уміння, навички,