

МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 6(07)

А. І. ТЕРЕЩУК

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСВІДІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання, пов'язані з профільним навчанням учнів, йдеться про історію його впровадження у загальноосвітніх закладах із середини XVIII ст. Профільне навчання розглядається у зв'язку з проблемами, які виникли у вітчизняній освіті з розвитком масової, класно-урочної системи навчання, яка спричинила суперечність між індивідуальним розвитком особистості учня та навчанням, що орієнтоване на учнівський колектив. Це протиріччя, яке є історичним надбанням вітчизняної освіти, сьогодні є передумовою для подальших досліджень, пов'язаних із профільним навчанням.

Ключові слова: класно-урочна система навчання, диференційоване навчання, профільне навчання.

А. И. ТЕРЕЩУК

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОПЫТЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профильным обучением учеников, уделяется особое внимание истории его реализации в общеобразовательных учреждениях с середины XVIII в. Профильное обучение рассматривается в связи с проблемами, которые возникли в отечественном образовании после становления и развития массовой, классно-урочной системы образования, которая предопределила противоречие между индивидуальным развитием личности ученика и обучением, ориентированным на ученический коллектив. Это противоречие является историческим наследием отечественного образования, и сегодня оно есть главным условием для последующих исследований, связанных с профильным образованием.

Ключевые слова: классно-урочная система образования, дифференцированное обучение, профильное обучение.

A. I. TERESHYK

GENESIS OF THE PROFILE EDUCATION AT HOME PROBLEM IN EXPERIENCE OF SCHOOL EDUCATION

The questions related to the profile educating of students are examined in the article, the special attention is payed to the history of its introduction in secondary schools from the middle of XVIII century. The profile educating is examined in connection with problems, that arose up in home education after development of the massive, fixed system of education, that predetermined contradiction between individual development of

МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

student's personality and education oriented on student's collective. In the article is written, that this contradiction is historical heritage of home education, and today it is a main condition for subsequent researches related to profile education.

Keywords: *the fixed system of education, differentiated education, profile education.*

Українська система освіти потребує швидкої і реальної реорганізації – кардинальних змін безпосередньо у шкільній освіті з одночасним збереженням напрацьованого вітчизняного досвіду профільного навчання. Профільна школа як фундаментальна проблема педагогіки не є чимось новим, натомість має власну досить тривалу світову та вітчизняну історію.

У школах стародавнього світу було започатковано індивідуальне навчання учнів. Ще в епоху Середньовіччя тогочасні учителі помічали, що учні по-різному сприймають, засвоюють, запам'ятовують навчальний матеріал, проявляють неоднакове ставлення до занять, навчальних предметів. При індивідуальній організації пізнавальної діяльності педагогічний вплив учителя поширювався загалом на одного учня і зовсім мало на колектив, тому вчитель мав усі можливості враховувати індивідуальні особливості тої чи іншої дитини [1].

Стосовно українського досвіду профільного навчання варто відзначити, що перші спроби диференціації освіти зустрічаються ще в козацьких і січових школах епохи українського національного відродження й розвитку (XV–XVIIIст.), які з часом вдосконалювались, їхній практичний досвід досить часто знаходив своє відображення у працях відомих просвітителів того часу [6; 7].

З розвитком капіталістичних відносин, вдосконалюються знаряддя праці, вдосконалюються технології виробництва, що потребує більш швидкої і масової освіти. Індивідуальне і закрите від широких народних мас навчання не відповідає духу епохи і вже наприкінці XVI та початку XVII століття обумовлює виникнення елементів класно-урочної освітньої системи.

Класно-урочна система навчання утверджувалась поступово, однак з її появою виникла суперечність між колективною формою навчання та індивідуалізованим характером засвоєння знань.

Однією з головних переваг класно-урочної системи освіти вважають передачу великих обсягів інформації *одночасно* великій кількості учнів (Я.Каменський вважав, що за певних умов кількість учнів, з якими одночасно працюватиме один учитель, може сягати до 300 осіб). Натомість класно-урочна система навчання породила суперечність між особистістю учня, точніше його індивідуальною навчальною діяльністю, та навчальною діяльністю цілого колективу. Суть суперечності можна сформулювати таким чином. Коли учитель звертався до колективу учнів як до єдиного цілого, то якість засвоєних знань для кожного окремо взятого учня, даного колективу різко знижувалась на фоні зростання об'єму тієї інформації, яку розкривав учитель перед колективом. Ця суперечність і стала об'єктивною передумовою індивідуалізації та диференціації навчального процесу.

Становлення, розвиток і розв'язання цієї проблеми відбувалось поступово: від простих вимог враховувати індивідуальні можливості учнів до виділення їх у відповідний дидактичний принцип.

З часом, більшість науковців (Ю. Бабанський, О. Савченко, Г. Терещук, І. Унт, Г. Костюк, С. Максименко і багато інших) та педагогів-новаторів (Ш.Амоношвілі, В. Шаталов) схиляються до думки, що індивідуальний підхід у класно-урочній роботі вчителя – необхідна умова успішного засвоєння знань і вмінь кожним учнем. Із удосконаленням форм і методів масової шкільної освіти, що орієнтована на середнього учня, все більше загострюється проблема, пов'язана із якісним засвоєнням знань і особливо використанням теоретичних знань на практиці. Ця проблема була настільки очевидною, що в історії профільного навчання простежується постійний поділ навчання на дві умовні частини – теоретичну й практичну.

Мета статті – розглянути профільне навчання як проблему в умовах традиційної класно-урочної системи вітчизняної освіти.

Отже, розглянемо історичний аспект диференційованого (профільного) навчання у загальноосвітніх закладах України, які у певний час знаходились під владою Російської імперії.

До середини XVIII ст. у всіх навчальних округах Російської імперії, у тому числі Харківському та Віленському, що знаходились на українських землях [13, арк. 2],

МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

диференціація у навчанні здійснювалась за такими напрямками навчання: церковне або світське, за станом, чоловіче або жіноче.

Головним чинником профілізації на той час був стан учня (під *станом* учня слід розуміти його соціальне походження). Реалізація такого підходу почалась із заяв тогочасного міністра народної освіти Російської імперії О. Шишкова, якого призначили на цю посаду у 1824 р. Наведемо дослівно цитати його виступів, які знаходимо у дослідженні А. Вихруща: «...науки корисні тільки тоді, коли, як сіль, вливаються і подаються в міру, залежно від стану людей і від тієї потреби, яку всяке звання на них має. Надмірність їх, так само як і недостача, противні справжній освіті. Навчати грамоти весь народ або надмірне число цієї кількості людей завдало б більше шкоди, ніж користі. Навчати землеробського сина риторики – було б підготувати його бути поганим і некорисним, або ще й шкідливим громадянином» [2, с. 52]. В іншому місці цього ж дослідження знаходимо інформацію про реформу, яка, з одного боку, диференціювала освіту учнів, а з іншого – обмежувала їхні можливості відповідно до їхнього соціального походження. У зв'язку з цим вчений відзначає, що остаточно державна політика в галузі освіти була визначена статутом, який прийняли 8 грудня 1828 р. Зберігаючи структуру 1804 року, нова реформа по-іншому трактувала мету кожного навчального закладу. При цьому підкреслювалась загальна мета, суть якої полягала в тому, щоб «...давати юнацтву засоби до набування найпотрібніших відповідно до стану кожного знань» [2, с. 54].

У 1849 році була введена біфуркація (роздвоєння) курсу чоловічих гімназій після третього класу. Учні поділялись на дві частини, кожна з яких продовжувала освіту своїм шляхом. Учні, що бажали продовжити навчання в університеті, вивчали ще й іноземні мови, а ті, що планували йти на державну службу, вивчали курс російського законодавства і додатково математику. Така система проіснувала до 1864 року. Причому вважається, що *початком організації профільного навчання була саме ця освітня реформа 1864 року*, коли було створено семикласні гімназії двох типів: класична і реальна.

Реальні гімназії проіснували недовго – близько восьми років, і були закриті. У 70-х роках на цій основі з'являються реальні училища (відповідно до прийнятого 15 травня 1827 року Статуту реальних училищ), котрі давали значно менший обсяг загальноосвітніх знань і відрізнялись від гімназій яскраво вираженою спеціалізацією. У 5–6 класах реальних училищ існувало два відділення – основне і комерційне, після завершення навчання в одному з таких відділень їх випускники не мали змоги вступати до університету. Однак в доповнення семирічного навчання у реальному училищі було ще три відділення: 1) загальне – переважно для підготовки учнів до вступу у вищі навчальні заклади; 2) механіко-технічне; 3) хіміко-технічне [2].

У 1888 році реальні училища були реорганізовані: механіко-технічне і хіміко-технічне відділення були скасовані, а самі училища перетворені у середні загальноосвітні навчальні заклади, що давали учням з математики, фізики і природознавства значно більший обсяг знань, ніж класичні гімназії.

За уставом 1871 року всі гімназії стали класичними. Реальні гімназії були остаточно реорганізовані в реальні училища, котрі не давали права вступу до університету [3].

Отже, як бачимо, наприкінці XIX століття поступово починає утворюватись система диференційованого навчання. Хоча з певними труднощами, але відбувалось його теоретичне обґрунтування, вперше висловлювалися гуманістичні ідеї про введення продуктивного, дослідно-пошукового навчання, спрямованого на врахування освітніх потреб особистості. Так, один із директорів народних училищ у 1877 році в Чернігові зазначав: «Треба замінити догматичне викладання – учительське пояснення матеріалу – на самостійні відкриття учнів, тим більше, що, навчившись читати, вони можуть і самостійно навчатись» [4, с.7].

Новий імпульс ідея профільного навчання отримала в процесі підготовки в 1915–1916 роках реформи освіти, яка відбувалась під керівництвом Міністра освіти П. Ігнат'єва. За запропонованою структурою 4–7 класи гімназії поділялись за трьома напрямками: новогуманітарний, гуманітарно-класичний, реальний. Однак, у зв'язку із відставкою міністра, реформа, що тільки-но розпочалась, відразу й закінчилась.

У 1918 році відбувся перший Всеросійський з'їзд працівників освіти, і було розроблено «Положення про єдину трудову школу», що передбачало профілізацію змісту освіти у старшій школі. У старших класах середньої школи виокремлювали три напрями: гуманітарний,

МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

природничо-математичний і технічний. Цей з'їзд був не єдиним – йому була українська альтернатива – нарада в справі організації народної освіти в Україні (яку назвали з'їздом українських працівників освіти). Всеросійський з'їзд, на відміну від українського, на жаль, мав більш вирішальне значення у подальшій долі радянської української освіти, яку було переведено у статус вищезгаданої єдиної трудової школи. В Україні, зокрема, це було зроблено у травні 1919 року, коли Наркомос затвердив відповідне «Положення про єдину трудову школу УРСР» [8]. Така школа була протилежною до диференційованого навчання і значною мірою гальмувала розвиток ідей індивідуалізованого та профільного навчання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Тут варто звернути увагу на те, що світовий педагогічний досвід індивідуалізованого та диференційованого навчання мав свій певний вплив на становлення і розвиток радянської освіти. Диференційоване навчання у 20-х роках минулого століття привертає значну увагу як науковців, так і вчителів-практиків, і починається його дослідження і швидкий розвиток як у школах Радянського Союзу, так і в школах Європи та Америки. Причому в останніх цей процес триває і до тепер, що зумовило створення складних систем індивідуалізованого та профільного навчання, які мають власні національні відмінності чи навіть традиції у кожній країні. Дослідження і розвиток профільного навчання у радянській школі і педагогіці були призупинені, мали своєрідне тлумачення та неоднозначне використання на практиці. Так, наприклад, відповідно до вищезгаданого травневого рішення Наркомосу *всі* загальноосвітні школи набули офіційного статусу – «Єдина трудова школа». У цій школі учні мали залучатись до продуктивної праці і одночасно навчатись; у подальшому цей підхід буде покладено в основу диференціації трудової підготовки у школах СРСР, який набув широкого розвитку у 70–80 р.р. XX ст.

Отже, намагання науковців вдосконалити систему освіти у бік її гуманізації та демократизації під впливом прогресивних ідей індивідуалізованого навчання зрештою зводились нанівець не лише відповідною адаптацією цих ідей до вимог середньої освіти, але й рішеннями відповідних постанов, які відображали чітку політику авторитарного режиму – орієнтацію молоді на масову професійну освіту.

На початку 30-х років профільне навчання у радянських загальноосвітніх школах згортається. Так, у 1934 році ЦК ВКП(б) і Рада Народних комісарів СРСР приймають постанову «О структуре начальной и средней школы в СССР», що передбачало *єдиний навчальний план і єдині навчальні програми*. Такий крок був продиктований швидше ідеологічними міркуваннями, ніж бажанням підвищити якість освіти. Єдина освіта трактується як доступна освіта всім верствам населення (насамперед для робітників і селян). Однак введення на всій території СРСР єдиної школи з часом призвело до серйозної проблеми: відсутність наступності між єдиною середньою школою і глибоко спеціалізованими вищими навчальними закладами. Не останню роль тут відіграє так званий «знаннявий підхід», коли головним завданням школи вбачають завантаження учня необхідними знаннями. Відхід від диференційованого і профільного навчання було спричинене також намаганням наблизити учня до знань з основних наук. Річ у тому, що традиційним з моменту виходу у світ відомих постанов ЦК ВКП(б) та уряду СРСР 1930–1936 рр. стало викривлене уявлення про саме поняття «основи наук» у школі. Йдеться про те, що вже починаючи з середини 30-х років минулого століття наголос було зроблено (під прямим впливом згаданих постанов ЦК) на сумі знань з основ наук та водночас на провідній ролі викладання основ наук учителем. Зрештою, це спричинило переоцінку ролі викладання вчителя як вирішального елемента в структурі навчання і, відповідно, призвело до недооцінки учіння як самостійної, індивідуальної роботи учнів, у тому числі й під керівництвом учителя. Формалізм у навчанні, що все посилювався на той час в умовах командно-бюрократичної системи навчання в СРСР, звичайно ж, викликав невдоволення і стимулював до пошуків передових думок у різних аспектах, наприклад, в межах ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації, створення нових типів навчальних закладів, нових технологій освіти і навчання тощо. Такого роду педагогічні пошуки активізувались уже з кінця 50-х і початку 60-х р.р. минулого століття. Це були перші спроби педагогічної громадськості відновити той дисбаланс, який був внесений у систему радянської освіти вищезгаданою постановою ЦК ВКП (б) у 1934 році.

МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Отже, на рубежі 50–60-х років починається часткова реанімація диференційованого підходу у навчанні (переважно у досвіді учителів-новаторів), яка натомість не усунула підготовки середньою школою «середнього учня», у тому числі й через подальшу декларацію принципу поглибленого вивчення основ наук усіма учнями.

У дослідженнях, що проводились на початку 80-х років ХХ століття, остаточно сформувалося таке тлумачення диференційованого підходу, коли з точки зору його практики виділяли два напрями: *зовнішня диференціація* – поділ учнів за профілями, циклами, інтересами, віком тощо, і *внутрішня*, або внутрішньокласна чи внутрішньоурочна диференціація – розумілась як диференційований підхід на уроках до учнів різного рівня знань. При цьому у своїх публікаціях учені і вчителі-практики таких учнів постійно поділяли на «сильних», «слабких» та «середніх», широко використовувались терміни «встигаючі і невстигаючі учні» тощо.

Натомість треба відзначити, що інновації, пов'язані з індивідуалізованим підходом та диференціацією навчання, спричинили до певної міри переосмислення ролі учителя та учнів у навчальному процесі. У 60-ті роки під впливом учителів-новаторів було створено і обґрунтовано теорію і практику проблемного навчання. Широко відомий у ті роки в школах України досвід липецьких учителів, які також широко використовували диференційований підхід у роботі з учнями. За таких умов виразним стало підвищення освітніх розвиваючих та виховних функцій навчання. Поняття змісту навчання педагогі перестали обмежувати лише знаннями, уміннями і навичками, як це стало традиційним у попередні роки. Зазначені три поняття, звичайно ж, залишились у вжитку і до тепер, однак тоді водночас виразно викристалізувались три рівні, або типи, навчально-пізнавальної діяльності школярів: *репродуктивна, пошукова і дослідницька*. За таких умов все повніших і змістовніших характеристик набирає поняття творчої навчально-пізнавальної діяльності та учнів *різних типів та рівнів* середніх та вищих шкіл, технікумів та професійних училищ.

Науковці радянської доби вважали, що диференціація за змістом навчання (профільне навчання) має відбуватись у процесі загальноосвітньої підготовки у поєднанні із допрофесійною й професійною освітою у старшій школі. Основоположним підходом у такому диференційованому навчанні вважали *виробниче навчання*, яке намагались реалізувати через поєднання навчання з продуктивною працею у середній школі, що, у свою чергу, впливало на зміст окремих загальноосвітніх предметів (фізика, хімія, креслення тощо) і на відповідне розширення і поглиблення навчального матеріалу з цих предметів, які складали наукову основу виробничого навчання. Такий підхід пояснювався тим, що технічний рівень сучасного виробництва постійно зростає, і тому є потреба у кваліфікованих робітниках, які будуть не лише ремісниками, але й матимуть ґрунтовну наукову основу з відповідних фундаментальних предметів за напрямом їхньої професії, що забезпечить подальший розвиток виробництва на науковій основі [9, с. 762].

З кінця 50-х і до початку 70-х років проводились експериментальні дослідження диференціації професійної підготовки старшокласників на основі поєднання навчання з продуктивною працею. Пропонувались різні форми реалізації цієї системи навчання. Так, пропонувалось структурувати зміст профільного навчання за науково-теоретичними відділеннями: фізико-математичний, хімічний, біолого-агрономічний, гуманітарний. Інші дослідники вважали за необхідне диференціювати старші класи за науково-технічним напрямом виробничої підготовки і покласти в основу особливості технологічних процесів, які будуть вивчатись старшокласниками – прикладна машинна математика, механічна технологія, хімічна технологія, електро-радіотехніка і т. ін. Була й така прогресивна ідея – здійснювати диференціацію навчання старшокласників за рахунок додаткових занять за вибором самих учнів – у години, виділені з навчального плану. Врешті-решт прийшли до думки, що вибір школою одного із вищеозначеного варіанта диференціації буде залежати від виробничої бази школи, наявності попиту на ті чи інші виробничі професії [9, с.762].

Упродовж наступних десяти років (70–80-і роки ХХ ст.) зовнішня диференціація професійної підготовки старшокласників (її часто називали диференціацією) набуває статусу трудового профільного навчання та виховання і стає ідеологічним засобом комуністичної партії. Свідченням цього є те, що питання освіти розглядались на з'їздах цієї партії. Зокрема, у

МЕТОДИКА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

1976 р. було визначено одне з пріоритетних завдань радянської освіти: більше уваги приділяти трудовому вихованню учнів, професійній орієнтації молоді.

У подальшому вдосконаленні системи диференціації професійної підготовки більше уваги зверталось на профорієнтаційну роботу та допрофесійну підготовку старшокласників. Треба відзначити, що професійну підготовку учнів не було скасовано, її відокремили через створення при школах нової організаційної форми трудового профільного навчання – навчально-виробничих комбінатів. У постанові Ради Міністрів СРСР від 23 серпня 1974 р. «Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів» визначаються їхні основні завдання: ознайомлювати учнів з трудовими процесами та змістом праці робітників і колгоспників, здійснювати професійну орієнтацію учнів з метою підготовки їх до свідомого вибору професії, прищеплювати учням початкові навички праці за обраною професією [10, с. 166].

За часів радянської доби, упродовж усіх сімдесяти років, диференційоване, а згодом профільне навчання учнів було лише на рівні професійної підготовки – починаючи з 1919 року на основі єдиної трудової школи та продуктивної праці; а з 70–80 роки профілізація відбувалась на рівні трудового виховання, допрофесійної і професійної підготовки та профорієнтації учнів на основі вивчення предметів з основ наук та поєднання навчання з продуктивною працею.

Однак ця система мала ще один суттєвий недолік, крім того, що індивідуалізований підхід до навчання учнів у загальноосвітній школі був відсутній, всі постанови проголошені на партійних пленумах та підтримані відповідними постановами та державними документами тогочасної Ради Міністрів СРСР залишались лише красномовними деклараціями. Вдало з цього приводу зазначає А. Романчук: «Більшість документів не одержали належної фінансової підтримки, що зумовлювало наявність окремих прикладів передового педагогічного досвіду і в той же час не могло докорінно поліпшити роботу всієї системи» [10, с. 165]. Отож, відсутність системних змін, серйозної і постійної фінансової підтримки з боку держави у тій галузі освіти, яка у виховній роботі з учнями спиралась на матеріальне виробництво, що за своєю суттю є найбільш витратним, зрозуміло, спричинило розрив між тим, що було в теоретичному обґрунтуванні ідеї поєднання навчання з продуктивною працею, і тим, що виявилось у реальній практиці.

Принагідно відзначимо, що проблема поєднання навчання з продуктивною працею, яку досліджували науковці під керівництвом М. Скаткіна, а потім М. Жіделева, так і залишилась невирішеною [11, с. 32]. В Україні цією проблемою займались В. Мадзігон, Г. Левченко та багато інших науковців. Не вдалося безпосередньо поєднати процес навчання учнів з продуктивною працею, також цей процес не було впроваджено у масову загальноосвітню школу. Науковці (Д. Тхоржевський, В. Сидоренко та ін.) з поміж серйозних недоліків цього підходу насамперед вказували на відсутність творчого характеру навчально-трудової діяльності учнів під час залучення їх до продуктивної праці.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. у нашій країні з'явилися нові види загальноосвітніх навчальних закладів (гімназії, ліцеї), орієнтовані на поглиблене навчання школярів за обраними ними освітніми галузями. Також багато років успішно існували й розвивалися спеціалізовані, до певної міри профільні, художні, спортивні, музичні та інші школи.

Для української освіти з досвіду диференціації та профілізації навчання постає очевидне завдання розробки і впровадження у шкільну практику системи профільного навчання, яка є відсутньою.

До Жовтневого перевороту 1917 р. домінантним у профільному навчанні тогочасних закладів був академічний та практичний підхід. Це забезпечувалось через діяльність як класичних гімназій, так і реальних училищ, класів тощо.

За часів радянської влади профільне навчання відходить на другий план, а першочерговим постає завдання загальноосвітньої підготовки *середнього* учня. Історія цього питання дає змогу виявити суперечність між масовою школою та спробами диференціації на її заключному етапі навчання. Так, з одного боку, відбувалось прилучення *всіх* учнів до *глибокого* вивчення основ наук, а з іншого – диференціація трудової та професійної підготовки *всіх* старшокласників. Вітчизняний досвід спеціалізації та диференціації навчання зайвий раз доводить, що така профілізація носила штучний характер, оскільки учень не міг одночасно засвоїти всі предмети з основ наук на поглибленому рівні та мати одночасно якісну практичну (професійну чи виробничу) підготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рибак О. Б. Індивідуалізація навчання в середній школі Англії: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Київ, Рибак О. Б. – 1994. – 156 с.
2. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (історико-педагогічний аналіз та перспективи) – теорія та історія педагогіки // дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.0. – К., 1994. – 468 с.
3. Головин А. В. Записки для немногих // Вопросы истории. – 1997. – № 3. – С. 79–85.
4. Петрошук Н. Профільна школа: історія і сьогодення // Директор школи. Газета для керівників навчальних закладів. – 2011. – № 7. – С. 6–8.
5. Народа в справі організації народної освіти на Україні 15-20 грудня 1917 р. // Вільна українська школа. – 1918. – № 6. – С. 53–67.
6. Погрібний А. Державо- і націє творче покликання освіти в Україні // Освіта. – 1997. – 5–7 лютого.
7. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні. – К., 1920. – С. 17.
8. Положение о Единой трудовой школе Украинской Социалистической Советской Республики // ЦДАВО України. – Ф. 1. – Оп. 1. – Спр 15 (Декрети та постанови Раднаркому УРСР про утворення наркомату Радянської пропаганди, про єдину трудову школу та організацію інших установ і організацій, 259 арк), арк 217–225.
9. Педагогическая энциклопедия л. ред.: И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др., – Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 879 с.
10. Романчук А. І. Організація трудового профільного навчання старшокласників у загальноосвітній школі України в 70–80 роки ХХ ст. // Науковий часопис імені М.П. Драгоманова: Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – К, 2004. – 360 с.
11. Щеколдін А.Г., Зарічна Л.П., Осадчий О. С. та ін. Учитель трудового навчання сільської школи: Монографія / за ред. О. С. Осадчого. – К., 1997. – 236 с.
12. Центральний державний історичний архів України в м. Києві (ЦДІА), ф. 707, т. 1.