

УДК

Івченко Т.В. ЛНУ імені Тараса Шевченка, ІМВІСПН, кафедра соціальної роботи.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ УКРАЇНИ В 40-50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.

Процес входження України у світовий економічний простір, перехід до світового культурно-освітнього середовища зумовлюють необхідність поглибленого та об'єктивного вивчення вітчизняного досвіду професійно-технічної освіти, відшукування найбільш оптимальних шляхів запровадження кращих педагогічних надбань в українську освітню практику, прогнозування можливих тенденцій розвитку вітчизняної та світової систем професійної підготовки робітників. Це зумовлюється тим, що в кінці ХХ – на початку ХХІ століття гостро постало завдання реформування професійно-технічної освіти у зв'язку з кардинальною зміною вимог до якості підготовки кваліфікованих робітників.

Радянськими та сучасними дослідниками обґрунтовано проблему професійної підготовки майбутнього фахівця взагалі, та підготовки кваліфікованого представника ремісничої професії. Висвітленню проблем підготовки кваліфікованих працівників ремісничої освіти присвячено праці А. Веселова С. Батишева, М. Пузанова, Г. Терещенка, А. Булгакова, Н. Ничкало. Але всі науковці частково висвітлюють певні проблеми професійно-технічної освіти України в педагогічній теорії досліджуваного періоду.

Мета статті: виявити ступінь розробленості проблем професійно-технічної освіти у вітчизняній педагогічній теорії в 40-50-х роках ХХ століття.

Розвиток теорії професійної освіти в досліджуваній період зумовлено соціально-історичними та педагогічними чинниками. По-перше, у 20–30-х рр. була сформульована соціалістична концепція професійно-технічної освіти, по-друге, обґрунтовано принципи її побудови та підходи до організації навчання. Саме в цей період розроблені теоретичні положення та методичні документи, які ґрунтувалися на реальному практичному досвіді й теоретичних ідеях таких наук, як загальна педагогіка, економіка, соціологія та ін. Питанням теорії й методики виробничого навчання приділялася особлива увага. Однак з кінця 30-х рр. розпочався процес поступового згортання теоретичних досліджень у галузі підготовки кваліфікованих кадрів.

Ця тенденція посилилася в 40-х рр. ХХ століття. Зниження інтенсивності наукових пошуків у галузі професійної освіти, які набували вузькометодичного характеру, пояснювалося:

- переглядом ставлення до педагогічних і психологічних наук з боку партійних органів й особливо критикою педології, у межах якої здійснювалися дослідження з проблем виробничого навчання;
- закриттям основних наукових центрів, що розробляли питання підготовки кадрів, психології праці, психотехніки тощо;
- репресіями видатних діячів професійної педагогіки: О. Гастева, С. Гайсиновича, П. Панкевича та ін.;
- ускладненням міжнародної ситуації і, як наслідок, соціально-економічного становища в країні.

У науково-педагогічній літературі досліджуваного періоду певне відображення знайшли загальні питання дидактики професійного навчання. Учені намагалися визначити основні дидактичні поняття. Зокрема О. Протопопов у монографії „Педагогічний процес в ремісничих училищах” характеризує поняття „педагогічний процес професійної школи”. На його думку, сутність цього процесу виявляється в тому, що він є спрямованим на всебічний розвиток, формування особистості учня, його фізичне й духовне збагачення в умовах навчально-виробничої, громадської діяльності з метою підготовки кваліфікованого працівника. Автор також ставить питання про метод здійснення педагогічного процесу й вважає, що його складають

навчання, освіта, виховання, які є основними напрямками навчально-виховної діяльності викладачів-вихователів [23, с. 5].

О. Протопопов також визначав мету педагогічного процесу в ремісничих училищах – підготовка для народного господарства висококваліфікованих робітників, які володіли б передовою технікою, найбільш досконалою технологією, культурою виробництва, високовиробничими методами праці; формування активних, будівників комуністичного суспільства. Автор наголошував, що в ремісничому училищі особистість учня повинна всебічно розвиватись та формуватись у дусі потреб та вимог радянського керівництва. Усебічність розвитку, формування особистості може бути забезпечена всебічністю навчання, освіти, виховання, які могли бути представлені у вигляді розумового, морального, фізичного, художнього, виробничо-політехнічного та виробничо-професійного навчання, освіти й виховання [23, с. 6].

Свої узагальнення стосовно педагогічного процесу в ремісничих училищах О. Протопопов зробив у середині 50-х років. Зауважимо, що дослідники звертались до цього питання й раніше.

Зокрема М. Зарецький ще на початку 40-х років звертав увагу на необхідність побудови педагогічного процесу за принципом „інтенсивності, а не екстенсивності роботи”, для того, щоб подолати формалізм у навчанні. Пропонувалось використовувати наочність, наприклад, при викладанні теоретичних дисциплін (фізики, хімії, загальних курсів технології і матеріалознавства). На основі конкретного вивчення наочних посібників необхідно звертати увагу не тільки на розвиток мислення, а й не забувати про розвиток спостережливості. Зокрема для розвитку спостережливості викладач повинен запропонувати учням спостерігати хімічні та фізичні явища у природі [16, с. 17 – 19].

У 40-х роках учені досліджуваного періоду приділяли увагу аналізу категорії „виробниче навчання”. І. Духовний термін „виробниче навчання” визначав як планомірно організований процес озброєння учнів професійними знаннями, уміннями та навичками, який здійснюється під безпосереднім керівництвом майстра-педагога й має на меті навчити учнів виконувати роботи за певною професією на основі сучасного рівня техніки виробництва, а також виховувати учнів у дусі комуністичної моралі, розвивати їхні пізнавальні та творчі здібності [14, с. 39].

І. Духовний також обґрунтував основні вимоги (принципи), що висувались до виробничого навчання того часу: комуністична спрямованість, виховний характер, побудова навчання на основі сучасної техніки й передових методів праці відповідно до вимог промисловості, проведення його на базі продуктивної праці учнів та зв'язку теорії з практикою. Автор уважав, що до виробничого навчання можна застосувати й загально-дидактичні принципи, уточнені й доповнені в 40-х рр., а саме:

- свідомості й активності;
- систематичності й послідовності;
- міцності засвоєння навчального матеріалу;
- наочності;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів [14, с. 48].

У колективній роботі „Методика виробничого навчання” (1951) означені принципи виробничого навчання характеризувались більш докладно. Указувалось, що принцип свідомості й активності засвоєння навчального матеріалу припускав таку організацію виробничого навчання, при якій учні розуміли значення досліджуваних трудових прийомів, операцій і видів робіт, засвоювали знання й активно впроваджували їх у певних галузях згідно з конкретними завданнями. Свідоме й активне ставлення учнів до навчального процесу виявлялось в умінні аналізувати виробничу діяльність, систематично узагальнювати накопичений досвід, що було обов'язковою умовою підготовки новаторів виробництва.

Реалізація принципу систематичності й послідовності у виробничому навчанні означала планомірну, систематичну роботу учнів із засвоєння знань, умінь і навичок, представлених у певній логічній системі, при

якій дотримувалась спадковість, послідовність, поступовість оволодіння ними, коли досліджуваний матеріал ґрунтувався на попередньому.

Принцип доступності навчання вимагав організації навчально-виробничого процесу за логікою від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і виявлявся у відповідному підборі робіт, методів навчання, матеріальному оснащенні та режимі занять. Від правильного підбору навчально-виробничих робіт залежали і міцність засвоєння знань, умінь і навичок. Важливою умовою при цьому став такий набір вправ, їх повторюваність, які дозволяли б учням відтворювати в пам'яті знання, уміння та навички та використовувати їх при вирішенні конкретних виробничих (практичних) завдань. Правильне оволодіння трудовими прийомами неможливе без чітких уявлень учнів про те, як цей прийом повинен виконуватися. Спостереження трудових рухів мобілізувало учнів, спонукало до виконання їх таким самим чином. Крім того, наочність підвищувала інтерес і увагу учнів, сприяла глибокому розумінню, осмисленню й закріпленню досліджуваного матеріалу [21, 392 с.].

Необхідно зауважити, що вчені цього періоду усвідомлювали недостатність теоретичного обґрунтування виробничого навчання в ремісничих училищах. Так, професор Є. Голант у своїй доповіді на науково-методичній конференції (Ленінград, 1946), зазначив, що в галузі розробки теорії виробничого навчання „зроблено лише перші кроки, хоча радянська педагогічна теорія і достатньо великий досвід, накопичений кращими майстрами училищ і шкіл ФЗН, дали досить матеріалів для наукового висвітлення ключових питань виробничого навчання” [11, с. 8].

У 50-х роках ХХ століття деякі дослідники професійно-технічної школи (Ф. Корольов, А. Веселов, Е. Котляр) також підкреслювали, що теоретичні засади виробничого навчання були недостатньо розглянуті в педагогічній теорії. Це стосувалося багатого досвіду шкіл ФЗУ та професійно-технічних шкіл дореволюційної Росії, який, на думку В. Анісімова, використовувався розрізнено й потребував теоретичного узагальнення [1]. Саме в цьому напрямі здійснювалася наукова робота теоретиків і практиків системи професійної освіти досліджуваного періоду А. Александрова, Ф. Блінчевського, А. Вейсбланда, М. Горяїнова, Н. Левітова та ін.

Як бачимо, у 40 – 50-ті рр. учені, перш за все, зосередились на розкритті сутнісних характеристик педагогічного процесу загалом та виробничого навчання в ремісничих училищах. Були також обґрунтовані деякі принципи виробничого навчання й конкретизовані загальні дидактичні принципи щодо особливостей виробничого навчання в системі державних трудових резервів. Наукові уявлення про сутність виробничого навчання та основні принципи їх практичної реалізації стали відправними теоретичними положеннями при розробці програми та застосуванні певних систем виробничого навчання.

Г. Красильникова відмічала, що в дидактиці професійного навчання розрізняють предметну, операційну, операційно-поточну, операційно-предметну, операційно-комплексну, моторно-тренувальну та проблемно-аналітичну системи. Кожна з них мала свої виробничі, педагогічні, психологічні й фізіологічні особливості формування навичок і вмінь в учнів на окремих періодах навчання й забезпечувала єдність таких компонентів: змісту теоретичного й виробничого навчання; навчально-матеріальної бази й умов навчання; діяльності інженера-педагога або майстра виробничого навчання; діяльності учня [19].

Предметом теоретичного аналізу в досліджуваний період була проблема форм і методів професійного навчання. Як відомо, дискусії щодо форм і методів навчальної роботи у школі велися з 20-х рр., коли радянські педагоги критикували запозичені з буржуазної педагогіки комплексні програми, Дальтон-план, лабораторно-бригадний метод, метод проєктів, які, на їхню думку, порушували систематичність навчання, знижували роль учителя, ліквідовували навчальну групу.

У серпні 1932 року прийнята постанова ЦК ВКП(б) „Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі”, у якій указано на „хиби” діючих навчальних програм (переобтяження навчальним

матеріалом; недостатність зв'язку між окремими компонентами тощо) і рекомендувались нові підходи до їх розробки. Засуджувався також лабораторно-бригадний метод навчання, основною формою організації навчального процесу проголошувався урок. Постановою вводився поточний систематичний облік знань учнів; наголошувалося на необхідності зміцнювати свідому дисципліну учнів навіть виключенням зі школи порушників. Було поставлене завдання підвищити роль учителя в навчальному процесі [22, с. 29].

Урок як основна форма організації навчання повинен був включати загальногрупову, бригадну й індивідуальну роботу учнів під керівництвом учителя, який застосовував різноманітні методи навчання [20].

Цей документ стосувався загальноосвітньої школи. Проте в ньому були сформульовані найважливіші вимоги до організації навчального процесу, які були застосовні зокрема й у професійній школі.

Методисти та працівники системи трудових резервів також порушили означену проблему. У 1941 р. ними було поставлено питання про застосування класно-урочної системи в професійній школі та її запровадження у виробниче навчання. Дискусія з цього приводу відновилася вже після війни, у 1946 р., коли Ф. Блінчевський запропонував широко використовувати урок у виробничому навчанні [3, с. 5].

На початку 50-х рр. було визнано, що класно-урочна система вносить у навчальний процес училищ і шкіл трудових резервів організаційну чіткість і дозволяє правильно чергувати заняття з виробничого й теоретичного навчання. Учені й методисти трудових резервів установили типові елементи уроку виробничого навчання. Зокрема М. Зарецький у структурі уроку виробничого навчання виділяв: організаційний момент; підготовку учнів до виконання навчально-виробничих завдань (вступний інструктаж); видачу завдань (відсутній при виконанні учнями складної роботи протягом кількох днів); організацію виконання їх кожним учнем і керівництво цим виконанням (поточний індивідуальний чи колективний інструктаж); облік успішності й прийом роботи; обмін досвідом між учнями, узагальнення накопиченого ними досвіду й повідомлення оцінки результатів роботи (заклучний інструктаж); домашнє завдання (у низці випадків). Він також виділяв основні доцільні поєднання етапів уроку і показав низку причин, через які можлива втрата часу викладачем [17, с. 5 – 7].

В іншій статті цього автора говориться про підготовку викладача до уроку. Автор наголошує на „ретельній підготовці викладача – як обов'язковій умові правильної організації і правильного ведення педагогічного процесу” [18, с. 8 – 10].

У педагогічній теорії досліджуваного періоду розглянуто питання форм і змісту вступних занять, підготовки майстра виробничого навчання до них. Так, у статті М. Горяїнова робилася спроба узагальнити досвід найкращих майстрів у галузі проведення колективних вступних занять [12, с. 17 – 19]. І. Ємельянов виокремив педагогічні умови якісної підготовки майстра виробничого навчання до організації повторення вивченого матеріалу, самостійної роботи учнів (підготувати креслення, підібрати інструменти, обладнати кабінет наочністю) [15, с. 46].

У педагогічній літературі досліджуваного періоду розглянуто таку форму організації навчальної роботи, як самостійне виконання учнями домашніх завдань з виробничого навчання. Такі завдання були введені за ініціативою передових майстрів і в 50-ті рр. й отримали широке застосування в практиці училищ і шкіл трудових резервів. Л. Вікторов виділяв три чинники ефективності самостійної роботи учнів: матеріальні й організаційні умови, передумови педагогічного характеру й організація та якість інструктування учнів у процесі їхньої роботи.

Матеріальні й організаційні умови відігравали важливу навчально-виховну роль. Вони повинні були забезпечити учням можливість працювати з максимальною продуктивністю й без втрати часу. „Навіть незначні втрати часу, – наголошував автор, – демобілізували учнів, перешкоджали вихованню в них установ та звичок, які були необхідні їм для самостійної роботи на виробництві після закінчення училища” [9, с. 11].

Самостійній роботі учнів з нових тем програми повинні були передувати вхідні колективні заняття, які проводив майстер. Завдяки таким заняттям учні привчалися починати роботу лише після засвоєння технології й прийомів виконання завдань. Також автор зауважує доцільність забезпечення учнів інструктивною й технічною документацією: кресленням, технічними умовами, технологічними картками тощо.

Інструктування учнів у процесі їхньої самостійної діяльності відрізнялось за своїм характером у різні періоди навчання, наприклад, у період навчання окремих операцій учні повинні оволодіти прийомами праці, прийомами контролю якості роботи, заточки інструменту, раціональної організації робочого місця, застосування правил техніки безпеки [9, с. 12 – 13].

Обговорення проблеми методів виробничого навчання загострилася на початку 50-х рр. Його ініціаторами стали Ф. Блінчевський і Н. Нечаєв [4, с. 15 – 18].

У результаті був виявлений теоретичний потенціал для вирішення цієї проблеми й узагальнено практичний досвід педагогів і майстрів навчальних закладів початкової професійної освіти, який дозволив класифікувати методи виробничого навчання в такий спосіб: методи усного викладу навчального матеріалу (розповідь-пояснення, бесіда); методи демонстрації (показ трудового процесу й використання наочних посібників); методи вправ (вправи у виконанні прийомів, операцій, комплексних робіт, навчально-виробничих завдань); екскурсії, самостійні спостереження, лабораторні роботи, робота з технічною літературою [21, 96].

Ф. Блінчевський звернув особливу увагу на лабораторні роботи як один з важливих методів навчання [5, с. 6 – 8]. Автор указав на слабе поширення цього методу й підкреслив особливу значущість лабораторних робіт в ознайомленні учнів зі складною технічною апаратурою та вихованні вміння самостійного її використання. Ученим також було оприлюднено позитивний досвід училищ механізації сільського господарства зі створення циклів лабораторних робіт, які полегшували і спрощували планування, організацію і проведення лабораторних робіт, і рекомендував упроваджувати практикуми лабораторних робіт у навчальних закладах усіх типів.

Разом з тим учасники дискусії з методики виробничого навчання були змушені визнати, що їм ще не вдалося детально розкрити зміст кожного методу.

Важливою в цьому сенсі була стаття А. Вейсбланда – в.о. начальника навчально-методичного управління трудових резервів. У ній узагальнено досвід технічних училищ з організації та методики проведення уроків виробничого навчання з урахуванням особливостей контингенту учнів. Автор підкреслював важливість організації виробничого навчання на основі використання активності й самостійності учнів у навчальному процесі в ході виготовлення ними складної продукції, особливо за замовленнями базових підприємств. Упровадження цієї практики в організацію виробничого навчання було особливо актуально для ремісничих училищ [8, с. 3 – 6].

Важливе місце в діяльності навчальних закладів професійно-технічної освіти займала організація навчально-методичної роботи. Це зумовлювалося тим, що до викладацької й інструкторської діяльності в ремісничих училищах було залучено нові кадри інженерів, кваліфікованих майстрів, стахановців, які, маючи великий виробничий досвід, не були обізнані з педагогікою.

Для забезпечення правильної постановки навчально-виробничої й виховної діяльності в ремісничих, залізничних училищах та школах ФЗН було відкрито навчально-виробничі ради. Їх завдання полягало в тому, щоб надавати педагогічним колективам училищ та шкіл практичну допомогу в правильному застосуванні навчальних планів, програм і документації з обліку й планування навчально-виробничої роботи, в організації й проведенні на високому рівні педагогічного процесу. Формами навчально-методичної роботи стали загальнометодичні семінари викладачів і майстрів; семінари за спеціальними питаннями

(приватна/часткова методика); відкриті заняття; планові інспектування уроків і індивідуальний інструктаж викладачів та майстрів [6, с. 21 – 25].

У діяльності рад спостерігались певні недоліки. Навчально-виробничі ради окремих обласних управлінь робили спроби адмініструвати, замість того, щоб надавати кваліфіковану консультативну допомогу з вирішення основних питань навчальної та виховної роботи [7, с. 12 – 14].

Важливим питанням, яке, починаючи з 1928 р., неодноразово розглядали дослідники професійної школи, було нормування навчально-виробничих робіт учнів [13, с. 11 – 14]. Спроби обґрунтувати прийнятні для більшості шкіл ФЗУ норми виробітку робилися в 1933 р. Наркомтяжпромом і в 1937 р. – Інститутом технічного навчання робітників. Однак працівники цих установ так і не змогли виробити спільного рішення, і кожна школа ФЗУ самостійно вирішувала питання про способи нормування робіт учнів.

Зазначимо, що методичні установки про нормування навчально-виробничих робіт, прийняті в школах ФЗУ, стали використовуватися і в навчальних закладах трудових резервів. Накопичений досвід узагальнено в 1943 р., він став підґрунтям для рішення Вченої ради Головного управління трудових резервів про введення нормування в училищах і школах професійно-технічної освіти. У 50-х рр. відновилися дискусії щодо зазначеної проблеми, які були викликані необхідністю уникнути в майбутньому помилок і розбіжностей у питаннях виховання в учнів здатності до високопродуктивності праці. Зауважимо, що в 1950 р. панувала хибна думка про ідентичність нормування в умовах навчальних майстерень та промислових підприємств. Як зазначено раніше, активну участь в обговоренні проблем професійної освіти брали представники суміжних з педагогікою наук. Ця тенденція значно підсилилась у 50-ті роки ХХ століття. Процесу об'єднання зусиль наукових установ різного профілю з розробки питань, які стосувалися методики виробничого навчання, сприяло створення в 1956 р. секції психології, фізіології та гігієни праці при Вченій раді з професійно-технічної освіти. У другій половині 50-х р. до співпраці залучено низку науково-дослідних установ: Інститут гігієни праці та санітарії імені Ф. Ерісмана (вивчав режим навчального дня учнів у ремісничих училищах); лабораторія праці Науково-дослідного інституту психології, Інститут гігієни праці та профзахворювань Академії медичних наук (розробляли проблему формування рухових навичок); Ленінградський фізіологічний інститут [10, с. 23].

Відзначимо, що до середини 50-х рр. у психології та фізіології вже чітко визначилися дві самостійні наукові дисципліни: психологія праці та фізіологія праці. У межах цих дисциплін свої наукові дослідження проводили фізіолог професор М. Виноградов, психологи С. Архангельський, В. Суворова, Є. Гур'янов, Д. Ошанін, педагог К. Гуревич [2; 62].

Отже, проведений аналіз наукової літератури та публікацій у періодичних виданнях дозволяє стверджувати, що в досліджуваній період активно розроблялись теоретичні аспекти професійно-технічної освіти. Знищення педології як наукового напрямку, закриття основних наукових центрів, що розробляли питання підготовки робітничих кадрів, психології праці, психотехніки, репресії педагогів-теоретиків призвели до певного згорання наукових пошуків у галузі професійної освіти в 40-х роках. Отримані наукові результати в цей час мали переважно вузькометодичний характер. Серед проблем, які стали предметом науково-теоретичного аналізу, можна назвати визначення ключових понять, обґрунтування принципів професійного навчання й конкретизація загальнодидактичних принципів до його умов, аналіз систем виробничого навчання, теоретичні узагальнення стосовно форм і методів навчальної роботи в професійно-технічних закладах. У 50-ті роки ХХ століття проблематика науково-педагогічних досліджень розширювалась. Поряд з теоретичною розробкою означених проблем відновились дискусії щодо нормування навчально-виробничих робіт учнів, розглядались питання професійної орієнтації школярів на робітничі професії, відновилась інтеграція педагогічної науки з іншими науковими галузями і, перш за все, фізіологією й психологією, що призвело до появи в середині 50-х років самостійних наукових напрямів

(фізіології праці, психології праці). Педагоги-теоретики зосередились також на узагальненні й критичному осмисленні практичного досвіду виробничого навчання в навчальних закладах професійно-технічної освіти. Як наслідок – обґрунтовано нову систему виробничого навчання, яка почала впроваджуватись у професійно-технічних навчальних закладах на початку 60-х років. У подальшому вважаємо за доцільне дослідити інші аспекти підготовки кваліфікованих робітників в системі професійного навчання в різні історичні періоди.

Література

1. Анисимов В. Развитие теории и практики начального профессионального образования в России : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.08 / Анисимов Виталий Викторович. – М., 2000. – 386 с.
2. Архангельский С. Подготовка к выбору профессии / С. Архангельский // Проф.-техн. образование. – 1956. – № 1. – С. 18 – 19.
3. Блинчевский Ф. Что такое урок производственного обучения / Ф. Л. Блинчевский // Производственное обучение. – 1946. – № 12. – С. 10
4. Блинчевский Ф. Как правильно преподавателю готовиться к уроку и правильно провести его / Ф. Блинчевский, Н. Нечаев // Проф.-техн. образование. – 1954. – № 4. – С. 15 – 18.
5. Блинчевский Ф. Организация и методика лабораторных работ / Ф. Блинчевский // Проф.-техн. образование. – 1956. – № 1. – С. 6 – 8.
6. Бойко В. Организация учебно-методической работы / В. Бойко // Производственное обучение. – 1941. – № 1. – С. 21 – 25.
7. Васильев В. Решительно улучшить работу учебно-методических советов / В. Васильев // Производственное обучение. – 1945. – № 3. – С. 12 – 14.
8. Вейсбланд А. Совершенствовать учебный процесс в технических училищах / А. Вейсбланд // Проф.-техн. образование. – 1955. – № 6.- С. 3 – 6.
9. Викторов Л. Инструктирование учеников во время их самостоятельной работы / Л. Викторов // Производственное обучение. – 1945. – № 4. – С. 11 – 13.
10. Виноградов А. Важные задачи / А. Виноградов // Проф.-техн. образование. – 1955. – № 5. – С. 23.
11. Голант Е. Материалы научно-методической конференции / Е. Голант // Производственное обучение. – 1946. – Март-апр. – С. 8.
12. Горяинов М. Формы и методы входных занятий / М. Горяинов // Производственное обучение. – 1946. – № 6. – С. 17 – 19.
13. Горяинов М. Про нормирование учебно-производственных работ / М. Горяинов // Проф.-техн. образование. – 1957. – № 3. – С. 11 – 14.
14. Духовный И. Принципы обучения в училищах и школах: (лекции по вопросам дидактики) / И. Духовный. – М. : Трудрезервиздат, 1947. – 148 с.
15. Емельянов И. Повторение на уроках слесарного дела / И. Емельянов // Производственное обучение. – 1946. – Март-апр. – С. 46.
16. Зарецкий М. Теоретическое обучение в ремесленных и железнодорожных училищах / М. Зарецкий // Производственное обучение. – 1941. – № 1. – С. 17 – 19.
17. Зарецкий М. Построение урока / М. Зарецкий // Производственное обучение. – 1945. – № 4. – С. 5 – 7.
18. Зарецкий М. Подготовка преподавателя к уроку / М. Зарецкий // Производственное обучение. – 1945. – № 2. – С. 8 – 10.

19. Красильникова Г. Професійна педагогіка [Електронний ресурс] / Г. Красильникова. – Режим доступу :http://lubbook.net/book_303.html.

20. Методика производственного обучения. – М. : Трудрезервиздат, 1953. – 384 с.

21. Методика производственного обучения / под ред. К. Нечаева. – М. : Трудрезервиздат, 1951. – 392 с.

22. Постанови партії та уряду про школу. – К. ; Х. : Рад. шк., 1947. – 152 с.

23. Протопопов А. Педагогический процесс в ремесленных училищах / А. Протопопов. – М. : Трудрезервиздат, 1955. – 208 с.

Івченко Т.В. Проблеми професійно-технічної освіти у педагогічній теорії України в 40-50-х роках ХХ століття.

У статті розглянуто ступінь розробленості теоретичних аспектів професійно-технічної освіти України в 40-50-х роках ХХ століття. Висвітлено проблеми у педагогічній вітчизняній теорії, серед яких можна назвати визначення ключових понять, обґрунтування принципів професійного навчання й конкретизація загальнодидактичних принципів до його умов, аналіз систем виробничого навчання, теоретичні узагальнення стосовно форм і методів навчальної роботи в професійно-технічних закладах. Визначено, що педагоги-теоретики зосередились, саме на узагальненні й критичному осмисленні практичного досвіду виробничого навчання в навчальних закладах професійно-технічної освіти та обґрунтували нову систему виробничого навчання, яка почала впроваджуватись у професійно-технічних навчальних закладах на початку 60-х років.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, зміст освіти, ремісничі училища, форми та методи навчання, навчальні плани та програми, самостійна робота, урок.

Ивченко Т.В. Проблемы профессионально-технического образования в педагогической теории Украины в 40-50-х годах ХХ столетия.

В статье рассмотрена степень разработанности теоретических аспектов профессионально-технического образования в 40-50-х годах ХХ столетия. Отображено проблемы в педагогической отечественной теории, среди которых можно назвать определение ключевых понятий, обоснование принципов профессионального обучения и конкретизация общедидактических принципов к его условиям, анализ систем производственного обучения, теоретические обобщения, касающиеся форм и методов учебной работы в профессионально-технических заведениях. Определено, что педагоги-теоретики сосредоточились, в основном на обобщении и критическом осмыслении практического опыта производственного обучения в учебных заведениях профессионально-технического образования и обосновали новую систему производственного обучения, которая начала внедряться в профессионально-технических учебных заведениях в начале 60-х годов.

Ключевые понятия: профессионально-техническое образование, содержание образования, ремесленное училища, формы и методы обучения, учебные планы и программы, самостоятельная работа, урок.

T. Ivchenko. Problems of technical and vocational education in the pedagogical theory of Ukraine in 40-50-ies of the XX century.

The article considers the degree of elaboration of the theoretical aspects of technical and vocational education in the 40-50 years of the twentieth century. Displaying domestic problems in teaching the theory, among them the definition of key concepts, principles study of vocational training and specification of general didactic principles to its terms, the analysis of vocational training systems, theoretical generalizations about the forms and methods of educational work in vocational schools. It was determined that teachers-theorists have focused mainly on the synthesis and critical reflection of practical

experience of vocational training in educational institutions of vocational education and justify a new system of vocational training, which began to be implemented in vocational and technical schools in the early 60s.

Key words: vocational education, educational content, development, publishing and printing industry, printing.

Івченко Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Інституту історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Сватове, Луганської області, вул. Пролетарська, б 18, +38(050)9304284. [nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/12.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/12.PDF)

