

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВЧИТЕЛЕМ ЗА КОМПЛЕКСНОЮ СИСТЕМОЮ У 30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Сьогодні Європейська педагогіка змінює свою «індустріальну» педагогічну парадигму «Учні концентруються навколо Вчителя», на нову – «постіндустріальну» – «Вчителі концентруються навколо Учня». Необхідність зміни педагогічних парадигм обумовлюється й тим, що системотворчою основою інформаційного суспільства виступають знання, від яких залежатиме саме функціонування цього суспільства. Знання є головною цінністю нового типу суспільства, бо саме воно впливає на всі сфери цінностей. А тому їх отримання є пріоритетним напрямком у роботі освітньої галузі. Зрозуміло, що тільки навчання може забезпечити реальний підхід до розуміння природних та суспільних явищ оточуючої дійсності на підґрунті наукового світобачення.

Якість та кількість знань, які отримує особистість, першочергово залежать від організації навчального процесу шкільним учителем. Тому його підготовці й діяльності в усі історичні епохи приділялася значна увага. Адже процес становлення й розвитку наукової картини світу дитини починається із власних найпростіших спостережень, спілкування з учителем та навчальної діяльності в школі й продовжується весь період життя. Якість цього процесу залежить не тільки від змісту освіти, а й від методів і організаційних форм навчальної роботи вчителів. На жаль, їх робота далеко не завжди об'єднана спільними зусиллями, єдністю змісту, організацією й використанням ефективних методів формування в школярів наукової картини світу.

Часом можна спостерігати як учителі, передусім, намагаються розкрити науковий зміст навчального предмета або повідомляють абстрактні відомості, не пов'язані з конкретними знаннями, фактами, досвідом школярів. Такі помилки виникають у роботі вчителів тому, що у процесі професійної підготовки та перепідготовки їх не готують до формування в учнів наукової

картини світу, а навчальні програми та підручники не включають відповідних матеріалів. Учитель виконує цю роботу на власний розсуд, самотужки, спираючись на деякі, часто застарілі, загальні рекомендації.

Учені зазначають, що, ураховуючи важливість і разом із тим складність засвоєння світоглядних висновків, необхідно всім учителям, які працюють у тому чи іншому класі, ретельно продумувати систему формування основних теоретичних понять курсу й узагальнень світоглядного характеру, а кожному вчителю необхідно ясно уявляти собі, які завдання світоглядного характеру вирішуються тим чи іншим курсом, яка роль у цьому розділу, теми, питання, що вивчається [6, с. 16].

Однією з найважливіших передумов успішного формування наукової картини світу учнів є забезпечення високого рівня знань і вміння використовувати їх у практичній діяльності. Подібні завдання стояли й перед педагогами після революційних подій початку ХХ століття. Адже в той час вирішувалися питання допомоги вчителів школярам у активному засвоєнні знань і, у першу чергу, завдяки самостійній навчальній діяльності учнів.

Революційні події і перемога радянської влади поставили роботу школи в іншу площину, адже все те, що робилося царатом в освіті було давно піддане нищівній критиці і тому вимагало кардинальних змін. На цьому підґрунті здобутки старої дореволюційної школи були відкинуті, і вона почала будуватися на нових засадах на основі європейського і світового досвіду без урахування соціальних і економічних особливостей і можливостей України. Тому часто наміри покращити якість роботи школи залишалися декларативними.

Серед багатьох робіт, присвячених публікаціям із проблем трудової школи, досить цікавою, за думкою Н.Гупана, є стаття П.Лукашевича «Трудова школа на Україні». Її автор вважає, що в ній трудові процеси мали слугувати першоджерелом та відповідним пунктом навчання. Разом із тим до недоліків він відніс низький фаховий рівень учителів та брак навчальної літератури [2, с. 55].

Робота вчителя з учнями за комплексною системою передбачала організацію діяльності школярів відповідно до такого плану:

- планування роботи по комплексу;
- проведення бесіди з дітьми про зміст комплексу;
- визначення теми роботи;
- вироблення плану роботи, його обговорення, винесення змін і доповнень;
- розподіл обов'язків, записування остаточного плану з розподілом по днях або інших одиницях часу;
- складання проекту й діаграм його виконання;
- проведення колективних спостережень згідно з планом, їх аналіз і приведення в систему;
- формування висновків і їх фіксація.

З одного боку, усе це вимагало активної роботи вчителя, його допомоги школярам, а з іншого – комплексна система передбачала активну самостійну роботу дітей, у процесі якої вони робили спостереження, проводили дослідження тощо [1, с. 37].

Цінним є те, що при організації занять за комплексною програмою вчителю потрібно було наближати навчальні предмети один до одного на підґрунті життя й праці людей, а шкільну роботу до трудової діяльності людей. Останню треба було вивчати на уроках і під час екскурсій, а також у процесі виконання шкільних робіт, які мали стати підготовкою до майбутньої трудової діяльності. Усі навчальні предмети вивчали трудовим методом і пов'язували їх із працею, організованою в школі. До того ж треба було поєднувати навчання з вихованням. Усе це вчитель повинен був ураховувати при добиранні методів роботи. У комплексній системі навчання перевагу надавали дослідницьким і соціально-трудовам, оскільки вони не давали дітям готових знань, а примушували відшукувати ці знання самостійно [4, с. 33].

Вибір проектів здійснювали з дотриманням певних принципів. Серед них: політична й економічна обґрунтованість проекту; соціальна спрямованість; зв'язок із суспільними кампаніями; можливості використання в проекті достатнього широкого навчального матеріалу й отримання певних навичок; педагогічна обґрунтованість і доцільність [1].

За умов комплексної системи вчителі впроваджували також так званий «синтетичний метод», суть якого полягала в дослідженні явищ не ізольовано одне від одного, а в поєднанні, на основі попереднього аналізу кожного з них. Тому матеріал комплексу не подавався в готовому вигляді, а вимагав самостійної роботи учнів, проведення ними досліджень на основі власного досвіду. Тобто в основу оволодіння комплексом було покладено самостійну роботу школярів, що базувалася на досвіді й знаннях, які діти отримали як у побуті, так і в школі. Це була організована вчителем самодіяльність, яка велася на основі активних методів (активно-трудового, дослідницького, лабораторного, екскурсійного тощо) і дозволяла школярам ефективно і продуктивно робити досліді, проводити спостереження, отримувати знання, формувати вміння і навички. Учні були зобов'язані самостійно працювати (тобто вони не могли, а мусили самостійно працювати), що у свою чергу вимагало від учителя чіткої організаційної роботи й хорошої навчально-методичної підготовки.

Однак останнє, не дивлячись на те, що для робилося багато (постійно проводилась літня перепідготовка освітніх працівників, працювали методичні об'єднання, з'являлася значна кількість публікацій у періодичній і педагогічній пресі та методичних розробок), у більшості випадків було далеко не на належному рівні. Така ситуація складалася через те, що в ході перепідготовки педагогів основна увага зазвичай приділялася засвоєнню суті комплексного навчання й значно менша – деталям її впровадження в навчальний процес, тоді як саме ці питання були найбільш складними для вчителя.

Учителі часто були не підготовлені до організації роботи учнів за комплексами, їм у початкових школах приходилось працювати в більшості випадків із двома-трьома групами одночасно. З огляду на це вони організовували проробку комплексів за одним із таких варіантів:

- а) одна група працювала самостійно, а з другою працював учитель;
- б) учитель декілька хвилин працював з однією групою, а потім з іншою (метод «перехресного вогню»);
- в) першу частину дня вчитель працював з однією групою, а другу – з іншою;
- г) учитель один день працював з однією групою, а другий день – з іншою;
- д) учитель працював із двома групами одночасно за розробленими «середніми» комплексами (для старшої групи це був зменшений, а для меншої групи – збільшений комплекс).

Варіант обирали в залежності від рівня підготовки вчителя, матеріальної бази школи, забезпечення навчально-методичною літературою тощо. Головним завданням педагога в роботі за будь-яким варіантом було досягти обов'язкового рівня, суми і якості знань і вмінь у школярів. Зрозуміло, що найкращі результати отримували там, де вчитель працював тільки з однією групою, але таких шкіл було обмаль [1].

Для більш активного засвоєння навчального матеріалу вчителі використовували в переважній більшості випадків дослідницькі методи, а ілюстративні, на жаль, практично відкидали. Без сумніву, дослідницькі методи допомагали учням самостійно з'ясувати перебіг того чи іншого явища, причини його виникнення, робити відповідні висновки, але при поєднанні їх з ілюстративними можна було б досягти більш високої результативності навчального процесу.

У процесі навчання за комплексною системою, за Дальтон-планом, а також при використанні методу проєктів виникала ще одна суттєва проблема – облік праці учнів. Якщо при звичайній класно-урочній системі обліку

роботи учнів сприяють і журнал учителя, і шкільний дзвоник, і розклад уроків, і обов'язкове відвідування учнями занять і т. ін., то при комплексній системі навчання всього цього немає. Тому облік праці учнів був досить громіздкий і складний.

Одним зі складних питань було навчання школярів формальним знанням і вмінням (рахунок, письмо, читання), яке вимагало виконання ними значної кількості вправ і заучування. Однак пов'язати це з виконанням комплексних завдань було дуже складно. До речі, формальні знання й уміння в школі включали не тільки письмо, рахунок, читання, а й знання з інших предметів. Звісно, робота на пришкільних ділянках, проведення дослідів, догляд за деревами, городиною, злаками тощо поглиблювали знання школярів із різних наук, доводили їхнє значення для життєдіяльності людини, підвищували інтерес учнів до наукових знань, сприяли оволодінню ними, надавали шкільному навчанню більш життєвий і дійовий характер, однак при такому навчанні загальноосвітні предмети часто втрачали своє самостійне значення й ставали додатками агрономії чи інших спеціальних дисциплін. Щоб уникнути такого, учителям необхідно було добре розуміти зміст комплексів і знаходити в ньому можливості для засвоєння учнями певної суми формальних знань, але, як уже зазначалося, досить часто педагоги були не підготовлені до цієї роботи.

До того ж більшість учителів та інспекторів відділів освіти відносилися негативно до навчальних вправ у комплексах. Навіть із виходом «Порадника», де не відкидалася можливість використання в навчальному процесі спеціальних вправ, відношення до їх виконання, особливо у старшій школі, залишалося негативним. Однією з причин такого стала вміщена в програмі вказівка, що вправи потрібно проводити тільки тоді, коли діти усвідомлювали їх необхідність.

Сума звичок і вмінь, які було необхідно прищепити дитині в школі за допомогою вправ, не вичерпувалася тільки вмінням писати, читати, лічити, а й вимагала сформованості звички працювати, уміння правильно виконувати

робочі рухи, операції тощо. Більш точно перелік звичок і вмінь, яких повинні були набути школярі в процесі навчання, сформулювали прогресивні вчителі досліджуваного періоду. Вони визначили такі сім категорій:

1. Уміння й звичка до орієнтовної праці (уміння читати плани, мапи, користуватися рахівницею, мірами, приборами, годинником, компасом і т. п.).

2. Уміння й звичка до праці з фіксування (складання планів, словесних і письмових звітів, доповідей, малювання контурів, нескладних малюнків, предметів).

3. Звичка до праці по догляду за людиною, її житлом, речами (особиста гігієна, санітарія помешкання й т. п.).

4. Звичка до користування нескладними технічними приладами та реманентом, а також уміння виконати простий ремонт у домашньому господарстві.

5. Звичка до сільськогосподарської праці (уміння доглядати за рослинами та тваринами, виконувати прості роботи в невеличкому господарстві й т. п.).

6. Звичка до дослідницької праці (уміння спостерігати за рослинами, тваринами, змінами температури, погоди; складати графіки, користуватися довідником, книжкою й т. п.).

7. Організаційно-громадська звичка (участь у загальних зборах, ведення протоколів, індивідуальне й колективне виконання громадських завдань, планування праці, організація обліку, робота в артілі й т. п. [3, с. 33]. Зазначені звички та вміння можна було сформулювати тільки через неодноразове повторювання. На жаль, тренувальним вправам належної уваги також не приділялося. Тоді як, на нашу думку, до цієї справи вчителям даного періоду потрібно було підійти більш відповідально.).

Багато нарікань від учителів було на навчальні плани й програми. Низьку якість навчальних програм (особливо для другого концентру) підтверджує те, що і в 1930 році вчителі скаржились на їхній зміст.

Шкільним педагогам так само, як і на початку 20-х років, треба було працювати за комплексними програмами з великою кількістю тем. Так само не було визначено час, протягом якого вивчався матеріал кожної теми, а також те, яку частину суспільного життя, праці й природи необхідно було взяти для вивчення в школі, яку ідею необхідно опрацювати за певний час.

У вчителів виникали труднощі з викладання фізики, хімії, біології, природознавства в школах у першу чергу через незадовільну матеріальну базу. Тільки в окремих школах були хімічні кабінети, а викладання цієї навчальної дисципліни велося словесно-книжковим методом. Фізичних кабінетів було дещо більше. Однак незадовільне обладнання основної частини з них та не придатність старого обладнання іншої частини не дозволяли застосовувати активні методи роботи (особливо фронтальні), що зводило викладання фізики також до словесно-книжкового навчання, у яке інколи включали демонстрації. Значно краще була поставлена робота з природознавства, біології, зоології тощо. Під час вивчення даних дисциплін використовували й живі куточки, і природничі кабінети, і екскурсії, і досліди, і колекції. У той самий час і тут часто превалювали навчальна книга, словесні методи навчання, демонстрації вчителем дослідів, таблиць, малюнків. Ці методи не дозволяли на належному рівні формувати «елементи матеріалістичного світогляду» [5, с. 164-172].

За комплексною програмою вчителю під час організації занять потрібно було наближати навчальні предмети один до одного на підґрунті життя й праці людей, а шкільну роботу до трудової діяльності людей. Останню треба було вивчати на уроках і під час екскурсій, а також у процесі виконання шкільних робіт, які мали стати підготовкою до майбутньої трудової діяльності. Усі навчальні предмети вивчали трудовим методом і їх пов'язували з працею, організованою в школі. До того ж треба було поєднувати навчання з вихованням. Усе це вчитель повинен був урахувати під час добору методів роботи. У комплексній системі навчання перевагу надавали дослідницьким і соціально-трудовам, оскільки вони не

давали дітям готових знань, а примушували відшукувати ці знання самостійно.

Українська освітня еліта у своїй більшості підтримувала комплексну систему навчання як таку, що значною мірою задовольняла потреби підготовки молоді до життя, розуміючи при цьому, що недоліків у комплексній системі навчання було багато. Разом із тим складна підготовка та перепідготовка вчителів викликала незадоволення в певній частини професорсько-викладацького складу.

Після революційні роки ввійшли в історію як період активного творення нової шкільної національної системи, яка ідейно і змістовно була спрямована на побудову радянської комуністичної спільноти на засадах класового і трудового підходу та марксистської методології. Навчально-виховний процес будувався на пролетарській ідеології, а зміст і методи були спрямовані на підготовку активних будівників соціалізму. Відбувалася різка зміна не тільки навчальної системи України, а й змісту, структури, форм, методів та засобів навчально-виховної роботи в школах. Переваги цієї системи, насамперед, були пов'язані з тим, що навчальний процес у школах організовувався за певними темами й напрямками, а не лише за окремими дисциплінами, як у предметній системі. Основні напрями (природа, праця та суспільство) охоплювали все навколишнє середовище. До того ж у центрі комплексної системи знаходилась трудова діяльність людини. Фактично комплексна система була міжпредметною й поєднувала знання з різних наук довкола певного об'єкта трудової діяльності. Матеріал комплексної програми було розташовано за принципом «від дитини до світу» і передбачав ознайомлення дітей із місцевими уявленнями про життя, з умовами життя і праці в даному регіоні, країні, світі, з краснорічним матеріалом тощо. Тобто в процесі трудової діяльності учнів зникала ізольованість навчальних дисциплін одна від одної, навчальний матеріал об'єднувався, пов'язувався з життям, узагальнювався, і на основі цього в них формувалася цілісна наукова картина світу.

У цей час упроваджувалися нові системи навчання, які наближали навчання до життя школяра, було поставлено питання про місце й роль учителя в навчальному процесі, відповідну оцінку його праці тощо.

Література:

1. Гарбуз Т. Дві групи на вчителя й комплексова система / Т. Гарбуз // Радянська освіта. – 1925. – № 2. – С. 35-40.
2. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Нестор Миколайович Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
3. Мостовий А. Болючі моменти комплексової системи / А. Мостовий // Радянська освіта. – 1925. – №2. – С. 32-35.
4. Программы-минимум единой трудовой школы с объяснительными и вводными записками. – Л. : ЛГОНО, 1925. – 200 с.
5. Советская школа в период социалистической индустриализации / Под ред. В. Г. Смирнова. – М. : Из-во Минпроса РСФСР, 1959. – 320 с.
6. Формирование мировоззрения учащихся восьмилетней школы в процессе обучения и труда / Под ред. Э.И.Монозона. – М.: Просвещение, 1966. – 256 с.