

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 5. — 1999. — 137 с.

**Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України та
Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.**

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка від 29.09.1999 року (протокол № 2).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Іван Бех — доктор психологічних наук, професор, академік АПН України

Микола Вашуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Віктор Гусев — доктор педагогічних наук, професор

Валодимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Микола Тименко — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Дмитро Тхоржевський — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВШ України

Літературний редактор: *Наталія Дащенко*

Комп'ютерна верстка: *Світлана Григорчук*
Валерій Габрусев

**ББК 74
Н 34**

©Тернопільський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Василь Мадзігон

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОЇ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ

Важливу роль у сучасному виробництві, запровадженні нових технологій відіграє підвищення рівня загальноматеріальної і загальнотехнічної підготовки учнівської молоді їх професійної підготовки з метою оволодіння якісно новими засобами праці і прогресивними методами виробництва.

Суттєві зміни у засобах і предметах праці, використанні енергії, технологіях і в загальних умовах виробничого процесу відображаються на структурі виробничих сил, на змісті і характері праці.

Зміст праці являє собою її виробничо-технічну сторону. Він відображає відношення людей до природи, показує, як і з допомогою яких засобів праці люди впливають на природу, щоб відродити необхідні для себе матеріальні цінності, а також показує рівень розвитку самого працівника. Характер праці відображає суспільну сторону процесу трудової діяльності за допомогою якої виражається специфіка стосунків між людьми за їх участю у суспільному виробництві. Таким чином, зміст праці пов'язаний із виробничими силами суспільства, а його характер із виробничими відносинами.

Перехід до ринкових відносин у певній мірі впливає на зміни у виробничих стосунках і впливає на подальше удосконалення змісту трудової діяльності, яка характеризується такими параметрами:

- а) зовнішні умови, які впливають на виробничо-технологічний процес;
- б) організаційні форми виробничої діяльності;
- в) рівень розвитку засобів праці, що використовуються у виробництві;
- г) якісний склад предметів праці;
- д) рівень загальноосвітньої і професійної підготовки;
- е) характер використовуваної технології.

Усі названі параметри нерозривно пов'язані між собою і доповнюють цілісне уявлення про зміст праці, її сутність і форми прояву. Якісно змінюючи технічну основу праці її зміст, науково-технічний прогрес (НТП) прямо впливає на характер праці, що сприяє розширенню сфери трудової діяльності людини підвищенню її можливостей до зміни праці, розвитку здібностей. У змісті праці помітно зменшується однomanітність, монотонно-механічні функції, збільшується доля інтелектуально-пошукової праці. НТП і ринкові відносини впливають на появу нових масових професій. Практично здійснюється заміна «вузьких» спеціалістів більш універсальними і мобільними працівниками, для яких характерними є такі риси, як ініціативність та підприємливість. Відбувається стрибок у використанні усієї сукупності людської праці. Вже не окрема, відносно невелика група конструкторів, інженерів та дослідників, а основна маса працівників включається у творчу, пошукову і складну трудову діяльність. Це сучасна автоматична техніка, кібернетизація, комп'ютеризація і хімізація. Поступово змінюючись технічна база виробництва, все частіше дозволяє людині зосередитись на контрольних, регулюючих і дослідницьких функціях, особливо на ділянках, де створюється нова техніка. Все це пред'являє високі вимоги до загальноматеріальних і професійних знань, кваліфікаційних знань, кваліфікації, організаційних здібностей, а також інтелектуального рівня працівників, а отже і організації трудової підготовки школярів.

Таким чином, знаючи зміст праці сукупного суспільного працівника, можна визначити

комплекс систематизованих і професійних знань, умінь та навичок, необхідних для обґрунтування змісту трудової підготовки учнів.

Аналізуючи засоби праці (від ручного до автоматичного обладнання, яке керує технологічними процесами, веде облік продукції і вирішує завдання), ми приходимо до висновку, що зміни у змісті праці знаходяться у прямій залежності від змін її структурних елементів і перш за все — від змін у знаряддях праці. Від рівня розвитку знарядь праці безпосередньо залежить склад і структура технологічних функцій працівників виробництва, а значить, їх загальнотрудовий, кваліфікаційний рівень, ступінь їх розвитку як головної виробничої сили суспільства.

Важливим фактором ефективної підготовки школярів до самостійної трудової діяльності у сучасному виробництві після закінчення школи є застосування найбільш оптимальної дидактичної системи трудового навчання, залежної від цілого ряду причин. Сьогодні в педагогічній науці і практиці існують різні погляди на дидактичну систему трудового навчання. Багато дослідників під системою трудового навчання розуміють сукупність шляхів і форм підготовки (викладання основ наук і трудового навчання, суспільно-корисна праця, трудові об'єднання, технічна творчість і сільськогосподарське дослідництво тощо). У дослідженнях останніх років система трудового навчання розглядається як сукупність цілей і завдань трудової підготовки, шляхів введення учнів у світ праці і професій, а також змісту, форм і методів трудового навчання, необхідних для успішної трудової підготовки учнівської молоді.

Під дидактичною системою ми розуміємо таку інформаційно-педагогічну технологію, яка дозволяє логічно відібрати і структурувати навчальний матеріал на основі кваліфікації усіх знарядь праці залежно від еволюції їх розвитку і з врахуванням реалізації в теорії і на практиці основних принципів сучасного виробництва.

Методична система трудового навчання призначена для розвитку в учнів раціональних умінь і навичок володіння найпростішими знаряддями праці на виробництві з врахуванням реалізації основних принципів усіх його процесів.

Дидактична і методична системи в єдинстві представляють узагальнену систему трудового навчання, на організаційно-педагогічну структуру якої впливають способи здійснення виробничих процесів. Однак слід відзначити, що в основу традиційних дидактичних систем трудового навчання покладено професійні функції праці без належного обліку засобів праці. Побудовані на такій дидактичній основі системи трудового навчання найбільш повно виправдовують себе у професійній підготовці учнів, але належним чином не спрацьовують у дидактиці політехнічної підготовки школярів, яка повинна головним чином базуватись на засвоєнні основних принципів усіх процесів виробництва і одночасно давати навички користування найпростішими засобами виробництва.

Аналізуючи структурну побудову основних дидактичних систем трудового навчання, можна зробити висновок про те, що всі вони базуються на дидактичних принципах профтехпедагогіки.

Виходячи з основних порівняльних характеристик функціонуючих систем трудової підготовки, ні одна із них не відповідає у повній мірі політехнічним вимогам. А тому недостатньо доцільним є переведення із професійної педагогіки систем (предметної, операційної тощо) у загальнотрудовій підготовці школярів у ранг методичних. Методичну ж систему, яка максимально сприяла розвитку політехнічної спрямованості уроків, слід виробляти на практиці. Цей висновок ґрунтуються на результатах проведеного експериментального дослідження.

Одим із реальних підходів до побудови моделі системи трудової підготовки учнів і змісту загальної середньої освіти в цілому ґрунтуються на функціональній класифікації засобів праці, що дозволить на практиці здійснювати поєднання навчання з продуктивною працею на фундаментальній комп’ютерній основі. Дослідження виробничих дій підтверджує, що тенденції розвитку техніки і технологій правомірно розуміти як систему «людина - засіб праці - предмет праці», що базується на спільніх функціях людини і засобів праці.

Усі виробничі процеси передбачають на кінцевій стадії перетворення предмета праці в продукт праці, придатний для використання людиною.

Використовуючи дані досліджень з техніки, ергономіки, філософії, соціології, економіки і

педагогіки, у яких трудовий процес розглядається в історичній абстрактно-теоретичній формі перерозподілу між його структурними елементами, доцільно виділити такі функції: енергетичні /Ен/, виконавчі, робочі /ВР/, управлінські /Уп/, організаційні, транспортні /ОТ/, контроль і регулювання /КР/, планування (саморегулювання) і удосконалення /ПУ/.

Враховуючи, що структура засобів праці невіддільна від їх функцій, аналіз різних структурних змін в еволюції елементів праці можна здійснити через логічну послідовність передачі людиною визначених трудових функцій засобами виробництва. Функціональний же аналіз засобів праці сучасного виробництва в основному охоплює різноманітні ручні, механізовані, автоматизовані засоби праці з кібернетичними пристроями.

У сучасних умовах розвитку виробництва і виробничих відносин трудова і політехнічна підготовка школярів повинна набувати нових якостей. Сучасна система підготовки молоді до праці вимагає від неї творчо орієнтуватися у швидкозмінних умовах праці, самостійно оволодівати новими знаннями, а також бути готовим до зміни праці. Формування в учнів таких якостей буде сприяти підготовці не просто споживачів результатів науково-технічного прогресу, а тих, хто його змінює, від кого буде залежати підвищення продуктивності праці.

Аналіз сучасних концептуальних підходів до побудови системи трудового виховання [1, 2, 3] показує, що вони містять багато цікавих варіантів вирішення даної проблеми. У концепціях відзначається, що школа в сучасних умовах повинна створити необхідну базу для виховання культури; високоморальних суспільних відносин, для формування потреби і прагнення до духовно-змістового життя у праці, до громадянської активності і самодіяльності.

Особлива роль відводиться в концепціях науці і розвитку продуктивних сил суспільства, що зумовлює сьогодні посилення уваги до політехнічної і трудової спрямованості викладання більшості навчальних предметів із метою розкриття наукових основ виробництва (соціально-економічних та природньо-наукових), перш за все способів технологічного використання наукових законів, а також вироблення у школярів ряду загальнотрудових умінь і навичок політехнічного характеру [4].

Політехнічна спрямованість навчального матеріалу, що вивчається, як підкреслюється на у конференціях, передбачає не лише його збагачення виробничо-технічним матеріалом, але і підвищення якості загальноосвітньої та політехнічної підготовки, засвоєння методів використання відкриттів науки у виробництві.

У концепціях [1, 2, 3] робляться висновки про необхідність змін змістової та процесуальної сторін трудової і політехнічної підготовки, які б дозволили через різноманітні види навчально-трудової діяльності моделювати і виконувати комплекс трудових функцій: вирішувати завдання з виробничо-технічним і технологічним змістом; аналізувати і оцінювати промислово-економічні ситуації; здійснювати колективне планування і виконання навчально-виробничих завдань, стимулювати інтерес до професійного самовизначення, самореалізації у повній трудовій діяльності.

Згадані концепції є значним вкладом у педагогічну науку, але слід відзначити, що жодна із них не розкриває механізми і технологію відбору базового змісту політехнічної трудової підготовки учнів. Отже, для обґрунтування нових поглядів на концепцію трудової і політехнічної підготовки та розробки відповідного змісту, ми виходимо із класифікації розвитку засобів праці і трудових функцій людини, у процесі яких здійснюється техніко-функціональний спосіб поєднання особистісних і предметних елементів виробництва.

Розподіл трудових функцій за рівнем складності виробничих процесів залежить від того, які з них виконує людина у праці, а які передбачаються засобами праці. Конкретні технологічні принципи Р¹, Р², Р³, Р⁴, Р⁵ витікають із логіки науки, що лежить в їх основі:

1.Механічна технологія (Р¹): точковий, лінійний, поверховий і об'ємний вплив. Кожний із цих чотирьох способів поділяється на елементи: ударні, тиску, з'єднання, розподілу, вимірювання і т.п.

2.Енергетична технологія (Р²): виробництво первинної енергії, перетворення енергії, передача енергії.

3.Фізична технологія (Р³): вплив різних видів енергії на предмет праці.

4.Хімічна технологія (Р⁴): вимірювання речовинної структури, а також поверхневий і об'ємний вплив - окислення, травлення, відновлення, захист обмін.

5.Біологічна технологія (P^5) поверхневий, об'ємний вплив. Кожен із двох напрямків ділиться на мікробіотехнологію і біотехнологію культивування рослинних і тваринних клітин, ферментологію.

Крім цих базових технологічних принципів, що зумовлюють основні принципи усіх процесів виробництва, слід називати організаційно-економічні принципи, єдині для усіх виробництв. Вони включають планування і організацію, управління, контроль і регулювання, а також саморегулювання і удосконалення виробничих процесів. Названі компоненти виводяться із теорії управління і охоплюють відношення до технологічних елементів процесу виробництва, а також міжособистісні стосунки у процесі виробництва, обміну, розподілу і споживання. Галузі виробництва для вивчення добираються на місцях, і їх конкретним змістом наповнюється структура технічних і технологічних компонентів. Це може бути матеріалообробка (деревени, металу, харчових продуктів), електротехнічні і сільськогосподарські роботи, тощо. Однак який би розділ навчальної програми ми не конструювали за вищепереліченими ознаками, усі вони будуть відображати єдиний підхід до навчання і формування загальнотрудових знань, умінь і навичок.

Основою для конкретного розподілу змісту трудової підготовки (на рівні навчального матеріалу) нами визначено такі критерії:

- безпеки засобів праці для школярів;
- ступінь складності засобів праці і принципів, які вивчаються, для учнів конкретного класу;
- можливість формування у школярів умінь і навичок користування найпростішими знаряддями праці на достатньому рівні;
- необхідність загальнотрудової політехнічної підготовки учнів за всіма базовими технологіями: механічна, фізична, енергетична, хімічна, біологічна і організаційно-економічна;
- відповідність змісту загальнотрудових умінь і навичок, що формуються, рівню удосконалення трудових процесів, які вивчаються;
- оволодіння загальнотрудовими уміннями і навичками в ручних, частково механізованих, комплексно-механізованих, частково-механізованих і повністю механізованих процесах праці;
- перенос загальнотрудових способів діяльності (енергетичні, робочі, управління та інші) на поетапність оволодіння системою загальнотрудових умінь і навичок;
- доступність визначених рівнів сформованості загальнотрудових умінь і навичок учнями різного віку;

Дослідно-експериментальна перевірка дидактичної системи трудової, політехнічної підготовки учнів проводилася традиційними методами дослідження.

Основна ідея навчального експерименту зводилась до такого: якщо нова дидактична система забезпечує повноту, правильність і доступність засвоєння трудових процесів, визначених рівнів удосконалення, а також підвищення рівня самостійності школярів при виконанні трудових функцій, то і фіксація її в змісті трудового навчання буде достатньою для ефективного впливу на загальнотрудову підготовку учнів.

У кінці формуючого експерименту ми проводили контрольні зразки в експериментальних і контрольних групах учнів. Аналіз результатів показав, що в експериментальних групах на 19,7% більше учнів із високим рівнем сформованості загальнотрудових, політехнічних знань, умінь і навичок порівняно з контрольними. При цьому слід відзначити, що особливість розробки експериментальної програми полягала у її конструюванні за принципами класифікації і еволюції розвитку засобів праці. Експериментальні дані свідчать про те, що 76% учнів мали достатній рівень знань, умінь і навичок, передбачених програмою.

Література:

1. Концепция трудовой подготовки подрастающего поколения и учащейся молодежи в системе непрерывного образования /Сост.: ВНИК; рук. В.А.Поляков. - М., 1998. - III с.
2. Концепция трудового воспитания. Трудовое начало школы / ВНИК «Школа». - М., 1990. - 43 с.
3. Концепция трудовой подготовки подрастающего поколения и учащейся молодежи в системе непрерывного образования /ВНИК «Трудовая подготовка». - М., 1988 с. - 100 с.

ЗМІСТ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Значні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві викликають необхідність своєчасного та адекватного реагування на них системи освіти. Ця необхідність пов'язана з тим, що за допомогою освіти суспільство отримує фахівців, які відповідають сучасним вимогам. Своєрідною моделлю вимог суспільства щодо підготовки фахівця виступає зміст освіти.

Зміст, який відповідає сучасному етапу розвитку нашої держави, повинен бути зорієнтованим на певну методологічну базу, як того вимагає дидактична наука. Безумовним є й те, що будь-які зміни та просування в еволюції системи освіти повинні ґрунтуватися на історичному аналізі цієї проблеми. Проблема змісту освіти має давню історію. У теорії та практиці педагогічної науки склалося декілька підходів щодо обґрунтування, відбору та конструювання змісту освіти. Дані стаття розглядає саме ці аспекти змісту освіти, а також змісту політехнічної освіти.

У період становлення дидактичної науки, однією із поширеніших була ідея співвідношення змісту освіти з основами наук, але в більш спрощеному, доступному для засвоєння варіанті. Ця ідея побудови змісту освіти належить Я. Коменському. Сутність даного "наукового" підходу ґрунтуються на тому, що сприйняття навколошнього світу залежить тільки від кількості вивченого матеріалу. В сучасному тлумаченні категорії "zmіст освіти" така концепція є односторонньою, бо в даному випадку зміст співвідноситься тільки зі знаннями та вміннями. Очевидним є й те, що дана концепція позбавлена деяких "якісних" характеристик змісту, які пов'язані з розвитком особистісних та індивідуальних якостей того, хто навчається.

Наступна ідея була висунута І.Песталоцці та В.Дістервегом. Вона ґрунтуються на гармонійному розвитку особистості та розвитку процесу пізнання нею довкілля. Отримання знань та вмінь спирається на індивідуальні можливості того, хто навчається, тобто, сприяє розвитку тільки пізнавальних інтересів. Але ж, "якісні" елементи змісту освіти, що пов'язані з індивідуальними особливостями розвитку особистості, йдуть у відриві від інших, не менш важливих "кількісних" елементів - знань та вмінь.

На початку нинішнього сторіччя виникає концепція, згідно з якою, джерелом формування змісту освіти є соціальний досвід, нагромаджений людством за весь період його розвитку. Більш того, зміст освіти повинен змінюватись відповідно до змінних умов життя, і як наслідок - із вимогами суспільства. Ця концепція висунута Джоном Дьюї. Перевагою даного підходу над іншими є те, що соціальний досвід засвоюється в різноманітних видах діяльності (пізнавальної, практичної), які є педагогічно інтерпретованими. Згодом, А.Фребель та Г. Шарельман доповнюють теорію Дьюї тим, що елементи соціального досвіду "виягаються" з власної практики того, хто навчається; набуваються лише ті елементи культури, що надходять до поля його діяльності" [19, 192].

Наведені вище концепції виступають у деякій мірі основоположними в теорії змісту освіти. Вони вплинули на розвиток не тільки теоретичного уявлення про зміст освіти, але й на засаді його конструювання та обґрунтування. Всі наступні підходи тією або іншою мірою спираються на три вищенаведені концепції.

Проблема змісту освіти у вітчизняній дидактиці активно розробляється з першої половини нашого сторіччя. На початку сорокових років у своїх дидактичних дослідженнях М.Скаткін зробив висновки про неналежність змісту освіти лише до основ наук. Автор наполягає на необхідності створення спеціальної дидактичної теорії змісту, що змогла б прогнозувати й визначати основні способи його побудови. Але ці дослідження не знаходять відображення у чинних на той час програмах та підручниках, що залишаються зорієнтованими на засвоєння "основ". Тобто зміст освіти на практиці обмежується лише знаннями, яким приділяється вагома увага педагогів. Види ж діяльності більше співвідносяться з методами або засобами навчання.

Теорія змісту, залишаючись актуальною, розвивається та доповнюється. Позитивним кроком у дидактичних дослідженнях того часу стає напрямок, за яким відбір змісту освіти здійснюється у відповідності з якісними динамічними змінами суспільно-економічного розвитку. "Содержание образования должно соответствовать постоянно изменяющимся условиям жизни общества, должно отображать особенности национальной культуры" [10].

В середині нашого сторіччя вітчизняні вчені пропонують один з концептуальних підходів, що ґрунтуються на сучасній концепції людини. В його основу покладені загальні властивості та якості особистості людини. Автори даної концепції — В.Ледньов, В.Оконь — розглядають зміст освіти як процес становлення особистості. Тому джерелом формування змісту автори обирають інтегровану структуру особистості. Але при побудові змісту, зокрема Ледньов В., пропонує замінити структуру особистості на тодішню її структуру діяльності [12, 264]. Визначивши основні види діяльності, автор включає їх до змісту. Кожному виду діяльності він присвячує окремі курси та предмети. Дані тенденція, пов'язана з охопленням основних видів діяльності, безумовно, є важливою. Але ж при такому підході не здійснюється мета розвитку особистості.

Якісно новим етапом у теорії змісту освіти стає розробка дидактичного підходу до його обґрунтування (В.Краєвський, М.Скаткін, І.Журавльов, Л.Зоріна, І.Лернер). Педагогічна наука збагачується цілісним поглядом на зміст освіти. Автори цього підходу висувають та обґрунтують елементи змісту освіти на рівні теоретичного надання. У відповідності з цим підходом зміст характеризується "єдинством трьох аспектів: соціальної сущності, педагогіческої принадлежності и системно-деяльностного способа его рассмотрения" [21].

Дана теорія розглядає зміст освіти як педагогічну модель соціального замовлення, звернутого до освіти. Соціальна суть змісту визначається тим, що саме він (разом з методами навчання) є основним засобом передачі соціального досвіду, нагромадженого людством протягом історії. "Следовательно, поскольку содержание призвано обеспечить усвоение основ социального опыта, оно должно состоять из тех же элементов, что и весь социальный опыт в целом" [15, 60]. Якщо останній розглядати як сукупність не тільки знань, але й різних видів діяльностей які виконуються особою в процесі соціальної практики, то до структури змісту освіти можна включити досвід здійснення відомих засобів діяльності. Отже, результат засвоєння соціального досвіду трансформується у знання, а засвоєння засобів діяльності - у вміння та навички. Ось чому до складу змісту освіти додається другий елемент - вміння та навички.

Необхідно також зауважити, що згідно з висунутою концепцією зміст освіти повинен бути дидактично обґрунтований, бо він є категорією педагогічно. "Он не копирует социальный заказ, а интерпретирует его средствами педагогической науки" [9, 51].

Дуже важливою в методологічному плані є концепція І.Лернера [14]. Автор доповнює склад змісту освіти двома дуже важливими елементами. Згідно з даним підходом, зміст освіти повинен більш жорстко орієнтуватися на розвиток особистості, а не лише на засвоєння та закріплення отриманих знань та вмінь. Він повинен включати основні компоненти духовної культури, засвоєння яких необхідно для формування освіченої людини. Автор включає до складу змісту такі компоненти: творчий та емоційно-ціннісний. «Без эмоционального отношения к миру, к видам деятельности, без включения их в систему ценностей личности человеческий фактор не способен исполнить ожидаемую социальную роль» [15, 60]. Саме така структура соціокультурного досвіду складає основу цілісного уявлення про зміст освіти.

Поряд з розвитком дидактичної теорії змісту освіти розвивається і теорія змісту політехнічної освіти. Розробка проблем змісту політехнічної освіти у вітчизняній дидактиці також здійснюється з початку нинішнього сторіччя. Цій проблемі присвячені праці відомих вчених — П.Атутова, С.Батишева, Ю.Васильєва, В.Гусєва, М.Жиделєва, У.Нішаналієва, П.Ставського, С.Шабалова тощо. В своїх дослідженнях педагоги приділяють велику увагу питанням обґрунтування відбору політехнічного змісту, визначення його складу, систематизації політехнічних знань та вмінь.

Існує декілька тлумачень сутті політехнічної освіти. Різноманітне уявлення про політехнізм викликає й різноманітні підходи до обґрунтування і конструювання змісту політехнічної освіти.

Для початкового періоду розвитку радянської педагогіки (20-30 роки) властива розробка фундаментальних основ політехнізму. Даний період характеризується тим, що зміст політехнічної освіти зводиться "к основам трудового процесса без какой-либо дидактической переработки" [22].

Політехнічне спрямування освіти є притаманним досліджень А.Луначарського,

Н.Крупської. "Політехнізм - це ціла система, в основі якої лежить изучення техніки в різних її формах, взятій в розвитку і во всіх її опосредуваннях. Сюда входить і изучення технології і матеріалів, изучення орудій производства, механізмов и енергетики. Сюда входить і изучення основ економіческих отношений, і весь общественний уклад производства" [11, 194].

С.Шабалов обґрунтуючи зміст політехнічної освіти, використовує порівняльний метод аналізу основ виробництва. Його суть полягає в тому, що безмежна кількість конкретних явищ, матеріальних засобів та закономірностей виробництва розглядаються не тільки з точки зору їхньої специфіки, але й порівнюються, співвідносяться й об'єднуються в окремі групи з виділенням типологічних якостей. Таке узагальнення виробництва дає можливість його вивчення на основі підбору невеликого обсягу матеріалу, що містить узагальнені відомості про велику кількість цих елементів [23].

Суть політехнічної освіти С.Батишев вбачає у вивчені міжпредметних основ техніки та технології [2].

Найглибше висвітлено зміст політехнічної підготовки у працях М. Жиделева. Політехнічний зміст автор бачить у наукових знаннях у галузі техніки, технології, організації виробництва, а також у вміннях і навичках, необхідними для праці в основних галузях виробництва [6].

Політехнічний зміст освіти в розумінні П.Атурова є системою знань в галузі природничих, технічних, суспільних і математичних наук. "Сущность политехнических знаний составляет взаимосвязь законов и понятий наук, раскрывающих общие научно-технические стороны современного производства" [1, 30]. Тому для визначення змісту політехнічної освіти, як зазначає автор, необхідно, передусім, аналізувати відношення науки та техніки.

Розглядаючи діалектику педагогічних досліджень в галузі змісту політехнічної освіти потрібно відзначити, що наступний період розробки його дидактичних основ відрізняється від інших переходом з позиції власне "техніцизму" на позиції активізації людського фактору (70-90рр.).

Значний інтерес у методологічному відношенні становить дослідження П.Ставського, присвячене розробці теоретичних проблем змісту політехнічної освіти. П.Ставський розробляє логіко-методологічні засоби побудови теорії змісту політехнічної освіти [20]. Автор виходить з того, що теорія повинна подавати ряд взаємопов'язаних положень, які послідовно розкривають суть мети політехнічної освіти, обсяг її змісту, принципи систематизації змісту в навчальних предметах тощо.

Дослідження П.Ставського містить особистісно-діяльнісний підхід щодо конструювання змісту, суть якого полягає у наданні змісту політехнічної освіти як моделі сторін особистості. Така модель є набором видів діяльності та відношень, у які ці сторони особистості модифікуються. Найбільш повним виразником рис особи, як стверджує автор, є "робітник-індустріал", а цією моделлю виступає його узагальнена типова діяльність. Такий підхід задовільняє вимоги практики лише до певного часу. Він забезпечує засвоєння знань, оволодіння засобами діяльності за зразком. Однак, під впливом науково-технічного прогресу змінюється характер праці та процес виробництва взагалі; зростає роль елементів творчості, які вимагають нових підходів до змісту політехнічної освіти.

Інший підхід до визначення змісту політехнічної освіти пропонує Ю.Васильєв [3]. Автор розробляє модель змісту, встановивши її параметри, до яких він відносить: проблеми, функції, види діяльності, методи й засоби вирішення проблем, знання, вміння, навички, якості особистості. Далі наводить перелік, що містить елементи, які характеризують ці параметри. Перевагою даного підходу є послідовність кожного кроку процедури визначення змісту політехнічної освіти. Проте автор обмежується тільки аналізом політехнічної діяльності. А кожний аналіз передбачає синтез, тобто вимагає згорнути компоненти змісту в єдину структуру.

Дану проблему вирішує У.Нішаналиєв [18]. Побудова моделі у автора зводиться до виявлення суми якостей, що повинні бути притаманні особі У. Нішаналієв застосовує метод моделювання та конструює "ідеальну модель" змісту політехнічної освіти, що характеризується соціально-економічною і педагогічною діяльністю, охоплює сфери знань, вмінь, навичок та

якостей особистості. Таким чином, зміст надається цілісною системою, яка має свою структуру та характеризується як внутрішніми зв'язками між елементами змісту, так і зовнішніми зв'язками - з елементами системи освіти.

Окрім цього, у своїй теоретичній концепції автор розробляє професограми з окремих видів політехнічної підготовки, вказуючи, таким чином, специфічні шляхи реалізації соціального замовлення з урахуванням конкретно-історичних завдань політехнічного навчання.

З позиції підходу С.Калюга до змісту політехнічних знань доцільно включати знання, що входять до комплексу наукового опису технічних об'єктів (техніка, технологічні процеси, матеріали тощо). Такі знання С.Калюга класифікує за рівнем функціонального опису технічних об'єктів: організаційно-економічні (загальна характеристика технічних об'єктів); знання, що описують якісні характеристики технічних об'єктів в системі виробництва та кількісні техніко-економічні характеристики конкретного технічного об'єкта. У відповідності з цією концепцією наукові, виробничо-технічні та інші знання виконують політехнічну функцію: вони розкривають загальні наукові основи сучасного виробництва. Саме такі знання доцільно включати до змісту політехнічної підготовки фахівців. Пізніше автор доповнює підхід концепцією розвитку особистості: "Современная концепция политехнического образования должна быть значительно гуманитарна, социально и экономически насыщена, проблемно ориентирована, предусматривать примат общечеловеческих интересов, ценностей, культуры" [8, 71].

Один з найбільш повних підходів до обґрунтування змісту політехнічної освіти пропонується В.Гусевим [4]. Він ґрунтуються на системно-структурному аналізі сучасного виробничого процесу. Для визначення змісту політехнічної освіти необхідно, вказує автор, "построить модель трудового производственного процесса в аспектах его функционирования и развития, и затем наполнить её политехническим содержанием на требуемом уровне научности и «педагогичности»" [4].

Проаналізувавши виробничий процес, автор виділяє його основні елементи: праця людини, засоби праці, предмети праці (сировина та матеріали), технології (зв'язок між предметами праці і засобами праці), організаційні відносини (зв'язок між людиною і трудовим процесом), економічні взаємини (між людьми в процесі праці). Далі на основі виділених елементів здійснюється підбір та розподіл навчальних предметів. Створена модель, на думку В.Гусєва, відповідає двом вимогам: адекватності та динамічності. Адекватність полягає у створенні змісту політехнічної підготовки як педагогічного аналогу інтерпретованого виробничого процесу; динамічність характеризується безперервним відображенням трудового виробничого процесу та його нинішніх і перспективних змін у змісті освіти.

Деякі автори пропонують розробку окремих сторін змісту політехнічної освіти. А.Лейбович пропонує враховувати при конструюванні змісту політехнічної підготовки фахівця нові перспективні тенденції розвитку економіки та виробництва [13, 97]. При конструюванні змісту освіти доцільно застосовувати варіативно-модульний принцип побудови, якому притаманні гнучкість, інтеграція, уніфікація і диференціювання змісту. Згідно з цим принципом зміст підготовки фахівця складається з блоків (цикли навчання), які відповідають різноманітним стадіям підготовки робітника – загальної професійної, основної професійної та спеціальної.

В.Монахов та А.Пінський диференційовано підходять до конструювання змісту освіти [17, 81]. У його складі автори виділяють два компоненти - фундаментальний, що відповідає меті загальноосвітньої підготовки (інваріантний) та допоміжний, який містить додаткові знання для спеціальної підготовки (варіативний, з урахуванням професійних особливостей).

Таким чином, кожний з розглянутих у даній статті підходів має свої переваги та недоліки, зумовлені складністю і в той же час безмежністю даної проблеми. Але одне у них спільне: зміст освіти не може бути зведеній тільки до системи знань, вмінь та навичок в конкретній галузі дійсності. Зміст є засобом розширеного відображення в освіті соціального досвіду, придбаного людством в процесі історичної практики та облік таких його елементів, як творче застосування знань, вмінь та навичок, а також емоційно-ціннісне відношення до них - необхідно.

Аналіз наведених вище підходів до конструювання змісту освіти, які розглядаються авторами з позицій системно-структурного, програмно-цільового, професійно-діяльнісного,

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.: Учпедиз, 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. Лerner И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике. - М.: Просвещение, 1978.
15. Лerner И. Я. 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., Пинський А. А. Проблемы научно обоснованного единого уровня содержания общего среднего образования //Советская педагогика. - 1981. - №2.
18. Нишаналиев 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. Дані статті — продовження аналітичного огляду проблеми у наступний період.

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

всезагальною зрівнялівкою у навчанні була відкіннута остаточно. Формально і фактично кінець індивідуалізації навчання, в тому числі і трудового, поклала відома постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року “Про педагогічні перекручення 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 ХХ 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.) ставилося 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 принципових 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, поглиблена вивчення фізики поєднувалась 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 поглиблого вивчення окремих дисциплін;

- підтвердилося 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 забезпечення вчителів та ін.

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

Загальновизнана для педагогічних досліджень тенденція про доцільність початку диференційованого навчання в старих класах відображенна 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. Самоцінка 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 обґрунтовається необхідність більш ранньої диференціації трудового навчання (В.Понятишин, М.Янцур, Г.Терещук та ін.).

Із введенням шкільногого навчання з шести років посилаена увага вчених приділяється проблемі індивідуалізації стосовно молодшого шкільногого віку (Т.Азарова, М.Анцибор, С.Волков, А.Конєв, Л.Осколкова, Х.Сикха і ін.).

Врахуванню індивідуальних особливостей учнів велика роль відводилася в процесі розробки методів навчання трудових дій М.Жіделевим. “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.Атузов і В.Поляков наголошують на тому, що “різні види трудової діяльності пов’язані з певними якостями людини.... тому процес трудового навчання учнів повинен бути націленний на розвиток у них не тільки загальних, а й індивідуальних, спеціальних здібностей”[11, 34].

П.Атузовим, 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-трудової діяльності.

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

індивідуального підходу до учнів рекомендується: поєднувати фронтальну та індивідуальну форми навчання; організовувати 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, обґрунтovаних названими вище та іншими вченими, водночас, слід визнати, що з фундаментальних, системних позицій проблема індивідуалізації трудового навчання протягом 30-80-х роківне досліджувалась. Значною мірою для вирішення цієї проблеми могли бути використані загальні результати дослідницької роботи І.Унт, О.Кісанова, 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-трудової 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-трудової діяльності, ми передбачаємо його розвиток в трьох сферах: потребнісно-мотиваційній (інтереси, мотиви, потреби, установки) та операційно-технічній (знання, уміння, навички,

здібності, нахили), сфері самооцінки (визначення свого "я"). Взаємозумовлений розвиток особистості в трьох названих сферах в процесі навчально-трудової діяльності забезпечує високий рівень професійного самовизначення як кінцевої мети трудового виховання особистості.

Якщо говорити про стадії і етапи професійного формування особистості, то період навчання в школі займає визначальне місце, перш за все, в трудовому становленні школяра (трудове навчання, технічна творчість і сільськогосподарське дослідництво, суспільнокорисна, продуктивна діяльність і т.ін.), що при правильній організації пізнавально-перетворюючої діяльності і профорієнтації учнів забезпечує певний рівень їх професійного самовизначення.

Відомо, що розвиток будь-якого, його якісного становлення є поетапним процесом. Системи зовнішніх впливів на особистість і внутрішні психологічні процеси характеризуються певною структурою. А підготувати дитину до праці, до свідомого вибору професії – це значить сформувати цілісну структуру суб'єкта діяльності. Професійне самовизначення при цьому ми розглядаємо як органічний ланцюг цілісного процесу розвитку особистості. Виходячи із загально прийнятої у нас періодизації вікового розвитку (за В.Давидовим і Д.Ельконіним) визначимо специфічні особливості підготовки учнів до праці, вибору професії на стадії проектування життєвого шляху.

Ми розглядаємо професійне самовизначення, починаючи з періоду дошкільного дитинства (від 3-х до 6-8 років), який скоротився зараз у зв'язку з навчанням шестилітків. Врахування цього періоду зумовлене тим, що переважна більшість опитаних нами підлітків підтверджують захоплення одною із професій ще в дитячому садку або в початкових класах. Закономірно, що основою профорієнтації при цьому є гра пізнавального характеру.

Далі у віці від 6-8 років основою формування в учнів інтересу до професії, нахилів, прагнень і початкових практичних навичок та умінь є навчально-трудова діяльність в умовах школи і позашкільних навчально-виховних закладів.

З 11-12 до 14 років у школярів відбуваються основні зміни в їхньому професійному самовизначенні, особливо змінюються мотиви і потреби, стаючи більш реальними. Але розвитку потребнісно-мотиваційної сфери особистості не досить для усвідомлення своєї професійної спрямованості. Адже кожна професія характеризується певними знаннями, уміннями і професійно важливими якостями особистості. Тому процес професійного самовизначення ми розглядаємо як поступові, педагогічно керовані зміни в трьох сферах особистості і потребнісно-мотиваційній, операційно-технічній і в сфері самооцінки, самосвідомості (див. структурну схему). Остання сфера особливо яскраво виявляється в підлітковому віці.

У підлітків виникає стійкий інтерес до самого себе, до виявлення своїх можливостей і їх оцінки з боку. На жаль, через відсутність зовнішніх умов для "випробування сил" у багатьох учнів цього віку спостерігається або недооцінка своїх можливостей, або переоцінка. Лише незначна частина підлітків дає собі адекватну оцінку.

Період з 14 до 17-18 років для учнів найбільш складний, оскільки перед ними виникає ряд альтернативних варіантів "наближення" до можливо "своєї" професії і можливість здобуття однієї із конкретних професій. Це продовження навчання в 9 класі і здобуття однієї з професій в МНВК, СПТУ, ССУЗ і учнівство на підприємстві з паралельним навчанням в ВШРМ.

Формування особистості в старшокласників у плані професійного самовизначення забезпечується лише тоді, коли цей процес базується на уже розвинених у психіці особистості утвореннях і на їхніх основних характеристиках.

Разом з тим практика свідчить, що професійна спрямованість школярів складається в основному стихійно і часто не відповідає ні реальним потребам суспільства, ні можливостям і здібностям самих учнів. Слід зауважити, що частина школярів не може розумно скористатися своїм правом на вибір професії лише тому, що до закінчення школи не має конкретно вражених прагнень, чітких життєвих планів щодо трудової діяльності. Як показують дослідження, таких випускників повної середньої школи близько 30%, а випускників основної школи (9 кл.) значно більше. Рівень психологічних знань школярів знаходиться лише на життєвому утилітарному рівні: старші підлітки нічого майже не читають з психології, половина з 7-8-класників не розуміє значення слова "характер", дві третини старшокласників не змогли

навіть приблизно визначити суть таких понять, як "здібності", "темперамент". Лише 15% опитаних учнів пов'язували свій вибір з усвідомленням відповідності своїх здібностей вимогам професії.

Оскільки процес розвитку особистості є комплексним і показники розвитку повинні інтегруватися, необхідно вивчати кожного учня одночасно у двох напрямках. По-перше, визначати якість його загальнотрудової і спеціальної чи професійної підготовки (здібності, знання, уміння, навички). По-друге, виявляти рівень усвідомлення його ставлення до певного виду трудової діяльності. В цілому, ми будемо мати єдиний результат, тобто рівень усвідомлення потреби чи необхідності виконання трудових функцій, операцій тощо.

При моделюванні структури професійного самовизначення особистості школяра ми входимо із суті поняття "готовність до праці", але при цьому розглядаємо термін "праця" не відрівано, а як певну діяльність, яка є основою тієї чи іншої професії [1].

Соціальне замовлення суспільства щодо змісту трудової і професійної підготовки школярів у директивних документах за останні роки суттєво змінювалось, а це, на жаль, негативно впливало на фундаментальні дослідження проблем трудового виховання учнів у нашому суспільстві. Практично доведено, що механічне приєднання праці до навчання не може привести до позитивних результатів. Хороше знання основ наук само по собі не може забезпечити підготовку школярів до праці чи "поєдання загальноосвітньої і професійної школи". Як не може розвиватися держава без розвитку її економічних структур, так неможливо вважати випускника школи підготовленим до нових виробничих відносин без забезпечення економічного виховання, політехнічної і професійної спрямованості змісту навчально-виховного процесу. Таким чином, підготовка школяра до самостійного трудового життя буде здійснюватись, перш за все, через професійну спрямованість його навчально-трудової діяльності.

Чого і як навчають учнів у шкільних майстернях та в умовах МНВК? Відповідь на це питання знаходиться в змісті програмно-методичного забезпечення трудової підготовки учнів.

Дослідження ефективної реалізації профорієнтаційно спрямованого змісту навчально-трудової діяльності, старшокласників ми провели під час вивчення ними ЕОТ (профільне трудове та допрофесійне навчання).

Аналіз педагогічної практики і наші спостереження трудової підготовки старшокласників до оволодіння ЕОТ в умовах МНВК та загальноосвітніх шкіл показали, що раннє виявлення учнів, здатних успішно оволодівати відповідними профілями, є найбільш доцільним та ефективним у 9 класі. Це зумовило конструювання змісту програми профільного трудового навчання у 9 класі, метою якого було ознайомлення учнів з основними професіями, пов'язаними з використанням комп'ютерної техніки, формування у них початкових знань та умінь, необхідних для подальшого професійного самовизначення.

У процесі дослідження виявилось, що для розвитку професійної спрямованості учнів необхідна така організація навчально-пізнавальної діяльності, яка б актуалізувала поглиблення протиріччя між вимогами діяльності, якій надається перевага, та її особистісною суттю для старшокласника. З позицій можливостей педагогічного впливу на даний процес, особлива увага повинна приділятися пізнавальній та перетворювальній діяльності школярів [2, 56].

Пізнавальна діяльність забезпечує набуття додаткової інформації про професії (групу близьких професій), зокрема про вимоги, які вона ставить до особистості. Нова професіографічна інформація, в свою чергу, стимулює ціннісно-орієнтаційну діяльність учня, розширяє та поглибує систему оцінок та уявлень про конкретний вид трудової діяльності.

Інваріативна чинних діючих базових навчальних планів середньої загальноосвітньої школи передбачає вивчення курсу "ОІОТ" лише в 10-11-х класах. Такий стан речей не сприяє формуванню в учнів 8-9 класів цілісної наукової системи знань щодо комп'ютерної техніки, сфер її застосування і суттєво обмежує можливості використання інформаційних технологій в профорієнтаційній роботі. Разом з тим, на сьогодні розроблено досить багато програм факультативних курсів, курсів за вибором, що передбачають ознайомлення учнів 8-9 класів із комп'ютерною технікою та інформатикою за рахунок годин, передбачених варіативною частиною базового навчального плану. Існує ще один, "традиційний" шлях ознайомлення старших підлітків з особливостями професійної діяльності в галузях комп'ютерних технологій,

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

а саме – трудове профільне навчання. Саме використання такої форми пропедевтичного вивчення основ програмування та ЕОТ створює сприятливі умови для формування професійної спрямованості учнів 8-9 класів у процесі вивчення комп’ютерної техніки.

Впровадження у другій половині 80-х років трудового профільного навчання учнів 8-9 класів мало за мету підведення їх до свідомого вибору професії і передбачало ознайомлення протягом 2-х років із чотирма групами професій – одне навчальне півріччя на кожний профіль. Відповідну програму було розроблено і для профілю "Електронно-обчислювальна техніка" [3, 18-19].

Як випливає з пояснювальної записки до згаданої програми, крім вирішення суттєвих дидактичних завдань, її було оптимізовано для розв'язання комплексу профорієнтаційних проблем. В процесі трудового профільного навчання за даною програмою передбачалося реалізувати такі профорієнтаційні завдання: ознайомлення учнів 8-9 класів із професіями, пов'язаними із використанням та розробкою засобів комп’ютерної техніки, формування систематизованих знань про її можливості та сфери застосування, вивчення школярами власних рис особистості та їх зіставлення із вимогами, що ставить до людини дана група професій тощо.

Оскільки програму було розроблено наприкінці 80-х років і за цей час комп’ютерна техніка та пов’язані з нею професії зазнали суттєвих змін, нами були до неї внесені певні уточнення. Зокрема, було вилучено матеріал, пов’язаний із підготовкою даних для ЕОМ і, відповідно, професією оператора з підготовки даних для ЕОМ, оскільки остання вже не існує і трансформувалася в професію оператора ЕОМ. Суттєво змінився і сам перелік професій профілю "Електронно-обчислювальна техніка", а також розширилося коло професій, зміст праці за якими передбачає застосування комп’ютерів.

Особливість програми допрофесійного навчання полягає в тому, що склад її змісту передбачає формування системи первинних знань та умінь, що є необхідними для подальшого оволодіння однією зі спеціальностей професії "Програміст" або "Оператор ЕОМ", озайомлення старшокласників з особливостями цих професій, вимогами, що вони ставлять до особистості тощо.

Під час розробки змісту названих вище програм ми виходили з того, що навчальним планом на трудове навчання відводиться по дві години на тиждень, крім яких можна використовувати години, передбачені для реалізації шкільного компоненту.

Розроблені на початковому етапі макети програм ми запропонували для експертного оцінювання фахівцями з ГУВ, відповідних кафедр педагогічних інститутів та практиками зі шкіл та МНВК. Результати експертної оцінки вміщені у таблиці.

Аналіз результатів експертної оцінки розроблених нами програм свідчить про переважно позитивне оцінювання їх за основними характеристиками, які в основному стосуються складу змісту. Однак, важливою для викладача є і структура програми. З метою удосконалення структури було визначено особливості її побудови (конструювання).

Перша особливість: програми створювались лише для учителя з розрахунку на те, що він має достатній досвід і знання для конкретизації програмних вимог під час організації та проведення навчального процесу. Друга особливість: в основу програм закладається певна дидактична система навчання. Третя особливість: всі програми створювалися як стабільні.

Таблиця

Результати експертної оцінки комплексу програм за профілем "Основи інформатики та обчислювальної техніки" для учнів 9-11 класів

Характеристики експертної комісії	Позитивна відповідь (доцільність, достатність, відсутність труднощів, значимість)	Середнє значення (незначні труднощі або можливості, неповна достатність)	Негативна відповідь	Відповідь відсутня
2	3	4	5	6
Доцільність використання	38	-	4	-

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

розроблених програм за профілем "ЕОТ"					
Наявність можливостей для диференціації навчання учнів	26	5	6	5	
Можливості для індивідуалізації навчання	23	10	8	1	
Достатній рівень професійної спрямованості змісту	33	4	-	5	
	2	3	4	5	6
Можливості для "професійних проб"	29	8	2	34	
Достатність навчальних годин за основними розділами програм	29	7	4	2	

Розробити структуру програми – означає змістово передбачити раціональну послідовність навчання та виховання професійно значущих якостей особистості. А тому нашим основним завданням є наукове обґрунтування не самої діяльності вчителя, а проекту навчання, який складається із сукупності відомостей та вимог, що передбачають спільну діяльність вчителя і учнів. Таким чином, структура програми повинна відзначатись системністю викладу вимог і відомостей, їх повнотою і конкретністю, а також логікою формування знань та умінь з врахуванням вікових особливостей та рівня загальноосвітньої підготовки. Отже, програма повинна виконувати дві функції: функція змісту навчання та керівництво діяльністю учителя й учнів. Крім того, ми врахували і специфіку структурування програм як матеріальних носіїв змісту навчально-трудової діяльності. При цьому було виділено кілька дидактичних умов удосконалення змісту.

Виходячи із наявної матеріальної бази для вивчення ЕОТ, а також специфіки профорієнтації учнів, ми визначили першу умову: раціональне співвідношення змісту програм для урочних та факультативних занять.

Враховуючи той факт, що навчальні заняття з метою формування самостійності передбачають диференціацію та індивідуалізацію навчання учнів, то другою умовою є варіативність змісту навчального матеріалу. Це дасть можливість працювати з учнями, враховуючи їхні індивідуальні можливості після відповідного вивчення за допомогою комп'ютерних методик тестування.

Формування образу дій па основі запань з першим етапом формування трудових умінь, а на другому етапі ці знання закріплюються під час безпосереднього їх використання у практичних роботах. Отже, на третьому етапі ми одержимо вищий рівень засвоєння умінь – етап творчого і самостійного використання.

Але поетапність при обґрунтуванні змісту без врахування наступності не зможе забезпечити достатній рівень їх засвоєння на практиці. Отже, наступність і поетапність при структуруванні ми розглядаємо як третю дидактичну умову удосконалення змісту, що передбачає структурний розподіл чи дозування змісту за об'ємом і часом на формування визначених знань та умінь. Дано умова передбачає також внутрішньопредметні зв'язки (взаємозумовленість тем, розділів і частин програми) за один рік та між 10 і 11 класами, а також передбачає можливі перенесення знань та умінь.

Особливість підготовки учнів до роботи з ЕОТ є формування способів діяльності. Це визначає напрямок виділення основної інформації у структурі програми: всі пізнавальні та

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

інструктивні відомості та вимоги повинні бути спрямованими на формування в учнів трудових умінь за конкретними видами роботи з ЕОТ. Однак не кожен вчитель може розробити структуру окремого заняття так, щоб одночасно забезпечити і виховні, і профорієнтаційні аспекти в процесі формування трудових умінь та відповідних знань. Отже, важливою дидактичною умовою вдосконалення змісту є поєднання основної і допоміжної інформації в програмах.

Склад змісту навчання	
Компоненти навчально-трудової діяльності	
Загальнотрудові знання та уміння	Загальнотехнічні знання та уміння
Спеціальні знання та уміння	Елементи технічної творчості
Практичні роботи	Знання про зміст професій сфери ЕОТ
	Професійні прорбі
Профорієнтаційні компоненти	
Діагностика індивідуальних особливостей	Профорієнтація
	Початкова профконсультація
	Розвивальна профконсультація
	Формування складових спрямованості

Функції програми	Дидактичні умови уdosконалення змісту
<ul style="list-style-type: none"> – фіксація змісту; – керівництво діяльністю вчителя та учнів 	<ul style="list-style-type: none"> – раціональне співвідношення змісту програм для урочної та позаурочної діяльності; – варіативність змісту факультативних занять; – наступність та поетапність змісту програм; – поєднання основної та допоміжної інформації в програмах

Етапи структурування змісту програм	
Математичні методи структурування Експертні оцінки програм	Апробація окремих розділів і тем програм Апробація уdosконалених програм в експериментальних групах

Уdosконалення складу і структури програм
--

Схема-модель структурування програм трудової підготовки старшокласників.

Визначені нами дидактичні умови уdosконалення змісту передбачають використання комплексних критеріїв при структуруванні змісту в програмах. Однак, для цього ще потрібно виявити форми і методи дослідно-експериментальної роботи зі структурування. З цією метою ми розробили схему-модель, на основі якої проводилось подальше дослідження [4].

Під час розробки структури кожної теми ми виходили із положення про необхідність двох етапів формування трудових умінь, коли на першому формуються, як правило, спеціальні

уміння, що необхідно для виконання практичних завдань. На основі спеціальних умінь формуються загальнотрудові та загальнотехнічні уміння, а також професійно важливі якості особистості. При цьому слід зауважити, що названі етапи повинні враховуватись під час реалізації більшості тем програми.

Ефективність розробленої структури програм в експериментальних класах перевірялась як шляхом проведення контрольних зрізів якості знань та умінь, так і виявленням психолого-фізіологічних параметрів учнів у процесі виконання ними навчальних завдань на заняттях (на різних стадіях). При цьому використовувались як бланкові, так і апаратурні методики (два напрямки лабораторного експерименту). На першому етапі перевірялась розумова працездатність на різних етапах заняття: під час вступного інструктажу або вивчення нового матеріалу на початковій стадії практичної чи лабораторно-практичної роботи та в процесі її виконання і професійній стадії наприкінці заняття. В цей час учні по одній хвилині на кожному етапі закреслювали певні знаки у спеціальних таблицях, поділених на рівні частини.

Дані контрольних зрізів в 10-11-х класах свідчать, що працездатність учнів під час вивчення тем з профорієнтаційною спрямованістю та під час практичних робіт протягом заняття суттєво не змінювались, а це свідчить про правильно відібраний навчальний матеріал, передбачений програмами. Важливо, що на етапі завершення заняття, коли вчитель акцентував увагу на професійно важливих знаннях, уміннях та якостях і підводив підсумки, працездатність учнів підвищувалась.

З метою оцінки динаміки розумової працездатності ми провели дослідження реакції учнів на світлові сигнали, що характеризує втомлюваність організму учнів під час заняття, за допомогою приладу ВПР-1 (вимірювач послідовних реакцій). Результати зрізів свідчать про незначні відхилення у показниках реакцій, а, отже, про стабільну амплітуду навчальних навантажень, що сприяє кращому засвоєнню знань, умінь і відсутністю негативних емоцій.

В результаті анкетування учнів експериментальних класів, в яких реалізовувались розроблені нами програми в поєднанні з програмою "Основи вибору професії", та учнів контрольних класів, що вивчали лише курс інформатики за типовими програмами, виявилось, що перші учні змогли описати в середньому на 17 професій більше, де обов'язковою умовою є уміння працювати з комп'ютером. До того ж вони називали значно більше вимог до того, хто має професійно використовувати комп'ютерну техніку у своїй трудовій діяльності.

Література:

1. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді // За ред М.П.Тименка. - К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. - 268 с.
2. Осадчий С.В. Формування професійної спрямованості старшокласників у процесі вивчення ЕОТ: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1999. - 183с.
3. Тематичний план програми "ЕОТ" для 7-8 класів загальноосвітніх шкіл // Збірник наказів МНО УРСР. - 1989. - №18. - С.18-19.
4. Тименко М.П. Педагогическое обоснование содержания трудового обучения учащихся 5-8 классов неполной средней школы: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1985. - 188 с.

Йосип Гушулей

КОНЦЕПЦІЯ ПОГЛИБЛЕНОЇ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРВНОЇ ОСВІТИ

Кардинальний переход від єдиного до диференційованого змісту трудового навчання вимагає, зокрема, створення освітніх стандартів, які зможуть забезпечити готовність учнівської молоді до продовження освіти у сфері техніки. У зв'язку з цим стає актуальною проблема поглиблена вивчення техніки у процесі трудового навчання з урахуванням нових тенденцій трудової підготовки передусім в умовах безперервної освіти у системі "школа – вищий заклад освіти".

Актуальність цієї проблеми зумовлена низкою недоліків і протиріч у підготовці учнівської молоді до професійної освіти у сфері техніки. Наведемо основні з них:

- **відсутність готовності до узагальнення і систематизації знань про технічні**

об'єкти, що використовуються у різних галузях виробництва;

• невміння виявляти, встановлювати взаємозв'язки між науковими і технічними галузями знань у конкретних знаряддях праці;

- необізнаність у питаннях перенесення знань з одніх технічних об'єктів на інші;

• **несформованість фундаментальних понять з технікоznавства, зокрема щодо передачі і перетворення енергії, автоматичних систем керування;**

- недостатній рівень поінформованості про перспективи розвитку сучасної техніки.

Це викликано, насамперед, низьким рівнем загальної освітньо-технічної підготовки школярів.

Обґрунтовуючи дидактичну концепцію поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти, ми враховували характерні особливості технікоznавства як самостійної науки.

Технічні науки вивчають специфічний за своїми властивостями, будовою і походженням клас матеріальних утворень — техніку. Якщо говорити про предметну галузь технікоznавства, то доцільно підкреслити одну досить розповсюдженою помилку. Мова йде про те, що іноді технікоznавство заперечується як самостійна фундаментальна галузь знання на тій підставі, що немає «єдиної» техніки, а існує тільки конкретна техніка. Якщо ця думка досить виразно висловлювалася у минулому, то в наші дні свого підтвердження вона не знаходить. З факту існування дуже різноманітної за своїм призначенням і будовою техніки не можна робити висновок про відсутність у різних технічних пристроях загальних властивостей, які становлять основу техніки. Біологічні системи, наприклад, охоплюють не менш різноманітні матеріальні утворення від найпростіших (вірусів) до високоорганізованих живих організмів. Але з цього ніхто не робить висновок про те, що не існує класу біологічних систем.

Характерною особливістю технікоznавства, яка відрізняє його від більшості інших фундаментальних наук, є те, що в ньому дуже розвинутий аспект синтезу. І це природно, так як технічні системи — штучні системи; основним завданням технічної науки є побудова теорії, яка дозволяє синтезувати штучні технічні системи з раніше заданими властивостями. В цьому відношенні до технікоznавства близче, ніж інші науки, знаходиться стойть хімія, в якій аспект синтезу також значно розвинутий, але не в такій мірі, як у технікоznавстві, бо хімія вивчає і штучні, і природні утворення матерії. Ця особливість технікоznавства в значній мірі вплинула на те, що в багатьох класифікаціях минулих десятиліть технікоznавство включалось у набір практичних наук як технологічна наука. При цьому не зверталась увага на те, що предметом практичних наук є види діяльності людини, а предметом технікоznавства — специфічний клас матеріальних утворень; не враховувалось те, що досягнення технікоznавства стають надбанням практики опосередковано, тобто через технологічні науки подібно до того, як досягнення хімії стають надбанням практики через хіміко-технологічні науки.

Техніка дуже складна і різноманітна. Технічні пристрої за своєю різноманітністю можуть поступитися хіба що біологічним системам. Враховуючи різноманітність техніки, можна визначити порівняно невелику кількість критеріїв, які дають можливість детально систематизувати технічні пристрої. Так, В.Леднєв пропонує підійти до класифікації технічних пристроїв з двох точок зору:

- а) визначення найбільш загальних рис, властивостей і якостей технічних об'єктів;
- б) виявлення окремих класів технічних пристрояв за різними ознаками» [6, 66].

Найбільш загальною є класифікація технічних пристроїв за їхньою структурою. Їх можна поділити на чотири класи: 1) найпростіші, 2) машини, 3) автомати, 4) технічні системи [3, 152]. Класифікуючи техніку за цією ознакою, ми абстрагуємося від таких її характеристик, як галузь застосування, конструкція, вид спожитої енергії тощо.

Одним із фундаментальних шляхів систематизації навчального матеріалу про техніку може бути визначення основних функціональних органів технічних пристрояв. У сучасному технічному пристрої можна виділити такі основні функціональні органи:

1) конструктивні органи (станини верстатів, корпуси машин, огороження та ін.) забезпечують закріплення всіх вузлів та агрегатів і об'єднують їх у єдину систему. Вони служать також для захисту системи від пошкоджень та небажаних зовнішніх впливів, а також

для захисту людини і об'єктів навколошнього середовища від шкідливих впливів технічних пристрій; 2) робочі органи безпосередньо здійснюють виконання технологічних операцій; 3) енергетичні органи (привод) забезпечують постачання технічному пристрою енергії. Вони включають в себе двигун і проміжні ланки двигуна з елементами пристрою (наприклад, пасова передача або муфта, яка пов'язує вал двигуна з робочим органом); 4) органи керування призначені для автоматичного і напівавтоматичного керування технологічними операціями, функціонування інших частин технічного пристрою; 5) допоміжні органи забезпечують функціонування технічних пристрій (наприклад, система охолодження, система змащування та ін.).

Аналіз класифікації техніки дозволяє розділити знання про техніку на загальні і часткові. Відповідно до цього, технікознавство поділяється на ряд дисциплін. Сукупність цих дисциплін складають технікознавство, а сукупність об'єктів їх дослідження — об'єктну галузь технікознавства — техніку.

В межах технікознавства виділяються дисципліни, які, в свою чергу, можна поділити на три групи. Це, по-перше, загальне технікознавство, яке вивчає найбільш загальні аспекти технічної науки, її методи та історію; по-друге, конкретні технічні дисципліни, спрямовані на вивчення конкретних класів і видів технічних систем; по-третє, об'єктно-аспектні технічні дисципліни, наприклад, автоматика, теорія енергетичних пристрій та ін.

Основною характеристикою кожного базового компоненту загальної середньої освіти є та частина гармонійного розвитку особистості, формування якої забезпечується цим базовим компонентом. Предметом трудового політехнічного навчання є формування загальноосвітніх, (допрофесійних) якостей особистості — знань і вмінь у галузі перетворюальної діяльності.

Загальноосвітній предмет характеризується подвійно:

- об'єктом вивчення — тією галуззю реальної дійсності, яка вивчається у межах тієї чи іншої частини освіти;

- характером вивчення об'єкта.

Об'єктом вивчення в курсі біології є жива природа, в курсі хімії — сполучення атомів і перетворення цих сполук. З точки зору характеру вивчення об'єктів, виділяються в найширшому розумінні два підходи: загальноосвітній і професійний.

У трудовому політехнічному навчанні також виділяється його предмет, який визначається, як і в інших випадках, навчальним об'єктом і характером вивчення цього об'єкту.

Навчальним об'єктом трудового політехнічного навчання (як базового компоненту загальної освіти) є вся навколошня дійсність, яка розглядається під кутом зору перетворюальної діяльності.

Предметом вивчення в межах трудового політехнічного навчання є загальноосвітній (допрофесійний) аспект перетворюальної діяльності.

Перетворюальний бік діяльності входить у кожний реальний вид діяльності і носить практичний характер. Об'єктами перетворення можуть бути: природа, суспільство, засоби праці і, насамкінець, сама людина. Враховуючи те, що перетворюальна діяльність має свої специфічні риси, основними компонентами трудового політехнічного навчання, за В.Ледневим є три галузі знань, вмінь і навичок, які переплітаються між собою, але в той же час і відносно відособлені:

“1) операційно-процесуальний (технологічний) компонент;

2) інструментальний (технічний) компонент;

3) конкретні види продуктивної праці, оволодіння якими необхідне кожній людині, яка вступає в життя, незалежно від подальшої професійної діяльності.” [7, 236].

Отже, предметом загальнотехнічної підготовки учнів середньої загальноосвітньої школи є формування загальноосвітніх технічних знань, вмінь і навичок в галузі перетворюальної діяльності людини.

Зі створенням у країні навчальних закладів нового типу постають нові завдання щодо подальшого розширення техніко-технологічних знань школярів. У цих умовах потребує уточнення суть поглибленої технічної підготовки ліцеїстів, визначення її основних понять. Нами зроблено спробу дати визначення двом основним аспектам технічної підготовки учнівської молоді в системі безперервної освіти «школа — вищий заклад освіти»:

Технічна просвіта — це інформування учнів з питань розвитку специфічного класу штучних матеріальних утворень (систем), які є продуктом і засобом праці людини, а також одним із засобів її життєдіяльності.

Поглиблена загальнотехнічна підготовка — це організований і цілеспрямований процес формування загальноосвітніх (допрофесійних) технічних знань, вмінь і навичок у галузі перетворювальної діяльності людини.

Під час розробки концепції і моделі поглибленого вивчення техніки у процесі трудового навчання ми передусім базувались на окремих аспектах технічної підготовки учнівської молоді, обґрунтovаних у працях П.Атурова, А.Дьоміна, Г.Левченка, В.Леднева, В.Мадзіона, Г.Терещука, Д.Тхоржевського. На відміну від більшості педагогів, які вивчали здебільшого дидактичні основи вивчення техніки на уроках трудового навчання та в позанавчальний час, у нашій концепції значна увага приділена поглиблений загальнотехнічній підготовці школярів в умовах безперервної освіти.

У процесі розробки даної концепції використано дослідно-експериментальні матеріали з удосконалення змісту загальнотехнічної підготовки учнів старших класів школи і середніх профтехучилищ В.Леднева і О.Сови, у підготовці яких автор брав активну участю.

Наведені вище міркування спонукають нас до розгляду таких основних проблем запропонованої нами концепції:

1. Систематизація навчального матеріалу про технічні об'єкти з урахуванням їх основних функціональних органів. Відомо, що у завдання загальнотехнічної підготовки входить вивчення всіх, виділених вище, функціональних органів технічних об'єктів. Але їх вивчення має свої особливості, які потрібно враховувати у процесі поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти “школа – вищий заклад освіти”.

Так, різноманітність технологічних (робочих) органів технічних систем настільки велика, що їх вивчення у всій різноманітності не може бути предметом загальнотехнічної підготовки, не може стати її завданням. Загальнотехнічна підготовка в цьому сенсі обмежується двома підходами. Це, по-перше, вивчення деяких найбільш типових технологічних органів у процесі трудової політехнічної підготовки школярів. По-друге, спеціальна технічна і технологічна підготовка в професійних навчальних закладах включає в себе систематизоване вивчення відповідного технологічного устаткування, спрямоване перш за все на вивчення технологічних органів.

Те саме можна сказати і про конструктивно-організуючі органи і органи власного функціонування. Вивчення всієї існуючої їхньої різноманітності у межах загальнотехнічної підготовки неможливе, та і в цьому немає потреби. Такі знання, якщо б їх і можна було засвоїти, для більшості людей залишились би мертвим вантажем на все життя.

Зовсім по-іншому стоїть питання з вивченням енергетичних органів технічних систем. Їх вивчення розширюється у межах загальнотехнічної підготовки до вивчення основ технічної енергетики. Саме так вивчення керівних органів розширюється до вивчення загальнотехнічних основ автоматики. Зумовлюється це цілою низкою обставин і перш за все значною уніфікацією вказаних систем.

Вивчення загальних питань енергетики і автоматики частково розподілене між загальноосвітніми предметами, а їхні відповідні окремі зв'язки реалізуються у спеціальних предметах. Але серцевина навчального матеріалу, який належить до енергетики й основ автоматики, складають центральну ланку загальнотехнічної підготовки. У зв'язку з цим, досить виразно вимальовується необхідність й основні обриси початкового курсу основ техніки як важливої складової частини політехнічного навчання.

2. Характер вивчення технічних об'єктів, бо саме з точки зору характеру вивчення об'єкта виділяються два підходи: загальноосвітній і професійний.

Технічна освіта (подібно біологічній та ін.) поділяється на загальну і професійну, тобто на загальнотехнічну і професійно-технічну, спрямовану на поглиблене оволодіння відповідною галуззю техніки.

У вищих технічних закладах освіти виділяється цикл загальнотехнічних дисциплін, спрямованих на допрофесійне вивчення сучасної техніки. У зв'язку з цим, виникає необхідність систематизувати навчальний матеріал з основ техніки в окремий інтегрований курс для ліцеїв і

подати його у вигляді логічної системи знань у цілому і на окремих етапах: школа – ліцей – вищий заклад освіти.

3. Реалізація наукових положень з технікоznавства щодо передачі і перетворення енергії в техніці, принципів побудови автоматичних систем керування, оскільки вони визначають основний зміст інтегрованого курсу з основ техніки для ліцеїстів.

Найбільш суттєве значення для розуміння структури загальнотехнічної підготовки в галузі енергетики має поняття енергетичного каналу. *Енергетичний канал* — це система пристрій, які забезпечують передачу, зберігання і перетворення енергії.

Для подальшого аналізу структури енергетичного каналу нами виділені такі основні поняття, які можна віднести до теорії енергетичного каналу:

1) ділянка енергетичного каналу, розміщена між двома суміжними перетворювачами виду енергії (наприклад, механічної в електричну, електричної в теплову та ін.), називається *енергетичним ланцюгом*;

2) частина енергетичного каналу, в межах якої здійснюється взаємодія двох ланцюгів з різними носіями енергії з метою перетворення одного її виду в інший, є *перетворювачем* виду енергії.

Відомо, що всі енергетичні пристрої поділяються на *джерела і споживачі енергії*. Джерелами енергії можуть бути: енергія випромінювання; енергія хімічних реакцій, перш за все реакція горіння, тобто окислення палива (замість палива широко використовуються продукти переробки нафти (бензин, гас), вугілля і інші види твердого палива); енергія вітру (енергія руху газу); енергія руху рідини (гідростанція); атомна енергія.

Основними споживачами енергії можуть бути: технічне обладнання різних галузей народного господарства і транспорт, а також опалення, освітлення, вентиляція і водопостачання житлових та виробничих приміщень.

Поняття "джерело" і "споживач" енергії відносні. Це зумовлено тим, що: а) генератор енергії завжди є її споживачем, б) споживач енергії завжди є її перетворювачем.

Енергія — це міра фізичних видів руху матерії. Відомі різні види руху матерії і відповідні до них види енергії:

- механічна енергія — енергія механічного руху;
- **теплова енергія — енергія хаотичного руху великої кількості частин (атомів, молекул, електронів та ін.);**

- електрична енергія — енергія взаємодії і руху електричних зарядів;
- хімічна енергія — енергія взаємодії атомів і молекул;
- ядерна (атомна) енергія — енергія взаємодії ядерних частинок.

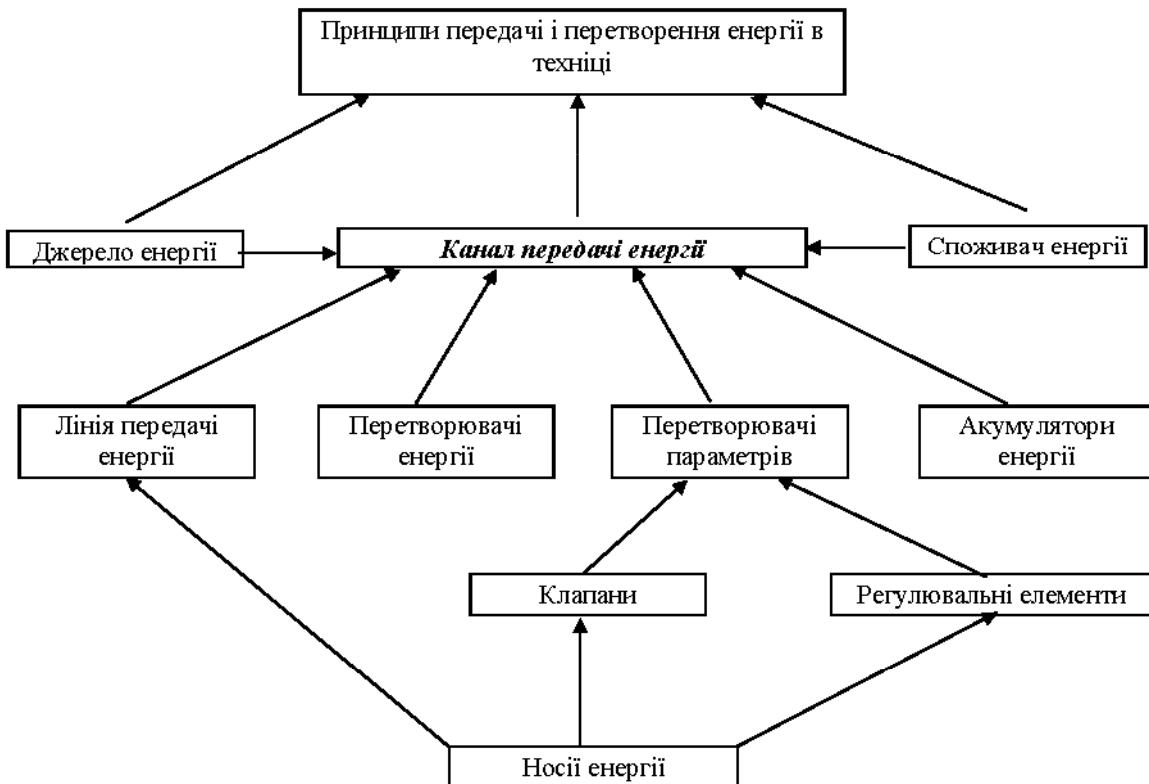
Відповідно можна виділити й енергетичні пристрої:

- а) механічні; б) теплові; в) електричні; г) ядерні та ін.

Ця класифікація енергетичних пристрій може бути однією із основних, бо вона враховує один із найбільш суттєвих критеріїв — розподіл енергетичних пристрій в залежності від виду носія енергії. Саме тому вона суттєво впливає на всю систему загальнотехнічної підготовки, тому що ознайомлення з названими вище енергетичними пристроями — одне з основних завдань загальноосвітнього вивчення техніки.

До основних функціональних елементів енергетичних ланцюгів, які суттєво впливають на систематизацію загальнотехнічних знань, можна віднести такі: а) носій енергії; б) перетворювачі виду енергії; в) перетворювачі параметрів; г) клапани, регульовальні елементи й акумулятори; д) лінії передачі енергії.

Структуру каналу передачі енергії в техніці можна подати у вигляді схеми 1:



Які поняття ми включаємо у названі вище елементи енергетичних ланцюгів?

Носій енергії. Щоб передати енергію на відстань, потрібно мати носій. Що може бути носієм енергії? Тут доцільно звернутись до прикладів. Передача теплової енергії якою-небудь речовиною (твірдим тілом, рідиною чи газом) здійснюється за рахунок зміни кінетичної і потенціальної енергії взаємодії молекул; електрична енергія передається за допомогою заряджених частинок (електронів або іонів); носієм світлової енергії є фотон. Отже, носієм енергії можна назвати частинки речовини, які здатні її переносити у просторі або передавати сусіднім частинкам.

Перетворювачі виду енергії. На зіткненні двох з'єднаних енергетичних ланцюгів з різними носіями енергії встановлюються перетворювачі виду енергії, наприклад, електромеханічні перетворювачі (електричні машини), перетворювачі теплової енергії в механічну (двигуни внутрішнього згоряння, парові і газові турбіни), перетворювачі теплової в електричну і електричну в теплову та багато інших перетворювачів.

Особливістю всіх цих перетворювачів є те, що в них відбувається зміна виду енергії або, як ще прийнято говорити, зміна носія енергії. Звідси і назва — "перетворювач виду енергії".

Перетворювачі параметрів. Регулювальні елементи. Різні блоки технічних систем мають свої оптимальні параметри, які часто не збігаються між собою. З метою узгодження джерела і споживача енергії постійно виникає необхідність зміни їх параметрів без зміни виду носія. Без такого типу перетворювачів неможливе функціонування технічних систем. До таких перетворювачів належать: а) редуктори, які змінюють частоту обертання, на вході і на виході одержують обертальний рух, але його основні параметри — частота обертання і крутний момент — змінюються; б) пасові і ланцюгові передачі; в) перетворювачі змінного струму в постійний і постійного в змінний; г) електричні трансформатори; д) редуктори тиску в пневмосистемах та ін.

До регулювальних елементів відносимо:

1. Клапани: а) механічні (храповик), б) гіdraulічні і пневматичні; в) електричні. Вони

забезпечують рух носія енергії тільки в одному напрямі.

2. Вимикачі: а) електричні; б) механічні; в) засувки в гідро- і пневмоканалах. Вони забезпечують розривання каналів передачі енергії.

3. Елементи плавного регулювання потоку енергії: а) напівпровідниковий і вакуумний тріоди; б) реостат; в) різні засувки та ін.

Одним із елементів енергетичних ланцюгів є *акумулятори енергії*. Прикладом акумулятора може бути маховик парової машини, двигуна внутрішнього згоряння, водоміща гідростанцій, електричні конденсатори, хімічні акумулятори електричної енергії та ін.

Лінії передачі енергії. Як правило, джерела енергії і їх споживачі знаходяться на відстані один від одного. Тому у ланцюг між джерелом енергії та її споживачем входить ще одна ланка — лінія передачі енергії. Вона має передавати енергію з мінімальними втратами.

Сукупність розглянутих елементів — джерела і споживача енергії, носія енергії, перетворювачів енергії і лінії передачі — утворюють канал передачі енергії.

Найбільш поширеними в техніці є "такі канали передачі енергії: механічні, гіdraulічні, пневматичні, теплові, електричні" [1, 6].

Вивчення основ технічної енергетики може здійснюватися за такими основними напрямами:

- вивчення енергетичних ланцюгів відносно до основних видів енергії (механічні, гіdraulічні, електричні та ін.);
- вивчення основних функціональних органів енергетичних пристройів;
- вивчення перетворювачів виду енергії (двигуни внутрішнього згоряння, електричні машини та ін.).

Систематизація навчального матеріалу з основ технічної енергетики на основі вивчення функціональних елементів, на наш погляд, не виправдовує себе, бо в цьому випадку не враховується специфіка, пов'язана з типом носія енергії, а тому, не може бути враховане вивчення конструктивних і експлуатаційних особливостей енергетичних пристройів.

У нашому дослідженні більш виправданою може бути систематизація навчального матеріалу з основ енергетики, яка ґрунтуються на вивчені ланцюгів в залежності від виду носія енергії. При цьому всі функціональні елементи енергетичних ланцюгів будуть вивчатись відповідно до носія енергії. Такий підхід до систематизації навчального матеріалу з основ енергетики у ліцеях буде віддзеркалювати зміст загальнотехнічних дисциплін вищих технічних закладів освіти.

Виникає проблема: чи оптимально буде така структура загальнотехнічної підготовки ліцеїстів? Чи доцільніше переходити до окремого вивчення енергетичних ланцюгів і перетворювачів виду енергії? Без додаткових фундаментальних досліджень дати однозначну відповідь на ці питання неможливо.

Вивчення основ автоматики є одним з двох основних компонентів сучасної загальнотехнічної підготовки.

У вищих технічних закладах освіти елементи автоматики тривалий час вивчались у курсі електротехніки. Пояснювалось це тим, що найбільш розповсюдженими є електроавтоматичні пристройі. При цьому не враховувалось те, що автоматичні пристройі, які виконують однакові функції, можуть бути в принципі і пневматичні, і гіdraulічні, і механічні, і електричні. Нині загальнотехнічна підготовка в галузі автоматики у більшості вищих технічних закладів освіти, технікумів, коледжів здійснюється у процесі вивчення спецкурсу "Основи автоматизації виробничих процесів". Проте зміст загальнотехнічної підготовки ліцеїстів в цій галузі має бути представлений окремим розділом інтегрованого курсу з основ техніки і передбачати вивчення основних принципів побудови систем автоматичного керування.

Розкриємо особливості змісту навчального матеріалу з основ автоматики.

Принципи побудови систем автоматичного керування. Послідовність вивчення цього розділу зумовлюється логічним зв'язком між окремими його поняттями.

Об'єктом дослідження автоматики є автоматичні системи, здатні раціонально функціонувати і взаємодіяти з навколошнім середовищем без безпосередньої участі людини.

У будь-якій автоматичній системі завжди можна виділити дві основні частини: керовану, або об'єкт, і керуючий пристрой, які пов'язані між собою. Об'єкт безпосередньо виконує робочі

функції всієї системи. Керуючий пристрій здійснює керування об'єктом. Стан об'єкта може змінюватись як через зовнішні впливи, так і в результаті змін самого об'єкта. Наприклад, швидкість руху літака може зменшуватись як через зустрічний вітер, так і в результаті несправностей у двигуні.

Структура автоматичної системи залежить від того, яка інформація використовується для формування керівних сигналів.

Керівні сигнали можуть вироблятися на основі інформації двох видів: про навколошне середовище і про стан об'єкта. Відповідно до цього розрізняють два принципи побудови автоматичних систем: принцип керування за збудженням (компенсація збуджувального впливу) і принцип керування за відхиленням керованої величини.

В автоматичних системах, побудованих за першим принципом, керуючі сигнали виробляються в залежності від збуджувальних впливів. Такі системи називаються розімкненими, так як в них немає замкнених контурів передачі інформації.

В системах, побудованих за другим принципом, шлях інформації утворює замкнений контур: вхід об'єкта – керівний пристрій – вихід об'єкта. Тому їх називають замкненими.

Автоматичні системи керування класифікують також залежно від керуючого впливу (керуючого пристрою на керований об'єкт). У такому випадку їх поділяють на стабілізуючу, програмну і слідкучу.

Стабілізуюча автоматична система довгий час підтримує керовану величину постійною. Наприклад, підтримування на заданому значенні температури в нагрівній камері, рівня рідини в резервуарі та інших фізичних параметрів. *Програмна автоматична система* змінює керовану величину відповідно до раніше заданої послідовності змін у часі. Наприклад, зміна температури і вологості повітря в сушильній камері відповідно до заданих режимів сушіння. Програма може задаватись годинниковим механізмом, перфорованими стрічками і картами та іншими засобами. *Слідкуюча автоматизована система* змінює керовану величину залежно від значення системи. Така система має здатність слідкувати за змінами, які відбуваються в якому-небудь процесі. Наприклад, зміна кількості різальних інструментів, діаметра колоди під час її розпилювання та інших факторів.

Гіпотетична модель всього передбаченого навчального матеріалу з основ техніки показана на схемі 2.

Успішна реалізація розробленої структурно-функціональної моделі поглибленої загальнотехнічної підготовки ліцеїстів можлива за умови організації навчального процесу з основ техніки у системі політехнічної освіти школярів. З цією метою розроблений навчальний план шкіл з поглибленим трудовим навчанням (варіант «Освітня галузь «Технологія» в технічних ліцеях»), який передбачає вивчення таких навчальних предметів: технічне креслення, основи техніки, основи технології виробництва, основи економіки і політехнічний практикум. Основні положення розглянутої концепції відображають лише її принципову схему. Для практичної реалізації дидактичної концепції поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти створені відповідні комплекси методичного забезпечення для учнів і вчителів.

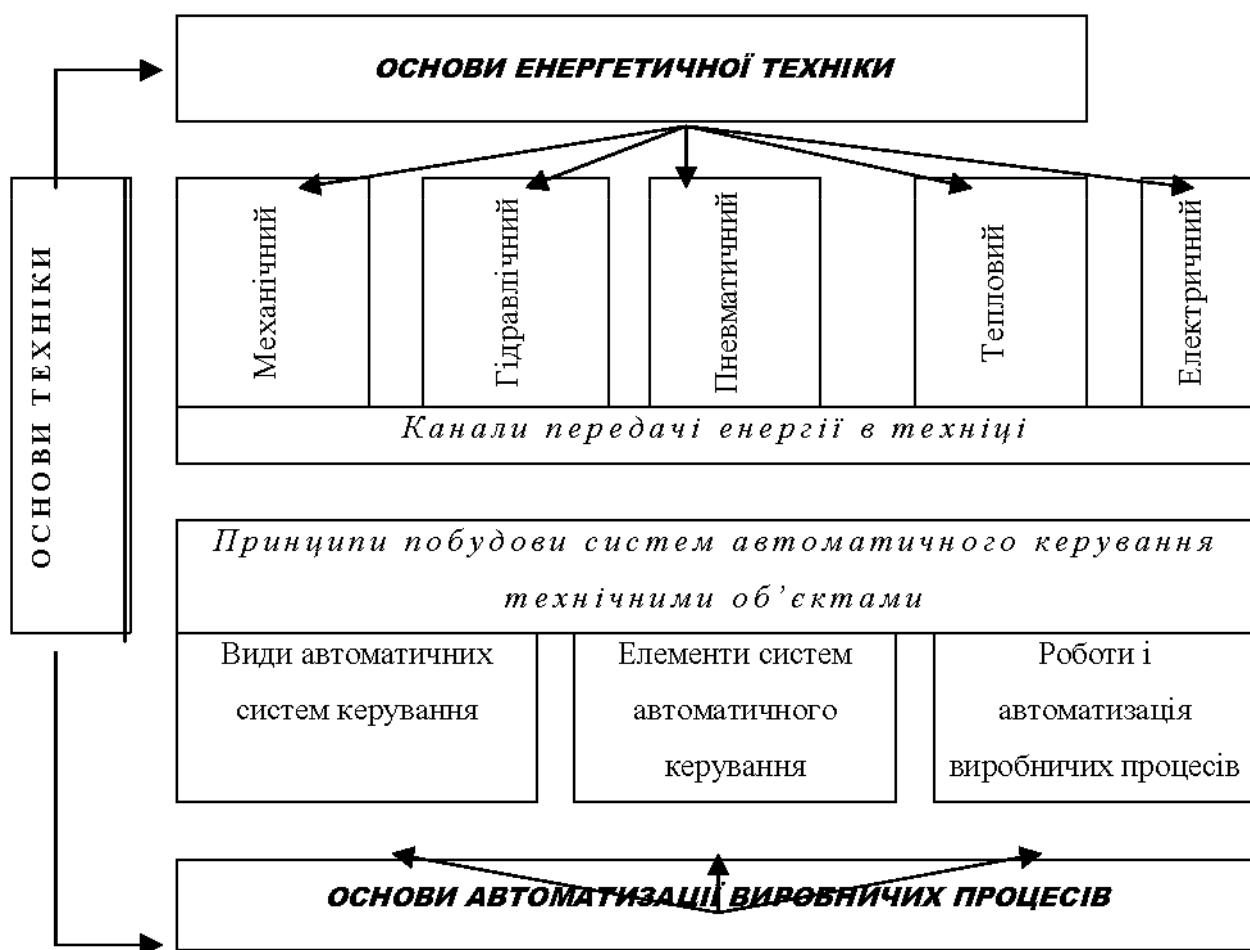


Схема 2. Гіпотетична модель курсу основ техніки

Література:

1. Гушулей Й.М. Технічна підготовка школярів: проблеми змісту/ За ред. дійсного члена АПН України Д.О.Тхоржевського. – Тернопіль, 1997. – 159 с.
2. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. посібник для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Освіта, 1996. – 144 с.
3. Гушулей Й.М. Техніка як об'єкт педагогічного аналізу з метою вивчення її основ у ліцеї// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. №3. – 1999. – С.150-153.
4. Гушулей Й.М. Структурно-змістові компоненти поглибленого трудового навчання у ліцеях// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. №1. – 1999. – С.117-120.
5. Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 3: Педагогіка і психологія. №5. - 1998. – С.116-119.
6. Леднєв В.С. Содержание общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.
7. Леднєв В.С., Сова А.Я., Кузнецов А.А. Структура и содержание общетехнических знаний при изучении основ производства. – М.: Высш. шк., 1977. – 158 с.

Віктор Сидоренко, Надія Щетина

ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ: РЕАЛЬНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В умовах сучасної трудової діяльності людини найпоширенішим засобом передачі інформації про об'єкти праці є графічні документи – креслення, схеми, графіки, діаграми тощо.

Не є винятком з цього і трудова підготовка школярів, у процесі якої вони вчаться користуватись графічними документами. Необхідні для цього знання учні мають змогу отримувати в два етапи. На першому з них вони вивчають елементи графічної грамоти безпосередньо на заняттях з трудового навчання. Другий, традиційний етап, передбачає вивчення систематичного курсу креслення.

Є всі підстави вважати, що на сьогодні можливість вивчати систематичний курс креслення в загальноосвітній школі для більшості школярів стала проблематичною. Чому ж виникла така ситуація? Адже ще не так давно (на початку вісімдесятих років) креслення було обов'язковим загальноосвітнім предметом. І це ні в кого не викликало сумнівів. Навчальний предмет був забезпечений досить стабільною і науково обґрунтованою навчальною програмою, підручником, що видавався упродовж кількох десятиліть багатотисячними тиражами і витримав декілька перевидань, численними методичними і навчальними посібниками (картки завдань, навчальні таблиці, різноманітна наочність тощо). Школи забезпечувались кваліфікованими вчителями (правда, невелика кількість годин на предмет не потребувала підготовки «чистих» вчителів креслення - вони готувались переважно як вчителі трудового навчання і креслення або образотворчого мистецтва і креслення в педагогічних інститутах і училищах!). То що ж сталося тепер?

Переважна більшість випускників шкіл і їхні батьки вважають, що креслення вилучено зі шкільного навчального плану. І підстави у них для такого твердження є – адже рідко в якій школі можна зустріти у розкладі занять уроки креслення. За нашими неофіційними даними, таких шкіл в Україні не більше 20%. Причому цей показник в різних регіонах країни досить неоднорідний – десь він набагато перевищує вказаний відсоток, а в інших місцях — близький до нульової позначки. Але офіційно курс креслення із загальноосвітньої школи ніхто не вилучав – він може вивчатись за рахунок годин шкільного компоненту. Це означає, що потребу у вивченні цього предмета у школі визначає її керівництво. Звідси і ті поодинокі випадки, коли всупереч загальному нехтуванню цим предметом, в деяких школах його постійно вивчають.

Аналіз ситуації показує, що за рахунок годин шкільного компоненту в школах поглиблено вивчають окремі досить популярні серед учнівської молоді предмети: математику, фізику, мову та інші, які розглядаються як важлива передумова для вступу до вищого закладу освіти. Заперечувати це немає підстав. Повсюдна ж відмова у школах від креслення створює перепону учням здобути початкові графічні знання та вміння, які багатьом з них будуть дуже потрібні далі, коли вони продовжать навчання у професійних навчальних закладах. Тут доречно зауважити, що графічні дисципліни (технічне креслення, нарисна геометрія, інженерна графіка) вивчаються студентами біля 70% фахів (іх перелік досить переконливий – він пов'язаний з конструкторсько-технологічною діяльністю, експлуатацією і ремонтом найрізноманітніших технічних засобів, транспортом, будівництвом, архітектурою, дизайнном, природокористуванням і багатьма-багатьма іншими) вищих закладів освіти I-IV рівнів акредитації (як тут не згадати, що у школах креслення вивчають не більше 20% учнів). Спілкування з колегами кафедр інженерної графіки вищих технічних закладів освіти, кафедр трудового навчання і креслення вищих педагогічних закладів освіти різних регіонів України свідчить, про те що відсутність у школі креслення не стає перепоною для вибору професій, зміст яких пов'язаний з графічною діяльністю. В окремих академічних групах серед студентів першого курсу, які починають вивчати нарисну геометрію, зустрічаються досить часті випадки, коли біля 50% з них не мають початкових графічних знань та вмінь. Це створює досить великі труднощі в організації навчального процесу викладачам, не кажучи вже про самих студентів, які самотужки повинні наздоганяти тих, хто вже має попередню шкільну графічну підготовку.

На нашу думку, першопричинною зневажливого ставлення до креслення у школі стало його вилучення з шкільного навчального плану в останні роки існування Радянського Союзу (не без участі відомого «реформатора» освіти Г Ягодіна). Таке намагання не залишилось поза увагою наукової громадськості. Спроба залишити учням можливість вивчати креслення привела до намагання запровадити у школі інтегрований курс «Трудове навчання і креслення». Доцільність цього було обґрунтовано науково, вчителі одержали програму з креслення до інтегрованого курсу, було розпочато підготовку відповідного навчального посібника. Але в освітянському просторі можливість реалізації інтегрованого курсу була сприйнята далеко

неоднозначно. Не знаючи реального стану речей, шкільні вчителі звинуватили авторів цього курсу у намаганні знищити самостійний курс креслення у школі. Звісно, об'єднання двох навчальних предметів в один вимагало зменшення кількості годин для одного з них (в даному випадку для трудового навчання) для потреб іншого (тобто креслення). Це не могло знайти відображення у можливостях і якості трудової підготовки школярів. Невміння переважної більшості вчителів переорієнтуватись до нових умов викладання креслення у школі, їх стійкий супротив цьому призвели до відмови залишити в школі інтегрований курс трудового навчання і креслення.

Віднесений до шкільного компонента курс креслення не залишився поза увагою науковців, освітянського керівництва. Підтвердженням цьому, в першу чергу, є те, що вже трічі в Україні перевидано програму з креслення для 8-9 класів, затверджену Міністерством освіти України. В одному з видавництв Києва завершено підготовку до видання нового підручника з креслення для учнів загальноосвітніх шкіл (який, до речі, має гриф Міністерства освіти України). В педагогічних навчальних закладах продовжується підготовка студентів до викладання креслення у школі.

Ведучи мову про доцільність вивчення креслення у школі, не слід забувати про його виховні та розвивальні можливості, притаманні тільки цьому навчальному предмету. Адже важко заперечити той факт, що коли йде мова про мету графічної підготовки школярів, то завжди на перше місце ставлять формування певної сукупності знань і вмінь, які забезпечують читання і виконання зображень на кресленнях предметів. Саме через це шкільний курс креслення у більшості випадків розглядається тільки як деяка передумова для наступної професійної підготовки, яка пов'язана з графічними знаннями і вміннями. Тому з того часу, коли креслення було віднесено до шкільного компоненту, у переважній більшості шкіл його необґрунтовано почали відверто ігнорувати. Підставою для цього стає поширене переконання, що випускники школи все менше обирають для подальшого навчання технічні спеціальності.

Однією з вагомих причин відмови від шкільного курсу креслення вважається й дуже поширена останнім часом думка про те, що потреба в графічних знаннях й уміннях стрімко зменшується в умовах, коли на зміну традиційним засобам виконання графічних документів приходить досконала і доступна для всіх комп'ютерна техніка. Навіть інколи можна почути висловлювання про повну передачу в перспективі всіх видів конструкторсько-графічних робіт комп'ютерним засобам. То навіщо тоді вчити дітей якомусь кресленню, коли в недалекому майбутньому воно стане нікому не потрібним? Але ця думка помилкова – комп'ютер ні в якому разі не може замінити людину (і важко повірити в те, що це колись станеться). За час стрімкого розвитку комп'ютерної техніки ще не відомо жодного випадку, щоб електронно-обчислювальна машина самостійно, без участі людини створила графічний документ. Можливості комп'ютера слід розглядати як потужний засіб, що прийшов на допомогу тому, хто виконує креслення. Дійсно, він має необмежені можливості, але тільки як помічник людини, яка проектує, конструктує, моделює. Сам комп'ютер не створює нічого – він тільки допомагає людині виконувати побудови, робити позначення і написи, аналізувати різні варіанти проектно-конструкторських чи дизайнерських розробок тощо. Комп'ютер дає можливість стрімко скоротити обсяг інструментальних побудов графічних зображень. Можливістю мислити просторовими образами, створювати образи в уяві ще не володіє навіть найдосконаліший комп'ютер. Для порівняння доречно згадати намагання кібернетиків примусити комп'ютер створювати музичні твори. Це у певній мірі ім вдалося. Але комп'ютерний «композитор» створює одноманітну і досить примітивну музику. Так само і комп'ютерний «кресляр» може створювати нескладні типові креслення відповідно до заданих йому умов. Але творити !без допомоги людини він не в змозі. Заздалегідь передбачити, уявити майбутній результат творчого процесу може тільки людина. І в цьому її перевага над комп'ютером. Але щоб мати цю перевагу, їй потрібні добре розвинуті просторова уява і просторове мислення. Формуються і розвиваються ці психологічні феномени людини саме в процесі графічної підготовки і, в першу чергу, на уроках креслення. Свідченням цього є переконливі результати численних психологічно-педагогічних досліджень. Для того щоб керувати комп'ютером для створення графічних документів, людині потрібні знання і уміння з креслення. Адже комп'ютеру потрібно задавати умови створення зображень, вказувати, якими лініями обводити їхні контури чи інші елементи,

вказувати, як розмішувати зображення на полі графічного документа і т.ін.

Ніколи не можна забувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства мова графічних зображень набуває все більшого поширення як засіб спілкування у дуже багатьох сферах професійної (і не тільки) діяльності. Причому, цей засіб універсальний – він не знає мовних бар'єрів. Як відомо, всього у світі нараховується біля 2500 мов (за деякими даними їх нараховують аж 5000). Мова ж графічна — одна. Графічна мова не має міжнаціональних і міжнародних кордонів – адже вона однаково зрозуміла всім людям незалежно від того, якою мовою вони розмовляють. Графічну мову набагато легше призвичайти для її розуміння комп'ютером. Будь-яка графічна інформація порівняно зі словесною відрізняється більшою конкретністю, виразністю і лаконічністю. То чи правильно не давати можливості кожній людині одержати на уроках креслення елементарні відомості про цю мову?

Протиріччя, яке виникло між все більшим зростанням ролі графічної інформації в житті суспільства, у діяльності багатьох людей і зневажливим ставленням до вивчення креслення у школі, можна усунути тільки на основі нової орієнтації графічної підготовки школярів. Ця орієнтація, в першу чергу, повинна визначатись розумінням графічної підготовки не тільки як обсягу певних знань і вмінь, а ширше – настав час вести мову про графічну підготовку як обов'язковий елемент загальної середньої освіти, а то й навіть про формування графічної культури школярів. Що ж слід вкладати в розуміння поняття «графічна культура» школяра? Звісно, що важливе місце у ньому повинно бути відведено рівню сформованості графічних знань і вмінь, які можуть виступати засобом пізнання навколошнього світу. Але ці знання і вміння не повинні бути статичними. Це означає, що володючи високим рівнем графічних знань і вмінь, школяр за кожним графічним зображенням, за кожною лінією чи умовною позначкою на ньому повинен «бачити» реальний просторовий образ, уміти пов'язати його з реальним об'єктом навколошньої дійсності. У ширшому розумінні графічна культура повинна відображати здатність людини прогнозувати, планувати і коригувати свої дії, будувати процес діяльності в образах, а потім вже втілювати його в реальні дії чи процеси. Доречно зазначити, що уміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності і оперувати ними – характерна особливість інтелекту людини. Вона полягає у можливості довільно актуалізувати образи на основі заданої графічної інформації (у процесі розв'язування конкретної задачі), видозмінювати їх під впливом різних умов (навчальних чи виробничих) або за власною ініціативою, вільно перетворювати їх і на цій основі створювати нові образи, суттєво змінені порівняно з початковими. Тому є всі підстави вважати, що графічна культура школяра у певній мірі може сприяти його інтелектуальному розвитку. Поняття графічної культури охоплює сукупність таких важливих якостей школяра, як уважність і спостережливість, здатність до логічних міркувань, точність і координація рухів тощо. Всі ці якості достатньо вивчені і висвітлені у доступній для кожного вчителя літературі (важливо тільки не випускати їх з поля зору).

Важливим показником сформованості графічної культури школяра повинно стати його усвідомлене прагнення користуватись графічною інформацією у різних навчальних ситуаціях: при потребі зафіксувати нові для себе відомості (як тут не згадати ідею опорних конспектів, яка ґрунтується суцільно на умовно-знакових зображеннях), дізнатись про принцип дії технічного об'єкта (побутового чи навчального) за технічною документацією на нього, передати свою думку стисло і лаконічно у вигляді графічного зображення тощо.

Доречно зазначити, що визначення потреби у графічній культурі сучасної людини вимагає врахування суттєвої обставини: особливості будь-якої предметної діяльності повинні розглядатись з точки зору їх узгодженості з умовами практичної діяльності в реальних життєвих умовах. Адже, мабуть, важко заперечити той факт, що в більшості сфер сучасної практичної діяльності людини значно зросла питома вага розумових операцій, пов'язаних зі сприйняттям різноманітної інформації, її усвідомленням і уявним опрацюванням. Крім того, внаслідок суттєвого прояву науково-технічного прогресу характерною особливістю багатьох видів виробництва стає опосередкований характер управління діючими технічними об'єктами і технологічними процесами. Це означає, що працівники багатьох поширеніших видів виробництва мають справу не з реальними об'єктами, а з їхніми замінниками у вигляді різних панелей чи пульта керування, які опосередковано, через системи графічних зображень, умовних графічних позначень і символів відображають реальні процеси і явища. На більш ранніх етапах розвитку

продуктивних сил суспільства графічний розвиток людини визначався умінням оперувати переважно образами реальних об'єктів праці (тобто керуванню піддавалось все те, що безпосередньо піддавалось зоровому сприйняттю). На зміну цьому поступово приходить потреба в уміннях оперувати більш узагальненими схематичними і знаковими моделями, які дають можливість в абстрактній, знаково-символічній формі відображати відповідність об'єктів праці їх графічним зображенням. Тому рівень графічної підготовки людини вже не може визначатись тільки ступенем опанування нею способами побудови графічних зображень.

Більш актуальною в багатьох видах сучасної діяльності людини стає готовність до уявного оперування образно-знаковими моделями, рухливість образного мислення. Звісно, що вагомий внесок у розвиток образного мислення школлярів вносять всі без винятку навчальні предмети. Але не слід випускати з поля зору ту обставину, що тільки на уроках креслення в процесі оперування об'єктами графічної діяльності створюються належні умови для розвитку специфічного виду мислення – просторового. Розуміння цього в освітянських колах є далеко не однозначним, а то й зовсім не приймається до уваги (якщо відверто не ігнорується через недостатність відповідних знань).

Незважаючи на всю значимість просторового мислення в багатьох видах діяльності людини (найчастіше це пов'язано з користуванням найрізноманітнішою графічною інформацією), саме поняття «просторове мислення» дуже часто ототожнюється з уявою (процес оперування різноманітними образами) чи уявленнями (образи, створені в уяві людини). Спілкування з учителями показує, що переважна більшість з них зовсім не розуміють, у чому полягає різниця між просторовим мисленням і просторовою уявою, і застосовують ці терміни як синоніми.

Найчастіше просторовим мисленням називають діяльність людини, пов'язану з процесом створення просторових образів і встановлення відношень між ними шляхом оперування самими образами та їх елементами. Виділяти таку діяльність в особливий вид змушують, по-перше, особливості її змісту (оперування образами), по-друге, характер її здіснення (видозміна образу в уяві) і, по-третє – специфічні умови її виникнення. Все це переконливо доведено працями багатьох відомих фахівців в галузі педагогічної психології (О.Кауфман, О.Кабанова-Меллер, Н.Лінькова, Ф.Шемякін, І.Якиманська). Основою просторового мислення є діяльність уявлювання, яка відбувається на основі сприйняття графічних зображень реальних предметів. Оперативною одиницею просторового мислення є образ. Це дає підстави вважати поняття просторового мислення видовим відповідно до поняття образного мислення. Причому, просторовий образ на відміну від інших образів має свої особливості – у ньому відображаються тільки просторові характеристики предметів: форма, величина, взаємне розміщення складових частин тощо. Тому просторове мислення відрізняється від образного, у якому виділення й аналіз просторових характеристик не завжди мають місце.

Актуалізуючи проблему вивчення креслення школолярами та можливостями для розвитку на цій основі просторового мислення, не слід забувати дуже важливу обставину, що просторове мислення займає важливе місце в структурі інтелекту людини: воно так само як і графічна підготовка взагалі (про це вже згадувалось вище) визначає рівень її інтелектуального розвитку. Це дало підстави такій авторитетній міжнародній організації, як ЮНЕСКО, віднести рівень просторового мислення особистості до одного з показників інтелектуального розвитку нації.

Якісні зміни у вимогах до графічної підготовки людини висувають потребу суттєво переглянути погляди на роль і місце курсу креслення в системі загальноосвітньої підготовки кожної молодої людини. А, отже, і настав час вести мову про мету навчання креслення не тільки як про формування певного обсягу інструментальних умінь виконувати графічні побудови, а дивитись на це більш глибоко і широко. Курс креслення повинен стати важливою передумовою формування графічної культури школяра, розвитку його інтелекту.

У певній мірі новому баченню вирішення проблеми графічної підготовки школлярів може сприяти і зміна традиційної назви навчального предмета – «Креслення». Така звична назва навчального предмета тісно пов'язана зі словом «креслити», що не в повній мірі, як про це вже йшлося, відповідає суспільним потребам. Суспільству потрібні працівники, здатні швидко сприймати і усвідомлювати інформацію графічними засобами, що вимагає особливих якостей образного мислення. Намагання змінити не тільки назву предмета, а й наповнити новим

змістом були вже неодноразово (наприклад, «Графічні засоби інформації»). Є відомості, що в багатьох країнах Європи вже давно відійшли від традиційної назви «Креслення». Значного поширення набула назва «Основи технічної інформації» з відповідним змістовим наповненням цього предмета. Звісно, що варіантів назв може бути безліч, але всіх їх повинна об'єднувати одна спільна мета – забезпечити формування в учнів знань і вмінь, необхідних для операування графічними засобами будь-якого рівня абстрагування від реальних властивостей предметів і їх відношень у просторі, вмінь переводити умовні знакові моделі в наочні, вмінь сприймати, зберігати і опрацьовувати будь-яку інформацію загальноприйнятую в науці і техніці графічною мовою. А все це в цілому і буде визначати графічну культуру кожного школяра. Розглядаючи можливості формування графічної культури школяра, не слід думати, що в першу чергу слід замінити назву і зміст традиційного курсу креслення. Якраз із цим і не варто поспішати, адже існуючий курс креслення підпорядкований стадії методичній системі, досить повно відображеній в ще не так давно виданих методичних посібниках для вчителів. Починати потрібно з іншого. Насамперед потрібна зміна відношення до самого курсу в школі, поява нового бачення можливостей цього предмета, усвідомлення зростання важливості та ролі графічної інформації в житті суспільства (адже інформатизацію визнано закономірним явищем, то чому принижується роль її матеріальних засобів?). З іншого боку, учителі всіх предметів повинні об'єднати свої зусилля для формування справжньої графічної культури школярів. Для цього потрібне беззаперечне дотримання єдиного термінологічного і графічного режиму в школі, дотримання спільніх і цілеспрямованих вимог щодо культури застосування графічної інформації, щодо формування у школярів постійної потреби користуватись графічними засобами передачі інформації. Коли така діяльність стане нормою, то це і буде запорукою того, що графічна культура займе належне місце в системі особистісних цінностей кожного школяра.

Володимир Андріяшин, Володимир Зворський

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Глибокі деформації у суспільному виробництві, перехід до ринкової економіки без відповідної підготовки кадрового потенціалу спричинили розлад механізмів трудових і ціннісних орієнтацій населення України, мотивації до праці, що є першопричиною значних зовнішніх і внутрішніх втрат, які несе суспільство. Послаблення ролі людини праці, в свою чергу, означає, що велика частина духовного потенціалу суспільства в трудовій діяльності не реалізується.

У психолого-педагогічній літературі ціннісні орієнтації в основному характеризуються через ряд ознак, що відповідають внутрішній структурі особистості. Вони розглядаються як важливий елемент цієї структури набутий через життєвий досвід індивіда, всією сукупністю його переживань. Іншою ознакою ціннісних орієнтацій є їхня функція, що полягає по відмежуванні значного для даної людини від незначного, другорядного.

У визначенні поняття, ціннісна орієнтація особистості єдиний підхід відсутній. Даний термін пояснюється як система ціннісних уявлень, що функціонують у психіці особистості як цілісна функціональна одиниця, як фіксована у психіці індивідуальна і соціально зумовлена загальна спрямованість на мету і засоби діяльності у будь-яких сферах, як фіксована установка на мету і засоби соціальної діяльності.

Серед багатьох дефініцій у науковій літературі інтерпретація орієнтацій і цінностей здійснюється через розуміння понять «установка», «ставлення», «спрямованість», «уявлення» тощо.

«Педагогічний аспект проблеми ціннісних орієнтацій, – визначає М.Казакіна, – у загальному вигляді, очевидно, і полягає у тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей... зробити предметом усвідомлення і переживання як особливих потреб свідомості, освоєння, реалізації цих цінностей. Тільки у цьому випадку вони можуть виступати у ролі регуляторів теперішньої і майбутньої поведінки» [1, 70].

Педагоги, озброївшись поняттям ціннісної орієнтації, визначенім в соціології і

психології, роблять дослідження суті і функцій ціннісних орієнтацій з позиції предмету своєї діяльності – процесу виховання. При цьому педагогіка в основному досліджує технологічну сторону формування ціннісних орієнтацій, від чого психологія у певних випадках може відхилятися. Педагогіка досліджує ціннісні орієнтації з точки зору продуктивності управління даним процесом для вирішення тих завдань, які суспільство поставило перед системою освіти як першочергові.

Більшість педагогів-дослідників, визначаючи цінності орієнтації сходяться на тому, що це установки особистості на ті чи інші соціальні цінності, переважне відношення до деяких з них, динамічний стан готовності до означеної форми реагування, що включає в себе як момент стимулювання до діяльності, так і момент спрямованості.

Під час вивчення ціннісних орієнтацій особистості, на конкретну працю у сфері матеріального і нематеріального виробництва інтерпретуються вченими як професійні ціннісні орієнтації. У сфері професійної діяльності як цінності виступають відображені у свідомості суб'єкта сторони, елементи і умови професійної діяльності, володіючи значенням і виконуючи щодо до нього регулятивні функції. Оскільки кінцевим результатом такого дослідження є розробка ефективного змісту і засобів формування професійних ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчальної трудової діяльності, то у найбільш узагальненому розумінні суті і для вирішення досліджуваної проблеми можна допустити, що процес навчально-трудової діяльності забезпечує формування професійних ціннісних орієнтацій учнів, що мають значення для особистості і суспільства, якщо в ньому є відповідність його мети, можливості її досягнення (функцій процесу) і структури процесу його внутрішньої організації, що забезпечує існування і реалізацію цих можливостей. Оскільки адекватність мети, функцій і структури навчально-виховного процесу істотна ознака його цілісності та ефективності, то при цьому мета повинна розкривати вимоги до структури професійних ціннісних орієнтацій учнів відповідно до можливостей змісту навчання і виховання.

Правильне виявлення основної ланки в особистісній сфері дає можливість виховувати, в першу чергу, стрижневі провідні ціннісні орієнтації, які є фундаментом для розвитку інших особистісно важливих орієнтацій. Отже, педагогічно обґрунтоване управління передбачає реалізацію цілей, функцій, структури і разом з тим є передумовою формування професійних ціннісних орієнтацій учнів.

Ціннісні орієнтації учнівської молоді, будучи конкретними, як правило, мають спрямованість на певну діяльність, яка задоволяє чи задовольнить у перспективі потреби особистості, які переростають у професійні інтереси та відповідну мотивацію.

У дослідженні З.Павлотенкою, присвяченому формуванню професійних ціннісних орієнтацій учнів ПТУ поняття «професійна ціннісна орієнтація» розглядається як «вибіркове стійке ставлення людини до різноманітних аспектів професійної діяльності, специфічних ознак професійної праці, характеристики професії» [2, 12].

Іншого підходу дотримується П.Ігнатенко у процесі дослідження формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників на працю у сфері обслуговування. Розглядаючи ціннісні орієнтації у системі «потреби-інтереси-мотиви-цілі-вибір (рішення) - цінності», автор визначає ціннісні орієнтації як «спрямованість особистості відповідно до її потребами» [3, 13]. При цьому ціннісні орієнтації учнів на конкретну працю у сфері матеріального і нематеріального виробництва автор класифікує як професійні ціннісні орієнтації.

Дослідження показують, що при формуванні ціннісних орієнтацій учнів у якості цінності можуть сприйматися як узагальнені, такі як освіта і праця, як найбільш значні для учнів. Так і більш конкретні. До останніх у процесі формування професійних ціннісних орієнтацій школярів може належати визначена професія, конкретна спеціальність, трудова діяльність, за допомогою якої і можна забезпечити задоволення різноманітних життєвих потреб трудівника.

І цілком зрозумілим є те, що у процесі професійної підготовки учнівської молоді цінністю можуть виступати специфічні ознаки професійної праці, характеристики професії.

Слід відзначити, що у педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації цінностей. В зв'язку з тим, що ціннісні орієнтації взаємозв'язані з іншими компонентами потребнісно-мотиваційної сфери діяльності людини і здатні до перетворення при переході на

більш високий рівень сформованості, необхідно розширити аналіз класифікації цінностей до класифікації мотивів.

У соціально-педагогічному дослідженні М.Титми в основу класифікації покладено цілі через вибір професії і пов'язані із важливістю діяльності для тих, хто вибирає, тобто суб'єктів вибору. До першої групи належать цінності, пов'язані із самовизначенням людини у професійній діяльності (самоствердження, самовдосконалення) та інші. Друга група – цінності професії, вираження соціальних наслідків праці в широкому розумінні (моральна, матеріальна винагорода за працю, малозмістовна для працівника, але необхідна для суспільства). Третя група – це цінності найвищого рівня, які проявляються у всіх сферах життя. Четверта група – цінності, які відображають специфічні властивості тієї чи іншої професійної діяльності: нерегламентований робочий час, престиж серед друзів і знайомих, визнання суспільством, влада та інші.

Однак, на наш погляд, у класифікації не відображені цінності, пов'язані з привабливістю безпосереднього змісту виконуваної роботи для людини, що свідчить про недостатньо повний обсяг цінностей професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях неоднозначно вирішується питання про критерії сформованості в учнівській молоді професійних ціннісних орієнтацій. Так, П.Ігнатенко визначає рівень сформованості професійних ціннісних орієнтацій школярів у сфері обслуговування за такими критеріями, як: потреби учня у праці взагалі і обслуговувальній праці частково; система усвідомленого ставлення й установок на працю у цій сфері; інтереси пов'язані з усвідомленням і вказуючи, у якій мірі його цінності можуть задоволити потреби, виникаючі у зв'язку з ними; мотиви, які впливають на цілеспрямовані дії відносно цих цінностей; цілі, що є тими цінностями конкретної праці в сфері обслуговування, на які орієнтуються учні у виборі заданої професії [3, 14-15]. Однак, у цьому випадку на вибір критеріїв накладається підхід до ціннісної орієнтації як «спрямованості особистості». Така система критеріїв, на наш погляд, має труднощі використання на практиці, по-перше, внаслідок громіздкості, по-друге, у складності встановлення кордону у структурі особистості кожного з компонентів.

Найбільш вдалим, з точки зору відображення суті ціннісних орієнтацій у структурі особистості і прийняття для застосування на практиці, являється підхід до визначення критеріїв, запропонований З.Павлютенкою [2]. Серед останніх автор виділяє розуміння, емоційне сприйняття і фактичну участь у діяльності. При цьому автор класифікує критерії за виявленням орієнтацій учнів на моральні цінності професії, пізнавальні цінності професійної діяльності, орієнтації на творчі цінності, професійні орієнтації, пов'язані з цінностями праці та її змісту, з естетичними цінностями, престижем професії, а також — матеріальними цінностями праці.

Як свідчить аналіз педагогічних досліджень та практика, процес формування професійних цінностей орієнтацій є складним, багатогранним і досить динамічним.

Він зумовлений розвитком особистості самого учня, з одного боку, і впливом суспільних відносин, суспільного оточення, з іншого. Проте, можна стверджувати, що цей процес цілком керований. Однією з основних умов, які забезпечують успіх у роботі, що сприяє формуванню професійних ціннісних орієнтацій старших школярів на працю, є обґрутована система соціально-педагогічного впливу, основу якого складає цілеспрямована діяльність школи, сім'ї, трудових колективів, підприємств і організацій. Встановлено, що на основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій здійснюється реальний вибір виду майбутньої трудової діяльності, а знання закономірностей виникнення, розвитку і функціонування ціннісних орієнтацій дає можливість прогнозувати вибір випускниками професій, регулювати цей процес відповідно до особистісних якостей учнів і потреб суспільства у конкретних спеціальностях.

Праця як діяльність, спрямована на виробництво суспільнокорисних продуктів – матеріальних чи ідеальних, характеризується достатньо широким діапазоном цінностей, що функціонують у суспільній свідомості. До останніх відносять цілі, зміст і процес праці, її характер, умови, результати праці у конкретних видах діяльності.

На основі проведеного аналізу ми визначаємо професійні орієнтації як компонент структури особистості, що постійно розвивається. Вони виражают її суб'єктивне ставлення до

супільнозважливих цінностей професійної діяльності людей. Визначаючи сукупність професійних ціннісних орієнтацій учнів, ми виходимо з вікових особливостей особистості, в основі яких лежить інтерес до праці, його суспільнокорисна спрямованість, пізнавальні інтереси; прагнення до самоутвердження, а також з тих вимог, які визначені суспільством щодо підготовки учнів до праці.

Виходячи з цього, ми виділили такі групи цінностей вищого порядку: моральні, пізнавальні, творчі; пов'язані з процесом праці: естетичні, престижні, матеріальні, утилітарні.

Кожну групу професійних ціннісних орієнтацій школярів ми охарактеризували завдяки створенню ідеальної (теоретичної) моделі особистості учня. Характеристики орієнтацій виявляються у наступному.

Ціннісні орієнтації вищого порядку проявляються в емоційному ставленні учнів до трудових завдань, в яких усвідомлюється суспільна значимість виконаної роботи. Учні прагнуть виконувати роботу, яка принесе користь колективу, класу, школі.

Орієнтації учнів на моральні цінності у ставленні до виконаної роботи в колективі, у прагненні турбуватися про результати колективної праці, якість виконаної роботи.

Пізнавальні ціннісні орієнтації характеризують ставленні учнів до оволодіння трудовими уміннями і навичками, до розширення кругозору у процесі навчально-трудової діяльності, прагнення дізнатися про свої здібності.

Творчі ціннісні орієнтації висловлюють ставлення школярів до праці з елементами творчості, потребують виявлення самостійності та ініціативи.

Орієнтації на цінності, пов'язані з процесом праці за деякими видами навчально-трудової діяльності, характеризують ставлення учнів до виконаної роботи, яка потребує розумових і фізичних зусиль, бажання працювати з визначеними засобами: ручними чи механізованими, бажання глибше вивчати змістовність і перевагу їх для виконання роботи.

Орієнтації на естетичні цінності праці висловлюються у прагненні школярів до естетичного оформлення виробів, насолоди від результатів своєї праці.

Престижні ціннісні орієнтації характеризують прагнення школярів до виконання такої роботи, результати якої можна виділити в колективі, завоювати авторитет серед товаришів.

Орієнтації, спрямовані на утилітарні цінності, характеризують ставлення учнів до нетрудової, легкої праці, до виявлення влади над іншими членами колективу.

З метою виявлення структури професійних ціннісних орієнтацій і тенденцій їх розвитку нами було проведено констатуючий експеримент в 8-9 класах загальноосвітньої школи. В результаті опитування було виявлено, що із 81 цінності праці, представлених в анкеті, не можуть багатьох пояснити значна кількість учнів. Так, не розуміють суті такого поняття як гармонія праці і перспектива в житті 35 % опитаних, можливість проявити оригінальність у праці, можливість для творчості — 20 % учнів, удосконалення у праці, моральності, задоволення своїх естетичних потреб — 26 %. Крім того, старшокласники відчувають труднощі, коли відповідають на запитання про те, що може приваблювати людину в тій чи іншій професії, навіть добре їм відомій. Низький рівень суджень показали учні у відповідях на запитання: «Що тебе приваблює у професії, яку ти хочеш обрати?» У більшості випадків не прослідковувались орієнтації на цінності, безпосередньо пов'язані з умовами, характером, результатами роботи.

Результати дослідження показали, що найбільшою привабливістю і в юнаків і дівчат на сьогодні щодо майбутньої професії користуються матеріальні цінності.

В той же час оцінка учнями цінностей, пов'язаних безпосередньо з трудовою і професійною діяльністю: (пізнавальних, творчих, професійних, естетичних) свідчать про те, що вони користуються значно меншою популярністю.

Дані констатуючого експерименту показують недостатній рівень формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників, а отже, необхідністю є проведення такої роботи у більш ранньому віці, зокрема у процесі трудової підготовки як в урочний, так і в позаурочний час.

Література:

1. Казакина М.Г. Формирование ценностных ориентаций в коллективе старшеклассников // Сов. педагогика. - 1983. - № 3. - С. 69-72.
2. Павлютенкова З.М. Формирование профессиональных ценностей орнєтаций у учащихся ПТУ: Дисс.

- ... канд. пед. наук. - К., 1985. - С. 215.
3. Ігнатенко П.Р. Формування професіональних цінностівих орієнтацій старшокласників в сфері обслуговування: Дисс. ... канд. пед. наук. - К., 1978. - С. 198.

ОБСЛУГОВУЮЧА ПРАЦЯ

Тетяна Тхоржевська

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

Процес створення швейного виробу проходить три основні етапи: конструювання, моделювання і технологічний процес виготовлення.

Конструювання — це процес, у результаті якого визначається зовнішній вигляд та структура виробу. Результати конструювання оформляються у вигляді креслень, малюнків, розрахунків. Головне завдання конструювання — отримання з матеріалу оболонок тіл просторової форми та вирішення зворотного завдання — побудови розгортки деталей одягу [1].

Аналіз літературних джерел з конструювання одягу (навчальні та методичні посібники для ПТУ, середніх шкіл, вузів, курсів крою та шиття та для людей, що мають самостійно опанувати закони та правила виготовлення одягу) вказує на велике різноманіття конструкторських підходів. Кожен конструктор висуває власний метод, що повинен бути узгодженим з майбутнім виглядом швейного виробу - певним розташуванням конструктивних ліній. Для пояснення цього питання наведено приклади про розміщення нагрудної виточки на кресленні основи виробу. Конструктори пропонують різні варіанти: нагрудна виточка розпочинається з точки основи ший; нагрудна виточка розпочинається з будь якої точки плечового зрізу, найчастіше з середини; нагрудна виточка бере початок від бічного зрізу та ін.

З педагогічної точки зору, відсутність єдиної стандартизованої системи конструювання може мати небажаний прояв:

1. Метод побудови креслень швейних виробів, що пропонується для викладання дівчаткам під час занять з обслуговуючих видів праці, не має опори на вже звичні стандартизовані закони креслення.

2. Навіть якщо вчитель обслуговуючої праці, спираючись на власний досвід, хоче обрати доцільну систему конструювання, то зустрічається з рядом труднощів, пов'язаних з відсутністю вимог до неї.

Ми спробували сформулювати єдині вимоги, маючи перед собою єдину необхідну навчальну мету — створити належні умови, необхідні для найкращого оволодіння навчальним матеріалом занять з обслуговуючих видів праці. За раніше діючою програмою Міністерства Освіти з трудового навчання у 5-7-их класах загальноосвітніх навчально-виховних закладів у процесі практичної діяльності дівчатам пропонується виготовити такі швейні вироби: хустинку, наволочку, рукавичку, фартух із супільно кроєним або відрізним нагрудником, нарукавники, сумки, спортивний одяг (брюки, шорти), спідниці, піжамні брюки, робочий одяг, плечові вироби — халати, сарафани, жилети.

Нами було проведено опитування вчителів обслуговуючої праці середніх освітніх шкіл та викладачів педагогічних училищ і запропоновано дати відповіді на два запитання:

1. За якою системою (назвіть автора або джерело) ви викладаєте побудову креслень виробів?
2. Аргументуйте, будь ласка, свій вибір системи побудови креслень виробів.

Після обробки цієї анкети ми прийшли до таких висновків:

- Вибір певної системи побудови креслень найчастіше пов'язується вчителем насамперед з легкістю графічного відображення об'єкта, де під легкістю розуміється найменший обсяг, найменша кількість точок, що, на їх погляд, відповідає віковим можливостям учнів.

- Система була обрана за рекомендацією підручників з обслуговуючої праці в 5-7 класах (у таких випадках обґрунтування відсутнє).
- Вибір зумовлено побудовою креслення деталей одягу за законами креслення, а саме, за законами побудов розгорток. Перевагу такого вибору в основному віддали досвідчені вчителі (вчителі зі стажем, вчителі-методисти, вчителі, що мають ряд власних винаходів та педагогічних впроваджень, заслуженні вчителі), які обґрунтують свій вибір найкращим розумінням навчального матеріалу та довгочасним його використанням. А це може довести тільки досвід, компетентність та розумна праця.

Швейна справа у дівчаток на уроках трудового навчання розпочинається в 5 класі. В перший рік навчання вони знайомляться з поняттям “конструювання” та “моделювання”. Пізніше поглиблюють свої знання та вміння з поступовим ускладненням об'єктів праці.

Аналогічна тенденція з конструктивного ускладнення одягу простежується у сучасній моді. Доказом цього служать покази багатьох відомих модельєрів сучасності, числені видання про сучасні технології, про сучасні тренди (тенденції). Відомі модельєри, особливо ті, що займаються творчими пошуками та винаходами, на відміну від прагматичних промислових ринкових ліній, створюють сучасні моделі, що характеризуються значною кількістю нестандартних конструктивних та декоративних ліній; асиметричним вирішенням горловин, застібок, комірів та інших деталей; щонайближчим наближенням форми одягу до форми людського тіла, дуже щільним обляганням; кроєм у косому напрямку тканини; великою різноманітністю та сконцентрованістю сучасних та історичних вирішень в одній моделі. Перед вчителем постає завдання навчити учнів основних законів конструювання та моделювання, що в подальшому забезпечить їм можливість орієнтуватися в розмаїтті конструкторських вирішень та здійснювати свої творчі задуми.

Тому є всі підстави вважати, що вибір доцільної системи крою повинен спиратися на такі вимоги:

1. Точне зняття розмірних ознак, використання додаткових вимірювальних фігур, використання формул і виду, правильне визначення припусків на вільне облягання, що забезпечить успішне поширення виробу.

Необхідно мати на увазі, що запам'ятати та визначити велику кількість розмірних ознак досить складно. Тому доцільність використовування тієї чи іншої методики побудови конструкції швейного виробу має спиратися на вікові особливості учнів.

2. Друга вимога пов'язана з необхідністю глибокого розуміння тієї справи, якою займаються дівчатка. Під час проведення занять з обслуговуючої праці, а саме у процесі вивчення побудови креслень виробів та їх деталей, як свідчать наші дослідження та досвід роботи викладачів обслуговуючої праці, дівчата практично ніколи не ставлять питання типу “Чому побудова креслення проводиться за такою послідовністю?”. Саме тут виникає суперечність. З одного боку, дівчата не розуміють методики побудови креслень, з іншого, тимчасові пояснення не приведуть до надійного результату без корінних змін у навчальному процесі, що має ґрунтуватися на законах креслення, які за навчальною програмою не викладаються в необхідному обсязі та за необхідною системою. Тому друга вимога повинна стати вирішенням цієї суперечності.

3. Успішне оволодіння методикою побудови креслень, її законами та правилами. Розуміння процесу створення креслень призводить до розширення можливостей творчого опрацювання та самостійного прогресу. Цьому сприятиме, на нашу думку, графічна грамотність та графічна культура.

Невід'ємною частиною створення одягу є процес моделювання – процес “виліплення образного уявлення об'ємно-просторової форми майбутнього виробу та всіх необхідних конструктивних ліній на ньому відповідно до вимог ескізу нової моделі” [3]. В основі методу моделювання лежить творчий підхід до прийомів суміщення основних деталей (спинки, пілочки, рукавів, ліфу, полотниць, спідниць) в різних опорних точках їх дотику для одержання викрійки виробів необхідного крою, силуету, форми зі збереженням основних параметрів індивідуального креслення.

Спостерігаючи за роботою учнів під час моделювання, ми звернули увагу на високий рівень зацікавленості у створенні власного, неповторного виробу, що відповідає власним

смакам й потребам. Під час заняття дівчатка опрацьовують свої варіанти рукавичок, наволочок, фартухів, спідниць, брюк, суконь та інших виробів. Але зазначимо, користуючись власним досвідом та досвідом учителів з обслуговуючою праці, що невміння виконувати геометричні побудови призводить до обмеження творчості та зниження високої якості виробів. Під якістю роботи швейного виробу ми розуміємо не тільки добре виконану технологічну обробку, а й чіткість та рівність ліній, точність симетрії, правильність кутів, ліній спряжень та кола. До цієї якості можуть привести знання, уміння та навички у виконанні геометричних побудов, геометричних зображень, у виконанні креслень.

До змісту графічного матеріалу, необхідного для уроків обслуговуючої, віднесено:

V клас (загальні відомості про креслення та його елементи)

Початкові відомості про креслення як засіб передачі інформації.

Правила оформлення креслень.

Креслярські інструменти та прийоми правильного користування ними.

Поняття про мірило.

Прийоми обмірювання плоских предметів.

Елементи розміру на кресленні.

Умовні позначення на кресленнях.

Прийоми виконання геометричних побудов на кресленнях (побудова відрізків прямої за їх заданим положенням, побудова кутів заданої величини, поділ відрізка на рівні частини, побудова геометричних фігур, найпростіші види спряжень).

VI клас (початкові відомості про утворення зображень на кресленнях)

Визначення розмірів об'ємно-просторових предметів із складною формою поверхні.

Основні правила побудови геометричних фігур.

Розширення відомостей про геометричні фігури (побудова спряжень, поділ кола та кута на рівні частини).

Початкові відомості про креслення в системі прямокутних проекцій.

Проекцювання предметів на одну та дві площини проекцій.

VII клас (креслення в системі прямокутних проекцій)

Форма предмета як сукупність поверхонь геометричних тіл.

Аналіз геометричної форми предмета.

Поняття та основні правила побудови розгорток поверхонь.

Загальні відомості про перерізи, їх призначення та застосування.

Проекцювання геометричних тіл на три площини проекцій.

Початкові відомості про зображення з'єднань предметів.

Наведений перелік навчального матеріалу не суперечить меті формування в учнів цілісних уявлень про креслення як засіб передачі графічної інформації і разом з тим узгоджується із змістом їх навчальної діяльності на уроках обслуговуючої праці. Разом з тим у процесі дослідження вивчалися вікові можливості учнів щодо засвоєння ними на уроках обслуговуючої праці графічного матеріалу.

Доступність розробленого нами навчального матеріалу перевірено експериментально. Експериментальна робота передбачала застосування таких методів дослідження: відвідування та аналіз інтегрованих уроків; перевірка та аналіз результатів графічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці; проведення підсумкових контрольних робіт з наступним компонентним аналізом результатів їх виконання.

У процесі відвідування та аналізу уроків визначався ступінь засвоєння учнями знань з обслуговуючої праці та креслення, аналізувалось, як графічні знання та уміння сприяють засвоєнню навчального матеріалу з обслуговуючої праці; фіксувались типові помилки, які допускають учні при засвоєнні знань; з'ясовувались труднощі, які виникають в учнів, пов'язані із засвоєнням навчального матеріалу в умовах інтегрованих уроків. Для аналізу уроків розроблялись орієнтовні схеми, які передбачали поелементний аналіз результатів навчальної діяльності учнів на всіх етапах відвідуваних уроків.

Оцінювання результатів графічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці здійснювалось на основі загальноприйнятих у трудовому навчанні критеріїв [2].

Література:

1. Литвина Л.М. Моделирование и художественное оформление женской и детской одежды: Учебник для сред. спец. учеб. заведений лег. пром-сти. – М.: Лег. индустрия, 1972. – 312с.
2. Ботвинников А.Д. Экспериментальное исследование эффективности формирования графических знаний и навыков у учащихся. Особенности решения разных видов задач //Обучение основам проектирования /Сост. А.Д.Ботвинников.– М.: Просвещение, 1975. – С. 58-85.
3. Бланк А.Ф. Конструирование и конструкторское моделирование женской одежды. – М.: Ленпромбытизdat, 1990.–256с.

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФЕРМЕРСЬКОГО ГОСПОДАРЮВАННЯ

Наталія Пасічник

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кардинальні зміни соціально-економічних та науково-технічних орієнтирів подальшого розвитку України визначили необхідність модернізації національної системи середньої освіти, кінцевою метою якої є підвищення ефективності підготовки нової генерації до життя та трудової діяльності в умовах ринкової економіки. В сучасних економічних умовах виникає багато принципово нових ситуацій, до яких значна більшість населення, особливо молодь, не підготована ні в теоретико-практичному, ні в психологічному планах. Тому особливого значення сьогодні набуває підвищення освітнього рівня населення в сфері економічних знань – одного з найважливіших чинників прискорення переходу нашої країни до ринку. При цьому, як показує світовий досвід, становлення ринкових відносин насамперед пов’язане з широким розвитком підприємницької діяльності та формуванням нового соціального прошарку власників – підприємців з їх специфічними цінностями та мотивами. В цих умовах виховання економічно освіченого громадянина залежить насамперед від змісту та форм освіти й тривалості цього процесу. Тому важливим завданням школи є забезпечення якісного засвоєння учнями основ економічних знань, виховання в них уміння самостійно аналізувати й адекватно оцінювати економічні процеси, формування інтересу учнівської молоді до підприємницької діяльності.

Потрібно зазначити, що процес підготовки школярів до підприємництва має як позитивні, так і негативні сторони, він гостро пов’язаний з питаннями загальнолюдської моралі. Адже в ідеалі суб’єкт підприємницької діяльності повинен бути всебічно освіченою й розвиненою особистістю і в своїй праці орієнтуватися на високий професіоналізм, самовдосконалення та через бізнес найповніше реалізуються, приносячи користь собі та суспільству.

Відомо, що для старшокласників важливе значення має свідомий вибір професії. Серйозною причиною складності їх професійного самовизначення, зокрема і щодо підприємницької діяльності, сьогодні є стихійна комерціалізація, яка мало чим пов’язана з цивілізованим підприємництвом і має ряд негативних характеристик, що приводять до деформації моральних тінностей. Старшокласники стоять перед вибором: або готувати себе до матеріального успіху у перспективі, прикладаючи зусилля до оволодіння відповідними знаннями, вміннями та якостями, або напаштовуватися на примітивну комерцію, яка не потребує великого напруження, особливих знань та умінь, високого рівня інтелекту й моральних якостей, щоби досягти матеріального добробуту. Цей вибір багато в чому залежить від розуміння суті підприємництва. Відомо, що одним із важливих компонентів інтересу до певного виду діяльності є рівень інформованості про його особливості, основні вимоги і т.п. Проте аналіз відповідей учнів про особливості впливу на них різних джерел інформації показує, що інтерес до підприємництва в учнів формується головним чином через пресу, телебачення та спілкування з товаришами. Школа при цьому, на жаль, займає останнє місце. До того ж, більшість інформації професіографічного характеру середній учень отримує неповною та невпорядкованою, а досить часто деформованою. Отже, вплив на школяра щодо професійної спрямованості здійснюється в основному через зовнішні чинники.

Проведені нами дослідження діяльності багатьох шкіл Кіровограда та області свідчать, що в переважній більшості цілеспрямована профорієнтаційна робота з учнями майже не проводиться. Описи професій, які давали учні в експериментальних класах, є неконкретними й неповними. Порівняння зроблених учнями описів зі зразковими дозволяє нам визначити індекс інформованості старшокласників про професії сфери підприємницької діяльності.

$$I_1 = \frac{\Pi_1 + 0,5 * \Pi_2 + O / \Pi_3}{\Pi_1 + \Pi_2 + \Pi_3},$$

де Π_1 , Π_2 , Π_3 – кількість учнів, що мають досить повне, часткове чи незначне уявлення про певну професію; I_1 – може змінюватися в інтервалі від 0 до 1, а отже, чим вищий середній рівень інформованості учнів про певну професію, тим більше Π_1 до 1.

Проведений нами констатуючий експеримент дозволяє твердити про досить поверхові та несистематичні уявлення старшокласників про різні компоненти професій сфери підприємницької діяльності. Так, описи загальних відомостей про професії підприємництва виявили індекс інформованості 0,75; описи умов праці показали індекс інформованості – 0,64; описи основних функцій мали індекс 0,58. Це свідчить про певний вплив різних інформаційних джерел на формування деяких знань про професії підприємницької діяльності. Але надто низькими виявились індекси за описами вимог до людини (0,20) та мети праці в сфері підприємництва (0,22). Варто зазначити, що останнім часом в Україні відбулися певні зрушенні у ставленні загальноосвітньої школи до економічних знань. Міністерство освіти підтримало ініціативу окремих шкіл і дозволило за рахунок шкільного компонента вивчати в 10-11 класах такі курси, як «Основи економічних знань» та «Основи підприємницької діяльності». Але запровадження окремих спецкурсів із економіки не може розв'язати проблему формування в молоді основних компонентів культури підприємництва, здатність до творчого мислення, вміння орієнтуватися в складній та суперечливій суспільній та економічній діяльності.

Важливою проблемою загальноосвітньої школи є стимулування й заохочування розвитку в учнів тих рис, які притаманні творчій особистості. Тому професійна орієнтація повинна не тільки сприяти формуванню життєвих цілей, а й розвивати творче начало особистості. Загальновідомо, що головним критерієм активізації людського фактора в шкільному віці є навчальна діяльність. Тому формування інтересу учнівської молоді до підприємницької діяльності, як показує зарубіжна практика, доцільно здійснювати при вивченні будь-якого шкільного предмета, насамперед – соціального циклу. Адже формування інтересу до підприємницької діяльності в старшокласників є процесом педагогічного впливу на особистість, де учень є одночасно і об'єктом, і суб'єктом виховання. Механізм впливу містить такі складові елементи: а) виховання в учнів потреби у виробленні тієї чи іншої якості; б) оволодіння учнями знаннями про особистісні якості; в) формування вміння, навичок та звичок поведінки.

Для формування в старшокласників інтересу до підприємницької діяльності необхідно створити умови для пролонгованого, а не дискретного педагогічного впливу на учнів. Тобто розвиток професійних інтересів потрібно здійснювати на основі навчальних та пізнавальних інтересів. Теоретично й практично доведено, що взаємозв'язок навчального, пізнавального та професійного інтересів найбільш повно реалізується в процесі поглибленаого вивчення предметів соціального циклу. До соціальних дисциплін ми відносимо: історію України, всесвітню історію, правознавство, економічну та соціальну географію України, соціально-економічну географію світу, курс «Людина і суспільство», країнознавство, історію культури рідного краю, основи економічних знань, основи підприємницької діяльності та цілу низку інших предметів залежно від спрямованості навчального закладу. В контексті нашого дослідження значення названих предметів зумовлене тим, що вони займаються аналізом особливих умов існування, властивостей та форм розвитку людських індивідуумів, маючи своїм завданням цілеспрямований вплив на їхні життєві умови. Викладання цих предметів дає можливість не тільки розкрити економічні аспекти, а й здійснити пов'язане з цим важливе завдання виховання – педагогічне забезпечення соціалізації учнів, що означає оптимальне входження особистості в соціальне і, передусім, економічне оточення, а також знаходження

свого місця в ньому. Однак викладання соціальних предметів у більшості випадків готове школярів до реалізації виробничо-виконавчих функцій. Вплив же на розвиток в учнів готовності до виконання соціально-економічних завдань підприємницького плану, формування соціально-психологічних та етичних якостей особистості в умовах ринкової економіки виявляється незначним. Об'єктивний спектр якостей особистості, без якого неможлива сьогодні ефективна економічна діяльність, не актуалізується в навчанні, і отже, не віддзеркалюється в свідомості учнів. Тому вкрай актуальні завдання – подолати разочарування у невідповідності між програмами шкільних предметів і світом реального життя. Мова йде про необхідність забезпечити економічну спрямованість вивчення суспільних дисциплін у загальноосвітній школі. В процесі викладання соціальних предметів необхідно тісніше пов'язувати їх зміст з виконанням різноманітних розрахунків, управлінських функцій, розв'язання пошуково-творчих завдань.

Загалом ефективність роботи школи з формування інтересу старшокласників до підприємницької діяльності під час вивчення предметів соціального циклу значно підвищиться якщо:

- буде розроблена така теоретична модель викладання соціальних предметів, яка змогла б надати навчанню сучасну професійну спрямованість;
- загальна підготовка учнів буде органічно пов'язана із формуванням їх професійних інтересів;
- навчальний процес матиме відповідні методичні матеріали;
- навчання забезпечуватимуть кваліфіковані кадри з базовою освітою.

Література:

1. Аксюнова О.В. Методика викладання економіки: Навч. посібник – К.: КНЕУ, 1998. – 280с.
2. Нисимчук А.С. Экономическое воспитание в сельской школе. – М.: Просвещение, 1989. – 207с.
3. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді/ За ред. М.І.Тименка. – Бердянськ: Інститут педагогіки АПН України, 1996.- 230с.

Віталій Олійник

**ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ГІМНАЗІЯХ (1900-1939рр.)**

Соціально-економічне становище Галичини на початку ХХ століття обумовило масове поширення кооперативного руху. Західноукраїнська кооперація зуміла організувати навколо себе основні інтелектуальні сили, дала їм можливість проявити себе і реалізувати свої здібності. Поширення ідей кооперації в Західній Україні не могло не позначитися і на освіті того часу.

На початку ХХ століття в загальноосвітніх закладах Галичини почали запроваджувати практичне кооперативне навчання (засновували школи кооперативи і каси ощадності), а починаючи з 20-х років були спроби ввести теоретичне кооперативне навчання.

Кооперативне навчання й виховання не обминуло й такі заклади освіти, як гімназії.

"Школу треба перетворити так, щоб вона приготовлювала не тільки до приватного життя для свого "я", але дала підвалини, тобто познайомила з новими течіями життя, які прямують до удосконалення суспільного життя, познайомити практично з ідеєю кооперації, а то наступить тоді, коли при кожній школі будуть кооперативні спілки" [12, 7].

Кооперативне виховання в школі багато допомагає загальному вихованню дитини, виховуючи самоповагу, чесність, почуття товариської єдності, певність у великій силі гуртування, любові до близького і т.д. Тут якнайкраще учител зближається з учнями не як "властедержець", а як батько, старший брат проймається їх думками.

Почуваєш, що відразу попав в іншу атмосферу не сухої, заскорузлої, книжкової науки, а в атмосферу вільного єднання старшого з меншим, більш досвідченого з менш досвідченим. Тут розкривається душа дитини, її психіка. До того ж це та міцна підвалина, на якій виросте велика справжня кооперація, яка допоможе вивести наш збіднілий, заляканий народ на широкий шлях добробуту і щастя.

Про значення, якого надавали економічному вихованню учнів, свідчать завдання, які визначили перед собою Загальні збори товариства "Взаємна поміч" українського вчителства. Серед завдань в економічних справах Загальні Збори визнають: при вивчені математики приклади подавати, взяті з торгівлі і промислу, а також з діяльності кооперативу; на іграх і під час екскурсій, при обговорюванні щоденних фактів життя виховувати в кооперативному дусі. У кожній школі повинна бути шкільна кооперативу, причому так ведена, щоби молодь навчалася основ парламентаризму, товарознавства, знайомилася з джерелами отримання товару, різницю в гуртових і роздрібних цінах, щоби вчилася ведення кооперативного діловодства, яке їй буде необхідне для майбутньої діяльності в кооперації та взагалі в суспільному житті [2, 12-13].

Як проходив розвиток кооперативного навчання на практиці? Аналізуючи звіти Головної Управи Рідної Школи про діяльність Рідної Школи в 1932/33, 1933/34, 1937/38 навчальних роках, можна відзначити, що шкільна кооперативу була в 1933/34 навчальному році у 8-ми гімназіях, а теоретичне навчання кооперації проводилося тільки в 4-ох [4, 358].

Такі кооперативи торгували в основному шкільним приладдям і споживчими товарами (булками, молоком, цукерками та іншим). Деякі кооперативи, крім торгівлі, вели переплетню, перукарню тощо, інші займалися добродійною діяльністю: допомагали бідній шкільній молоді.

Діти були дуже зацікавлені роботою в шкільній кооперативі, вони охоче виконували свої обов'язки.

Організація шкільної кооперативи була досить налагодженою. Керували нею Управа й Надзвірна Рада, які обирали учні з-поміж себе під наглядом опікуна шкільної кооперативи. Засідання управи відбувалося кожного тижня, а Управи й Надзвірної Ради — раз в місяць (у присутності опікуна). Засідання укладали порядок нарад, подавали звіти, вели жававу дискусію й приймали постанови голосуванням через підняття рук. Для того, щоби якомога більше учнів змогли ознайомитися з обов'язками, склад Управи й Надзвірної Ради мінявся майже три рази на рік.

Протягом навчального року шкільні кооперативи скликали Загальні Збори, на яких Управи здавали звіт про діяльність й намічалися нові шляхи діяльності кооперативи.

Книговодство розподілене між усіма членами Управи. Закупівлю товарів переважно проводили у своєму місті, але часто й у інших містах (так учні вчилася писати замовлення, забирати з пошти товар і висилати гроші).

Діяльність кооперативи регламентувалася Статутом, який разом із зразками книг подається у додатку 1 [1, 4-8].

Дохід від діяльності кооперативи спрямовувався на закупівлю книжок до шкільної бібліотеки, приладів і шкільного приладдя для бідніших учнів [3, 244].

Крім підприємницької діяльності кооперативи вели ще освітню — організовували реферати на кооперативні теми, кооперативні свята, свята ощадності та ін.; екскурсії до торговельних, промислових підприємств [4, 359].

Крім ведення шкільної кооперативи передбачалося навчання учнів гімназій наукі кооперації. З плану навчання кооперації в середніх школах (гімназії і семінарії) бачимо, що наука ведеться в гімназіях в 5-му і 6-му класах по одній годині в тиждень. Завданням навчання кооперації було — популяризувати і поглибити ідею кооперації. План рекомендує ознайомлення з наукою кооперації не лише тих вчителів, які будуть вести години кооперації, а й всіх інших вчителів [8].

На жаль, Головна Управа Рідної школи одержала письмове повідомлення з куратори, що міністерство ВРОП рішенням від 30 липня 1938 року ч. II Пр. 5837/38 не дозволило навчати кооперації в гімназіях. Це рішення було болючим ударом для молоді. Відтоді осередками кооперації у школах Рідній школі стали кооперативні гуртки і крамниці, що мусили перебрати на себе завдання знайомити своїх членів із науковими основами кооперації [5, 387].

Ще однією важливою ділянкою підготовки учнів до підприємницької діяльності у гімназіях була організація шкільних кас ощадності. Учні збирали гроші в шкільну касу ощадності, а потім поміщали їх у місцеві відділення Центробанку, де вклади процентувалися.

Діяльність каси ощадності також проводилася згідно Статуту. Статут каси ощадності академічної гімназії у Львові за 1909 рік наводиться у додатку 2 [7].

Крім загальних гімназій засновувалися спеціальні, які готовували учнів до економічного

життя. В Станіславові, наприклад, діяла торговельно-кооперативна гімназія, метою якої було вивчити молодь купецтва, її одноважно познайомити її з кооперацією [6, 157].

Важливе значення для підготовки учнів до підприємницької діяльності мала "Порадня до вибору звання", яка сприяла профорієнтації учнів і їхньому пристосуванню до економічних умов того часу [4, 358, 360-361].

Вплив на економічну підготовку учнів гімназій мало й видавництво учнями гімназійних журналів і бюллетенів, які вміщували вірші і твори економічного характеру [9;10; 11].

Підготовка учнів до підприємницької діяльності в гімназіях у 1900-1939 роках мала не тільки вплив на освітньо-культурний рівень людей того часу, а й на їхнє соціально-економічне становище. Формувалися люди з певними якостями, знаннями і вміннями, новим типом мислення, які готові були до праці у важких умовах для підвищення як свого добропуту, так і добропуту свого народу, своєї держави.

ДОДАТОК I

*"Статут шкільної крамнички"***

I. Назва Спілки:

§1. "Шкільна крамничка" учеників школи _____ в _____

§2. Спілка опирається на паях (уділах) з обмеженою порукою до висоти _____ (1) уділу.

II. Мета Спілки

Спілка доставляє ученикам школи в _____ всякі шкільні прилади.

III. Права членів

§4. Членом Спілки може стати кождий ученик(ця) школи в _____ від III до VII відділу включно, що заплатить установлений загальними зборами пай в висоті _____.

§5. Кождий член може мати більше пайів (уділів).

§6. Член крамнички має право до куповання шкільних приладів у шкільній крамничці.

§7. Член має право бути присутнім на загальних зборах Спілки з рішучим голосом.

§8. Ученик(ця) перестає бути членом, коли вийде зовсім зі школи. По виході ученика зі школи мається удей негайно виплатити.

§9. Добровільно виступає член, коли виповідає удей (пай) найпізніше місяць перед кінцем адміністраційного року.

§10. На випадок виповідження пая через члена в відповідній порі, звертається йому сей пай з кінцем адміністраційного року по затвердженню рахунків Спілки через загальні збори.

IV. Адміністраційний рік

Спілки зачинається на початку вересня, а кінчиться в червні.

V. Орган Спілки і їх об'єм діяння

§12. Найвищим органом Спілки є загальний збір, який мусить зійтися що найменше 2 рази в році, то є на початку вересня і на кінці червня. З початком року вибирається членів надзвірних органів Спілки, а з кінцем року затверджується рахунки і розділює зиск на гуманітарні цілі і на дивіденду від пайів.

§13. Загальний збір вибирає:

а) Управу Спілки і (заступників) в числі _____.

б) Надзвірну раду в числі _____.

в) Контрольну комісію в числі _____ членів.

VI. Управа Спілки

§14. Члени управи вибирають з поміж себе предсідника, купчика, скарбника і діловодчика.

§15. Предсідник скликує членів управи на наради, сторожить над діяльністю управи та разом з іншими членами управи відповідає за майно Спілки.

§16. Купчик і скарбник продають товар у порі, настановленій управою.

§17. Купчик і скарбник купують товари в порозумінню з предсідником управи.

§18. Оба (купчик і скарбник) відповідають за товари і готівку крамнички.

§19. Управа Спілки виладжує рахункові замкнення крамнички найдальше до 15 червня.

VII. Надзвірна Рада

§20. Відбуває засідання щомісячно разом із контрольною комісією.

§21. Вибирає предсідника, секретаря і їх заступників.

§22. Береже правильної господарки Спілки.

§23. В наглих випадках скликує загальні збори.

§24. Ставляє пропозиції перед загальним збором на уділюваннє абсолюторії управи цілорічну діяльність, а також виготовлює проект щодо розділу чистого зиску.

VIII. Контрольна комісія

§25. Вибирає предсідника і секретаря.

§26. Провірює діяльність крамнички правильно раз на місяць, або на випадок наглої потреби.

§27. Складає чергові звіти з провірки перед Надз. Радою і повний звіт перед загальним збором.

IX. Кінцеві постанови

§28. Спілка розв'язується, як заявиться за сим 2/3 голосів членів, присутніх на загальнім зборі.

§29. На випадок розв'язання Спілки загальний збір більшістю голосів присутніх членів розділює майно на гуманітарні ціли.

Книги

Крім статута потрібні до правильного розвитку крамниці точні записи на відповідних формуларах. До сього служитимуть торговельні книги, яких взорець подаю низше.

Кождий виконаний орган крамнички має свої книги і так:

1) Книга звітів із засідань управи крамниці.

2) Книга звітів із засідань Надзвірної Ради і контрольної комісії.

3) Книги фахово торговельні:

а) Опис членів.

б) Товарова книга.

в) Касова книга.

Як сі книги мають виглядати?

На книги звітів під 1), 2) вистане звичайна нотатка, якої уживають ученики найвищих клас із більшим числом карток. Якби була на се готівка, то було би добре купити більші книги, щоби вони були документом для будуччини школи.

Щодо книг фахово-торговельних, то треба зробити самим, або на випадок посідання фондів дати видрукувати в більшій нотатці такі колюмни:

Шкільна крамничка в _____

СПИС ЧЛЕНІВ

Біжу че число	Ім'я і називисько членів	Відділ і рік наукн	День приняття	День виповідження	День		Число паїв	Сума		Примітка
					виплачення удилу (паю)	виплачене паю		зол.	гр.	
	Ольга Волос	V (6)	15/9 1924		15/9 1924		2	2	-	
	Іван Гук	111 (4)	20/9 1924		29/9 1924		1	1	-	

* — Додатки подаємо мовою оригіналу

ТОВАРОВА КНИГА

ЗАКУПИ

РОЗПРОДАЖ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Біжуче число	Арт касової кн.	Дата	Зміст	Ціна купна		Ціна продажи		Евент. зиср		Біжуче число	Арт касової кн.	Дата	Зміст	Сума прибутку		Витрати	
				зол	гр	зол	гр	зол	гр					зол	гр	зол	гр
1	1	24/9	Закуплені товари	85	30	90	30	5	-	1	1	25/9	Денний торг	6	45	-	80
										2	2	26/9	Нотатки на спорядження крамничних книжок				

КАСОВИЙ ДНЕВНИК

ПРИБУТОК

ВИТРАТИ

Артикул	Дата	Ч. книги	Зміст	Зол	Гр	Артикул	Дата	Ч. книги	Зміст	Зол	Гр
1	15/9	1	Вплачений уділ	2		1	24/9	1	Закуплені товари	85	30
2	20/9	2	" "	1		2	26/9	2	Нотатки на крамничні книжки	-	80
3	25/9	1	Денний торг	6	45						

ДОДАТОК 2

СТАТУТ КАСИ ОЩАДНОСТИ АКАДЕМІЧНОЇ ГІМНАЗІЇ У ЛЬВОВІ

Статут

щадниці учеників ц. к. академічної Гімназії у Львові затверджує рескр. ц. к. Ради
Шкільної краєвої з дня ...

§1

Ціль щадниці:

а) призвичаюване учеників до ощадності;

§2

Щадниця приймає вкладки починаючи від двох сотиків і вище.

§3

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Гроші можна виняти зі щадниці лише при відході з ц. к. академічної Гімназії у Львові.

§4.

Гроші (лиш цілі корони) будуть опроцентовані від першого дня кожного місяця після стопи, принятої в Руській Щадниці в Перемишлі.

§5.

Щадницю учеників ц. к. академічної Гімназії у Львові веде вибраний збором учительський заряд зложений з директора, касира і книговодчика, членів збору учительського тої Гімназії.

§6.

Збір учительський вибирає що року сконструючу комісію, зложену з трьох членів, котра складає з кінцем січня кожного року звіт з ведення Щадниці перед збором учительським ц. к. академічної Гімназії у Львові.

§7.

Зложені гроші, скілько перевишають одну (1) корону, складає касир на спільну вкладкову книжечку Руської Щадниці в Перемишлі, виставлену для Щадниці учеників ц. к. академічної Гімназії у Львові.

§8.

В реченнях, в котрих Руска Щадниця в Перемишлі дописує відсотки, будуть они обчислені також для поодиноких книжочок учеників (лиш від цілих корон) і дописані.

Література:

1. Беликонович Д. Про діточі кооперативи // Учителське слово, 1924, — Ч.4.
2. Загальні збори товариства "Взаємна попіч" українського вчителівства. // Учителське слово. 1954, ч. 1.
3. Мартинюк М. Кооператива в школі // Рідна школа, 1936, — Ч.17.
4. Рідна школа в 1933-1934 роках. Звідомлення Головної управи рідної школи за час від 1 вересня 1933р. до 31 серпня 1934 р. // Рідна школа. 1934, — Ч.23-24.
5. Рідна школа в 1937-38 рр. Звідомлення Головної управи рідної школи за час від 1 вересня 1937 р. до 31 серпня 1938 р. // Рідна школа. 1938, ч. 24.
6. Торговельно-кооперативна Гімназія Рідної школи й Станиславові // Рідна школа, 1938. — Ч. 24.
7. ЦДІА у Львові. Фонд 178. Оп.3, спр.598.
8. ЦДІА у Львові. Фонд 506. Оп.1, спр.7 372.
9. ЦДІА у Львові. Фонд 309. Оп.1, спр. 2746.
10. ЦДІД у Львові. Фонд 309. Оп.1, спр. 2747.
11. ЦДІА у Львові. Фонд 309. Оп.1, спр. 2750.
12. Школа і кооперація // Учителське слово, 1921. — Ч. 6.

Василь Люлька

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8-9-ИХ КЛАСІВ ДО ФЕРМЕРСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Суттєві зміни соціально-економічної політики в Україні, розвиток форм власності, альтернативних державній, формування ринку праці, заполучення широких верств населення до підприємницької діяльності вимагають від педагогічної науки і практики відповідних розробок для підготовки підростаючого покоління до самостійної трудової діяльності в нових умовах, зокрема в сучасному сільськогосподарському виробництві.

Практика свідчить, що випускники сільських шкіл вже зараз почали відчувати характерні особливості ринкової економіки (конкуренція, кон'юнктура ринку праці, необхідність ризику та прийняття самостійних рішень, відповіальність за них і т.д.). Отже, сільська школа повинна поряд із загальноосвітньою підготовкою забезпечити моральну, психологічну та практичну готовність до підприємницької діяльності, зокрема фермерської.

Перші кроки на шляху розвитку фермерства в Україні показали, що без наукової обґрунтованої програми, ґрунтовного вивчення власного і міжнародного досвіду, цілеспрямованої виховної роботи серед селян досягнення реальних успіхів у цій справі не лише є сумнівним – ці недоліки швидше дискредитують роботу, що проводиться в окремих регіонах.

Що ж заважає утвердженню фермерства як однієї із потенційно важливих форм ведення

господарства? Які заходи необхідні для створення відповідних умов розвитку їх діяльності? Ці запитання є визначальними для вирішення проблеми на організаційно-технічному, соціально-економічному, виховному, правовому та інших рівнях. При цьому варто також враховувати і той факт, що історико-політичні та соціально-економічні передумови виникнення фермерства в Україні значно відрізняються від тих, які існували в США, Канаді та Західно-Європейських країнах. Це свідчить про гостру потребу в підготовці учнів фермерського господарства, а отже і в розробці відповідного змісту та обґрунтуванні педагогічних засобів його реалізації в сучасних навчальних закладах.

Як свідчать психологічні дослідження, особливості роботи сучасного підприємця (фермера) вимагають від людини наявності цілого ряду якостей, із якими можна досягнути значних успіхів у професійній діяльності. Найбільш важливими серед них є ініціативність, активність, почуття відповідальності, організаторські та комунікативні здібності, уміння ризикувати і бути рішучим. Підприємливість є інтегральною якістю особистості в плані підготовки спеціаліста, а тому цілий ряд якостей варто формувати і розвивати ще в умовах школи, перш за все сільської школи, учні якої мають змогу для виконання багатьох практичних робіт, що є основою в роботі фермера. Однак ця основа вимагає надбудови, яку потрібно формувати в училях з боку педагогічного колективу.

У практиці трудового профільного навчання учнів 8-9-их класів сільських шкіл у багатьох областях України реалізуються програми «Основи фермерської діяльності» (див.: Програми середньої загальноосвітньої школи. Трудове навчання. — К.: Освіта, 1993). Ці програми перевидані в 1998 році. Зміст програм розробляється згідно з логікою відповідної практичної діяльності, виходячи з того, що повноцінне уявлення про дану складну систему техніко-технологічних, економічних і соціальних процесів можна одержати через її аналіз в історичному, предметному та функціональному напрямках. Це дозволяє всебічно оцінити зміст кожного елемента виробництва, його призначення і характер взаємодії з іншими елементами, що в свою чергу сприяє формуванню в учнів розуміння економіки як динамічної структури, яка вимагає постійного вдосконалення управлінських концепцій, форм підприємництва і відносин власності.

Відбір навчального матеріалу для навчання учнів фермерської діяльності здійснювався на основі вимог про універсальну природу політехнічних знань та умінь, про необхідність розкриття взаємозв'язку між техніко-технологічними, економічними та управлінськими процесами на виробництві, про доцільність і доступність засвоєння навчальної інформації з врахуванням можливості переносу знань та вмінь, використання міжпредметних зв'язків.

Важливим фактором, що вплинув на розробку змісту програм, були кваліфікаційні вимоги до спеціалістів сучасного сільськогосподарського виробництва, а також результати анкетування молодих фермерів, які відзначили цілий ряд труднощів у своїй роботі і необхідні для успішного господарювання якості, знання та уміння.

Виходячи з того, що основною метою профільного трудового навчання в умовах сільської школи є допомога дев'ятикласникам у професійному самовизначенні, значна увага при розробці змісту навчально-трудової діяльності зверталась на профорієнтаційну роботу. Для цього в експериментальних класах ми ввели додатково курс «Основи вибору професії», який вивчався як факультатив у 9-му класі. Забезпечення наступності його змісту зі змістом розроблених програм трудового навчання дало змогу на інтегрованій основі сформувати у школярів здатність до ствердження своїх можливостей із вимогами тих професій, якими необхідно оволодіти для успішного фермерського господарства, а одержані знання перевірити в практичній діяльності шляхом професійних проб у визначеній сфері виробництва з елементами підприємницької діяльності.

Проведені нами констатуючі зразки показали, що учні мають низький рівень як загальних, так і спеціальних економічних знань, мало знайомі з економічною стороною професійної діяльності у сільському господарстві. Недостатньо знаючи азі економіки, сільські учні стають безпорадними у конкретних життєвих ситуаціях економічного характеру. Це визначило три сторони експериментальної роботи у сільських школах. На першому етапі формувались економічні знання у процесі теоретичної підготовки учнів за вказаними вище програмами. При цьому в учнів формувались основні економічні поняття, категорії, вони знайомились з

організацією виробництва у рослинництві й тваринництві, основними складовими маркетингу та менеджменту, фінансово-кредитних операцій засобами стимулювання праці і т.д. На другому етапі – в ході виконання практичних завдань – учні оволодівали рядом умінь. Для цього проводились тематичні бесіди і дискусії, ділові ігри, бізнес-семінари та конкурси, виконувались практичні завдання економічного змісту, що мають відношення до фермерської діяльності.

На третьому етапі – у процесі продуктивної праці, як у процесі практичних занять, так і літньої виробничої практики – учня здійснювали професійні кроки, виконуючи різні трудові функції. При цьому сільськогосподарські роботи поєднувались з елементами підприємницької діяльності (маркетингові дослідження, економічні розрахунки рентабельності, продуктивності праці, заробітної плати й податків і т.п.). Після завершення навчального року дев'ятикласники могли проводити елементарні економічні розрахунки на прикладі діяльності сільськогосподарського кооперативу, невеликого фермерського господарства.

В ході дослідження ми визначили, що ефективність підготовки учнів 8-9-их класів до фермерського господарства в процесі трудового професійного навчання залежить від ряду організаційно-педагогічних умов:

- наближення навчально-трудової діяльності до реальних умов;
- забезпечення учнів робочими місцями з конкретними об'єктами та видами виробничо-економічної діяльності (обов'язкова участь у цілорічному циклі технологічного процесу вирошування, переробки, зберігання та реалізації сільськогосподарської продукції);
- **створення можливостей для ознайомлення із змістом і особливостями роботи різних спеціалістів сільськогосподарського виробництва, з функціями фермера;**
- здійснення економічного виховання учнів у взаємозв'язку з їх конкретною навчально-трудовою діяльністю;
- забезпечення міжпредметних зв'язків трудової підготовки з фізики, хімії, біології та математики, що сприяє поглибленню інтересів до навчання та усвідомлення інтелектуальної спрямованості фермерського господарювання.

Після завершення першого етапу експерименту, проводячи опитування учнів щодо доцільності їх навчання за програмами «Основи фермерського господарювання» на рівні допрофесійної трудової підготовки, ми одержали позитивні результати. Так, 54 % учнів вважають, що така підготовка необхідна для учнів сільських шкіл, 71 % опитаних розглядає профільну трудову підготовку за визначеними програмами як можливість одержати знання й уміння, що знадобляться у майбутній самостійній трудовій діяльності, а 38 % учнів вважає, що в процесі навчально-трудової діяльності ознайомились з основами своєї майбутньої професії.

Важливу роль у своєму дослідженні ми надавали мотивації вибору професій необхідних для фермерського господарювання як складової професійної спрямованості, що визначається провідними і другорядними мотивами, які значною чи незначною мірою пов'язані з відповідною діяльністю, яку вибирає на перспективу той чи інший учень. При цьому ми використали методику незакінчених речень та методику, розроблену Є.Павлютенковим. При роботі за даними методиками учні аранжували набір мотивів діяльності та вибору майбутньої професії залежно від значущості даних мотивів для кожного оптанта. Одержані мотиваційні ієархії порівнювались з еталонною, яка була сформована на основі аналізу ряду психолого-педагогічних та соціологічних досліджень. При цьому провідними мотивами визначались ті, які пов'язані із змістом праці, що свідчить про усвідомлене ставлення учнів до відповідного виду діяльності і розуміння її сутності. Ми визначили три рівні визначеності мотивів. Високий рівень – це коли провідні мотиви визначені чітко в методиці незакінчених речень з відповідно поставленими ранговими місцями за другою методикою. Середній рівень визначався, коли провідні мотиви визначені незначною мірою і рангові місця не є високими. Про низький рівень мотивації свідчили низькі рангові місця і невизначеність провідних мотивів.

Результати проведених за згаданими методиками зрізів свідчать, що високий рівень в експериментальних групах мали 39% учнів, середній – 43% і низький – 18%. У контрольних групах відповідно було – 21%, 31% і 48%. Одержані дані свідчать про суттєвий вплив

здійснюваної в експериментальних групах організації навчально-трудової діяльності учнів.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Микола Корець

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Проблема розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів є однією із актуальних. Її характер, динаміка знаходяться в тісному взаємозв'язку з вимогами до вчителя сучасної школи, рівнем розвитку економічного потенціалу країни та стану педагогічної науки. Це питання є особливо актуальним в системі технічної підготовки вчителів трудового навчання та технологій виробництва. Адже саме творчий потенціал, який здобуває фахівець такої кваліфікації в процесі навчання у вищому закладі освіти, є основою для творчого підходу у вирішенні як теоретичних, так практичних завдань з практики роботи вчителя в школі. Це слугує передумовою для реалізації комплексної програми трудової підготовки школярів.

Педагогічні здібності детально вивчалися в роботах Н.Левітова, Ф.Гоноболіна, А.Щербакова, М.Кушкова та інших. Найбільш усталене визначення здібностей належить Б. Теплову, який особливу увагу надавав включенням трьох особливих ознак здібностей: під здібностями розуміють *індивідуально-психологічні особливості*, які відрізняють одну людину від іншої; здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання будь-якої діяльності чи багатьох видів діяльності; поняття "здібність" не зводиться до тих знань, умінь та навичок, які уже вироблені у даної людини [1].

Від народження можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, а самі здібності завжди є результатом розвитку - стверджує Б.Теплов. Тобто вони виявляють в швидкості, глибині і міцності оволодіння способами і прийомами діяльності. Н.Кузьміна визначає здібності як індивідуальні, усталені властивості особистості, які полягають в специфічній чутливості до об'єкту, засобів, умов діяльності і створенню пошукових результатів в ній [2].

На противагу діяльнісно-особистісному підходу такі дослідники, як Б.Ананьев, С.Рубінштейн, В.Шадріков, визначають здібності з функціонально-генетичної точки зору. За цією концепцією здібності – це властивості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості, котра знаходить прояв в діяльності і своєрідності виконання діяльності [3].

Зв'язок психологічних проявів здібностей з функціонуванням окремих сторін діяльності мозку Б.Ломов розглядає як цілісну едину систему, що складається із трьох взаємопов'язаних сторін [4]. Сюди входять особливості функціонування мозку, які забезпечують своєрідність виконання дій; операційний склад здібностей, які забезпечують успішність діяльності, як сукупності розумових дій; мотиваційна, змістовна сторона, куди автор відносить і нахили.

Під педагогічними здібностями М.Левитов розуміє сукупність якостей, які мають відношення до різних сторін особистості вчителя, що забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності. Це, зокрема, здатність передати дітям знання в короткій і цікавій формі, здатність розуміти учнів, яка базується на спостережливості, а також самостійний і творчий склад мислення, винахідливість і швидка та точна орієнтація і, зрештою, організаторські здібності.

Н.Кузьміна виділяє такі ознаки педагогічних здібностей, як специфічну чутливість до об'єкта, засобів і умов педагогічної праці та специфічну чутливість до створення продуктивних моделей формування пошукових якостей в особистості учня. Відповідно до цього виділено два взаємопов'язаних рівня педагогічних здібностей: *рефлексивний* (перцептивно-рефлексивні

здібності спрямовані до об'єкту-суб'єкту педагогічної дії і обумовлюють інтенсивність формування почуттєвого досвіду особливості педагога), *проективний* (проективні педагогічні здібності спрямовані до способу дії на об'єкт-суб'єкт учня, на його потребу в розвитку, самоствердженні, громадянському і професійному становленні).

Рефлексивні педагогічні здібності забезпечують формування педагогічної інтуїції і вони тісно пов'язані з проективними, суть яких полягає у чутливості до створення продуктивних моделей формування в учнів гностичних (пізнавальних), проектовочних, конструктивних, комунікативних і організаторських здібностей.

Рівень здібностей визначають за результатами досягнень в галузі діяльності. За результативністю кожний педагог може бути віднесений до одного із нижче вказаних рівнів діяльності, які побудовані за принципом кумулятивної шкали:

1. Репродуктивний, який полягає в тому, що педагог уміє розповісти іншим те, про що знає сам.

2. Адаптивний, який полягає в тому, що педагог уміє пристосувати свою інформацію до особливостей аудиторії.

3. Локально-моделюючий, суть якого в тому, що педагог володіє стратегією навчання учнів знанням, навичкам і умінням по окремих розділах курсу.

4. Системно-моделюючий, який полягає в тому, що педагог володіє стратегією формування пошукової системи знань, навичок, умінь учнів по предмету в цілому.

5. Системно-моделююча діяльність і поведінка: педагог володіє стратегією перетворення свого предмету в засіб формування особистості учня, його потреб в самовихованні, самоосвіті, саморозвитку.

За першими двома рівнями педагог не володіє спеціальними педагогічними здібностями, за третім - володіє саме такими здібностями, а четвертого і п'ятого рівня досягають люди, які педагогічно обдаровані. До ознак таланту Б.Ананьев [5] відносив:

- **багатосторонність освіченості та здібностей особистості;**
- усвідомлення і опанування своїми здібностями;
- підпорядкування здібностей характеру.

Результативність роботи вчителя насамперед залежить від рівня його знань з предмету, який викладається, та знань методів навчання цьому предмету. Кузьміна Н.В. виділяє такі психологічні компоненти системи знань компетентності продуктивного педагога:

1. Диференціально-психологічний компонент знань (особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями);

2. Соціально-психологічний компонент знань (особливості навчально-пізнавальної, комунікативної і трудової діяльності навчальної групи і конкретного учня в ній);

3. Аутопсихологічний, який враховує сильні і слабі сторони власних знань, умінь і навичок педагогіки.

У своїй практичній педагогічній діяльності вчителі трудового навчання повинні постійно демонструвати технічну творчість як під час занять трудового навчання, так і на заняттях технічних гуртків, якими, як правило, керують саме вони. Не можна на належному рівні розвивати технічну творчість дітей без наявності такого творчого потенціалу у вчителя, керівника гуртка.

Проблему розвитку технічної творчості вивчали ряд вітчизняних та зарубіжних вчених (П.Якобсон, С.Василевська, Г.Альтшулер, П.Енгельмейер, Т.Рібо, К.Россман, Дж.Діксон та інші). Серед них найбільш обґрунтовану схему творчого процесу запропонував Г.Альтшулер. Вона включає три відмінних за циклом і методом стадії розв'язку задачі:

1. Аналітичну (вибір задачі, визначення основної її ланки, виявлення вирішальних протиріч, визначення безпосередньої причини протиріч).

2. Оперативну (дослідження типових прийомів розв'язку прототипів в природі і техніці, пошук нових прийомів розв'язку шляхом змін в межах системи, в зовнішньому середовищі, межуючих системах).

3. Синтетичну (введення функціонально обумовлених змін в систему і в методи її дослідження, перевірка застосовності принципу до розв'язку інших технічних задач, оцінка зробленого винаходу).

Продуктивність процесу технічної творчості суттєво залежить від рівня мислення. Тому психологи виділяють такі поняття, як “творче мислення”, “активне” і “самостійне” мислення. В.Крутецький стверджує, що творче мислення буде самостійним і активним, але не всяке активне мислення є самостійним і не всяке самостійне мислення є творчим мисленням... Про творче мислення можна говорити тоді, коли ученъ відкриває, сам знаходить незнайоме йому доведення.

У творчому мисленні психологи розрізняють підсвідоме (інтуїтивне) мислення та аналогічне (логічне). К.Платонов стверджує: “Інтуїція входить в мислення поряд із судженням, наочно-дійовим і логічним мисленням, мисленням імовірностями, уявленням і діалектичним мисленням. Грані між ними і іншими формами мислення умовні, і одна форма включає в себе елементи інших. Інтуїція як психологічний процес - це неусвідомлене узагальнення кількох дрібних трудно враховуваних і уловлюваних фактів. Таке узагальнення здійснюється лише на основі великого досвіду в певній галузі, причому робиться це неусвідомлено. Усвідомленим стає лише результат цього узагальнення” [7].

Звідси випливає, що творчість є процес, який поєднує в собі елементи інтуїтивного та логічного мислення, які тісно пов’язані між собою і взаємно один доповнюють.

Враховуючи те, що об’єктом дослідження є розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів трудового навчання в системі технічної підготовки, то доцільно більш охоплююче розглянути поняття творчого технічного мислення. На основі аналізу інформації з літературних джерел в [8] дається наступне визначення технічного мислення: “Технічне мислення - процес відображення в свідомості виробничо-технічних процесів і об’єктів, принципів їх будови та роботи, а також проходження мислительних процесів в сфері технічних образів, оперування цими образами за допомогою прийомів розумової діяльності в їх статичному та динамічному стані. Технічне мислення це також діяльність людського мозку, яка пов’язана з опосередкованим відображенням в ньому знарядь праці і сукупності прийомів, що необхідні для дії на предмет праці і спрямовані на розв’язок певних технічних задач, які виникають в практичній діяльності людини” [8].

Виходячи з аналізу літературних джерел та практичного досвіду роботи, були відзначенні наступні основні напрямки розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів трудового навчання:

- **розв’язок творчих завдань та продуктивних задач;**
- включення в лабораторні роботи елементів науково-дослідницького характеру;
- запровадження в курсові роботи та курсове проектування основ творчого пошуку;
- **використання навчального посібника з двохрівневим ступенем сприйняття інформації;**
- запровадження рейтингової системи оцінки знань студентів та нових інформаційних технологій;
- налагодження міжпредметних зв’язків, які підпорядковані системі розвитку творчих здібностей;
- науково-дослідний характер дипломних робіт і фактор творчості в змісті державного екзамену.

Взаємодія всіх цих складових з врахуванням теоретичних знань психолого-педагогічних основ розвитку творчих здібностей дала можливість створити стрижень в цілому комплексі технічної підготовки як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя. Проведення вказаних заходів при підготовці вчителів трудового навчання на протязі останніх 7 років показало, що це, в першу чергу, впливає на покращання успішності з дисциплін загальнотехнічного циклу, що для основних інтегрованих курсів приведено в таблиці.

Інтегровані навчальні дисципліни	Навчальні роки % зростання успішності		
	1993/97	1995/96	1998/99
Технічна механіка	5 %	8 %	9 %
Машинознавство	0 %	2 %	5 %
Основи виробництва	1 %	6 %	8 %

Процент зростання розрахований по відношенню до 1991/92 навчального року.

Таким чином, ефективність проведених заходів очевидна, а запровадження їх у навчальний процес потребує ретельного аналізу даних психолого-педагогічних досліджень із розглянутої проблеми.

Література:

1. Теглов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: 1961—, с.10.
2. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л.: Знание, 1985, с. 32 .3. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал. – 1983. - № 5. – с.38-46.
3. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
4. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. – Л.: 1945.— с.131.
5. Там же, с.25.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей.— М., 1972. — с.168.
7. Василевская А.М., Пономарева Р.А. Развитие технического творческого мышления у подростков и юношества. – Киев: Вища школа, 1982, с.9.

Анатолій Вихруш, Степан Дем'янчук

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ПРОЦЕСОМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ (1945-1991рр.)

Підготовка вчителів трудового навчання в СРСР мала давні традиції. Цікавий досвід був накопичений у 20-і та 30-і роки. У 1948 р. інженерно-педагогічних працівників для училищ і шкіл ФЗН почали готовувати на спеціальних факультетах технічних вузів [5, 112].

З кожним роком необхідність професійної підготовки вчителів до керівництва процесом трудового виховання учнів стає все більш очевидною. Оскільки зміст, форми і методи підготовки вчителів трудового навчання аналізуються в дисертаційному дослідженні Б.Струганця, ми розглянемо лише окремі аспекти проблеми.

У звіті харківських шкіл за 1944/45 рік пропонувалось провести для вчителів фізики тижневий семінар-практикум з метою підготовки їх до проведення фізичних експериментів та лабораторних робіт (навчити паянню, зварюванню тонкого дроту, клейти дерев'яні деталі, виготовляти розчин для елементів, користуватися слюсарним, столярним інструментом та інше).

Народний комісariat освіти УРСР, Управління вищих і середніх педагогічних закладів у затвердженіх на 1945/46 навчальний рік навчальних планах, крім обов'язкових предметів передбачили вивчення за вибором студентів факультативів. Їх перелік є доволі своєрідним. Майбутні історики, вчителі української мови і літератури, російської мови і літератури могли факультативно вивчати “крайку та шитво”, вчителі математики, фізики могли вибирати столярну, слюсарну або палітурну справу [9].

На 1950 - 1955 роки педагогічні інститути подали в Міністерство освіти перспективний план науково-дослідної роботи (див.табл.1). Перелік тем надзвичайно цікавий для розуміння особливостей розвитку педагогічної науки даного часу. Щодо трудової підготовки учнів можна зробити висновок про те, що лише в окремих інститутах деякі теми мали віддалене відношення до досліджуваної проблеми [10].

Таблиця 1. Перспективний план науково-дослідної роботи на 1950-1955рр.

НАЗВА ІНСТИТУТУ	ТЕМА	ВИКОНАВЕЦЬ
Глухівський учит.інститут	—	—
Осипенківський учительський інститут	Практична підготовка учнів у школі (розвиток практичних навичок і вмінь на уроках математики в 5-7 класах)	Н.Я.Юфіт
Ворошиловградський учительський інститут	—	—
Уманський учит.інститут	Виховання у студентів навичок у виготовленні і ремонті фізичних приладів	кафедра фізики

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Артемівський учит.інстит.	—	—
Сумський учит. інститут	Роль праці в радянській літературі	Г.Васильєва
Кіровоградський учительський інститут	Методика роботи в навчальних майстернях підінституту для студентів фіз.спеціальності	А.Мінін
Одеський учит.інститут	Привиття практичних умінь і навичок на уроках фізики в середній школі	М.Бондаровський
Черкаський учит.інститут	Виховання в учнів соціалістичного ставлення до праці в процесі навчання	М.Гусак
Ніжинський педагогічний інститут	Праця в творчості російських письменників кінця XVIII і першій чверті XIX століття. Поєднання теорії і практики в курсі математики середньої школи.	кафедра російської літератури кафедра математики
Херсонський педагогічний інститут	Роль праці у формуванні соціалістичної свідомості Праця в публіцистиці і художній творчості М.Горького	М.Маркелов М.Запорожець
Кременецький педагогічний інститут	—	—
Житомирський учительський інститут іноземних мов	—	—
Слов'янський учительський інститут	Проведення практикуму з техніки шкільного експерименту	кафедра фізики
Конотопський учительський інститут	—	—
Бердичівський учительський інститут	Електротехніка в Х класі	кафедра фізики

Відзначимо, що поняття “політехнізм” навіть не згадується в планах науково-дослідної роботи.

Значний досвід підготовки вчителів до організації трудової підготовки учнів був накопичений у педагогічних училищах України. Розглянемо для прикладу “Практичні роботи з сільського господарства”, які проводились з 2 по 7 семестр. Програма (1951 р.) передбачала досягнення подвійної мети:

- а) практично ознайомити майбутніх учителів з прийомами правильного догляду за сільськогосподарськими рослинами і тваринами;
- б) сформувати необхідні для вчителя навички для роботи на пришкільній ділянці і в кутку живої природи з учнями 1 - 4 класів.

Упродовж 69 годин майбутні учителі початкових класів вивчали обробіток ґрунту - 10 годин, агротехніку найважливіших польових культур - 6 годин, закладання розсадника лісових порід і плодових культур - 6 годин, агротехніку овочевих культур і квітково-декоративних рослин - 15 годин, збирання і облік урожаю овочів - 2 години, закладання плодоягідного саду - 2 години, догляд за плодовим садом - 4 години та ін. [11]. Як бачимо, програма доволі змістовна і насичена.

Про перші кроки підготовки вчителів до керівництва процесом трудової підготовки учнів дозволяють судити матеріали Республіканської наради викладачів і керівників працівників учбових майстерень педагогічних інститутів з питань політехнізації, яка відбулася 1-го листопада 1954 р. [12].

Провів нараду заступник міністра освіти УРСР О.Русько. Як видно з матеріалів наради, провідну роль у справі підготовки вчителів до трудової підготовки учнів на даному етапі відіграли викладачі кафедри фізики. Матеріальна база, як свідчать матеріали наради, у педвузах була недостатньою, великі проблеми виникали із методичним забезпеченням навчального процесу. У резолюції наради відзначалися нові навчальні плани 1954/55 навчального року, у

відповідності з якими студенти фізичного відділу вивчали дві нові технічні дисципліни - основи машинознавства і теплотехніку, в окремі курси виділялись електротехніка і радіотехніка, збільшувалась кількість годин на практикум у навчальних майстернях і креслення. Відзначався досвід виготовлення фізичних приладів і наочності та передачу їх школам (Сімферопольський, Вінницький, Київський, Ніжинський, Черкаський педінститути). У традиційному критичному розділі визнавались певні недоліки в програмах і відсутність в Одеському, Станіславському, Осипенківському педінститутах приміщень для майстерень. Автори резолюції (професор О.Бабенко і доцент М.Розенберг) за дорученням учасників наради рекомендували управлінню педагогічних вузів розробити типові штати для навчальних майстерень та домогтися затвердження їх Міністерством вищої освіти СРСР, доручити кафедрам методики фізики Київського та Вінницького педінститутів розробити план по практикуму в навчальних майстернях, а також скласти перелік приладів, що їх потрібно виготовляти в майстернях [12].

Розглянемо досвід окремих інститутів. Викладачі кафедри фізики Чернігівського педінституту організували факультативний курс з питань виготовлення саморобних приладів. Був підготовлений план занять. Майстерні інституту мали 2 гвинторізних верстати, один поперечно-стругальний, один свердлильний, 2 токарних верстати по дереву, дві циркулярні пилки, електрорубанок, слюсарні і столярні верстаки, ручну дрель і великий ніж. Ця база була однією з кращих в педвузах України. Представник Ворошиловградського педінституту визнав, що виконання 102 годин, які виділені новим навчальним планом для студентів першого курсу, зустрічає значні труднощі. Тим більше, що, маючи один токарний верстат, у Ворошиловграді важко було знайти різці. Черкаський педінститут мав один токарний верстат, один столярний по дереву і точильний.

Незважаючи на проблеми, які звучали у виступах, у резолюції наради стверджувалось, що “організація навчального процесу в майстернях інституту будеться з урахуванням основних методичних вимог у відповідності до завдань політехнічного навчання” [12].

Проблема підготовки вчителів до здійснення завдань політехнічної освіти стає особливо актуальну в середині 50-х років. Не випадково, що саме в цей період у педінститутах вводяться нові навчальні плани, збільшується тривалість педагогічної практики, при фізико-математичних факультетах організовують майстерні, а при природничих факультетах - агробіологічні станції [2, 8-9].

На республіканській науковій конференції з питань політехнічного навчання (1956 р.) підкреслювалось, що на фізичних відділах студенти вивчають нові навчальні предмети: основи машинознавства, теплотехніку, практику з автотракторної справи, методику навчального кіно, історію фізики. Значно збільшено кількість годин на креслення, на практикум у навчальних майстернях, електротехніку і радіотехніку. На факультетах природознавства введено курс хімічної технології, збільшено кількість годин на вивчення основ сільського господарства. З 1 вересня 1956 р. передбачалось відкриття при Київському, Харківському, Запорізькому педінститутах фізико-технічні факультети, а при Львівському, Мелітопольському і Уманському педінститутах - агробіологічні факультети.

Міністерство вищої освіти СРСР 15.03.1955 р. затвердило навчальний план підготовки спеціалістів у середньому спеціальному училищі по спеціальності “Викладання в початкових класах загальноосвітньої школи”, який передбачав для педагогічних училищ на базі загальної середньої освіти вивчення предмета “Практичні роботи в майстернях” - 110 годин і “Практичні роботи з сільського господарства” - 106 годин.

Докорінно ситуація почала змінюватися лише в 1957 р. Після появи постанови Ради Міністрів УРСР від 29 серпня 1957 р. N 98, Міністерство освіти видало наказ N 368 від 31 серпня 1957 р. “Про відкриття при педагогічних училищах відділів по підготовці вчителів практичних занять у навчальних майстернях для V –VII класів та музично-педагогічних відділів (Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР, 1957 р., N 16). У “пожежному” порядку Міністр освіти УРСР вимагав з 1 жовтня 1957 р. розпочати підготовку 510 вчителів практичних занять у навчальних майстернях.

Відзначимо, що прийом заяв від вступників закінчувався 15 вересня 1957 р. До 20 вересня новоутворені відділи повинні були бути укомплектовані кваліфікованими викладачами спеціальних дисциплін. Навчальні майстерні педучилищ забезпечувались потрібним

обладнанням та інструментами за рахунок фондів, що виділяються для області. Ці питання постійно контролювались. Наприклад, 14 лютого 1958 р. Міністерство освіти видало наказ N 23 “Про забезпечення навчально-виховної роботи на відділах педагогічних училищ по підготовці вчителів практичних занять у навчальних майстернях” (Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР, 1958 р., N 7), в якому визнавався факт відсутності при педучилишах достатньо обладнаних майстерень, кабінетів машинознавства, технології матеріалів та електротехніки, а також недостатня забезпеченість методичними посібниками та інструктивно-методичними матеріалами, інструментами. Лише в 1958 р. планувалось створити авторські колективи по підготовці підручників і методичних посібників з спеціальних дисциплін.

Особливу увагу викликає програма з курсу “Ручна праця в робочих кімнатах” для факультативної підготовки вчителів 1-4 класів у педінститутах. Ця програма була підготовлена директором Бродівського педагогічного училища Г. Скотинянським, у 1956/57 році була обговорена на нараді викладачів ручної праці і після врахування автором зауважень, затверджена 28 серпня 1957 р. заступником Міністра освіти УРСР О. Руськом. Автор програми насамперед спробував визначити суть політехнічного кругозору майбутнього вчителя початкових класів. На його думку, вчитель повинен: знати технологію, організацію та економіку виробничих процесів; знати фізичні, механічні і технологічні властивості таких матеріалів, як папір, картон, глина, пластилін, тканини, дерево, метали, скло тощо; знати, яке обладнання та інструменти потрібні для обробки цих матеріалів; знати будову цих інструментів і вміти виконувати ними різні виробничі операції; вміти організовувати робоче місце для себе і для учня початкової школи та планувати і організовувати виробничо-технічну діяльність; вміти користуватися технічним рисунком у практичній роботі, робити ескізи та рисунки, розробляти технологію виготовлення найпростіших виробів за програмою; вміти конструювати і виготовляти вироби з паперу, картону, глини, пластиліну, тканини, дерева, металів та інших матеріалів; досконало знати методику викладання ручної праці в 1-4 класах. Як бачимо, це своєрідна професіограма вчителя трудового навчання початкових класів.

Програма Г. Скотинянського мала 6 розділів: робота з деревом, робота з металами та іншими матеріалами, робота з папером і картоном, робота з тканиною, робота з глиною, пластиліном і пап’є-маше, технічне моделювання, робота гуртка “Умілі руки”. Програма була розрахована на 234 години. Велика увага зверталась на методичну підготовку майбутніх учителів. Автор підготував також перелік обладнання робочих кімнат для факультативів, перелік обладнання робочої кімнати для 1-4 класів базової школи педагогічного інституту.

Цікавим для дослідників є перелік запропонованої автором програми літератури. З 14 джерел Україну “представляли” лише 2 автори (М. В. Федоренко “Роботи з папером і картоном на уроках ручної праці в 1-3 класах”, К., 1956р. і Білаш “Уроки ручної праці в 4 класі”, К., 1956 р.). Російські методисти мали значно більший доробок (М. И. Рябцев “Методика ручного труда”, М., 1954г.; В. П. Кузнецов “Практические работы в учебных мастерских педагогических училищ”, М., 1955 г.; А. Д. Жилкина, В. Ф. Жилкин “Ручной труд в начальной школе”, М., 1956г.; А. Г. Дубов “Практические занятия в школьных мастерских”, М., 1957 г. та інші) [13].

У 1959 р. була опублікована оригінальна програма з домоводства для факультативного викладання в педагогічних інститутах УРСР. Програма була розрахована на 300 годин (102 теорії, 198 практики) і передбачала вивчення семи розділів: догляд за житлом, догляд за одягом і взуттям, вишивання, крій та шиття, в’язання, приготування їжі, особиста гігієна та основи загального догляду за хворими в хатніх умовах. Кожен розділ мав складний і добре продуманий перелік тем. Наприклад, розділ “Приготування їжі” передбачав вивчення наступних тем: основи раціонального харчування, продукти харчування та їх поживні властивості, обладнання кухні, готовування продуктів до теплової обробки, способи теплової обробки продуктів, перші страви, соуси, страви з овочів (гарячі та холодні), страви з крупів, бобових, макаронних виробів та борошна, страви із риби, страви з м’яса, страви з яєць і сиру, солодкі страви і холодні напої, вироби з тіста, домашні заготівлі, зберігання продуктів, харчування дітей, лікувальне харчування, сервірування стола та порядок подавання страв і напоїв [13].

Після Закону (1958 р.) увага до трудової підготовки майбутніх учителів значно зростає. Займалася цією проблемою не лише педагогічні інститути. Для підготовки вчителів виробничого

навчання технічного профілю були відкриті інженерно-педагогічні факультети в Київському, Львівському, Донецькому і Харківському політехнічних інститутах, а в Полтавському і Уманському сільськогосподарських інститутах - агропедагогічні факультети [7, 72].

Серед профілів підготовки вчителів у 1959 р. зустрічаємо такі назви: фізика, електротехніка і машинознавство; біологія, основи сільськогосподарського виробництва; загальнотехнічні дисципліни, праця, малювання, креслення, праця.

Відзначимо наявність дискусій між прихильниками багатопрофільної підготовки і професійної підготовки вчителів з однієї спеціальності. В Україні перевага надавалась підготовці вчителів технічних дисциплін на факультетах широкого профілю [5, 109].

За даними В.Майбороди в 1960/61 навчальному році вчителів фізики, загальнотехнічних дисциплін готували 26 педінститутів України. За цією спеціальністю було підготовлено 595 спеціалістів, а 5011 студентів вивчали її. Крім цього, вчителів біології, хімії, основ сільськогосподарського виробництва готували 11 педінститутів. 582 випускники почали трудову діяльність, а 2312 студентів продовжували професійну підготовку. Значно змінювався зміст професійної підготовки майбутніх вчителів. За даними П.Пітова навчальний план спеціальності "фізика і загальнотехнічні дисципліни" передбачав вивчення технічної механіки, машинознавства з автотракторним практикумом, електротехніки і радіотехніки з практикумом з методики викладання, методики навчання в школах майстернях, техніки безпеки.

Для студентів усіх спеціальностей факультативно читався курс домоводства [7, 76].

Широкого розмаху набула практика присвоєння студентам фізико-математичних факультетів, після проходження практики, виробничих розрядів. Так, всі 45 студентів Луганського педінституту після проходження виробничої практики на машинобудівному заводі ім. О.Пархоменка одержали перший-другий розряд токаря або фрезерувальника. У Полтавському педінституті 17 студентів одержали посвідчення токаря і 41 - слюсаря-монтажника. У Вінницькому педінституті 46 студентів у 1961 р. одержали кваліфікацію токаря або слюсаря [7, 75-76].

Майстерні окремих педінститутів почали виготовляти продукцію для підприємств та шкіл. Наприклад, в 1960/61 навчальному році студенти Запорізького педінституту виготовили для шкіл 132 фізичних прилади, а студенти Станіславського педінституту передали школам 52 прилади [7, 75].

Дедалі більшу увагу на питання підготовки вчителів до трудового навчання учнів почали звертати педагогічні журнали. Відзначимо статтю І.Фоменка про досвід викладання технічної механіки у Вінницькому педінституті. Автор підкresлював, що у відповідності з навчальним планом студенти фізико-математичних факультетів вивчали технічну механіку упродовж 96 лекційних годин, 46 лабораторних годин і 4 практичних. Цей предмет розглядався як основа для вивчення інших технічних предметів (технологія матеріалів, автотракторної справи, сільськогосподарських машин, основ енергетики, механічної обробки матеріалів на верстатах). Особлива увага зверталась на послідовність окремих тем курсу (теорія механізмів і машин, опір матеріалів, деталі машин), розв'язування задач виробничого характеру, методику лабораторних занять, самостійну роботу студентів, проектування і конструктування, виробничу практику студентів. Цікавими були пропозиції І.Фоменка: 1) Міністерству освіти забезпечити лабораторії педінститутів машинами для дослідження на розрив, кручення, згин, маятниковими копрами, тензометрами; 2) навчально-педагогічному видавництву видати для педвузів і шкіл серії плакатів, таблиць, креслень з питань технічної механіки і основ машинознавства, а також підготувати до друку підручники і навчально-методичні посібники; 3) на сторінках педагогічної періодики організувати обмін досвідом викладання технічних предметів [8].

У журналі "Школа и производство" № 2 за 1960 р. була надрукована стаття В.Руденка про досвід формування в студентів раціоналізаторських і конструкторських умінь при виготовленні фізичних приладів у Ніжинському педагогічному інституті.

У журналі "Советская педагогика" (№ 8 за 1963 р.) була надрукована інформація І.Кобиляцького про XIX наукову сесію в Чернівецькому державному університеті, присвячену дослідницькій роботі кафедр за 1962 р. Відзначалось, що половина доповідей на секції педагогіки присвячені питанням трудового виховання і виробничого навчання (М.Кноль "Навчальні цехи і підготовка учнів до трудової діяльності", А.Граб "Трудове виховання

восьмикласників” та інші).

У 1964 р. видавництво “Радянська школа” підготувало збірник “З досвіду роботи педагогічних вузів Української РСР”. Для нас він цікавий в першу чергу тим, що 16 керівників педагогічних інститутів описували досвід роботи своїх колективів. Певна увага зверталась і на проблеми трудової підготовки. Зокрема, у Луганському педінституті ім. Т.Г.Шевченка для студентів фізико-математичного факультету, крім занять з технології металів, проводились практикуми автосправи, читались факультативні курси з основ автоматики і телемеханіки. Після проходження виробничої практики на великих підприємствах студенти складали екзамени на I і II розряди токаря, слюсаря або фрезерувальника. У той же час зверталась увага на великі затрати часу для оволодіння виробничою спеціальністю і неможливість добре вивчити підприємство. Тому пропонувалось присвоювати кваліфікаційні розряди у навчальних майстернях.

Кафедра методики фізики Донецького педінституту запропонувала для студентів IV-V курсів практикум з технічного моделювання.

Проректор Крівського педагогічного інституту В.Мітюр'єв детально описав досвід виробничої практики студентів фізико-математичного факультету. Відверто визнавши, що в питанні про завдання виробничої практики немає одної думки, проректор доводив ефективність методики, при якій студенти перший раз проходили виробничу практику з метою удосконалення навичок праці (в метало- і деревообробних цехах промислових підприємств на робочих місцях слюсаря, токаря або столяра протягом восьми тижнів), а другий раз — вивчали загальні особливості виробництва. Крім цього, для студентів були підготовлені запитання про використання фізичних законів у виробничих процесах. Під час виробничої практики студенти складали задачі на основі даних про виробничі операції, які вони виконували на підприємстві.

У збірнику аналізувався досвід підготовки студентів природничого факультету в Кременецькому, Херсонському, Уманському педінститутах. Зверталась увага і на досвід практичної підготовки студентів-заочників у Житомирському педагогічному інституті.

Директор Центральної станції юних техніків А.Іващенко в річному звіті за 1969 р. підкреслював, що на базі Уманського педагогічного інституту вперше в республіці для студентів фізико-математичного факультету створено факультатив із секціями спортивно-технічного моделювання і науково-технічного любительства. Відзначалось, що після першого року студенти пройдуть практику в профільних таборах юних техніків, а після цього керуватимуть технічними гуртками в школах. Для підготовки студентів були розроблені спеціальні програми [15].

У 1969 р. підготовка вчителів праці для 4-8 класів проводилась в 9 педагогічних училищах. У тому ж році ними було підготовлено 570 вчителів праці [14].

На нашу думку, робота педагогічних інститутів у 50-ті, 60-ті роки по підготовці вчителів трудового навчання не дала бажаного результату. Тим більше, що дана спеціалізація виступала в ролі “додатку” до більш престижних професій вчителя фізики, вчителя біології та ін. У той же час слід мати на увазі, що досвід цих років став основою для вирішення даної проблеми у 70-ті і 80-ті роки.

За даними Б.Струганця — на початку сімдесятих років у педвузах (Дрогобич, Бердянськ, Глухів та ін.) є нова спеціальність “Учитель загальнотехнічних дисциплін і праці”. Нерідко спеціалістів даного профілю готували при фізико-математичних факультетах. У середині сімдесятих років починають відкриватися самостійні загальнотехнічні факультети. Саме ці події можна визнати як початок нового етапу в розвитку системи трудової підготовки учнів. Ця справа набула значного розмаху. Якщо в 1980 р. вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці готували 10 педучилищ і 14 факультетів педвузів, то в 1988 році таких факультетів було вже 33, зокрема, 9 факультетів давали спеціальність “Вчитель загальнотехнічних дисциплін і праці”, 8 - “Вчитель загальнотехнічних дисциплін і фізики”, 4- “Вчитель загальнотехнічних дисциплін і механізації сільського господарства”, 7 - “Вчитель загальнотехнічних дисциплін, методиста з профорієнтації”, 2 - “Вчитель загальнотехнічних дисциплін і інформатики”, 1 - “Вчитель загальнотехнічних дисциплін і механізації сільського господарства” (для профтехосвіти), 2 - “Вчитель біології з додатковою спеціальністю основи сільського господарства”.

У 1990 році вчителів трудового навчання готували в Бердянському, Вінницькому, Ворошиловградському, Глухівському, Дрогобицькому, Київському, Криворізькому, Полтавському, Рівненському, Слов'янському, Тернопільському, Уманському, Херсонському, Чернігівському педагогічних інститутах.

Значну роль у підготовці вчителів трудового навчання відіграв Київський педагогічний інститут ім. О.М. Горького. Саме тут ще в 1958 р. був створений спеціальний сектор при кафедрі методики фізики. У 1959 р. на базі цього сектора була створена кафедра загальнотехнічних дисциплін, яку очолювали М.Кіраковський, Л.Пивоваров, В.Степенко, О.Юрченко, І.Трегуб.

У 1970 р. при фізико-математичному факультеті почало працювати відділення загальнотехнічних дисциплін, яке з 1976 р. одержало статус самостійного факультету (декан Г.Кордун). З 1977 р. під керівництвом Д.Тхоржевського почала працювати кафедра трудового навчання і креслення, яка стала своєрідним науково-методичним центром трудової підготовки молоді. Не випадково саме тут систематично проводився республіканський семінар “Сучасні проблеми трудового навчання”, а також працювала проблемна лабораторія республіканського педагогічного товариства УРСР “Трудове виховання та виробниче навчання”.

До 1990 року на факультеті підготовлено 1996 вчителів трудового навчання [3, 124-127].

На нашу думку, на початку 90-их років проблема підготовки вчителів трудового навчання вирішувалась успішно. У той же час потрібно мати на увазі, що певна невизначеність державної політики, складна соціально-економічна ситуація, особливо в сільській місцевості, обумовили той факт, що випускників загальнотехнічних факультетів можна було зустріти в будь-якій організації (від заводу до комітету державної безпеки). Процент вчителів трудового навчання з вищою освітою залишався низьким.

У 1969 р. із 104, 4 тисяч вчителів праці з вищою освітою було 8, 7 тисяч; в 1972 р. із 113,5 - 13 тисяч; в 1983 р. із 135 - 59 тисяч [6, 205].

Вищезазначені факти дозволяють зробити висновок, що система науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів трудового навчання створювалася повільніше і з більшими труднощами у порівнянні з аналогічною системою для учнів. Це можна пояснити наступними причинами. По-перше, державна політика щодо підготовки вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах була непослідовною і в певній мірі суперечливою. Власне кажучи, оптимальна система професійної підготовки вчителів праці почала формуватися лише у 70-х роках з появою у педагогічних інститутах загальнотехнічних факультетів. По-друге, у вищих навчальних закладах педагогічного профілю не було можливості використати повною мірою здобутки інших навчальних закладів. По-третє, для методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів необхідний якісно вищий рівень посібників і можливість узагальнення багаторічного досвіду діяльності вчителів у школах.

Розглянемо, як вирішувалась проблема науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів трудового навчання. У процесі дослідження виявилась одна цікава закономірність, яка, до речі, проявлялася і в дореволюційний період. Наукові праці починають з'являтися лише на певному етапі, коли є значний досвід практичної діяльності. Тому таке велике значення має стабільний, довготривалий розвиток системи трудової підготовки.

Якщо врахувати, що закономірний розвиток подій переривався в 1917 р., 1937 р. і, в певній мірі, у 1966 р., стане зрозумілим, чому проблема підготовки вчителів праці вирішувалась з такими труднощами.

Кількість монографічних досліджень, в яких аналізується дана проблема, катастрофічно мала. Достатньо сказати, що перша монографія, присвячена цим питанням, була написана українськими вченими лише в 1986 р. Автори книги аналізували питання вдосконалення навчального плану, поліпшення змісту і структури навчальних програм, організації науково-методичної роботи, розвитку пізнавальної активності студентів з допомогою проблемних завдань, технічних задач, нових форм і методів навчання. Значна увага зверталась на формування системи конструкторсько-технологічних знань і вмінь. Оскільки автори представляли різні регіони України, в монографії узагальнено передовий досвід загальнотехнічних факультетів республіки. Монографія була написана під керівництвом

Д.Тхоржевського. Автори використали результати своїх дисертаційних досліджень (В.Гетта, В.Кузьменко, Д.Рудик, Б.Сіменач). Як позитивний факт відзначимо вдале поєднання методичних рекомендацій і дидактичних положень загального плану.

Серед книг 80-их років відзначимо високий теоретичний рівень монографії В.Гусєва “Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединститутах”(1988 р.).

Особливу увагу викликають дисертаційні дослідження, автори яких вивчають основні аспекти професійної підготовки вчителів трудового навчання. У 80-ті роки інтерес до даної проблеми значно зростає. Наземо деякі теми кандидатських дисертацій: 1) В. Кузьменко “Дидактичні умови формування трудових умінь і навичок у студентів факультетів підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін” (1981р.); 2) Б.Сіменач “Дидактичні умови формування системи конструкторсько-технологічних знань і умінь у студентів (на матеріалах підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін)” (1982р.); 3) Д.Рудик “Шляхи підвищення ефективності лабораторних занять із загальнотехнічних дисциплін у педагогічних вузах” (1983р.); 4) В.Стешенко ”Взаємозв’язок спеціальних дисциплін і його реалізація в навчальному процесі педінституту” (1987р.); 5) А.Плуток ”Підготовка студентів факультету загальнотехнічних дисциплін до керівництва технічною творчістю учнів” (1987р.); 6) В.Чепок “Дидактичні основи підготовки студентів загальнотехнічних факультетів педвузів до формування просторового мислення школярів” (1988р.); 7) М.Ховрич “Професійна підготовка методиста з профорієнтації в процесі навчання в педвузах” (1989р.); 6) В.Назаренко “Вдосконалення методичної підготовки студентів загальнотехнічних факультетів педвузів до трудового виховання школярів” (1989р.).

У 1989 р. В.Гусєв захистив у Москві докторську дисертацію “Теория и практика построения политехнического содержания профессиональной подготовки учителя труда”.

Окреме місце займають посібники для майбутніх вчителів трудового навчання. У 1961 р. П.Скотинянський підготував книгу “Ручна праця в робочих кімнатах”, яка була затверджена Міністерством освіти УРСР як навчальний посібник для студентів факультетів підготовки вчителів I-IV класів. Цікавим був перелік основних розділів книги: 1) історичні відомості про навчання ручної праці і завдання курсу “Ручна праця в робочих кімнатах”; 2) робота з папером і картоном; 3) робота з глиною, пластиліном і пап’є-маше; 4) робота з тканиною; 5) робота з деревом; 6) робота з металами та іншими матеріалами; 7) технічне моделювання. Робота гуртка “Умілі руки”. У додатках пропонувались плани-конспекти уроків ручної праці в I-IV класах. Зміст книги був добре продуманий, а вдало підібрані ілюстрації і практичні завдання забезпечили її популярність серед викладачів і студентів.

У 1964 р. В.Руденко підготував методичний посібник для вчителів “Методика проведення занять у школах майстернях”.

У 1967 р. група авторів (О.Бугайов, А.Дъомін, І.Зельдіс, М.Півень, О.Сивак, Д.Тхоржевський) підготувала навчальний посібник для педучилищ “Методика трудового навчання у восьмирічній школі”, який мав 14 розділів: 1) навчальні завдання та зміст практичних занять в майстернях; 2) система та принципи трудового навчання, 3) методи навчання; 4) форми організації занять в навчальних майстернях; 5) виробниче екскурсії в процесі практичних занять в навчальних майстернях; 6) праця як засіб виховання; 7) позакласна робота по вивченням техніки у восьмирічній школі; 8) школльні майстерні як матеріальна база трудового навчання; 9) методика навчання ручній обробці металів; 10) методика навчання ручній обробці деревини; 11) методика навчання верстатним операціям та загальним відомостям про машину; 12) методика навчання електромонтажних робіт; 13) методика навчання моделювання; 14) навчально-виробнича практика та суспільно-корисна праця учнів [1]. Дуже важливо, що ця книга була надрукована саме в 1967 р. Характерною особливістю сімдесятих років стала поява нових навчальних посібників з методики трудового навчання. Д.Тхоржевський написав посібник “Методика трудового навчання” для студентів фізико-математичних факультетів (1973 р.).

У 1980 р. Д.Тхоржевський написав навчальний посібник для студентів загальнотехнічних факультетів “Методика викладання загальнотехнічних дисциплін і трудового навчання” (друге, перероблене та доповнене видання). Особливу увагу викликає структура посібника. Автор

запропонував чотири частини, кожна з яких мала добре продумані розділи: 1) загальні питання методики трудового навчання (предмет і завдання методики трудового навчання, політехнічне і трудове навчання в середній школі, учитель трудового навчання, системи трудового навчання, дидактичні принципи трудового навчання, позакласні заняття з техніки і праці, профорієнтаційна робота в процесі трудового навчання); 2) методика навчання учнів IV-VIII класів в шкільних майстернях (завдання і зміст технічної праці, організація занять з технічної праці, методи навчання, підготовка вчителя до уроків з технічної праці, перевірка й оцінка знань, умінь та навичок, особливості методики проведення занять з окремих розділів і тем програми, організація і обладнання шкільних майстерень; 3) методика трудового навчання учнів IX-X класів (загальні питання методики трудового навчання в старших класах, міжшкільний навчально-виробничий комбінат(МНВК) трудового навчання і профорієнтації - нова прогресивна форма організації трудового навчання, формування в учнів раціоналізаторських умінь у процесі трудового навчання; 4) методика викладання креслення (загальні питання методики креслення, методичні поради до вивчення окремих розділів та тем шкільної навчальної програми).

Порівняно з першим виданням (1973 р.), з'явилася четверта частина, а також розділ про МНВК. Ми не випадково звернули увагу на перелік розділів. Власне кажучи, структура методичного посібника відображає існуючу структуру системи трудової підготовки.

Саме тому в аналогічному посібнику, виданому в Москві (1982 р.), дана структура майже повністю збережена [4].

Особливу роль відіграла проблемна лабораторія з трудового виховання та виробничого навчання, яка працювала під керівництвом Д.Тхоржевського. Завдяки спільній роботі викладачів педвузів України вдалося підготувати більше десяти збірників методичних рекомендацій з основних питань удосконалення навчально-виховної роботи на факультетах підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін. Наприклад, у 1991 р. редакційна колегія (Д.Тхоржевський, А.Вихруш, В.Гетта, О.Гедвілло, Б.Сіменач, В.Симоненко) підготувала збірник, в якому 25 авторів аналізували наступні питання: 1. Система застосування технічних задач - важливий засіб підвищення підготовки вчителів праці. 2. Розвиток творчої активності студентів у процесі виготовлення та використання пристосувань. 3. Забезпечення політехнічної спрямованості продуктивної праці, як засіб підвищення якості виробничого навчання студентів. 4. Забезпечення профінформаційного характеру знань студентів під час вивчення верстата з числовим програмним управлінням (ЧПУ). 5. Підготовка учителя праці до викладання інтегрованого предмету "Трудове навчання та креслення". 6. Економічна освіта студентів загальнотехнічного факультету. 7. З досвіду прискореної педагогічної освіти. 8. З досвіду підготовки методиста з профорієнтації. 9. Підготовка студентів факультету ЗТД до формування в учнів прийомів технічної творчості. 10. Ознайомлення студентів з методами навчання на заняттях гуртка з декоративного прикладного мистецтва. 11. Методичні вказівки до виконання дипломних робіт на факультетах загальнотехнічних дисциплін. 12. Уdosконалення загальнотехнічної підготовки вчителя.

Вищеперечислені факти дозволяють зробити висновок, що система науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів трудового навчання створювалася повільніше і з більшими труднощами у порівнянні з аналогічною системою для учнів. Це можна пояснити наступними причинами:

- **по-перше, державна політика щодо підготовки вчителів трудового навчання була непослідовною і, в певній мірі, суперечливою. Власне кажучи, оптимальна система професійної підготовки вчителів праці почала формуватися лише у 70 роках з появою у педагогічних інститутах загальнотехнічних факультетів.**
- **по-друге, у вищих навчальних закладах педагогічного профілю не було можливості використати повною мірою здобутки інших навчальних закладів.**
- **по-третє, для методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів необхідний якісно вищий рівень посібників і можливість узагальнення багаторічного досвіду діяльності вчителів у школах.**

Ці та інші особливості вимагають постійної уваги з боку Міністерства освіти до питань

діяльності педагогічних училищ і педагогічних інститутів, створення сприятливих умов для узагальнення, збереження і примноження досвіду минулих років.

Література:

1. Бугайов О.І.,Дьомін А.І.,Зельдіс І.В. Методика трудового навчання у восьмирічній школі /За ред. Д.О.Тхоржевського.- К.:Рад. школа, 1967.-259с.
2. Дудник П.Т. Творчо розв'язати завдання політехнічного навчання // Радянська школа.-1956.-№ 8.- С.3-11.
3. Київський державний педагогічний інститут ім. М.Горького.1920-1990.-Історичний нарис.- К.:Рад.школа , 1990.-201 с.
4. Методика трудового обучения и общетехнических дисциплин /Под.ред. Д.А. Тхоржевского.-М.: Просвещение, 1982.-286 с.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Под. ред. Ф.Г.Паначина,М.Н.Колмаковой,З.И.Равкина.- М.: Педагогика, 1988.- 272с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986) /Под. ред. Ф.Г.Паначина,М.Н.Колмаковой,З.И.Равкина.- М.: Педагогика, 1987.- 416с.
7. Питов В.Высшая школа Украинской ССР в период перестройки.-К.: Госиздат, 1962.-120 с.
8. Фоменко И.Г. Опыт преподавания технической механики в педагогическом институте// Политехническое обучение. - 1959.-№6. - С.77-81.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15, од.зб. 84.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15,од.зб. 821.
11. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15,од.зб.1123.
12. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15,од.зб.1519.
13. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15,од.зб.2524.
14. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15,од.зб.7076.
15. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.-Ф.166,оп.15,од.зб.7143.

Богдан Мурій

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНІКО-ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Динамічність і складність сучасних суспільних інтересів в Україні надають особливої актуальності питанню подальшого розвитку професіоналізму педагогічних кадрів. Основою справжнього професіоналізму є фундаментальна науково-методична підготовка вчителя, розвиток його особистісних якостей. Саме тому виключне значення має озброєння його досягненнями сучасної психолого-педагогічної науки в органічній єдності з набуттям практичних умінь і їх застосування. У вирішенні цих проблем важливе місце відведено діагностичної діяльності вчителя. Ідею діагностичного підходу до організації процесу професійної та спеціальної підготовки у своїх працях обґрунтували А.Ануфрієв, О.Галактіонов, Г.Дейл, К.Інгекамп, Д. Рігней, Р.Сверчкова, В.Чебишева, І.Якиманська та ін.

Предметом дослідження вибрана техніко-діагностична діяльність вчителя трудового навчання не випадково. Завдання, які стоять перед ним, складні та різноманітні, а з розвитком техніки та технології вони ускладнюються, підвищуються вимоги до його психічної діяльності. Часто виявляється, що при експлуатації технологічних машин і проектуванні технологічних процесів вчитель відчуває затруднення у вирішенні задач різного характеру. Поряд із впливом множини факторів, які обумовлюють успішність діяльності вчителя, важливого значення набуває встановлення ним причинно-наслідкових залежностей в процесі розв'язування задач технічного і технологічного характерів.

Таким чином, ми поставили перед собою мету розкрити основні психологічні закономірності техніко-діагностичної діяльності вчителя трудового навчання як процесу встановлення причинно-наслідкових зв'язків між відхиленнями від норми у функціонуванні технологічної системи чи відхиленнями від технології та їх причинами.

У техніко-діагностичній діяльності вчителя значне місце, з одного боку, займає аналіз і оцінка функціонального стану технологічної системи для різних задач: регулювання та керування технологічними режимами, пояснення причин технологічних дефектів, організація

пошуку несправностей обладнання і їх усунення з метою попередження дефектів, створення оптимальних умов експлуатації і т.д. З іншого боку, діяльність вчителя пов'язана з аналізом помилок та утруднень, які виникають у процесі експлуатації технологічної системи, виявлення причин, ознак і способів усунення даних відхилень.

Викреслились різні напрямки у вирішенні даної проблеми, зокрема інженерно-математичний і психолого-педагогічний.

Інженерне вирішення проблеми пов'язане із вдосконаленням самої техніки. В свою чергу воно розвивається двома ланками. Перша – це проектування систем, у яких виявлення несправностей не вимагало б високої кваліфікації обслуговуючого персоналу. Друга – розробка “діагностичної” техніки – контрольно-вимірювих пристрій для виявлення несправностей і дефектів.

Психолого-педагогічний напрямок передбачає спеціальне навчання методам пошуку несправностей обладнання і технологічних дефектів. Тривалий час вважалося, що вміння виявляти причини несправностей або дефектів формуються лише на практиці в процесі довготривалих вправлянь. Але спостереження показують, що навіть вчителі трудового навчання, які мають великий досвід роботи, не надають достатньої уваги даному аспекту професійної діяльності. Особливості техніко-діагностичної діяльності спеціалістів у методичній та навчальній літературі представлені дуже бідно, а їх теоретичний аналіз тим більше.

Очевидно, що для практики важливим є розвиток обох напрямків. В процесі інженерного вирішення проблеми здешевлюється обслуговування і одночасно вирішується проблема кваліфікації спеціаліста. Але при цьому не знімається питання пошуку несправностей в існуючих і новстворених технологічних системах. Використання контрольно-вимірювальної діагностичної техніки є можливим не завжди. Тому при будь-яких умовах велике значення має навчання майбутніх учителів трудового навчання способами і методами техніко-діагностичної діяльності. На думку деяких дослідників (в тому числі і на нашу), результати навчання могли бути більш ефективними, якщо б здійснювалося цілеспрямоване вивчення психолого-педагогічних закономірностей розв'язування техніко-діагностичних задач.

Задачі такого типу ми пропонуємо розділити на власне діагностичні та методичні (рис.1).

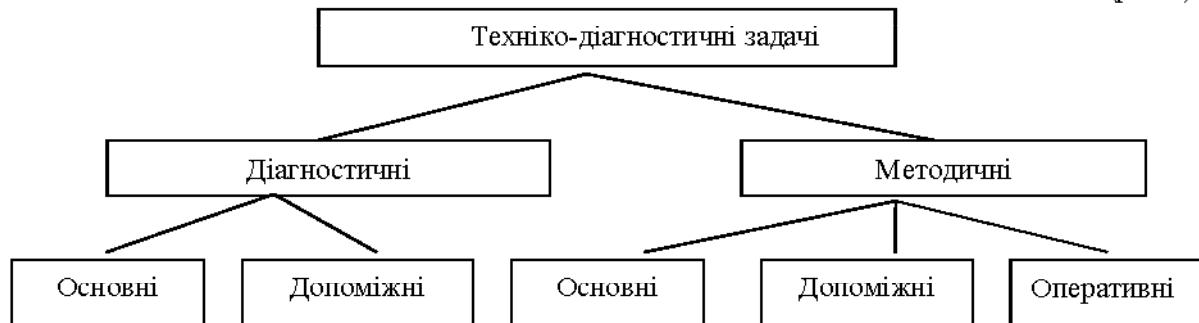


Рис. 1.

До діагностичних задач ми відносимо такі, що стосуються самого змісту інформації про стан технологічної системи, до методичних – задачі, пов'язані з виявленням і обробкою цієї інформації. Очевидно, що вирішення методичних задач забезпечує розв'язування перших і підпорядковане їм.

До основних відносяться всі задачі, які залишаються незалежно від того, як би не розгортається процес пошуку причин несправностей чи дефектів. До їх числа належать: 1) виявлення стану технологічної системи і знаходження ознак відхилень від норми, 2) припущення щодо причин і локалізації даних відхилень, 3) перевірка припущень і констатація причин відхилень.

До допоміжних діагностичних задач ми віднесли: 1) звіряння даного стану системи з нормативним, 2) систематизація і класифікація ознак відхилень, 3) виявлення історії і передісторії “захворювання” технологічної системи.

Методичні задачі розділені на основні, допоміжні та оперативні. Основні задачі пов'язані, перш за все, із визначенням загальної стратегії і конкретного маршруту пошуку. Їх вирішення

підпорядковується або обстеженню стану технологічної системи, або перевірі і припущення щодо несправностей. Змістом допоміжних задач є розпізнавання технологічних дефектів будь-якої природи (геометричних, звукових і т.п.) з достовірною оцінкою технічного стану. Оперативні задачі пов'язані із з'ясуванням помилок та труднощів, які виникають в процесі експлуатації технологічної системи при певній технології; виявлення операцій, у яких вони допущені; пошук причин; виправлення; перевірка виправленого.

Представлена система взаємопов'язаних задач не означає, що в конкретній техніко-діагностичній діяльності всі види задач обов'язково зустрічаються в розгорнутому вигляді. Вага задач і навіть їх наявність, буде змінюватися в залежності від специфіки діагностики, застосовуваних засобів праці, індивідуальних особливостей і практичного досвіду вчителя трудового навчання.

В процесі психологічного аналізу техніко-діагностичної діяльності неодмінно постає питання про фактори, які впливають на стратегію, час та успішність пошуку причин несправностей технологічної системи чи причин помилок і труднощів у процесі експлуатації даної системи. Це об'єктивні та суб'єктивні фактори. До об'єктивних факторів відносяться такі, як структура технологічної системи, імовірність можливих причин несправностей, трудомісткість контролю елементів, допустимий час пошуку. Серед суб'єктивних факторів варто виділити: практичний досвід рівень тренованості, індивідуальні особливості, психофізіологічний стан, володіння методами навчання розв'язування технологіко-діагностичних задач.

Центральним моментом будь-якої діяльності, в тому числі технологіко-діагностичної, є прийняття рішень. Прийнято вважати кращими такі рішення, які в максимальній мірі забезпечують досягнення нормативної цілі. В основі прийняття таких рішень лежить принцип максимізації цільової функції, який використовується лише в тих ситуаціях вибору, коли відома вся множина альтернатив. В подальшому такі ситуації будемо називати діагностичними. Під діагностичною ситуацією ми розуміємо таку, що виникає в процесі експлуатації технологічної системи при неузгодженості дійсного і нормованого стану системи чи технології і пов'язана з необхідністю встановлення причинно-наслідкових зв'язків між відхиленнями від норми у функціонуванні даної системи або технології та вибір правил і способів їх усунення.

Діагностичні ситуації виникають в умовах, специфічних для діяльності вчителя трудового навчання і пов'язаних, перш за все, з високим рівнем відповідальності за результати своєї діяльності та навчально-трудової діяльності школярів, нестереотипністю ситуацій і гострим дефіцитом часу на прийняття рішень.

Причини, які породжують діагностичні ситуації, можна розділити на чотири групи. Ситуації першої групи виникають внаслідок ненадійності елементів системи і виходу її з ладу. Ситуації другої групи, є наслідком недосконалості самого процесу керування технологічною системою, недосконаленням методів та алгоритмів керування, помилками і труднощами, які виникають в процесі експлуатації даної системи. Ситуації третьої групи виникають у зв'язку з обмеженими можливостями системи керування. В ситуаціях четвертої групи вимагається прийняття діагностичних рішень (ПДР), коли в системі виникають несправності, які породжують дефекти.

Розглянемо загальну структуру процесу ПДР, яка являє собою складний психологічний процес. Серед відомих видів мислення з ПДР найбільш тісно пов'язане оперативне мислення, в процесі якого формується суб'єктивна модель сукупності операцій, що спрямовані на вирішення поставленої задачі. Процес ПДР вчителями трудового навчання доцільно аналізувати з логіко-психологічної, операційної та функціональної точок зору.

Логіко-психологічний аналіз дозволяє відобразити поспідовність ПДР, яка включає в себе постановку задачі, пошук і накопичення інформації необхідної для ПДР, контроль і оцінку діагностичної ситуації, вибір сукупності гіпотез, вибір рішення і його реалізацію.

Операційний опис дозволяє розглядати процес ПДР у вигляді композиції трьох множин:

$$A = A_1 \cdot A_2 \cdot A_3, \quad (1)$$

де множина A_1 характеризує сукупність операцій інформаційної підготовки ПДР; A_2 - етап вибору рішення; A_3 - операції, що ведуть до його реалізації.

Інформаційна підготовка ПДР пов'язана з відбором інформації про технологічну

систему (типові несправності та дефекти, причини і ознаки несправностей або дефектів, їх локалізація), яка дозволяє досягнути максимальної ефективності рішення. Адже аналіз досліджень з питань інформаційного забезпечення технічної діагностики показує, що в більшості випадків причиною несправностей технічних систем є обслуговуючий персонал (20-50%). Інформаційна підготовка ПДР складається із зовнішнього і внутрішнього інформаційного забезпечення. При зовнішньому вирішується питання відбору необхідної інформації. Етап внутрішньої підготовки включає класифікацію і узагальнення інформації та побудову моделі техніко-діагностичної діяльності. Отже, зовнішнє інформаційне забезпечення здійснюється при апріорній підготовці ПДР, внутрішнє – в процесі розв'язування техніко-діагностичних задач.

Вибір рішення складається з формування робочих гіпотез, співставлення їх з концептуальними моделями діагностичних ситуацій, вибору найкращої гіпотези та послідовності операцій для реалізації рішення у відповідності з выбраною гіпотезою.

Функціональний аналіз спрямований на вивчення комплексу психологічних механізмів ПДР і принципів евристичного пошуку.

Загальну логіко-психологічну структуру процесу ПДР можна представити у вигляді орієнтованого графа Γ (A, v), де A – множина елементів або операцій для прийняття рішення, v – множина існуючих відображень, $v: A_i \rightarrow A_n; i, n = 1, 2, \dots, i \neq n$. У відповідності з формулою (1) множину A доцільно представити у вигляді трьох підмножин $A = A_1 \cup A_2 \cup A_3$. Очевидно, що бажаним результатом аналізу процесу ПДР є виконання умов $A_1 \cup A_2 = 0; A_1 \cup A_3 = 0; A_2 \cup A_3 = 0$. Разом із тим одержати такі множини, які не перетинаються, практично неможливо, оскільки мислительна діяльність має багаторівневий характер, психологічний і технічний рівні зі складними взаємозв'язками. Тому всі синтезовані структури ПДР є наближеними. Приклад логіко-психологічної структури процесу ПДР наведено на рис.2.

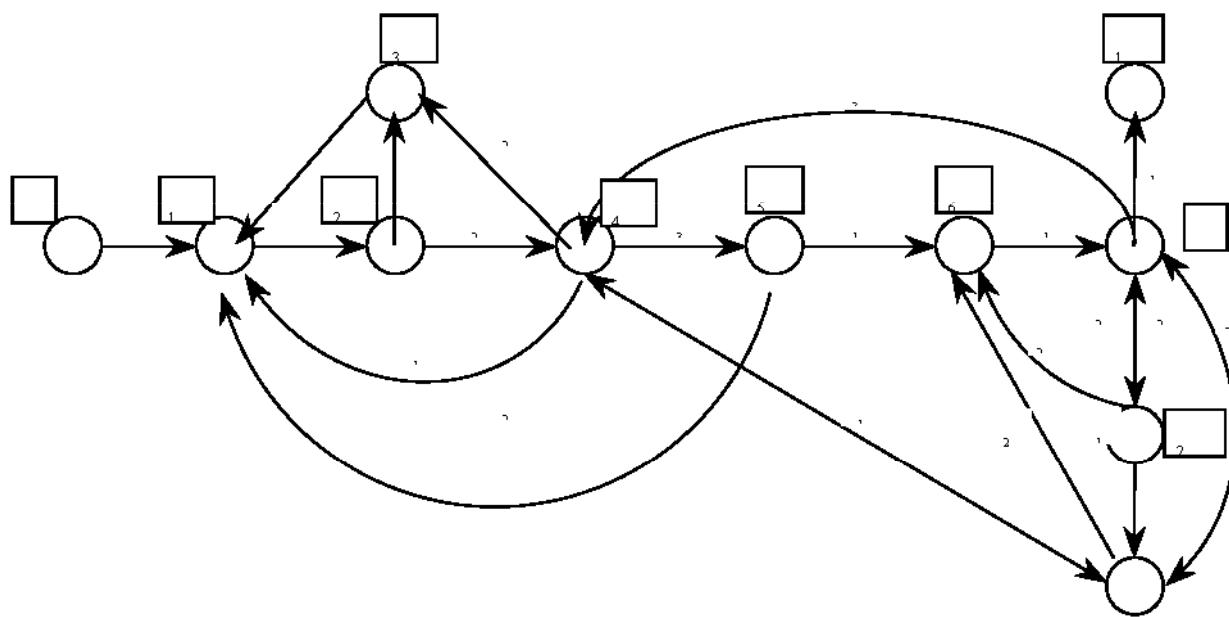


Рис. 2.

Зміст етапів пояснює таблиця. Умовно виділено 10 операцій по ПДР. Операції 1-6 належать до етапу інформаційної підготовки ПДР (A_1); 7 – етап вибору рішення (A_2); 8–10 – етап реалізації рішення (A_3). Вважається, що операції 7 по вибору діагностичного рішення принципово неформалізовані. На цьому етапі вчитель трудового навчання використовує дві форми мислительної діяльності: емпіричну і аксіоматичну. Емпіричне мислення базується на узагальненні попереднього досвіду, аксіоматичне пов’язане із знанням методів і правил розв’язування техніко-діагностичних задач.

Таблиця

Етап ПДР	Формалізований опис	Зміст етапу
A_0	$v_0 : A_0 \rightarrow A_1^1$ $v_1 : A_1^1 \rightarrow A_1^2$ $v_2 : A_1^2 \rightarrow A_1^3$ $v_3 : A_1^3 \rightarrow A_1^1$	Огляд інформації на основі констатування несправностей технологічної системи і технологічних дефектів. Сприйняття інформації вчителем. Розробка програми пошуку несправностей та дефектів. Виконання операцій по встановленню ознак несправностей та дефектів

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

$B_2^2 : A_1^2 \rightarrow A_1^4$ $B_4^1 : A_1^4 \rightarrow A_1^1$ $B_4^2 : A_1^4 \rightarrow A_1^3$ $B_4^3 : A_1^4 \rightarrow A_1^5$ $B_5^1 : A_1^5 \rightarrow A_1^6$ $B_5^2 : A_1^5 \rightarrow A_1^1$ $B_6^1 : A_1^6 \rightarrow A_2$	<p>Розпізнавання діагностичних ситуацій. Контроль при відсутності діагностичних ситуацій.</p> <p>Коректування інформації для деталізації несправностей, дефектів та їх ознак щодо окремих вузлів і технологічного процесу.</p> <p>Побудова моделі техніко-діагностичної діяльності.</p> <p>Перехід до ПДР.</p> <p>Повернення до контролю при відсутності діагностичних ситуацій.</p> <p>Визначення цілей і критеріїв ПДР.</p>
$B_7^1 : A_2 \rightarrow A_3^1$ $B_7^2 : A_2 \rightarrow A_3^2$ $B_7^3 : A_2 \rightarrow A_1^4$ $B_8 : A_3^1 \rightarrow A_1^1$ $B_9^1 : A_3^2 \rightarrow A_3^3$ $B_9^2 : A_3^2 \rightarrow A_2$ $B_{10} : A_3^3 \rightarrow A_1^4, A_1^6, A_2$	<p>Вибір діагностичного рішення і перехід до його реалізації.</p> <p>Генерування альтернатив і оцінка результатів рішення.</p> <p>Додаткове діагностування стану технологічної системи і технологічного процесу при утрудненнях у виборі рішення.</p> <p>Реалізація ПДР і перехід до аналізу техніко-діагностичної діяльності.</p> <p>Оцінка результатів ПДР.</p> <p>Перехід до повторного ПДР при незадовільних результатах.</p> <p>Взаємозв'язок процесу ПДР.</p>

Представлений граф є абстрактним, але дозволяє описати послідовність ПДР вчителем трудового навчання і моделювати техніко-діагностичну діяльність. Зокрема, із нього випливає загальна схема техніко-діагностичної процедури, яка включає в себе наступні основні моменти:

- виявлення діагностичних проблем за їх ознаками на основі констатування несправностей технологічної системи, технологічних дефектів у зовнішньому та внутрішньому середовищах;
 - фіксація стану технологічної системи та технології, порівняння їх з нормативними;
 - формування попередньої діагностичної гіпотези на основі первинної класифікації та обробка одержаної інформації;
 - пошук зовнішніх і внутрішніх причин та локалізація відхилень від норми;
 - встановлення остаточного діагнозу і його заключна інтерпретація;
 - усунення несправностей, дефектів, помилок і перевірка функціонування технологічної системи та технологічного процесу.

Таким чином, розглядувана у статті проблема ще далека від кінцевого вирішення, а деякі аспекти поставлені лише у вигляді задач дослідження, не дивлячись на практичне значення їх вирішення для підвищення ефективності прийняття діагностичних рішень (ПДР). Без глибокої психологіко-педагогічної розробки цієї тематики неможливо ефективно формувати техніко-діагностичну діяльність вчителя трудового навчання чи коректувати її в потрібному напрямку. Але прогрес, досягнутий у вивченні даних проблем, дозволяє дивитися в майбутнє з оптимізмом.

Діяльність вчителя трудового навчання по забезпеченням професійного самовизначення учнів

Робота по професійному самовизначеню з учнями на уроках трудового навчання в основній школі може здійснювати шляхом проведення бесіди або розповіді, демонстрації паочних матеріалів, діагностики професійних схильностей, професійних проб тощо. Вибір конкретного засобу залежить від мети і змісту самого уроку, від підготовленості учителя. Звісно, що кожний урок має свої специфічні особливості для роботи по професійному самовизначеню школярів. Але, незважаючи на це, можна виділити деякі найбільш застосувані в ході експерименту форми такої роботи:

- професійна просвіта в процесі вивчення теоретичного матеріалу;

• ознайомлення з особливостями конкретної професійної діяльності в процесі формування трудових прийомів і навичок, пов'язаних з даною професією, на основі результатів діагностики схильностей школярів до конкретних професій;

• формування уявлень про професію на основі вивчення відповідних її предметів і знарядь праці, аналіз професій;

- розширення уявлень про професії в процесі виконання практичних завдань, професійної праці («роби сил»);
- самостійна робота учнів з літературою, в якій містяться доступні для розуміння ними професіографічні матеріали;
- запушення батьків до роботи по професійному самовизначеню їх дітей.

Ознайомлення учнів з профінформаційними матеріалами відбувається в основному під час пояснення теоретичних відомостей, під час закріплення вивченого або в процесі підведення підсумків заняття. Вибираючи конкретну форму, ми враховували тип уроку, його змістовне наповнення, вікові особливості учнів, наявність відповідних дидактичних матеріалів тощо. Не обов'язково передбачати ознайомлення з якоюсь професією упродовж тільки одного уроку. Залежно від складності професії, ми присвячували декілька уроків: на одному з них – виклад загальних відомостей про неї, на наступному етапі їх можна значно розширити і поглибити (відповідно до основної мети уроку).

Робота по професійному самовизначеню стала значно ефективнішою, коли повідомлення учителя, використані в розповіді або бесіді, спирались на переконливі факти із навколошньої дійсності (цікаві відомості про професії, про їх минуле або майбутнє та перспективи розвитку, про професійні секрети представників різних професій, про трудові звершення майстрів своєї справи). До пошуку таких матеріалів заполучалися і самі учні, пропонуючи їм самостійно попрацювати з підібраною для цього літературою, зустрітися з відомими їм людьми, які мають цікаві професії, або порозпитувати своїх близьких чи знайомих. Подібні матеріали значно, як свідчить практика, підсилюють як виховні можливості трудового навчання в цілому, так і конкретно профорієнтаційної роботи.

В залежності від обставин і умов проведення уроку трудового навчання профорієнтаційний матеріал займав в ході дослідження відповідне місце в теоретичній чи практичній частині уроку. Для успішного проведення педагогами уроків трудового навчання доводилось оперувати складною, часто зовсім новою інформацією. З одного боку, вони добре орієнтувалися в тій безлічі професій, що створило життя, знали основні вимоги, які ставляться до представників різних груп професій: «людина - людина», «людина - техніка», «людина - знакова система», «людина - природа», «людина - художній образ». При цьому обов'язками було те, що вчитель розбирався в індивідуальних особливостях психіки кожного вихованця, вміло виявляючи його сильні й слабкі сторони, щоб зіставити їх з вимогами конкретної професії, підказати, який же саме вид діяльності підходить даному учню на основі попередньо проведеної діагностики.

Основним завданням методики є всебічний аналіз особистості учня, об'єктивна перевірка здібностей, умінь, нахилів за допомогою спеціальних тестів і вимірювань із застосуванням комп'ютерної техніки кабінету інформатики, виявлення комплексу диференційованих

показників, які визначають готовність до професійного самовизначення. Створення організаційно-педагогічних умов для самопізнання, аналізу професій, професійних проб. Сприяння активізації формування готовності до усвідомленого вибору професії.

Дана методика спрямована на підвищення позитивного рівня мотивації навчально-трудової діяльності і формування готовності учнів до професійного самовизначення шляхом цілеспрямованої корекції існуючого рівня цих факторів. Невід'ємною частиною цієї методики є періодична і об'єктивна діагностика основних характеристик особистості та оцінка готовності учня до вибору професії, для забезпечення якої необхідна продуктивна співпраця вчителя трудового навчання, класного керівника, психолога, учнів та їх батьків і застосування комп'ютерної техніки, як найбільш ефективного і об'єктивного засобу діагностики.

Як показники професійного самовизначення, мотивація формується під впливом всієї системи педагогічних дій, але перш за все вона виховується на уроці. Як стверджують вітчизняні вчені М. Тименко, О. Пилипчук та І. Янцур, для підвищення існуючого рівня мотивації необхідно було в тій чи іншій мірі виконати такі етапи управління навчально-трудовими процесами на уроках трудового навчання:

1. Управління колективною увагою учнів.

Концентрація уваги з допомогою наглядних і технічних засобів навчання, використання демонстраційного експерименту, цікавого навчального матеріалу, лабораторних і практичних робіт. Постановка питань, завдань, пов'язаних з життєвим досвідом. Формування у учнів загальнотрудових звичок (організованість, дисциплінованість, культура праці, норми поведінки, правила безпеки праці).

2. Повідомлення учням інформації про сенс (необхідність) передбачених знань, умінь чи діяльності.

Розкриття практичного, наукового, соціального, світоглядного значення знань. Демонстрація досягнень сучасної науки. Показ зв'язку предмету вивчення з технікою, виробництвом. Застосування прийомів, підкresлюючих необхідність знань для професійної діяльності. Підкреслення необхідності теоретичних знань для усвідомлення причин і наслідків природних і технологічних процесів, необхідності передбаченої діяльності для оволодіння професійними навичками. Роз'яснення і попередження типових і можливих помилок в роботі учнів. Залучення учнів до вирішення виробничих задач.

3. Формування в учнів вмінь ставити мету навчання чи діяльності.

Роз'яснення мети передбаченої діяльності, повідомлення їм, що вони повинні дізнатись, зрозуміти, запам'ятати на даному уроці, чому повинні навчатися. Підтримка починань, ініціативи учнів. Спільна разом з учнями, розробка плану дій, стимулювання постановки мети окремих дослідів, спостережень. Застосування прийомів, які привчають учнів планувати і обґрунттовувати свої дії, створення проблемних ситуацій.

4. Забезпечення виконання завдань учнями.

Створення ситуацій успіху, застосування варіативних завдань із застосуванням карточок із зразками вирішення задач (алгоритмами дій), опорних конспектів. Організація практичних дій з приладами, навчальною документацією і літературою, цікавих форм заняття. Застосування прийомів, виховуючих професійно значущі морально-вольові якості (вміння переборювати труднощі і больові відчуття, настирливість, впертість, терпіння і т.ін.). Застосування прийомів, знижуючих втомлюваність учнів.

5. Формування в учнів упевненості в правильності своїх дій.

Видлення раціональних моментів в діях учнів, оцінюючи, підбадьорюючи повідомлення. Застосування прийомів, які привчають учнів обґрунттовувати свої дії. Озброєння учнів засобами контролю якості виконаної роботи, попередження типових і можливих помилок в роботі учнів, організація взаємодопомоги. Забезпечення учнів оперативним зворотним зв'язком з допомогою роз'ясень, вказівок на джерела, нагадувань, постановки допоміжних питань, управління самостійною роботою.

6. Оцінка вчителем результатів діяльності учнів.

Оцінка не тільки рівня теоретичних знань і практичних умінь учнів, але і якості їх навчально-виробничої діяльності: темпу і повноти виконаного завдання; виконання правил користування приладами і інструментами, ступені самостійності, ініціативності,

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

відповідальності, цілеспрямованості. Оціночні звернення у вигляді зауважень, заперечення, погодження, схвалення. Підведення підсумків роботи, підкреслення її значення, проявлення педагогічного оптимізму.

Для розвитку здатності до професійного самовизначення учнів експериментальних класів на уроках трудового навчання було приділено увагу наступним питанням:

1. Об'єктивні та суб'єктивні умови вибору професії.

Ознайомлення учнів із загальною економічною структурою народного господарства України, потребами міста, села, регіону в кадрах. Викладення учням загальних понять про деякі якості внутрішнього світу людини: діяльність, пізнання.

2. Поняття про професію, спеціальність, посаду. Шляхи вивчення професій.

Подання учням загальних уявлень про професію, спеціальність, посаду, методику самостійного аналізу професій.

3. Вимоги професії до людини. Професіограма.

Формування в учнів уявлень про загальні вимоги професії до особистісних якостей людини: громадські, моральні якості. Рівень освіти, знань, вмінь: загальні і спеціальні здібності, здоров'я. Розкриття учням поняття “професіографія”.

4. Аналіз професій.

Формування уявлень про загальні якості професійної діяльності, які характеризують види професійної праці (предмет, мета, засоби, умови праці, проблемність трудових ситуацій, колективність процесу праці, відповідальність у праці).

5. Класифікація професій.

Ознайомлення учнів з різними засобами класифікації професій, розкрити принципи класифікації, вироблення вміння класифікувати професії відповідно до основних ознак професійної діяльності.

6. Інтереси, нахили, здібності, мотиви і їх роль у виборі професії.

Створення в учнів загальних уявлень про психологічні якості, інтереси, здібності, нахили, мотиви. Етапи розвитку інтересів і нахилів. Загальні і спеціальні здібності. Компенсація недостатньо розвинутих або відсутніх мотивів і цінностей.

7. Характерні помилки при виборі професії.

Знайомство з факторами суспільного впливу на вибір професійної діяльності людини. Поняття про престиж професії. Розуміння і значення праці в житті людини і суспільства (гарантована заробітна плата, організація праці, тривалість робочого дня, медичне обслуговування, відпочинок, освіта, житло, харчування, профспілки і вид діяльності).

Проведення професійних проб (проб сил) є невід'ємною частиною профорієнтаційної роботи. В основному проби сил учні виконують самостійно в умовах домашнього господарства, лише деяку частину можна реалізувати на уроках трудового навчання, шкільних трудових таборах.

При дослідженні методики було проведено кілька практичних робіт в школі та майстерні згідно навчального плану (виготовлення виробів із металу та дерева, робота на токарних верстатах, конструювання, розкрій та пошиття, робота з обчислювальною технікою), які були зараховані як професійні проби, при умові виконання учнями роботи в повному об'ємі.

Певна частина проб була задана учням для виконання у вигляді домашнього завдання (вирощування овочів і квітів; вирощування тварин, птиць, риб; рибний промисел; переробка харчових продуктів; догляд за людьми), які були зараховані при виконанні учнями більше 50% обумовленого процесу.

При підведенні підсумків роботи по забезпеченню професійного самовизначення на уроках праці необхідно знати основні параметри сформованості професійного самовизначення учня, такі як: здатність особи до самоаналізу, до аналізу професій, виконані професійні проби. Визначення цих параметрів і взагалі здатності особи свідомо обирати професію було проведено за допомогою Ф-Тесту (автор С. Фукуяма).

Педагогічний вплив не може бути успішним, якщо вихователь попередньо не уточнить:

а) який досягнутий рівень розвитку учня або колективу), що в його розвитку й у виконуваній їм діяльності може сприяти або заважати досягненню цілі;

б) які чинники навколошнього середовища можуть забезпечити або ускладнити

досягнення цілі;

в) які особисті передумови самого вихователя (знання, уміння, навики, особисті якості і т.д.), що можуть сприяти впливу або ускладнювати його. Так, одним із неминучих елементів діяльності вчителя стає аналіз тієї ситуації, у рамках якої здійснюється вплив.

Таким чином, у структуру діяльності учителя входить, крім постановки цілі й аналізу ситуації, також прийняття педагогічного рішення. Воно стосується насамперед цілей і полягає в їхнім конкретизації відповідно до ситуації. Потім випливають вибір засобів відповідно до уточненої мети і фіксації плану дій:

- планування (уточнення завдань формування позитивної мотивації трудової діяльності, визначення змісту, форм і методів роботи з учнями на уроках праці відповідно плануючи в календарно-тематичних планах перспективу забезпечення процесу професійного самовизначення учнів);

- організація активного мотиваційного середовища на уроках трудового навчання (як результат власної теоретичної і практичної підготовки вміння забезпечити процес професійного самовизначення на основі духовних цінностей, що знаходить свій вираз у формуванні позитивної мотивації трудової діяльності школярів);

- **діагностування індивідуальної діяльності кожного учня як такого, що знаходиться під впливом педагогічних умов, які спрямовані на забезпечення процесу професійного самовизначення на уроках трудового навчання (знання теоретичних основ мотивації, вміння застосовувати діагностичні методики, ставити мету по забезпеченню процесу професійного самовизначення та формуванню позитивної мотивації учня як інтегральної якості особистості);**

- спонукання учнів до здійснення професійного самовиховання.

За результатами експериментального дослідження стає очевидним, що підвищення рівня навчально-трудової мотивації учнів необхідно виконувати цілеспрямовану профорієнтаційну роботу, яка є важливою складовою частиною трудової підготовки учнів.

Представимо схематично, якими способами це можна здійснити на прикладі уроку трудового навчання.

Структура мотиваційної основи діяльності школярів	Діяльність учителя трудового навчання
Зосередження уваги учнів на учебній ситуації	<p>Організація уваги учнів і управління нею за допомогою наочних і технічних засобів навчання.</p> <p>Використання демонстрації трудових прийомів, цікавого учебного матеріалу.</p> <p>Постановка питань, завдань, пов'язаних з професією, життєвими спостереженнями.</p> <p>Застосування цікавих форм організації уроків (ділова гра, змагальні моменти та ін.).</p> <p>Зосередження уваги учнів на економічні показники сумлінного виконання трудового завдання.</p> <p>Використання новітніх діагностичних методик, що визначають скильність до конкретної професії та можливостями оволодіння нею.</p> <p>Постановка питань, завдань, що спонукають до знаходження технологічного рішення на основі творчого підходу.</p> <p>Застосування системи замовлень для шкільного виробництва.</p> <p>Творення проблемних ситуацій і т.п.</p>
Отримання інформації про предмет потреби	<p>Розкриття практичної, наукової, соціальної, світоглядної функцій предмету. Значення змісту знань.</p> <p>Показ досягнень сучасної науки, показ зв'язку трудового навчання з технікою, виробництвом, виявлення її ведучої ролі в Н-Т-Р, в створенні матеріальної бази нашого суспільства, підкреслюючи</p>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

	<p>необхідність загальнотехнічних знань для вірного світорозуміння, безпомилкової орієнтації в явищах природи.</p> <p>Опора на життєвий досвід учнів, на їх інтереси і схильності.</p> <p>Визначення за допомогою діагностичних методик можливостей кожного учня для обрання основної або резервої професії. Здійснення цього з використанням відповідної комп’ютерної програми.</p>
Усвідомлення потреби (вибір мотиву)	<p>Реалізація профспрямованості викладання, підкреслення необхідності політехнічної освіти для уясення причин і наслідків природних і технологічних процесів. Застосування міжпредметних зв’язків, складання трудових завдань на виробничій основі, організація самостійної роботи учнів.</p> <p>Спонукання учня до необхідності реалізації потреби у професійному самовизначенні, підкреслення важливості орієнтації в світі професій для розуміння свого майбутнього трудового шляху.</p> <p>Розкриття суспільно-політичного значення учебного матеріалу, ознайомлення з народними традиціями і досягненнями, використання історичних відомостей і висловлювання діячів науки і культури і т.д.</p>
Постановка цілей	<p>Розширене роз’яснення учням за майбутню трудову діяльність, повідомлення їм, що вони повинні пізнати, що запам’ятати на даному уроці, чому повинні навчитися.</p> <p>Формування у школярів уміння ставити мету: спільна з учнями розробка плану дій, постановка цілей окремих експериментів, спостережень й ін., самостійна постановка ними цілей і способів їх досягнення.</p> <p>Виходячи із визначеної майбутньої професійної діяльності, спрямовувати школярів до визначення своєї особистої програми самовиховання.</p> <p>Формування в учнів уміння слухати батьків, дорослих і друзів, причому намагатися правильно робити висновки з метою обґрунтування своєї власної думки. Розуміння вдячно сприймати інформацію культурно-освітнього характеру. Особливо з пошаною ставитися до духовного надбання нашого народу, яке дійшло до нас через тисячоліття, а саме християнську мораль, оскільки в часи найбільш тяжких випробувань наші люди черпали в ній силу для подолання біди.</p> <p>Стимулювання викладачем ініціативи і самостійних дій для організації взаємодопомоги в цільному колективі, яка знаходить своє продовження в сім’ї, в позашкільному житті учнів.</p>
Прагнення до мети (здійснення учебових дій)	<p>Створення ситуацій успіху шляхом пропозиції варіативних завдань, застосування карток з дозованою допомогою, застосування карток із зразками рішення завдань (алгоритмами дій), опорних конспектів.</p> <p>Спонукання учнів до формулювання проблеми, висунення гіпотез, здогадок, пропозицій способів технологічних рішень і т.д.</p> <p>Постановка проблемних і репродуктивних питань.</p> <p>Застосування допоміжних завдань, навідних питань, аналогій.</p> <p>Зіткнення різних думок, організація пошуку рішення, поєднання різних форм заняття.</p>
Отримання оперативної інформації, що коректує дії (підкріплення упевнено-сті в	<p>Забезпечення учнів оперативним зворотним зв’язком з допомогою: роз’яснень, вказівки на джерела, нагадувань, постановки допоміжних питань, керівництво самостійною роботою (представлення за допомогою інформаційних технологій визначених об’ємів навчального матеріалу, розкладання завдання на частини і т.п.). Схвалення раціональних моментів в діях учнів. Пропозиція аналогічних завдань. Організація</p>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

правильності своїх дій)	взаємодопомоги, колективної перевірки виконаних завдань, підтримка роботи учнівського ВТК і т.д. Оцінювання, підбадьорюючі звернення викладача.
Оцінка результатів діяльності (емоційне відношення до результату)	Оцінення не тільки рівня фактичних знань школярів, але і якості їх учбової діяльності: темпу і повноти виконання завдання, правильності складання плану відповіді по тексту підручника, дотримання правил користування наборами інструментів, ступінь самостійності, ініціативності, відповідальності, цілеспрямованості. Доброзичливі звертання в формі зауваження, заперечення, згоди, схвалення і т.п. Підведення підсумків роботи, підкреслення її важливості, вияв педагогічного оптимізму.

Таким чином, методика, що розглядається, орієнтує педагога на: 1) дії, спрямовані на посилення уваги учнів до змісту навчального матеріалу, до належного оволодіння трудовими прийомами, до процесу діяльності; 2) створення в них первісної орієнтації в майбутній професійній діяльності; 3) організація діяльності, що актуалізує необхідні складові мотивації трудової діяльності (пред'явлення інформації про предмет потреби, актуалізація відповідних потреб і мотиваційних станів, стимулювання вибору, необхідного в даній ситуації, мотиву і відповідного йому рішення діяти); 4) збудження таких станів, для яких ведучими мотивами є усвідомлення суспільної, практичної і іншої значущості навчально-трудової діяльності і прагнення діяти в напрямку поставленої відповідно професії життєвої мети; 5) підкріplення мотиваційних станів, що збуджуються; 6) створення ситуацій і формування діяльності, що моделюють і генералізують необхідні елементи і зв'язки мотивації трудової діяльності; 7) створення умов для розвитку позитивних мотивів за рахунок формування загальноучбових, загальнотрудових і спеціальних умінь і навичок учнів; 8) підтримка прагнення учнів до професійного самовиховання. Представлена методика забезпечення позитивної мотивації трудової діяльності під час навчального процесу орієнтує вчителя не тільки на те, що необхідно формувати і що для цього треба робити, але і на те, як досягти належного результату, як спонукати до сумлінного вчення, до активної трудової діяльності школярів на уроках трудового навчання.

Галина Мамус

ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З "КОНСТРУЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ"

Відомо, що освіта повинна відповідати вимогам життя, світовим досягненням людства. У зв'язку з цим є необхідність звернутись до досвіду розвинутих держав світу. Трудова підготовка в цих країнах значною мірою пов'язана з образотворчим мистецтвом, конструюванням, дизайном, основами техніки. Про це свідчать назви навчальних предметів: "Естетика і ручна праця" - в Австрії, "Технологія" - в Франції, "Техніка" - в Польщі ; для дівчаток в Японії - "Домоводство" та в США - "Домоводство та економіка домашнього господарства".

Врахування здібностей в країнах Заходу здійснюється з самого початку навчання в школі. Створюються спеціальні умови на заняттях для талановитих учнів за спеціальними програмами і методичними системами.

В школах Японії навчання орієнтоване насамперед на розвиток мислення, творчих здібностей особистості, самостійності. Велика увага приділяється формуванню образного мислення, прикладному мистецтву, художнім видам праці. Трудове навчання підлітків направлено на моделювання, дизайн, творчу діяльність.

В основу концепції трудової підготовки в США покладено освіту для успішного здійснення кар'єри: зміст програм передбачає професійну підготовку за вибором в школах певної орієнтації.

Створення нової освіти в Україні передбачає зміну концептуальних положень трудової

підготовки, її змісту та основ організації. Реформування в загальноосвітніх школах відображається в посиленні творчого спрямування, вивченні основ дизайну, народних промислів і ремесел. Поряд з обов'язковими програмами, в яких відображається державний базовий стандарт, пропонуються програми спецкурсів професійного спрямування, інтегрованих та факультативних курсів. Дівчата можуть вивчати "Основи швейного виробництва" (професія: кравець), "Художні народні промисли", "Основи сучасного виробництва", "Українська народна вишивка", "Основи дизайну" та ін.

З вищеперечислених даних можна стверджувати, що на даному етапі розвитку суспільства постало питання про формування в школі та вузі не лише технічно грамотної, але й творчої особистості. Відповідне становище є на виробництві. Техніка повинна забезпечувати виготовлення виробів з високими естетичними показниками. Процес конструювання не повинен відставати від рівня і характеру розвитку сучасної техніко-естетичної думки. Тому поєднання основ розвитку художніх та конструкторських здібностей повинно бути обов'язковим при вивченні дисциплін трудового навчання. Сучасний педагогічний вуз повинен дати майбутнім вчителям уяву про перетворючу діяльність художника-модельєра, конструктора, про важливість і можливості оптимальної організації виробничої і побутової сфери людини.

Вивчаючи конструювання швейних виробів студенти стикаються з важливими проблемами художнього виховання матеріально-предметного середовища, специфікою індивідуального та масового швейного виробництва, із зв'язком матеріальної та художньої культури.

Оволодіння елементарними основами художнього підходу до конструкторської діяльності сприятиме створенню студентами технічно-правильно оформленої документації, креслень, гармонійних моделей одягу, здатних виражати степінь досконалості та доцільності.

Процес художньо-технічного виховання в загальноосвітній школі досліджувався досить різносторонньо. Вивчались загальні питання основ технічної естетики, її виховне значення. Розглядаючи різні напрямки даної проблеми, дослідники прийшли до висновку, що вдосконалення навчання та виховання в процесі трудового навчання залежить в першу чергу від підготовки вчителя праці з основ техніки, художнього конструювання.

Необхідно відмітити, що питання викладання у вузах спецдисциплін обслуговуючої праці, до яких належить і конструювання швейних виробів, не знайшли свого належного відображення на сторінках педагогічної літератури. В роботах окремих авторів розглядаються лише деякі форми і методи викладання основ художнього конструювання в практиці індустріально-педагогічних факультетів.

Згідно з навчальним планом підготовки студентів за спеціальністю "Трудове навчання" на індустріально-педагогічному факультеті Тернопільського державного педагогічного університету передбачено вивчення дисциплін "Художнє конструювання" та "Технічна творчість". Ми вважаємо, що їх вивчення є необхідним для майбутньої професійної діяльності в школі та в позакласній роботі. Проте дані дисципліни не входять в навчальний план по підготовці вчителів трудового навчання з спеціалізацією швейної справи.

Намагаючись в певній мірі заповнити дану прогалину, ми розробили власну програму з "Конструювання швейних виробів", провели дослідження проблеми конструкторських та художніх здібностей та особливостей їх розвитку при вивчені даної дисципліни в педагогічному вузі.

Виходячи з вимог педагогіки вищої школи, ми враховували науково-обґрунтовані критерії добору навчального матеріалу для спеціальних предметів:

- забезпечення професійної спрямованості змісту навчання;
- **відповідність навчального матеріалу основним формам і методам організації проведення занять з конструювання швейних виробів;**
- спрямованість навчального матеріалу на формування художньо-конструktorських здібностей студентів;
- **посильність навчального матеріалу та відповідність його індивідуальним особливостям студентів.**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Роль і завдання "Конструювання швейних виробів", місце в системі освіти, методи і засоби викладання, окрім вказівки розкрито в пояснівальній записці. Після цього наведено основний перелік розділів і тем навчального предмета, послідовність їх вивчення; вказано рекомендовану літературу — основну та додаткову.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ТА СТРУКТУРА ДИСЦИПЛІНИ «КОНСТРУЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ»

	Назви тем	Об'єм роботи студентів (год.)		
		Всього	Лекції	ЛПЗ
1.	Вступ Роль конструювання в процесі виготовлення швейних виробів	2	2	
2.	Класифікація одягу і вимоги поставлені до нього	4	2	2
3.	Загальна характеристика систем і методів конструювання одягу	2	2	4
4.	Конструювання поясних виробів	12	8	10
5.	Основні відомості про будову тіла людини	16	6	14
6.	Конструювання жіночих плечових виробів з вшивним рукавом	22	8	4
7.	Конструювання комірів та оздоблювальних деталей	6	2	8
8.	Особливості конструювання виробів з рукавом покрою реглан та з сутільнокроєними рукавами	12	4	
9.	Основи конструювання дитячого одягу	8	4	
10.	Загальні відомості про конструювання чоловічого одягу	6	2	4

При вивченні першої теми студенти отримують короткі відомості про історію розвитку одягу, знайомляться з класово-соціальним положенням людини і відображенням його в костюмі. Значна увага приділяється етапам розробки нових моделей одягу, основним завданням конструювання швейних виробів. Студенти знайомляться з метою та завданням даної дисципліни, з навчальною програмою.

Щоб проаналізувати ознаки, за якими класифікують одяг, спочатку даємо визначення основних понять (гардероб, комплект, гарнітур, костюм, одяг тощо), а потім – поділ одягу за загальним призначенням, за умовами експлуатації, за модельно-конструкторськими ознаками та застосуванням, за статево-віковими особливостями, за сезонністю, видом тканин і матеріалів верху. Промислові та споживчі вимоги до сучасного одягу взаємопов'язані з його функціями.

Загальну характеристику систем і методів конструювання одягу студенти отримують після ознайомлення з особливостями масового та індивідуального виробництва швейних виробів. Крім цього, розглядають поняття "конструкції швейного виробу", її технологічність та основні характеристики (силует, форма, покрій, конструктивну побудову деталей, види з'єднувальних швів, вид матеріалів). Знайомляться з деталями одягу з основного матеріалу, підкладки та прокладки. На основі вивчення особливостей розрахунково-аналітичного, муляжного та розрахунково-графічного методів конструювання одягу порівнюють їх переваги та недоліки.

Відомості про будову тіла людини студенти отримують при розгляді наступних питань: необхідність вивчення антропології для конструювання одягу; загальні відомості анатомічної будови фігури людини (будова скелету, розвиток м'язів, величина і розподілення жировідкладів); основні морфологічні ознаки (тотальні ознаки, пропорції тіла, статура,

постава). Після цього вивчають антропометричні точки, які використовують в швейному виробництві; характеристику розмірних ознак, їх умовне позначення й способи отримання при масовому та індивідуальному виготовленні виробів.

Тема “Конструювання поясних виробів” поділена на окремі підтеми, в яких вивчають:

- види і фасони спідниць. Конструктивні особливості деталей спідниць в залежності від фасону. Мірки, необхідні для побудови креслення спідниці, розрахунки, необхідні для визначення горизонтальних ліній (обхват талії, стегон, лінія низу виробу) та ширини виробу по лінії стегон і лінії талії. Побудова переднього і заднього полотнища спідниці у відповідності з фасоном. Розрахунки для визначення положення ліній виточок на деталях спідниці для нормальніх фігур та фігур з відхиленнями (у поставі, з нерівномірними жировими відкладеннями тощо). Розрахунки побудови притиску для оформлення низу і застібки. Правила розміщення лекал на тканині для розкрою деталей спідниці.

- особливості, які необхідно врахувати при побудові креслення жіночих брюк. Розрахунки для визначення ширини передньої і задньої половинок по лінії талії, стегон, кроку, коліна й низу брюк. Розрахунки для побудови креслення підкладки, прокладок для пояса і мішковини для кишень брюк. Правила розміщення лекал на тканині для розкрою деталей брюк. Вихідні дані і правила побудови креслень дрібних деталей: пояса, гульфика, шльовок, хлястиків, обшивок і підзорів для кишень.

При вивченні теми “Побудова креслення базової основи виробу з вшивним рукавом” студенти знайомляться з основною схемою креслення одягу, з її характеристикою, планом побудови базової основи, з лініями, які визначають основну схему креслення, з положенням вертикальних і горизонтальних ліній базової основи в залежності від покрою виробу. Аналізують залежність середньої лінії спинки і бокових зрізів від силуету, лінії півзаносу, борту і низу від особливостей моделі та виду виробу.

Студенти отримують вихідні дані для побудови креслення спинки і пілочки плечового виробу напівприлеглого силуету, проводять розрахунки для визначення положення ліній горловини, пройми, прибавок на вільне облягання в залежності від форми, об’єму, ширини виробу по лінії грудей.

Після вивчення особливостей виробів з рукавами покрою реглан та з суцільнокроєними рукавами — вивчають різновиди цих рукавів, залежність їх форми від вибраного нахилу плечової лінії, ширини рукава, глибини пройми, способів оформлення верхніх і нижніх зрізів.

Ознайомившись з асортиментом дитячого одягу, тканинами, які застосовують для його виготовлення, фасонами одягу для дітей різного віку, видами оздоблень, студенти вивчають розмірні ознаки типових дитячих фігур, прибавки на вільне облягання, особливості конструкційних розробок.

Загальні відомості про конструювання чоловічого одягу студенти отримують на основі ознайомлення з розмірними ознаками типових чоловічих фігур, особливостями, які необхідно враховувати при побудові креслень чоловічих брюк та сорочки.

В лекційній частині розглядаються вузлові питання програми. Відповідний теоретичний матеріал студенти засвоюють на практичних заняттях. Кожне таке заняття супроводжується пояснівальною частиною, метою якої є розкрити зміст завдання лабораторно-практичної роботи, основні прийоми його вирішення, зв'язок з попередніми та наступними завданнями. При цьому використовуються наявні ілюстрації, схеми, журнали мод, виготовлені студентами плакати та конкретні моделі одягу.

Нижче наведено перелік лабораторно-практичних робіт.

1. Асортимент та конструкція швейних виробів.
2. Морфологічна характеристика зовнішньої форми тіла людини.
3. Знімання мірок з фігури людини та їх запис.
4. Побудова креслення основи спідниці. Побудова креслень кльошових спідниць, зі складками та спідниць-клиноп.
5. Побудова креслення жіночих брюк.
6. Побудова креслень жіночих плечових виробів різних силуетів (прямого, прилеглого та вільного) з пониженою та квадратною проймою.
7. Дослідження способів побудови креслень виробів з рукавами покрою реглан.

8. Побудова креслень виробів з сущільнокроєними рукавами.
9. Конструювання комірів, манжет та оздоблювальних деталей.
10. Побудова креслень дитячого одягу дошкільного та шкільного віку.
11. Особливості конструювання чоловічого одягу.

Для розробки експериментальної програми дисципліни "Конструювання швейних виробів" ми проаналізували зміст навчання учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ, студентів технічних та педагогічних вузів. На основі цього встановлено взаємозв'язок між функціями фахівців швейної справи та змістом навчального матеріалу, який вивчають у відповідних закладах. Дослідження даної проблеми було продовжено з вчителями обслуговуючої праці: на основі спеціально розробленої анкети, яка передбачає аранжування рекомендацій експертів, відмічено важливість кожної теми розділів та зауваження до вивчення окремих питань дисципліни. Отримані дані дали можливість внести необхідні корективи в структуру змісту навчальної програми.

На основі виконання студентами письмових контрольних робіт було визначено результати засвоєння теоретичного матеріалу. Доступність отриманих впродовж експериментального навчання результатів оцінювалась методами математичної статистики. В якості показника успішності використовувалось відношення кількості студентів, які отримали позитивні оцінки за виконану роботу, до кількості всіх студентів, що виконували дану роботу. В більшості випадків цей показник перевищував 80%. А це дало можливість зробити висновок про доступність змісту навчального матеріалу та про доцільність проведення занять за розробленою програмою.

Володимир Буринський

Рівні самоосвітньої діяльності студентів у процесі вивчення креслень

У процесі навчання студентів кресленню практикується самостійне вивчення студентами теоретичних відомостей. Нами запропоновано три рівні самоосвітньої діяльності: **спонукальний, ситуативний і творчий**. В основу їх визначення було покладено такі критерії:

- цілеспрямоване прагнення самостійно отримати знання, зумовлене відповідною мотиваційною сферою;
- уміння, що забезпечують процес самостійного пізнання;
- уміння, спрямовані на забезпечення організації самостійного пізнання.

Визначення рівнів відбувалося на основі спостереження за навчальною діяльністю студентів та систематичного вивчення її результатів.

Спонукальний рівень самоосвітньої діяльності (низький) має прояв у тих випадках, коли студент вимушено самостійно здобуває знання. Це випадкова пізнавальна діяльність, уникнути якої студент не в змозі через небажання отримати погану оцінку, не виконавши завдання викладача. Вона характеризується дифузністю та стихійністю і випадковістю.

У студентів, віднесених до першого рівня самоосвітньої діяльності, самостійне пізнання відбувається із значними труднощами. Студенти, що знаходяться на цьому рівні, віддають явну перевагу отриманню консультацій у викладача, бажанню почути його пояснення з незрозумілих питань. Не вміють такі студенти й організувати самостійний пошук потрібних навчальних відомостей і, головне, вони не знають, з чого його слід починати. Їм легше працювати за вказівкою викладача, за його конкретним завданням (прочитати вказані сторінки з рекомендованого навчального посібника). Тому такі студенти скоріше не пізнають, а лише запам'ятовують те, про що написано в підручнику чи конспекті. Їх самостійна робота зводиться до механічного конспектування чи виконання графічної роботи "за зразком". Звикнувши до виконавчої діяльності, студенти не в змозі самостійно, активно пізнавати. Цим пояснюються такі їх висловлювання:

- **"Під час заняття або на консультації викладач допоможе тобі розібратись у навчальному матеріалі, і потім ти працюєш вже по-готовому. Самому зрозуміти навчальний матеріал набагато складніше" (Ольга Т., I курс);**
- "Викладач розповідає зрозуміліше, ніж це написано в підручнику, і пояснює він

доступніше" (Микола М., II курс).

На ситуативному рівні (середньому) самоосвітня діяльність студентів стає більш самостійною. Вона усвідомлюється студентами як засіб досягнення навчальних цілей. Рушійною силою переходу від стихійної потреби в самостійному пізнанні до цілеспрямованої самоосвітньої діяльності виступає зростання самосвідомості студентів. Під впливом самосвідомості змінюється і зміст самостійної пізнавальної діяльності. Вона стає більш цілеспрямованою, в її основу покладається усвідомлена потреба забезпечити самостійне пізнання. Самоосвіта стає більш самостійною стосовно процесу навчання.

Підвищення рівня вмінь самостійно здобувати знання студентами знаходить прояв під час виконання графічних робіт. Студенти розширяють пошук необхідної навчальної інформації, звертаються не тільки до навчальних посібників, а й до довідкових та нормативних видань.

Студенти, віднесені нами до другого рівня самоосвіти, переконливо вказують на глибші знання, отримані ними самостійно, на більшу їх міцність і якість:

- "Вважаю, що знання, отримані від викладача на занятті, вимагають обов'язкового поглиблення шляхом самостійної роботи. Слухаючи пояснення викладача, краще і швидше засвоюєш навчальний матеріал, але знання, набуті самостійно, більш глибокі й міцніші" (Андрій Т., II курс);

- "Знання, отримані шляхом самостійної роботи, вимагають значних власних зусиль, зате вони краще запам'ятовуються" (Володимир К., II курс).

Вивчення якості знань, одержуваних студентами самостійно, вказує на їх надзвичайну рухомість, динамічність. Це означає, що самостійно набуті знання досить успішно можуть бути застосовані у різних навчальних ситуаціях та під час розв'язування графічних задач.

Але, незважаючи на більш свідоме ставлення до потреби самостійного пізнання, студенти, віднесені до другого рівня, ще недостатньо вміло організовують самостійну роботу. Організатором їх пізнавальної діяльності все ще залишається викладач та жорстка система завдань для самостійної роботи. Тобто студенти дістають конкретні завдання, не повністю включаючись у самостійну організацію пізнання.

Творчий рівень (високий) характеризується значною чіткістю дій і реальністю поставлених перед собою завдань у самостійному пізнанні. Студенти усвідомлено оцінюють власні можливості і відповідно до них визначають цілі своєї навчальної діяльності. Самостійність навчального пізнання для таких студентів існує як систематична потреба. Тому вони добре володіють організаційними уміннями самоосвіти. Вони добре знають, з чого слід починати самостійний пошук, вільно орієнтуються в існуючих навчальних посібниках.

Віднесені до цього рівня студенти здатні планувати обсяг самостійної роботи, визначати її зміст, обирати необхідні для цього засоби, здійснювати самоконтроль власних досягнень. Вибір прийомів самостійної діяльності у таких студентів досить різноманітний, але він завжди зумовлюється пізнавальною метою: усвідомити навчальний матеріал, закріпити його, проконтролювати засвоєння.

Таблиця 1

Кількісні показники поділу студентів за рівнями самоосвітньої діяльності на початок проведення експерименту (у відсотках)

Виші заклади освіти, у яких проводився експеримент	Рівні самоосвітньої діяльності студентів		
	Спонукальний	Ситуативний	Творчий
НПУ імені М.П.Драгоманова	64,04 65,02	26,72 24,18	9,24 10,80
Глухівський державний педагогічний інститут	63,08 61,92	28,06 29,47	8,86 8,61
Криворізький державний педагогічний інститут	64,96 66,18	26,22 24,94	8,82 8,88

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Тернопільський державний педагогічний університет	<u>66,71</u> 65,96	<u>24,17</u> 25,44	<u>9,12</u> 8,60
Херсонський державний педагогічний університет	<u>72,50</u> 69,14	<u>18,43</u> 21,27	<u>9,07</u> 9,59

Таблиця 2

Кількісні показники поділу студентів за рівнями самоосвітньої діяльності наприкінці проведення експерименту (у відсотках)

Вищі заклади освіти, у яких проводився експеримент	Рівні самоосвітньої діяльності студентів		
	Спонукальний	Ситуативний	Творчий
НПУ імені М.П.Драгоманова	<u>32,17</u> 51,36	<u>22,24</u> 25,72	<u>45,59</u> 22,92
Глухівський державний педагогічний інститут	<u>34,16</u> 50,78	<u>24,29</u> 30,90	<u>41,55</u> 18,32
Криворізький державний педагогічний інститут	<u>34,66</u> 56,02	<u>28,64</u> 28,38	<u>36,70</u> 15,60
Тернопільський державний педагогічний університет	<u>39,42</u> 52,12	<u>27,37</u> 24,68	<u>33,21</u> 23,20
Херсонський державний педагогічний університет	<u>37,88</u> 56,38	<u>26,86</u> 24,72	<u>35,26</u> 18,90

За результатами експериментальної роботи в процесі дослідження оцінювалась динаміка змін кількісних показників розподілу студентів за наведеними рівнями самоосвітньої діяльності (табл. 1 і 2). В основу цього розподілу було покладено спостереження за навчальною діяльністю студентів: орієнтація в навчально-методичній літературі з курсу, наявність власних навчальних посібників (особистих чи бібліотечних) та уміння користуватись ними, уміння пояснити графічні дії, застосовані при виконанні графічної роботи тощо.

В таблицях 1 і 2 у чисельнику наведено дані експериментальних груп, у знаменнику – контрольних.

Як видно з таблиці 1, на початку експерименту (початок II семестру) суттєвої різниці розподілу студентів контрольних та експериментальних груп за рівнями їх самоосвітньої діяльності практично не існувало. Розбіжність у показниках не перевищувала 2% за кожним з рівнів. Наприкінці експерименту (кінець IV семестру) ця різниця, як видно з таблиці 2.5, стала значною. У контрольних групах розподіл студентів за рівнями змінився несуттєво: відбулося незначне зменшення кількості студентів на спонукальному рівні (у межах 15%) і деяке збільшення на творчому рівні (у межах 12%). На ситуативному рівні зміни зовсім незначні (вони не перевищують 5%). Дослідження причин виявленого стану показує, що зміни на спонукальному і творчому рівнях у студентів контрольних груп пояснюються впливом загальних умов навчання у вищому закладі освіти і закладеною в зміст окремих навчальних завдань потребою самостійно здобувати необхідні відомості.

В експериментальних групах порівняно з контрольними відбулися суттєві зміни: значно зменшилась (майже в два рази) кількість студентів на спонукальному рівні і різко збільшилась (в 3 - 4 рази) на творчому. На ситуативному рівні зміни двосторонні – незначні зменшення або збільшення. Ці коливання на загальні показники розподілу студентів за рівнями суттєво не вплинули.

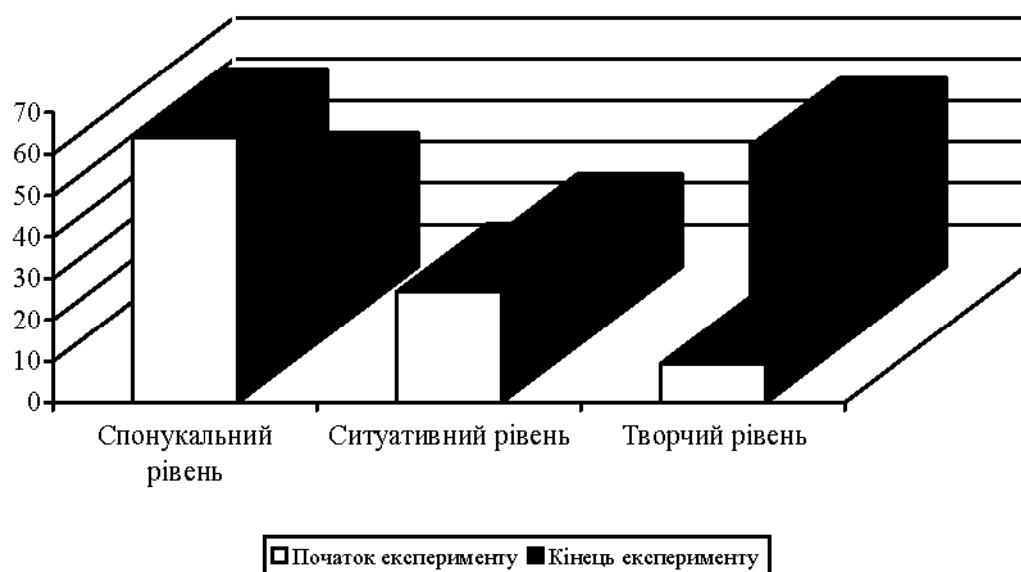
Порівняльну динаміку змін показників наведено на діаграмах (рис.1, 2).

Діаграми виразно засвідчують, що на початку експерименту показники розподілу студентів за рівнями самостійності у запущених до дослідно-експериментальної роботи вищих закладах освіти суттєво не відрізняються. Це здивував раз підтверджує той факт, що загальноосвітня школа ще занадто мало приділяє уваги розвитку самостійності школярів у

навчально-пізнавальній діяльності.

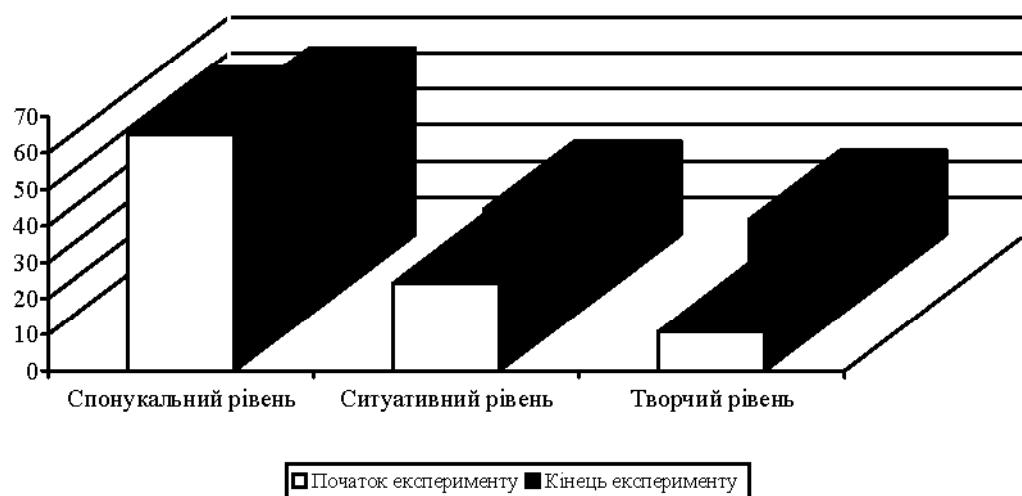
За результатами експериментального навчання ситуація суттєво змінюється — відбувається яскраво виражений перерозподіл студентів за рівнями і, особливо, на спонукальному і творчому рівнях. Значні зміни на цих рівнях вказують на дієвість запропонованих нами педагогічних засобів впливу на самостійність у навчально-пізнавальній діяльності студентів.

а) експериментальні групи

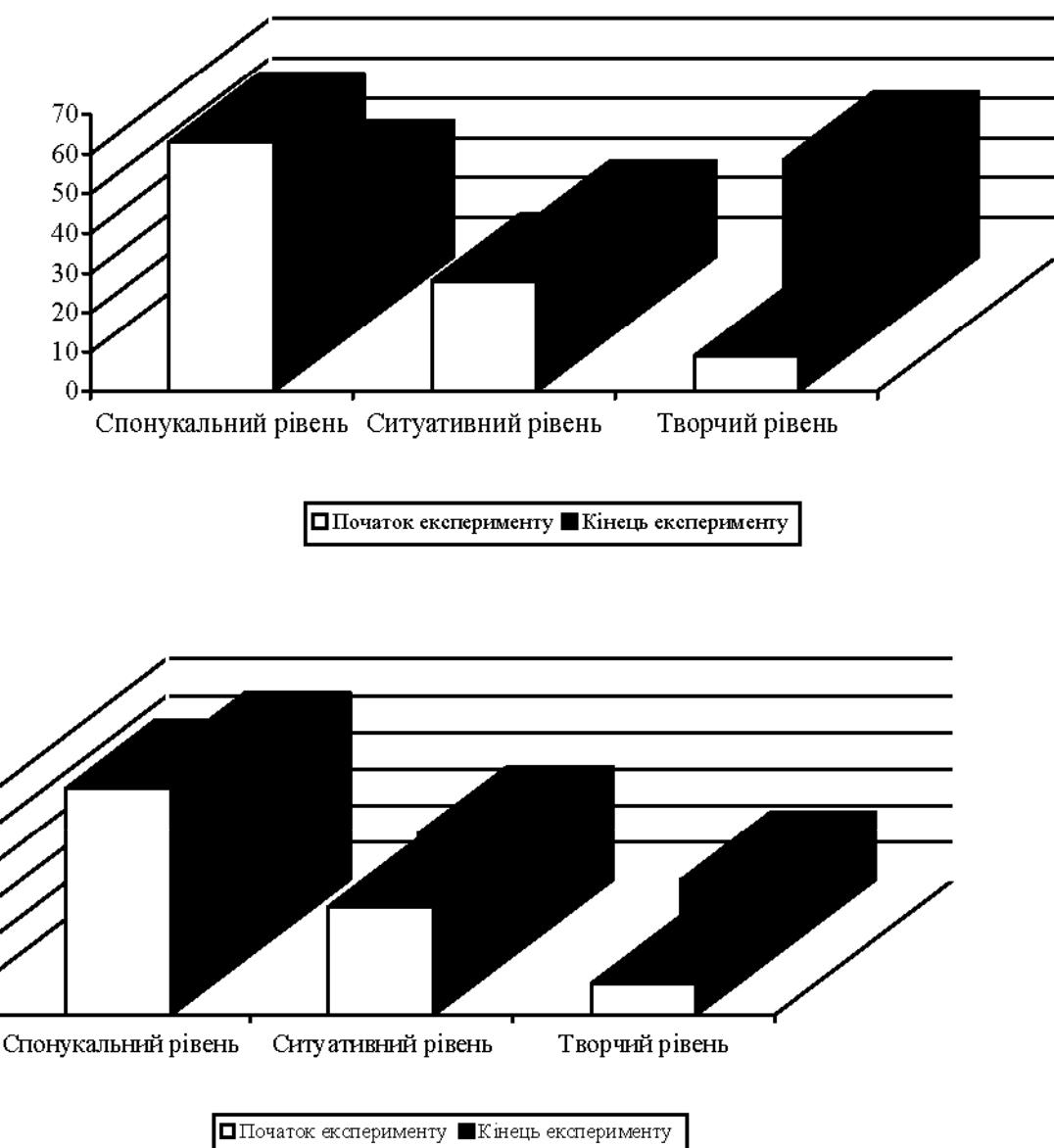


б) контрольні групи

Рис.3. Порівняльні діаграми зміни показників у навчанні студентів НПУ ім. М.П.Драгоманова



а) експериментальні групи



б) контрольні групи

Рис.4. Порівняльні діаграми зміни показників у навченні студентів Глухівського педагогічного інституту.

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Дмитро Тхоржевський

Виховання національної самосвідомості особистості майбутнього вчителя трудового навчання (науковий проект)

1. Преамбула

В Україні, яка розбудовується як суверенна держава, відбувається переоцінка моральних цінностей. У зв'язку з цим привертає до себе увагу, зокрема, така якість особистості, як національна самосвідомість.

Чи слід сприймати національну самосвідомість як моральну цінність в нашому суспільстві?

У засобах масової інформації, виступах політиків наголошується, що суспільство в Україні не є структурованим. І дійсно, в одному з ракурсів суспільного життя воно виявилось розколотим на два табори. Один виступає за суверенність України, а другий — проти.

Таке явище можна вважати цілком закономірним, якщо враховувати історію України. Дивуватись слід не тому, що в нас є багато людей, які виступають проти незалежності України, а навпаки - тому, що є і багато людей-прихильників суверенності.

Кожне нормальнє суспільство прагне до єдності електорату. Щоб цього досягти треба знати, який головний чинник приводить до вказаного розколу.

На перший погляд, може здатись, що це політичні уподобання: праві виступають за незалежність, ліві - проти, а центр робить вигляд, що це взагалі не є для нього проблемою. Але таке судження надто поверхове, бо не всі ліві виступають проти суверенності. Більше того, нема єдності в цьому питанні навіть серед комуністів. Адже відомо, що частина депутатів Верховної Ради — комуністів голосувала за прийняття конституції, за що була виключена з партії.

Якщо ж подивитись на це питання ширше у часі та просторі, то ми можемо згадати про таких комуністів, як Скрипник, ми можемо згадати про те, що комуністи Італії, Німеччини та інших держав ніколи не виступали проти суверенності своїх країн. Тобто в особі теперішніх комуністів України ми маємо справу з людьми особливого гатунку, гатунку Радянського Союзу, які переломили свій світогляд через деякі особливості українського менталітету.

Отже, у принципі можна цілком собі уявити комуністів які виступають за незалежність України. Це дає підставу стверджувати, що у основі поділу суспільства на тих, хто схвалює незалежність і тих хто виступає проти неї, політичне уподобання не є основним фактором.

Не є вирішальним і уявлення людей про оптимальні економічні стосунки у суспільстві, бо ті ж самі комуністи визнають у даний час приватну власність на знаряддя праці. Те ж саме можна сказати про релігійні погляди.

Тоді що ж є головним чинником при поділі суспільства на прихильників та супротивників суверенності? Виявляється, що це національна самосвідомість. Бо це єдина ознака, яка характерна для всіх прихильників незалежності і не характерна для всіх її супротивників.

З такого висновку випливає значення національної самосвідомості.

Її рівень може або підвищуватись або знижуватись. В чому ж має бути зашківлене наше суспільство? Відповідь на це питання дає Конституція.

Відомо, що в унітарних державах, а саме такою згідно з конституцією є Україна, однією з найбільш потужних рушійних сил у розбудові державності стає національна самосвідомість громадян. Національно свідомі люди є, як правило, не лише патріотами своєї Батьківщини, які

загікавлено ставляться до її сучасного та майбутнього. Вони готові брати активну участь у розбудові держави, навіть поступаючись особистими інтересами. Причому, це характерно не лише для представників корінного етносу, а й для людей інших національностей, які проживають на території даної держави, становлячи національні меншини.

В такому разі все населення складає політичну націю, а у суспільстві царять мир та злагода.

Це цілком зрозуміло, бо будь-яка держава та її громадяни, як правило, виграють від своєї суверенності не лише з точки зору гарантії прав людини, а й з точки зору економічної. Таким чином рівень національної самосвідомості електорату становить один з критеріїв, яким має вимірюватись стан національної безпеки України, як суверенної унітарної держави. Отже, для педагогіки та психології, освіти в цілому, виховання національної самосвідомості підростаючого покоління становить одне з пріоритетних завдань.

2. Методологічні основи дослідження.

В Україні склалась дуже своєрідна ситуація. Рівень національної самосвідомості у громадян в цілому є досить низьким. Більше того, частина населення відкрито виступає проти суверенності. Її позицію відбиває у Верховній Раді досить багаточисельна група депутатів.

Зазначене явище пояснюється долею України, її багатовіковим минулим, яке пов'язане із гнобленням українського народу могутніми сусідами. Це не могло не позначитись на ментальності українців, вироблені в них відчуття меншовартості, втрати поваги до національних цінностей та ін.

Політологи звертають увагу на те, що здобуття суверенності Україною стало не в наслідок національно-визвольної боротьби і не лише через волевиявлення народу, а й завдяки тому, що цьому сприяв збіг обставин, які не мають ніякого відношення до національної самосвідомості.

Тільки цим можна пояснити той факт, що на референдумі за суверенність України виступала така значна кількість людей. Тоді частина громадян сподівалась, що ми зразу ж почнемо жити краще ніж жили, і це був основний мотив при голосуванні. Зіткнувшись із труднощами, вони звинувачують у всьому суверенність і готові від неї відступитись. Крім того, відіграв свою роль і той факт, що проти суверенності не виступили комуністи у парламенті, оскільки у Росії заборонили компартію і вони боялись "ланцюгової реакції".

Але держава не є живою істотою, тому вся відповідальність за її майбутнє перекладається на суспільство. Ось чому національно свідомі громадяни повинні робити все для того, щоб підвищувати рівень національної самосвідомості населення, перш за все це стосується підростаючого покоління.

Ми, освітяни, несемо в першу чергу взаємовідповідальність за виховання підростаючого покоління. На жаль, ми не маємо ще чітко виробленої надпартийної державної ідеології, але є, фактично, загальне визнання того, що вона повинна спиратись на загально-людські цінності.

Отже, треба з'ясувати, чи відноситься національна самосвідомість до загально-людських цінностей? Якщо так, то ми маємо виховувати її у підростаючого покоління. Проте тут треба мати на увазі, що національна самосвідомість залежно від світогляду людини може слугувати різним формам національної ідеї: націоналізму, шовінізму, расизму та космополітизму.

Тому сама по собі національна самосвідомість не може розглядатись як досить повна характеристика світогляду людини. Треба знати ще, за яку форму національної ідеї вона виступає.

Марксистсько-ленінська ідеологія ставила всі форми національної самосвідомості у один ряд і однаково їх засуджувала.

Погоджуючись з оцінкою марксистсько-ленінської ідеології расизму, шовінізму та космополітизму, ми хочемо заперечити проти оцінки націоналізму.

Марксистсько-ленінська ідеологія дає таке визначення націоналізму: "Націоналізм — буржуазна ідеологія, політика і психологія в національному питанні, яка розглядає націю як позаісторичну категорію, вищу форму єдності суспільства, що сповідує переваги національних інтересів над класовими, з націоналізму виростає шовінізм, расизм та фашизм".

З цим визначенням ми вросли, воно увійшло у нашу свідомість і стало одним із стереотипів нашого мислення.

Зараз, коли ми вже почали привчатись до критичного мислення, наведене визначення націоналізму не здається обґрутованим.

По-перше, протиставлення націоналізму та інтернаціоналізму. Що таке інтернаціоналізм по радянські? Адже прихильники інтернаціоналізму не закликають розмовляти на есперанто.

Інтернаціоналізм по радянські — це зросійщення народів СРСР, спроба намішати з них "коктейль" під назвою "радянський народ". Це Афганістан і Чечня.

По-друге, звинувачувати націоналізм у переродженні в шовінізм нема підстав, якщо виходить з розуміння націоналізму прихильниками цієї ідеї.

Цитуємо: "Націоналізм — це захисна реакція на національне гноблення, на шовінізм свідомих свого роду особистостей, що в історичні періоди життя нації стає загальнонаціональним рухом опору. Націоналізм починається з любові до всього рідного" (Дмитро Кривенко "Розімперація і де-фашинація", Київ, 1992. — с. 46).

З цього визначення випливає така картина від співставлення націоналізму та шовінізму:

- **націоналізм — це філософія виживання і буття нації;**
- шовінізм — це філософія поневолення і гноблення інших націй;
- **в основу націоналізму покладена національна ідея, в основу шовінізму — великороджавний імперський інтерес;**
- націоналізм починається з любові до свого, шовінізм — із ненависті до чужого;
- **мета націоналізму — свобода своєї нації, мета ж шовінізму — поневолення іншої.**

Ми виходимо саме з такого розуміння суті націоналізму і вважаємо його проявом єдино прийнятної форми національної ідеї, на якій повинна ґрунтуватись діяльність національно свідомих громадян України.

3. Психологічні основи дослідження.

Чи є національна свідомість чимось притаманним людині від природи, чи це якесь духовне збагачення? Ось яку відповідь дають психологи.

У свідомості людини однією з комбінацій інстинкту особистого самозбереження є прагнення кожного індивіда зберегти недоторканими всі основні складники своєї особистості. Цей інстинкт змушує людину боротися і проти насильства морального, яке робить замах на недоторканість його духовного устрою, що склався природним шляхом.

Коли індивід, спонукуваний інстинктом особистого самозбереження, відстоює недоторканість свого особистого духовного устрою, він одночасно відстоює й свою національну індивідуальність. Інакше кажучи, з інстинкту особистого самозбереження цілком природно випливає інстинкт групового самозбереження, у даному випадку національного.

Свідомість в широкому розумінні формується і розвивається завдяки такому психологічному процесу, як мислення. Процес мислення та формування з його допомогою свідомості у всіх людей здійснюється однаково. Але національність, як і вид діяльності, на процес мислення накладає певну своєрідність. На спосіб процесу мислення в плані національної приналежності передусім впливають такі фактори, як матеріальні чинники, культурно-історичні обставини, природні особливості.

Вплив цих факторів на спосіб мислення людини формує національний спосіб мислення, а на цій основі відбувається формування та розвиток національної свідомості, національної психології.

Яким же є психологічний механізм формування національної самосвідомості.

Формування національної свідомості у молоді повинне спиратися на глибокі знання народного, національного, морального та культурного надбання нації. З цього можна зробити висновок, що успішність такого формування буде головним чином залежати від ступеня розвитку пізнавальної активності учнів.

У зв'язку з цим для ефективного розвитку в учнів національної самосвідомості необхідне формування у них пізнавальної активності. Засобами вирішення цього завдання виступає процес активізації діяльності, тобто система засобів, форм та методів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності учнів.

Це стосується і пізнавальної активності та її підвищення як засобу формування

національної самосвідомості в учнів.

Для виховання національної самосвідомості треба розвивати відповідним чином спрямовану пізнавальну активність. Тобто об'єктами пізнавальної активності, крім усього іншого, мають стати національно - своєрідні явища, які розвиваються через такі феномени, як національні традиції, ментальність та ін. Отже, відповідним чином спрямована пізнавальна активність є стержнем психологічного механізму формування національної самосвідомості.

Цей механізм набуває видозмін у реальному навчально-виховному процесі залежно від його змісту, вікових та індивідуальних можливостей дітей. Педагогіка дає з цього приводу узагальнені рекомендації, які конкретизуються методистами у кожному навчальному предметі, кожному виді виховної роботи.

Аналіз методологічних та психологічних основ виховання національної самосвідомості дозволяє зробити декілька висновків:

1) для збереження та розбудови суверенності України першочергове значення має підвищення рівня національної самосвідомості електорату;

2) національна самосвідомість у формі націоналізму належить до загально-людських цінностей, тому виховання національної самосвідомості може і повинно бути покладено в основу державної ідеології освіти;

3) виховання національної самосвідомості як якості особистості має спиратись на певні психологічно-педагогічні закономірності;

4) національна самосвідомість має стати підсумком політичної нації українського народу.

4. Концепція виховання національної самосвідомості.

Концепція розроблена на основі гіпотези про те, що єдність суспільства в українській державі повинна ґрунтуватися не на класовій, а на національній основі.

Така гіпотеза не є надто оригінальною, але в умовах Російської імперії, продовженням якої у національній політиці став СРСР, вона не могла бути перевірена на практиці. Тепер можливість для цього утворилася, і концепцію створено.

Концепція спирається на такі основні положення:

- національна самосвідомість притаманна людині від природи;
- національна самосвідомість може втілюватись у різних формах національної ідеї, які не є рівноцінними з точки зору загальнолюдських цінностей;

- -єдиною прийнятною формою національної ідеї в умовах нашого суспільства є націоналізм;

- визначення поняття "націоналізм" марксистсько-ленінською ідеологією є політизованим, таким, що має слугувати інтересам класової теорії, отже, потрібне визначення, яке б об'єктивно відбивало суть цього суспільного феномену;

- в умовах, що склалися в нашему суспільстві, треба розбудовувати одночасно політичну та етнічну українську націю;

- українська етнічна нація, перш за все її мова та культура, потребують захисту держави;

- особливий відбиток на процес формування політичної нації накладає поліетнічність електорату, яка характерна для ряду регіонів України.

Юлія Бєлова-Редькіна

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Становлення і зміцнення України як демократичної європейської держави ставить перед педагогічною науковою надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання громадянинаПатріота. Тому сучасна педагогічна наука повинна створити таку систему виховання, яка б забезпечувала формування у майбутніх вчителів національної свідомості.

Постпіоребудовний період викликав небувале зростання інтересу до проблеми вітчизняної історії, витоків національної культури. Знання свого родоводу, історичних та культурних надбань предків необхідні не лише для піднесення національної гідності, а й для використання кращих традицій у практиці сьогодення.

На сучасному етапі створюються передумови подолання деформацій у міжнаціональних відносинах та їх гармонійного розвитку, відкривається можливості утвердження в життя реального суверенітету України. У прийнятій 16.06.90 р. Декларації про державний суверенітет республіки зазначається, що Україна забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичні свідомості і традиції, національно-етнографічних особливостей функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя. Разом з тим право національно-культурного розвитку гарантується усім національностям, які проживають на її території.

Серед складних і болючих економічних проблем, які переживає нині сучасна школа, зацікавлення етносоціологією, міжнаціональними стосунками в шкільному колективі може видатися дещо відірваним від повсякденної реальності. Однак дослідження, проведені в кількох регіонах України (на заході, півдні, сході) серед старшокласників, засвідчили: життя молоді в поліетнічному українському суспільстві має свої проблеми.

Як виявлено Т. Клинченко та Я. Самборською [1], сьогоднішні випускники зовсім не байдужі до міжетнічних стосунків в Україні і у своєму власному оточенні. За зовнішньою безконфліктністю іноді бувають приховані тривожність і зухвалість, біль за образи на національному грунті. Як правило, ці почуття формуються і виявляються на побутовому рівні. В них звучить відголосок неблагополуччя, політичної і соціально-економічної нестабільності нашого суспільства.

Тож як сприймають підлітки стан міжетнічних відносин у своєму оточенні? У більшості – позитивно, або взагалі виявляються байдужість до цих проблем, що також свідчить про відсутність якогось дискомфорту у міжетнічному спілкуванні. Однак, певна частина молоді тривожно ставиться до змін у навколошньому світі. На питання “Чи змінилися в останні роки у вашому оточенні стосунки між представниками різних національностей?” – приблизно 25% опитаних відповіли, що відчули їх погіршення.

“Чи доводилося вам стикатися з несправедливістю і образами на національному грунті стосовно вас особисто?” – на це питання “так” відповіли 27% українців, 53% росіян, 20% інших національностей. Отже, особистий досвід певної частини української молоді вже включає в себе негативні приклади спілкування з людьми інших національностей, які віками пліч-о-пліч живуть на цих землях.

Випускники школи стоять на порозі дорослого життя в суспільстві, де є досвід етнічного нігілізму, байдужість до національних проблем і національних культур. Школа покликана допомагати ліквідувати ці прогалини в культурі міжетнічних стосунків. І хоча сьогодні на порядку денному як першочергове стоїть завдання повернути школі її національне обличчя і душу, водночас не можна забувати, що народна душа – багатоетнічна.

Спонукає до роздумів і той факт, що на запитання “Звідки ви в першу чергу отримуєте знання про культуру, звичаї, історію інших національностей, що живуть у вашій області?” – лише 20% респондентів відповіли, що у школі. Поряд з цим на питання “Чи хотілося б вам більше дізнатися про історію і культуру народів, представники яких живуть у вашій області протягом багатьох століть?” – дві третини опитаної молоді по всіх областях відповіли “так”. Як бачимо, молодь чекає цих знань і готова у своїй більшості їх сприймати. Чи може і чи готова сьогодні школа задоволити цей культурний інтерес? За змістом, за рівнем культури і знань педагогів-викладачів, за змістом освітніх програм? На жаль, ще ні.

Процес формування національної свідомості, значущість та своєрідність педагогічної діяльності в умовах сучасної школи вимагають від педагогічної науки досконалості підготовки вчителів-вихователів, пошуку нових шляхів та педагогічних умов підвищення якості професіоналізму майбутніх фахівців.

Одним з головних напрямків у реалізації програми “Україна ХХІ століття”. Державна національна програма “Освіта”, названа підготовка нової генерації педагогічних кадрів від вихователя дитячого садка до викладача вищого навчального закладу, підвищення її професіоналізму на всіх рівнях.

Успіх кінцевого результату всієї системи освіти залежить від якісних та корінних змін в підготовці майбутнього вчителя-фахівця, що робить проблему підготовки вчителя-вихователя особливо актуальною для сучасної педагогічної теорії і практики виховання підростаючого

покоління – майбутніх будівельників-патріотів держави.

“Велике значення в цьому плані має підготовка майбутнього вчителя до формування національної свідомості підростаючого покоління в сучасних умовах”, — відмічено в “Концепції естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури”, завданням якого є формування гармонійно розвиненої людини з високим національним, культурним потенціалом, розвиненим почуттям патріотизму і любові до спадщини народів, які населяють століттями та складають свою рідну державу, Батьківщину.

Саме поняття “Батьківщина” навіть пов’язано з такими поняттями, як “рід”, “батьки”, тобто з родиною, домашнім вотнищем та укладом – всім тим, що оточує, оберігає, формує людину, входить до її плоті і крові. Вже з перших годин життя на людину впливають рідні та близькі люди, знайомі та сусіди, а спілкування між ними та основні засоби життєдіяльності – саме це є початком побутової культури, звичаями, традиціями. Пізніше людина виходить за межі рідної оселі, де у неї складаються перші уявлення про рідний край, особливості та відмінності людей, що у ньому живуть. Саме тут можна визначити витоки того, що пізніше перетворюється на такі надбання особистості, як національна самосвідомість, гідність, культура, які сполучаються з почуттям, уявленням, розумінням Батьківщини.

Без почуття національної самосвідомості особистості нема людини, нема викладача, який крім теоретичних знань, зміг би передати своїм учням моральні, етичні та естетичні цінності. Проблема національної самосвідомості особистості стоїть зараз на першому плані у навчально-виховному процесі як школи, так і вузу. Усі ми ще є свідками такої епохи, наслідком якої у національних відносинах були ненависть, приниження одного народу іншим, явного знищення такого поняття, як національна гідність... Страшна спадщина тоталітарної епохи так званої “нової історичної спільноти” полягала у тому, що не тільки окрема людина не могла згадати свій родовід далі батьків та дідусів і бабусь, а й цілі народи втрачали своє справжнє історичне коріння, звичаї, обряди, традиції, вірування, втрачаючи тим самим свою національну самосвідомість і гідність.

Робота з національного відродження має не лише загальнокультурний та гуманістичний сенс. Вона багато в чому визначає зміст, характер, та стабільність соціально-політичних процесів у нашій країні. Чи стануть представники не лише корінної української національності, а й інших народів свідомими громадянами України, чи будуть вони сприймати її як свою Батьківщину – значною мірою залежить від поєднання інтересів державного будівництва з інтересами різних античних груп. Можливість такого поєднання саме і відкриває доктрина національного відродження, яка виходить з пріоритету демократичного суспільства.

Засоби формування національної самосвідомості можуть бути різноманітними. Але перш за все це праця. Під час підготовки майбутніх вчителів праці студенти за навчальними планами вивчають ряд дисциплін фахового напрямку, які будуть потрібні їм під час трудової діяльності у навчальних закладах. Розробляючи робочі плани з таких дисциплін, доцільно було б вивчати технології через види народного декоративно-прикладного мистецтва: вишивання, конструкування та пошиття одягу, карбування, оформлення інтер’єру традиційної української хати, приготування іжі, гончарство, слюсарство, бондарство, ковальство, плетіння із ниток та лози, розпис виробів тощо. Формуючи вироби у будь-якій техніці будь-якого виду народного декоративно-прикладного мистецтва формується сама людина. Як суб’єкт етнічного виховання і народної творчості, людина сформувалася в процесі трудової діяльності. Тому виховувати в особистості почуття приналежності до нації треба перш за все в праці під час вивчення майбутніми фахівцями видів народних ремесел, різноманітних технологій виготовлення виробів, історії виникнення будь-якого виду ремесла, або декоративно-прикладного мистецтва. Краса праці формує культуру людини, її національну самосвідомість, її зв’язок із пращурами та наступним поколінням, перетворює працю в сферу задоволення її головних духовних потреб.

Формування національної самосвідомості особистості є результатом різноманітної діяльності людини. Тому ряд авторів національну самосвідомість людини розглядають в її праці, суспільній діяльності та сфері моральних стосунків з представниками інших національностей. Свідоме розуміння своєї приналежності до нації закріплює систему формування національної самосвідомості студентів.

Формування національної самосвідомості в процесі художньо-трудової діяльності в умовах педагогічного вузу припускає здійснення певних виховних дій, а не є простим автоматичним побічним наслідком трудових умов. Зміст виховання у студентів національної самосвідомості повинен плануватися та програмуватися так, як планується постійне опанування трудових навичок та вмінь.

Таким чином, вчитель трудового навчання має великий потенціал у здійсненні системи формування національної самосвідомості, спрямований на всебічний розвиток особистості. І відповідна підготовка майбутніх вчителів є не менш необхідною, ніж фахова освіта майбутнього вчителя, наприклад, народознавства чи етнографії.

Слід визначити, що проблемі професійно-педагогічної підготовки вчителя праці до формування національної самосвідомості учнів раніше не приділялось практично ніякої уваги. Проведені деякими вченими України дослідження свідчать про те, що виховання національної самосвідомості в педагогічному вузі, зокрема на заняттях з народознавства та деяких дисциплін фахового напрямку, знаходиться на дуже низькому рівні і не може задовільнити сучасну школу.

В той же час лабораторно-практичні і лекційні заняття надають великі можливості для здійснення формування національної самосвідомості студентів у процесі художньо-творчої діяльності.

Про незадовільну підготовку вчителів праці до формування національної самосвідомості учнів свідчать результати проведеного нами анкетування вчителів, які працюють у школах міста Бердянська та Бердянського району. На запитання “Чи здійснюєте ви цілеспрямоване виховання національної самосвідомості на заняттях з обслуговуючою праці?” – впевнено відповіли тільки 4%. Дати наукове визначення формування національної самосвідомості учнів змогли тільки 14%. А, говорячи про види формування національної самосвідомості у процесі художньо-трудової діяльності, основна маса респондентів називали тільки вивчення деяких візерунків з української народної вишивки та приготування деяких українських народних страв. Тут виникає запитання: а хіба на Україні мешкають тільки українці? А як же представники інших народів? Чому у шкільних програмах з трудового навчання не приділяється уваги вивченню тих самих візерунків, вишивок або приготування бліод інших народів, які населяють нашу країну, і, звичайно, навчаються поряд із українцями в однієї школі, класі.

Причину проблем, пов’язаних з недостатньою підготовленістю до формування національної самосвідомості учнів на заняттях з обслуговуючою праці, майже 46% респондентів вбачають у недостатньому рівні вузівської та довузівської підготовки, 23% — в недостатньому рівні самовиховання та 31% - вказують обидві причини. Усі опитані потребують дидактичної, психологічної та педагогічної допомоги для успішного здійснення виховання національної самосвідомості учнів на заняттях з обслуговуючою праці.

На запитання: “Який шлях підвищення рівня підготовки вчителів обслуговуючої праці до формування національної самосвідомості ви бачите?” — дві третини опитаних відповіли, що цей процес повинен проходити насамперед в процесі вивчення в педагогічному інституті фахових дисциплін та спецкурсів відповідного напрямку. Крім того, вони вважають, що доцільно було б удосконалити в цьому напрямі організацію та зміст педагогічної і технологічної практик.

Якщо узагальнити вище викладене з досліджуваної проблеми, можна зробити висновок, що підготовка майбутніх фахівців-вчителів обслуговуючої праці до формування національної самосвідомості має носити цілеспрямований та безперервний характер. Досягти високого рівня підготовки майбутніх вчителів до формування національної самосвідомості учнівської молоді на уроках з обслуговуючою праці можна, якщо спрямувати навчальний процес педагогічними шляхами, які забезпечують формування національної самосвідомості самих студентів в процесі вивчення ними у вузі тих дисциплін, які безпосередньо пов’язані з шкільною програмою трудового навчання.

Однак, як свідчать дослідження деяких українських вчених, у педагогічних вузах країни як самому вихованню та формуванню національної самосвідомості студентів в процесі їх навчання так і підготовці їх до формування національної самосвідомості учнів не приділяється належного значення.

Протягом навчання в педагогічному вузі студенти спеціалізації “обслуговуюча праця” вивчаючи ряд дисциплін соціально-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів, накопичують теоретичні знання та практичний досвід з формування національної самосвідомості учнів. Але ж цього недостатньо. Потрібна така методика, яка б поглиблювала одержані знання і сприяла реалізації їх у практичній діяльності та самовихованні.

Література:

1. Клинченко Т., Самборська Я. С досвід етнічного нігілізму // Нова освіта України. – 1994. - № 2. – с. 36-39.

Тетяна Тхоржевська

ПРО ФОРМУВАННЯ РЕЛІГІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАЦІ

В час, коли суспільство повертається до вікових національних традицій, ознакою загальнолюдської культури стає правильне розуміння ролі релігії в житті людини. Особливо важливо такою культурою володіти вчителю загальноосвітньої школи, щоб краще розуміти психологію сучасних школярів, які є носіями різних світоглядних концепцій.

Від цілковитого заперечення позитивного впливу морально-релігійного виховання на формування особистості та значної ролі церкви в розвитку шкільної освіти в Україні та світі ми перейшли до визнання свободи вибору людиною її світоглядних переконань, вчимося поважати погляди представників різних віросповідань.

Формування релігійної культури – справа не одного дня і не одного навчального предмету, нам же хотілося сказати про можливості педагогічних дисциплін.

Думаємо, що з будь-якої точки зору: і з точки зору розуміння психології православної дитини, і з точки зору формування ще більшої поваги до обраної професії корисно буде вчителю праці дізнатися про ставлення церкви до праці. Адже ті погляди класиків педагогіки на трудове виховання та навчання, на які спираються в освіті вчителів, здебільшого формувалися під впливом християнства.

Розглянемо, яке місце в релігійній свідомості займає праця. Православна церква в процесі виховання дітей відводить праці почесну роль. Все життя розглядається як безперервний трудовий процес в ім'я блага інших людей та Бога: Богу потрібні робітники (Пс. 2.11). Дитина із сім'ї віруючих привчається розглядати красу природи як справу рук Творця і дуже рано замислюється над тим, як досягти гармонії між світом, створеним Богом, і витворами людських рук. Дітей вчать розуміти взаємоз'язок, взаємозалежність всіх людей, їх потребу у фахівцях в різних сферах трудової діяльності. Кожна людина має своє призначення на землі, свій талант, який може і не розкритися. Все життя людини розглядається як ланцюг трудових задач, які потребують свого вирішення. Дітей привчають до думки, що праця – це завжди важко: вона потребує багатьох знань, емоційних, вольових зусиль, терпіння, вміння постійно розв'язувати одну задачу за іншою. Запорукою успіху в трудовій діяльності є звичка до праці, яка виникає в процесі самої праці.

Характерною особливістю є те, що віруючу дитину навчають не відділяти фізичну працю від духовної, оскільки церква вчить, що найголовнішою є задача по влаштуванню своєї душі. Дитині дають зрозуміти, що кожна діяльність приносить свої плоди, які можуть бути корисними в цьому житті, але не є вічними. Не вони є тією цінністю, яку можна взяти у вічне життя. Багатство, яке може накопичуватися внаслідок сумлінної праці, не розглядають як самоціль. Навпаки, застерігають, що там, де багатство, там є небезпека втратити позитивні людські якості, виявити жадібність, користолюбство. Тому дбаючи про найбільше багатство – багатство своєї душі, людина повинна вміти відмовлятись від земних скарбів на користь інших, терплячих нужду людей. Дитина привчається до думки, що, зростаючи, набуваючи трудової майстерності, вона може приносити користь все більшій кількості людей. І ось тут приходить усвідомлення праці не як обтяжливого обов'язку, а як джерела радості і любові. Віддаючи, людина отримує. Церква вчить, що праця заради інших приносить справжню насолоду, а той, хто сам не працює для інших, не розуміє чужих проблем, не вміє бути вдячним, і все це обертається проти нього самого.

Вивчаючи спадщину великих педагогів, майбутньому вчителеві не важко буде простежити християнську основу педагогічних переконань багатьох з них. Наприклад, К.Ушинський був глибоко переконаний в моральному значенні праці. На сторінках своїх книжок він знайомив дітей із різними видами трудової діяльності, пояснюючи, що кожна чесна людина обирає працю, яка була б корисна не тільки їй, але й іншим людям. “Бог дає нам здоров’я, силу, розум і багатство не для нас самих” [4, 414]. Тому педагог намагався сформувати в дітей уявлення про те, що в світі є чимало людей, які не в змозі дбати про себе, тих, хто потребує нашої допомоги.

Працю К.Ушинський розглядав як істинний християнин: “Праця, як ми її розумімо, є така вільна і уздовжена із християнською моральною діяльністю людини, на яку вона наважується через безумовну необхідність її для досягнення тої чи іншої істинно людської мети в житті” [3, 11].

Працю, яка націлена тільки на матеріальне благополуччя; багатство, що не служить духовному удосконаленню, педагог розглядав як шлях до деградації особистості. Він довів на прикладі інших народів, що від особистої праці приходить до морального занепаду цілого суспільства. Шлюб, заснований на великому коханні і не підкріплений спільною працею, вважав приреченим до розпаду. Коріння цієї закономірності він знаходив в біблійній історії людини: “Натомість щастя, загубленого за гріх, дана людині праця, і поза працею немає для неї щастя”. Закон вільної праці є задумом творця: “Висилаючи людину на працю, творець зробив працю необхідною умовою фізичного, морального і розумового розвитку і саме щастя людини поставив у неминучу залежність від особистої праці. Каючи, господь співчував своєму створінню, посилаючи смерть, закладав насіння нового життя. “Працюй! – сказав він людині, і в цьому слові виявилась уся неповнота пропащої природи людини, і все достойнство його земного життя” [3, 20-21]. Від цього Ушинський відштовхується, пояснюючи завдання істинного виховання. Освіта не повинна задовольняти лише потреби промисловості, бути націленою на досягнення матеріального благополуччя. Вона повинна відкрити людині призначення її земного життя, задовольнити потреби її безсмертного духу, включити в процес світового духовного розвитку людства. “Ось чому принаймні нарівні із турботами політичної економії добувати оксамит, найтонші сукна і золоті серпанки повинні іти турботи про розумовий і моральний розвиток народу, про його християнську освіту, інакше всі ці серпанки і оксамити не збільшать маси щастя, а, навпаки, зменшать його” [3, 20].

Що ж таке християнська освіта в розумінні визнаних нами класиків педагогіки? І чи замислювались ми над тим, що саме про християнську освіту йшлося в багатьох творах? Адже ми звикли підходити до аналізу педагогічної спадщини вибірково, звертаючи увагу лише на критику негативних явищ у релігійному житті.

При вивченні історії педагогіки ми повинні відмовитися від одностороннього підходу минулих років, коли детально аналізували ті чи інші положення про навчання та виховання, але намагалися відділити аспект морального виховання від релігійного. Ми не замислювалися над тим, що “великі” в більшості своїй не від Бога та Божих заповідей відмовлялися, а від хибної практики навчання та виховання, не заперечували необхідності віри в Бога, а міркували над тим, яким шляхом повинна приходити людина до Бога.

Як стверджувала С.Русова, хоча сучасна педагогіка “не звертає багато уваги на розвиток в дитині релігійного почуття, але йому надавали великого значення всі славетні всесвітні педагоги: Песталоцці, Коменський, Фребель визнавали його за головне джерело морального виховання” [2, 204].

Творчість Я.Коменського була невіддільною від його релігійних переконань і ними визначалась. Незважаючи на те, що кожна педагогічна теза вченого підкріплювалась висловлюваннями із Священного писання, які були вихідними для Коменського, давно звичним для нас стало вивчати його педагогічні твори, звертаючи увагу лише на те, що важливішим вважало наше суспільство. Ті вислови, що у його спадщині визнавалися нами суперечливими, були органічними для Коменського. Недарма видатну працю “Велика дидактика” він призначав для створення школ в кожній християнській державі для того, щоб було менше чвар, мороку і більше світла та миру.

Християнська мораль – ось, що повинно бути присутнє за Коменським в кожній сім’ї, школі. Тому цілком природним для вченого було виховання дитини на приписах, взятих із Священного письма.

Не обходив стороною Коменський і таке питання, яке турбувало всіх його послідовників з кагорти великих: церква і моральність, церква і гріховність. Багато хто з класиків педагогіки, пропагуючи християнську мораль, в той же час критикував служителів церкви за недотримання божих заповідей. Торкався цієї проблеми Й. Коменський, але він твердо знов, що немає більш дієвого шляху виправлення людської зіпсованості, ніж правильне виховання дітей та юнацтва. Він вважав, що люди повинні дбати про школи, щоб вони стали розсадниками для церков і держав істинних гуманних людей, з якими тільки й може квітнути суспільство.

Й.Песталоцці, так як і Я.Коменський, розглядав релігію як основу морального виховання: “у християнстві полягає вся моральність, і тому воно є приналежністю кожної окремої особистості. Воно не терпить насилия, при якому вироджується у фанатизм, і в такому разі веде до несправедливості” [1, 28]. Така впевненість була вистраждана Песталоцці всім життям, оскільки до Бога він прийшов на 48-му році життя. Не дивлячись на те, що Песталоцці піддавав різкій критиці сучасне йому духовенство, він не мислив морального виховання у відриві від релігійного, оскільки вбачав у християнстві втілення високих моральних засад.

Знову прислухаємося до К.Ушинського. Вважаючи народність найпрекраснішим створінням божим на землі, з джерела якого повинно черпати своє натхнення виховання, К. Ушинський підкреслював: ”Є тільки один ідеал досконалості, перед яким схиляються всі народи, - це ідеал, що подає нам християнство. Все, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражено цілком в божественному вченні, і вихователю залишається тільки перш за все і в основу всього вкорінити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує найвищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом всякого світла і всякої істини. Це невгласимий світоч, що йде вічно, як вогняний стовп у пустелі, попереду людини і народів, за ним повинен прямувати розвиток кожної народності і всяке істинне виховання, що йде разом з народністю”.

Більше того, Ушинський був настільки впевнений в тому, що всі європейці, незалежно від свого теоретичного світосприйняття, пройняті ідеями християнства, що таке, здавалось би абстрактне поняття, як високе і святе, він називає найбільш конкретним переконанням свого століття. Цим стверджує він єдність морального критерію при безмежному різноманітті розумових поглядів.

К.Ушинський вражає влучністю своїх оцінок, глибиною аналізу і проникненням в сутність явищ, що сягає до передбачення майбутніх історичних подій. Вчитаємося в ці слова: “Зазирніть у твори найзапекліших матеріалістів і ви побачите, що їх теорія світосприйняття розходиться абсолютно з моральними устремліннями тих самих людей: їх теорія служить могутнім виправданням хтівості, егоїзму, рабству, деспотизму, першості людей за тілесною ознакою, першості за расами, статтю, віком, пригніченю безсилого сильним; моральні ж їх прагнення йдуть в абсолютно протилежний бік і часто прямують саме до того ідеалу людини, який зображений на сторінках Євангелія, вічно юних, вічно нових для Європи. Теорія, що виправдовує будь-яку аморальність і залишається без будь-яких моральних наслідків, і глибоко моральні прагнення, невиправдані теорією! Це дивне явище і безліч інших чи не доводять, що християнство, не дивлячись на жодні теорії, проникає в наш час глибше, ніж будь-коли, в суспільне переконання Європи?” [3, 419-420].

У роздумах про вічне і святе Ушинський спирається на думки М.Пирогова про те загальнолюдське, що є в свідомості націй і витікає з “вічних істин об’явлення”. Гуманні християнські принципи, за словами Ушинського, об’єднують свідомих і несвідомих християн. Розвиток гуманного, християнського і сучасного європейського характеру був основною ціллю виховання за Пироговим, і Ушинський стверджував, що ця ціль – виховання перш за все людини у вихованці є як вимогою християнства, так і здравої педагогіки, основаної на психології. “Педагогіка, заснована на психології, радить нам розвивати душу людини у відповідності з її природою, а душа людини, за прекрасним висловом Оригена, народжується християнкою: це і є її гуманність, про яку перш за все повинно піктуватися істинне виховання” [3, 420].

Ушинський накреслив коло наук, які, на його думку, повинні були сприяти вихованню гуманності в людині. Про роль релігії у здійсненні цієї мети він недвозначно написав: “Якщо ми не ставимо релігію осереддям гуманної освіти, то лише тому, що вона повинна очолювати її, і тому, що взагалі не прилічуємо релігійного виховання до наук. Наука вивчає тільки осяжне

розумом, релігія спрямовує дух людини до вічного і вічно неосяжного. Свідома думка є фундаментом науки, вроджена кожній людині віра – основа релігії” [3, 432].

Література:

2. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. II. – С.-Петербург, 1899.
3. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 1. – К.: Либідь, 1997.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 3 / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989.

ЗА РУБЕНЕМ

Андрій Каплун

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СЕЛА У ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

Вдосконалення підготовки кадрів для села – одна з важливих умов підвищення ефективності сільськогосподарського виробництва на основі застосування нової техніки і прогресивних технологій. Розв'язання цього завдання вимагає переосмислення понять людських ресурсів, рівня компетентності робітника, його готовності до праці в сучасних умовах. Працівник сільськогосподарського виробництва повинен уміти будувати ділові відносини, виконувати економічні розрахунки, мати екологічні знання і вміти застосовувати їх у своїй виробничій діяльності.

Успішний процес змін у сільському господарстві та на селі значною мірою залежить від рівня кваліфікації працівників сільського господарства.

В останні роки інтерес до польської системи сільськогосподарської професійної освіти значно зрос. Це викликано її постійним вдосконаленням, яке відбувається внаслідок значних змін у сільській культурі, способі життя та роботі селян.

Реформування сільськогосподарської професійної освіти у Польщі сприяє піднесення якості підготовки спеціалістів і наближення сільськогосподарських шкіл для потреб життя села і сільського господарства та запровадження широкопрофільного навчання.

Поглибленому аналізу стану та об'єктивній оцінці проектованих змін у сільськогосподарській освіті цієї країни сприяють матеріали міжнародних наукових конференцій «Сільськогосподарські професійні училища 2000 року» та «Покращання навчального процесу дорослих» [1].

При підготовці реформи використано результати досліджень у галузі сільськогосподарської освіти, що велись у рамках теми «Програмування і ефективність системи навчання, підвищення кваліфікації кадрів і поширення прогресу в сільськогосподарській і харчовій промисловості».

Важливою умовою забезпечення народного господарства кваліфікованими кадрами є турбота про професійне спрямування. У Польщі професійна орієнтація учнівської молоді проводиться з перших класів навчання у школі. Тут широко практикуються зустрічі школярів з учнями профтехучилищ, екскурсії на підприємства, дні відкритих дверей в училищах, видається різноманітна довідкова і методична література. Значними тиражами друкуються програми професійних шкіл різних типів й профілів, у яких викладається конкретна характеристика кожної професії.

Окрім загальноосвітньої програми, учням пропонується і професійна, яка спрямовується на підготовку випускників шкіл до подальшого навчання у професійних закладах.

Професійні програми у Польщі передбачають підготовку з різних галузей: сільськогосподарське навчання готує школярів до управління фермою; навчання бізнесу – для комерційної галузі; на домашній економіці учні вчаться керувати домом, доглядати за дітьми та хворими; ремісниче навчання веде підготовку до роботи з механізмами у виробничих, будівельних та інших професіях.

Цікавою у досвіді цієї країни є робота з професійної консультації та вибору професії. Радники консультирують вчителів, батьків з питань підготовки молоді до вибору професії, а також розгортають свою роботу в закріплених за ними навчальних закладах (школах, коледжах, ліцеях) під час спеціально виділених уроків та зустрічей з учнями. Основна робота з

профорієнтації проводиться вчителями, класними керівниками під керівництвом профконсультаційних центрів.

Ця діяльність здійснюється, як правило, у кілька етапів і спрямована на виховання в учнів любові до майбутньої професії. Школа допомагає учням обирати професії з урахуванням їхніх індивідуальних нахилів та інтересів суспільства. Професійні консультанти беруть участь у діяльності педагогічних рад, здійснюють психолого-педагогічну і методичну підготовку вчителів до профорієнтаційної роботи, розробляють методичні матеріали, проводять дослідження.

Під час профорієнтаційних уроків у польських школах учні 1-4 класів ознайомлюються з основними видами трудової діяльності, нетиповими професіями, новими галузями економіки. Школярі 5-7 класів ширше вивчають групи професій з урахуванням потреб конкретного регіону, шлях одержання загальної і професійної освіти. У 8-9 класах майбутній випускник повинен визначити, яку професію обирає, заповнити анкету, аналіз якої дає змогу зіставити його наміри з рекомендаціями учителів, радників, лікарів, з об'єктивними і суб'єктивними чинниками та розумінням власної відповідальності за своє майбутнє.

Чітко продумана профорієнтаційна робота сприяє виробленню у молоді глибоких і реальних мотивів, полегшує вибір професії.

Важливо і те, що у Польщі посилено увагу до кооперування навчально-виховної і виробничої діяльності професійних навчальних закладів різного типу на основі широкого зв'язку з виробниками та організаціями. Передбачено інтегрування діяльності професійних закладів різного типу, центрів сільськогосподарського порадництва тощо.

Згідно з розпорядженням уряду Польщі «Про типові плани навчання у середніх сільськогосподарських професійних училищах для молоді і дорослих» внесено відповідні зміни до навчальних планів і програмної документації.

У новій класифікації особлива увага приділяється широкопрофільним професіям. Розроблено 15 програмних документів. Спочатку нову програмну документацію було впроваджено для десяти спеціальностей. Обсяг її використання розширюється. Як свідчить експериментальне дослідження, ці зміни є досить ефективними. Педагогічні колективи працюють в індивідуальних умовах, творчо використовують наукові досягнення [2].

Зазначимо, що важлива роль належить міжпредметним зв'язкам. У навчально-виховному процесі міжпредметні зв'язки відображають ті реальні зв'язки дійсності, які вивчаються кожним навчальним предметом, і види діяльності, якими повинні оволодіти учні в процесі цього вивчення. Предметна побудова навчального плану створює небезпеку ізоляції в свідомості учня знань, навичок і умінь, які формуються при вивченні іншого предмета. Тому в змісті освіти міжпредметні зв'язки виступають обов'язковим елементом.

Зауважимо, що в умовах роботи професійного навчально-виховного закладу міжпредметні зв'язки мають певні особливості, зумовлені поєднанням професійно-технічної і загальноосвітньої підготовки.

Отже, в практиці роботи професійного навчально-виховного закладу в сучасних умовах використовуються такі напрями міжпредметних зв'язків:

- загальноосвітніх предметів між собою з урахуванням вимог професії;
- загальноосвітніх предметів з предметами профтехциклу: загальнотехнічними, з виробничим навчанням і виробничою практикою;
- загальнотехнічних і спеціальних предметів між собою, а також з виробничим навчанням;
- предметів професійного циклу з загальноосвітніми.

Водночас досвід переконує, що реалізуються ці зв'язки, в основному, двома способами: змістом програм і діяльністю педагогічних колективів та методичних служб. Більш складним, як підтверджує практика, є спосіб реалізації міжпредметних зв'язків у навчальних програмах, досягається він синхронністю навчальної інформації з декількох предметів, і в ряді випадків діє в одній тій же самі періоді навчального часу [3].

Однак, завдяки тому, що в матеріалі різних навчальних предметів є споріднені поняття, які систематично збагачуються і розвиваються, в практиці роботи професійних закладів використовуються міжпредметні зв'язки, що діють на базі цих «пронизуючих» об'єктів

протягом досить тривалого періоду – двох, трьох і більше років.

Дещо інші дидактичні умови створюються тоді, коли вивчення матеріалу двох навчальних предметів, між якими встановлюються зв'язки, відокремлено в часі. За цих умов матеріал, засвоєний учнями при вивченні одного предмета, стає основою розширення і поглиблення їхніх знань з іншого предмета.

Отже, основна роль в міжпредметних зв'язках належить змісту предметів. У цьому виділяються спільні поняття, факти, узгоджуються відповідні відомості, визначаються напрями і форми зв'язку. Тут важливо зберегти самостійність предмета, передбаченого програмою, дотриматись логіки його розгортання і послідовності викладу навчального матеріалу.

Цілеспрямована реалізація міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі озброює учнів глибокими, міцними знаннями, сприяє формуванню у них умінь самостійно розбиратися в зв'язках і взаємозумовленості предметів, явищ, навколошнього світу. В процесі аналізу, синтезу, систематизації знань, які здійснюються при вивченні різних предметів, в учнів розвивається логічне мислення, пізнавальна активність, виховуються потреби в самоосвіті й самовихованні.

Викладачам і майстрам виробничого навчання реалізація міжпредметних зв'язків дозволяє активізувати роботу учнів на уроках, стимулювати у них творчий пошук, здійснювати індивідуальний підхід, економити час за рахунок усунення дублювання навчального матеріалу, що сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Узагальнення досвіду роботи професійних училищ Польщі за останні роки свідчить, що колективами навчальних закладів ведуться активні пошуки шляхів вдосконалення не лише змісту професійної освіти, а й доцільного поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки.

Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні впроваджуються принципи демократизації та гуманізації освіти. Відповідно до Закону України «Про професійно-технічну освіту» здійснюється творчий пошук нових форм організації навчально-виховної та виробничої діяльності.

Література:

1. Krosny J. Zarządzanie i kierowanie oświatą rolniczą. Materiały na sesje naukowa pn «Szkoła rolnicza lat 2000». – Brwinów, 1989. – s. 13.
2. Program oświaty rolniczej do roku 2000. – Rzeszów, 1995. – s. 41.
3. Kształcenie praktyczne. – 514 / 7. – Warszawa, 1988. – s. 35.

Наталія Бідюк

ЗУМОВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВУЗАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ВИМОГАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

Протягом всієї 20-вікової історії розвитку людства основним предметом праці були матеріальні об'єкти. Економічна могутність держави вимірювалася матеріальними ресурсами, які вона контролювала. В кінці ХХ ст. вперше основним предметом праці в суспільному виробництві промислово розвинутих країн стає інформація. Постійна тенденція перекачування трудових ресурсів із сфери матеріального виробництва в інформаційну сферу є найбільш помітною [1, 14]. Інформаційні технології сьогодні є невід'ємною частиною світової цивілізації, і це добре розуміють в індустріально розвинутих країнах. У заключному документі проведеної Міжпарламентським Союзом та ЮНЕСКО Міжпарламентської конференції з питань освіти, науки, культури і комунікації на зламі ХХІ століття, яка відбулась 3-6 червня 1996 року в Парижі, спеціально наголошувалось на важливості розробки країнами всеохоплюючого інформаційного законодавства та інформаційної політики, спрямованих як на сучасні інформаційні технології і створення всесвітньої комунікаційної мережі, так і на використання традиційних засад та на профілактику, унеможливлення небезпек від світової інформаційно-технологічної революції. Ця революція, як передбачається, змінить не тільки способи і засоби комунікації, якими користується людство, а й саме його життя. Вона подолає бар'єри часу і простору, поступово створить світову цивілізацію (нову "культуру світу"), яка мусить

доповнювати, а не придушувати національні і місцеві культури, не заміняти їх загальнодоступними примітивами та сурогатами [2, 42]. Швидкий ріст інформаційних технологій став причиною насамперед багатьох революцій у військовій справі, а також швидкого розвитку автоматизації виробництва. Саме зростання використання інформації, знань як найважливішого виду ресурсів, який дедалі більшою мірою визначає стан та майбутнє держави, є головною ознакою сучасних постіндустріальних тенденцій суспільного розвитку.

Більшість сучасних дослідників дають таку характеристику зміни соціальної та життєвої ролі знань у процесі розвитку суспільства: В період класичної індустріалізації "значення фізичної праці зменшується, знань — дещо збільшується, капіталу — значно зростає. У постіндустріальний період, який характеризується як інформаційно-інноваційний, співвідношення трьох зазначених чинників змінюється. Знання стають найбільш значущим чинником, капітал - менш значущим і мало значущим чинником стає фізична робота" [3, 9].

Починаючи з 60-х років чітко простежувалася поляризація думок щодо вирішального чинника соціального прогресу. Так, у концепціях «індустріального» і »постіндустріального» суспільства, висунутих Дж. Гелбрейтом, Ж. Фурастєє, Р.Ароном та іншими вченими проблема науково-технічної оснащеності суспільства залежала від вибору пріоритетних напрямків у розвитку техніки (розробка екологічно чистих підприємств, безвідходних технологій тощо). Проте, в наступні десятиліття провідне місце серед інтенсивних чинників розвитку виробництва посідає фахівець з його здібностями, знаннями, навичками, досвідом, ставленням до праці, фахівець, що ініціативно мислить, високоорганізований, дисциплінований, освічений, тобто такий, що володіє принципово новою технологічною культурою, професійно і психологічно підготовлений до матеріально-технічних засобів, які швидко оновлюються.

Радикальна перебудова виробництва за рахунок використання нових інформаційних технологій, швидке накопичення інформації висувають підвищенні вимоги до цілей інженерної освіти, структури та організації освітніх систем, змісту і методів навчання. Ці вимоги передбачають якісно іншу кваліфікацію галузевого і професійного складу інженерів, нові орієнтири для учасників виробничого процесу. ITP супроводжується перетворенням науки на безпосередньо виробничу силу.

Наявність величного обсягу інформації само собою не викликає позитивного розвитку та перемін, якщо інженери не будуть готові до того, щоб засвоювати, оцінювати та використовувати її. Таким чином, існує явна потреба підготовки спеціалістів до майбутньої інженерної діяльності у технологічно революційній, інформаційній системі. Для цього, звичайно, потрібна відповідна сучасним умовам система освіти, яка б забезпечувала економіку кваліфікованими спеціалістами та задовольняла соціальні потреби суспільства.

Розглянемо, як ці проблеми вирішуються в Англії - одній з провідних країн Європи.

Аналізуючи ретроспективу розвитку Великобританії в порівнянні з іншими європейськими країнами, варто зазначити, що в XIX ст. країна здійснила плавний перехід від аграрного до промислового суспільства. В боротьбі за лідерство в розвитку промисловості й торгівлі країна посіла перше місце. Але очевидним є той факт, що Великобританія пізніше за інші країни зробила висновок, що довгострокове економічне процвітання в більшості випадків залежить від постійного розвитку її робочої сили, а саме її якісної професійної підготовки. Проте, країні знадобився значний період для розуміння тісного взаємозв'язку ефективного економічного росту та адекватної системи підготовки кваліфікованих фахівців.

З 70-х років починається новий етап розвитку вищої технічної школи Великобританії, який був викликаний докорінною трансформацією британської економіки під впливом інформаційно-технологічної революції. Входження Великобританії у світовий інформаційний простір, міжнародне інформаційне співробітництво, запровадження новітніх інформаційних технологій та комунікацій призводить до змін у характері та змісті праці в цілому, а також інженерної праці зокрема, що, в свою чергу, безпосередньо впливає на методи та зміст підготовки спеціалістів у галузі техніки.

Варто зазначити, що важливу роль у переорієнтації англійської технічної освіти відіграли заходи, які проводились урядом щодо підняття авторитету технічної освіти, як домінуючого фактору революції. На цей період у Великобританії склалася економічна ситуація, за якої уряд

припинив фінансову підтримку нерентабельних підприємств, скоротив податки на бізнес та повернув у приватний сектор майже усі галузі сільського господарства, які були націоналізовані після закінчення Другої світової війни. Ціла низка компаній, які раніше вважались стратегічними, перейшла у власність іноземних інвесторів. Виробництво налагоджувалося завдяки запровадженню нових технологій та використанню сучасного менеджменту. Конкуренція примусила англійців працювати краще, що, в свою чергу, допомогло країні підвищити ступінь інтегрованості у світовий ринок. Згодом досвідом Великобританії скористалися інші країни Західної Європи.

Помітною особливістю британської економіки 90-х років є її оздоровлення на основі інтенсифікації, раціоналізації структури, посилення соціальної спрямованості. За загальними масштабами господарської діяльності, продуктивність якої збільшується за рахунок інтенсивного використання досягнень ІТР, Великобританія посідає шосте місце в світі. Як свідчить статистика, в країні випускається 8,5 % світової високотехнологічної продукції, у тому числі електроніки загального призначення - 6,2 %, ЕОМ та обладнання - 9 %, медичної техніки - 9,9 %, авіаційної та космічної техніки 13,5 % [4, 24].

Звичайно, такі успіхи у господарській діяльності залежать від підготовки науково-технічних кадрів, здатних не тільки розробляти нові технології, але й запроваджувати їх у виробництво. Зазначимо, що досягнення британських вчених є яскравим прикладом того, наскільки важливим є поєднання вказаних факторів. Загальновідомі, наприклад, іх відкриття в галузі молекулярної генетики (Ф.Крік, С.Вілкінсон), голографії (Д.Габор), астрофізики (М.Файл, А.Хевіш), медичної діагностики (Г.Хаунсфілд), хімії (Г.Крото), молекулярної біології (Дж.Уокер). Дев'яносто англійців — лауреати Нобелівської премії. Приблизно 20% усіх винаходів від часів Другої Світової війни було зроблено у Великобританії (та близько 70% значних винаходів взагалі). Серед них радар, комп'ютер, реактивний двигун, оптичне волокно, ардварк тощо.

Разом з тим, володіючи сильним потенціалом, країна відчуває дефіцит фахівців середньої ланки, які реалізують ідеї вчених, конструкторів та менеджерів, а випуск дипломованих інженерів у 1,5-2 рази відстae від потреб виробництва. Ця проблема існувала в країні й раніше, але за останні два десятиріччя загострилась у зв'язку з динамічним розвитком прикладних досліджень та прискореними темпами оновлення виробництва у провідних країнах світу.

Завдяки широкому впровадженню інформаційних технологій та комунікацій, а також підвищенню кваліфікаційного рівня робочої сили, безпосередньо виробництво почало вимагати значно меншої кількості робочої сили вищої кваліфікації. Проте, зростаючі масштаби наукових досліджень, розробок, запровадження нових досягнень науки і техніки та прискорена реалізація їх у промисловості та інших галузях економіки, вимагають значної кількості вчених, інженерів. При цьому особлива увага приділяється збільшенню кількості фахівців принципово нових професій, пов'язаних з ІТР — аналітиків систем, фахівців у галузі генної інженерії, інженерів-електронників, інженерів — конструкторів у галузі цивільного будівництва, інженерів у галузях прикладної екології та гідроаеродинаміки тощо.

Починаючи з 90-х років Великобританія стала лідером за рівнем насиченості економіки електронікою та комп'ютерною технікою. (53 % електронного оснащення використовується для обробки даних, 21 % — у засобах зв'язку). Британські вчені розробили методи одержання трьохмірних комп'ютерних зображень, які широко застосовують в медицині, геології та інших галузях економіки. Чільне місце відводиться розвитку автоматизованої системи інформаційного пошуку та удосконаленню інформаційних систем комунікацій між науковими закладами. Так, наприклад, завдяки європейській системі передачі інформації «Діан» англійці мають змогу користуватися бібліотечними фондами континентів.

Дослідження свідчать, що саме категорія людей, зайнятих обробкою інформації, найбільше підпадає під вплив ІТР. Помітно зростає чисельність представників так званих наскрізних професій. Звідси випливає необхідність підвищення кваліфікаційних вимог до «інформаційних працівників», а саме: зміння аналізувати аналітичну інформацію, розуміння функціональної взаємодії автоматизованих систем, підвищена уважність, високий інтелектуальний потенціал, досконале володіння інформаційною технологією тощо.

Зрозуміло, що важливою умовою формування науково-технічного потенціалу є

фінансування сфери науково-дослідних та дослідно-конструкторських розробок (НДДКР). Великобританія входить в групу країн з високою часткою витрат на цю сферу. Держава є головним джерелом фінансування (від 40%-50%), яке реалізується за рахунок прямих асигнувань на науку, а також субсидій на дослідження та впровадження нової техніки і технологій (хоча левову частку діяльності науково-дослідних підрозділів приватні компанії фінансують самостійно (600 млн. фунт. стерл.) [5, 22]. У передовиці часопису "Science" прем'єр-міністр Великобританії Тоні Блер підтверджив зобов'язання свого уряду щодо науки і технологій. Він наголосив на потужності наукової бази Сполученого Королівства і привернув увагу до помітного всеосяжного росту у фінансуванні наукових досліджень, про який стало відомо в результаті недавнього всебічного перегляду витрат.

Нагальна потреба технічної освіти у Великобританії є необхідністю поєднання зусиль науково-дослідних закладів, промисловості та університетського сектора, який є базою фундаментальних досліджень (90% від їх загального обсягу). Вирішення означеної проблеми, як вважають англійські вчені, полягає у створенні контрактних наукових закладів або науково-дослідних центрів нового типу, науково-дослідних парків (Science Parks), які є втіленням основної тенденції сучасної ІТР - інтеграції науки, виробництва та освіти.

Наукові парки, як правило, утворюються на корпоративних засадах, у тому числі між великими університетами та промисловими корпораціями, які розташовані близько один від одного (наприклад, Cambridge Science Park, який охоплює 74 компанії). Кількість наукових парків у Великобританії зросла до 46 у 1996 році. Вони охоплюють 1,260 компаній, які забезпечують працевлаштування 23,500 кваліфікованих інженерів та вчених. Зазначимо, що головними аспектами діяльності наукових парків є:

- комп'ютерна справа;
- електроніка;
- інструментальне виробництво;
- радіотехніка;
- електротехніка;
- хімтехнологія;
- біотехнологія.

Університети і науково-дослідні лабораторії розробляють нові ідеї, процеси і технології, а ще випускають кваліфіковані кадри, які можуть розуміти їх. Чимало британських університетів мають відділи у справах зв'язків із промисловістю, "ділові інкубатори", клуби для ділових структур що зосереджують свою діяльність на конкретних темах наукових досліджень або ж потребах місцевого ділового світу, систему послуг із наданням консультивативної допомоги та укладення контрактів щодо наукових досліджень, короткі курси для фахівців, системи навчання на відстані, системи стажування працівників і працевлаштування студентів.

Відомо, що британські університети є загальнознаними лідерами з розробок нових інформаційних технологій. Саме тому на їх базі утворюються нові міжгалузеві координаційні науково-дослідні центри, які фінансуються зацікавленими фірмами різних країн. Це пояснюється, по-перше, потребою фірм у випускниках, підготовлених за цільовими, необхідними для кожної галузі програмами; по-друге — намаганням брати участь у перспективних програмах. Певного пріоритету в цьому аспекті набувають контракти з такими відомими фірмами як British Petroleum, Olivetti та ін. Нещодавно уряд країни заснував фонд «Юніверсітет Челендж», метою якого є втілення науково-дослідницьких ідей у проекти, що мають комерційну цінність. З усіх організацій лише університети мають, згідно із законодавством, право претендувати на ресурси фонду, оскільки саме вони на думку засновників фонду є фундаментом економіки країни, який генерує навички, знання і технологію [6, 9].

Нарешті, науковий сектор державних вузів отримує кошти на НДДКР з військових асигнувань. Відмітимо, що з 1996 р. частка витрат НДДКР на оборону досягла 12%; 33% — на електроніку; 16% — аерокосмічну техніку; 20-24% — хімтехнологію, 8% — транспортне машинобудування. Проте значна частина результатів діяльності сфері НДДКР продовжує залишатись поза потребами, оскільки промисловіці надто стримані щодо реалізації нововведень. Внаслідок цього більшість відкриттів експортується у вигляді патентів та ліцензій.

Ліцензування та захист прав на інтелектуальну власність здійснює Британська технологічна група (БТГ). Щорічно в країні реєструється близько 18-20 тис. наукових робіт в галузях фармакології, біотехнології, медицини, екології. Використання програмно-цільового підходу в організації НДДКР та широка фінансова підтримка держави (1,75 млн. фунт. стерл.) дозволили вирішити низку кардинальних для країни науково-технічних завдань. Так, приміром, у п'ятирічній програмі створення ЕОМ п'ятого покоління, яка передбачала розробку 300 проектів у галузі розробки містких мікросхем, програмного забезпечення, системи прямого діалогу з машиною, експертних систем, брали участь 50 компаній, 40 університетів та 6 технікумів. Підкреслимо, що для сфери НДДКР характерний високий ступінь ефективності, оскільки більше 55% всіх нововведень припадає на принципово нові розробки, 40% - на масштабні науково-технічні винаходи, 4-5% - пов'язані з модернізацією вже запроваджених технологій. За оцінкою спеціалістів, англійські вчені за останні 20 років збагатили світ вдвічі більшою кількістю нововведень, ніж їх американські колеги [7, 185].

Згідно з даними Центру досліджень напрямів освітньої політики Лідського університету, Великобританія проводить дослідницьку роботу якщо й не краще від усіх у світі, то поступається лише США, принаймні у 23 з 69 галузей науки, визначених Центром атестації досліджень. Оцінка наукових досліджень здійснюється раз на 3 або 4 роки з метою присвоєння з кожної академічної дисципліни якісних рейтингів за наукові дослідження, проведенні у вищих навчальних закладах Великобританії. Оцінка, що проводилася 1996 року, була організована спільними зусиллями чотирьох організацій (Радою з фінансування вищої освіти для Англії, Радою з фінансування вищої освіти для Уельсу та Департаментом освіти Північної Ірландії), відповідальних за надання урядових грантів вищим навчальним закладам Великобританії. Зазначимо, що рейтингові очки нараховуються за загальною шкалою, зважаючи на ступінь співвідношення кожного оцінюваного проекту, із національним та міжнародним рівнем. Оцінка наукових досліджень 1986 року стала першим заходом подібного роду в усьому світі.

Враховуючи зростаючу потребу в інженерах нового типу, достатньо підготовлених до роботи в інформаційно-технологічних умовах, що постійно змінюються, вища технічна школа Великобританії пропонує значно посилити підготовку майбутніх інженерів у галузі науки і математики з орієнтацією на активну науково-дослідну роботу і водночас продовжувати традиційну підготовку їх до роботи в промислових галузях. Ось чому протягом останніх років спостерігається процентне зростання кількості інженерів-бакалаврів, які продовжують освіту до рівня магістра, а також процент бакалаврів, які продовжують навчання для отримання докторського ступеня. Щороку понад 100 000 студентів з усього світу навчаються в коледжах і університетах Великобританії, 70 000 навчаються за програмою Бакалавра, 30 000 - за програмою Магістра. Щороку 10 000 студентів з-за кордону вступають до аспірантури британських університетів. Понад 20 000 стажерів з усього світу проходять практичну підготовку. Ця тенденція свідчить про те, що структура спеціалістів змінюється в бік підвищення їх кваліфікації згідно з рівнем вимог до інженерної освіти.

Пріоритетні напрями ІТР визначають необхідність оновлення змісту і форм інженерної навчальної підготовки, насищення їх елементами сучасних інформаційних технологій і творчості. У зв'язку з цим постає комплекс питань, а саме: які соціальні якості повинен мати фахівцевъ нового типу, як їх сформувати, якою повинна бути методика цього процесу тощо.

Тобто, головним завданням інженерної освіти в умовах ІТР є підготовка фахівця, яка вимагає:

- фундаментальної підготовки, що має міждисциплінарний характер;
- теоретичної й практичної підготовки з профілюючих дисциплін, творчої підготовки з фаху;
- підготовки в сфері науково-дослідної і дослідно-конструкторської роботи.

Зазначені головні напрями підготовки включають низку взаємопов'язаних більш окремих за змістом форм підготовки — економічну, математичну, соціологічну, соціально-психологічну, управлінську, правову, комп'ютерну, екологічну, лінгвістичну тощо.

Разом з тим, якісна підготовка інженерів неможлива без широкого використання нових технологій і засобів навчання та інформаційних фондів до них. Зауважимо, що комплексне

використання нових технологій і засобів навчання дає змогу:

- інтенсифікувати процес подання студентам зростаючих обсягів актуальної науково-технологічної, екологічної, соціальної методичної інформації;
- забезпечити якісне практичне застосування теоретичних знань з навчальних дисциплін;
- допомагати студентам самостійно здобувати нові знання на базі сучасних засобів телекомунікації та доступу до світових банків знань;
- раціоналізувати працю викладачів та інших учасників навчально-виховного процесу [8, 155].

На жаль, поки що розрив між рівнем підготовки спеціаліста і запитами суспільства дедалі збільшується. Трансформація інженерної освіти у масову все більше диференціється як за видами робіт, так і за видами техніки і технології. Одночасно скорочується «тривалість життя» професійних знань і вмінь. Таким чином, неможливо одночасно «запрограмувати» майбутнього спеціаліста для тих конкретних видів інформаційної діяльності, якими він повинен займатися на практиці. Очевидно, тут необхідно враховувати основні типи інженерної діяльності, характерної для вищої технічної школи Великої Британії, а саме, підготовку інженерів двох типів: для науково-дослідної та адміністративної праці. Майбутній інженер повинен мати чітке уявлення про те, як функціонують комплексні наукові установи, де поєднуються науково-дослідні, проектно-конструкторські та технологічні роботи. Зміст вузівської підготовки фахівців технічного профілю повинен враховувати гносеологічні механізми взаємодії інженерного і наукового мислення. Отже, не випадково набуває актуальності проблема реалізації творчих здібностей в інженерній діяльності. Протягом останніх років чітко простежується тенденція інтенсивності технології інженерної творчості, яка ґрунтуються на евристичних і машинних методах пошукового проектування і конструктування, останніх досягнень в царині створення банків даних, банків знань тощо, які забезпечують збір і обробку інформації для пошуку нових принципів дії технічних вирішень, нововведень і технологій. Практика інженерної діяльності доводить, що ефективність науково-технічної творчості інженера прямо пропорційна ступеню її інформаційного забезпечення, яке повинно відповідати певним критеріям: концентрації інформації, фільтрації інформації, згортанню істотної інформації за напрямками аналізу, систематизації інформації. Фахівець, який розробляє та творчо розв'язує інженерні завдання (проблеми), повинен постійно накопичувати інформацію, яка є вкрай необхідною для його професії (творчої діяльності), систематизувати їх і, головне, використовувати під час вибору та реалізації інженерних рішень. Для розвитку творчої активності студентів у вищих навчальних закладах запроваджено нові навчальні дисципліни: «Проектування енергетичних систем», «Моделювання машин», «Машинна розробка», «Інженерна графіка», «Геотехнічне проектування» та ін.

Виживання людства вимагає не лише глибокого осмислення небезпеки, яка виходить з негативних явищ розвитку ITP, але й нового, нетрадиційного погляду на них. Майбутнє залежить не тільки від вирішення технічних завдань проблеми безпеки, а й від досягнення згоди щодо суперечностей в розвитку людства та від зміни самої людини, її внутрішньої суті; від кардинального трансформування життєвих цінностей і цілей та впровадження інноваційного навчання, що може привести до змін, оновлення та перебудова структури і переформування проблем, від вирішення яких залежить сприятлива життєдіяльність населення на території розміщення потенційно небезпечної виробництва. Ось чому, на думку спеціалістів, сьогодні головним є завдання розробки методів і принципів практичної реалізації найбільш плідних ідей і рекомендацій щодо підвищення промислової безпеки, основою якої є технологічний прогрес [9, 10].

Підкреслимо, що пошук шляхів розв'язання завдання екологічної і промислової безпеки є основою курсових програм більшості вузів Великої Британії, які передбачають як прищеплення екологічних знань, так і виховання почуття особистої відповідальності у майбутніх фахівців (наприклад, курси «Охорона навколишнього середовища», «Екологія», «Промислова екологія», «Техніка навколишнього середовища» та ін.). Вони здатні розробляти і реалізовувати хіміко-технологічні заходи з охорони навколишнього середовища; планувати та реалізовувати заходи, які забезпечують раціональне використання ресурсів; проводити наукові дослідження в галузі

створення нових форм та засобів охорони навколошнього середовища і впроваджувати їх у практику; забезпечувати екологічність виробництва.

Аналізуючи проблему впливу ІТР на інженерну освіту Великобританії, можна зробити висновок про те, що всебічне використання інтелектуального, інформаційно-технологічного потенціалу країни в процесі соціально-економічного перетворення є необхідною передумовою технологічної революції, яка вимагає багатосторонньої, загальнотеоретичної та професійної підготовки інженера нового типу що повинна служити базою для перебудови змісту і організації навчально-виховного процесу в вузах. Важливими кваліфікаційними вимогами до майбутніх інженерів є:

- високий професіоналізм, «абсолютне» володіння технікою і новітніми інформаційними технологіями;
- високий рівень інтелекту, знань та вмінь;
- готовність до професійної творчості та здатність до саморозвитку;
- професійна мобільність та адаптація в умовах світового інформаційного простору.

Таким чином, ІТР докорінно змінила характер і зміст інженерної праці, і саме цю обставину повинна була враховувати вища технічна школа Великобританії.

Література:

1. Г.Р. Громов Очерки информационности технологии. - М.: Инфо Арт, 1992. -336с.
2. Є.Лук'яненко. Світовий інформаційний простір і Україна. // Віче.-К., 1997., №11.с.38-44.
3. Печак В. Как произошёл распад коммунизма // Иностранная психология.-№1.-1993.
4. Britain, 1996. An official Handbook. L.: HMSO, 1996.
5. Education and Training in Britain. // Foreign and Commonwealth office, London-1996-p. 44.
6. Research Fortnight. // issue 4. Vol.18, 8 july, 1998.
7. Е.П. Июдина. Научно-технический потенциал Великобритании. // Вестник Российской Академии Наук, 1997, том 67. -№2,-с. 182-185
8. Г. Козлакова. Порівняння досвіду застосування інформаційних технологій навчання. //Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України // За ред. Зубка В.К. Видавничий дім «КМ. Academia», 1997,-с-290.
9. С. Дорогунцов, А. Федорищева. Науково-технічний прогрес як основа розвитку виробництва і зниження його потенціальної небезпеки. // Економіка України. -1998.-№3.-с.4-12.

Наталія Лавриченко

Роль профорієнтаційної діяльності у функціонуванні та розвитку європейської середньої школи

Забезпечення правильного професійного самовизначення молоді є умовою її ефективного включення до колективної праці та успішної соціалізації загалом. В традиційних суспільствах, у яких соціальний статус і становище індивіда майже повністю визначаються обставинами його народження, ця проблема не виокремлюється як така. Однак, сучасні суспільства є простором відносно вільного вибору життєвого шляху особистості. Хоч у макровимірі вони є досить сталими полями соціальних можливостей.

Утвердження динамізму як нової якості суспільної системи призвело до того, що інституцію освіти, яку раніше розглядали насамперед як механізм фіксації і передачі новим генераціям надбань суспільного досвіду, почали розуміти як механізм суспільної адаптації до швидкозмінних умов життя, як місток у культуру завтрашнього дня.

Ці зміни у статусі і функціях сучасної системи освіти призводять до перегляду стіввідношення її цілей і завдань як на рівні суспільства загалом, так і на рівні особистості. Де-далі очевиднішою стає необхідність перетворення освіти на дійовий механізм цілеспрямованого впливу на процес формування, відтворення і розвитку трудових ресурсів, на засіб гармонізації відносин суспільства і особистості як його трудової основи, і, нарешті, на умову внутрішньої гармонізації соціальних стосунків особистостей на грунті їхніх природних нахилів і суспільних покликань.

Ефективне відтворення трудових ресурсів є першоосновою суспільної стабільності та

добробуту за будь-яких умов, так само як воно є належною обставиною особистісної соціальної влаштованості громадян. У сучасному суспільстві ця проблема набирає дедалі складнішого характеру і в педагогічному плані обертається дедалі гострішою потребою у цілеспрямованому здійсненні такої складової процесу соціалізації молоді як її професійна орієнтація. Підготовка учнів до вибору і освоєння певних фахових ролей має два засадових аспекти. По-перше, це професійна орієнтація і консультування і, по-друге - здобуття конкретних професій у процесі середньоосвітньої підготовки.

У більшості європейських країн дуже добре розвинена мережа як державних служб професійної орієнтації, так і шкільної навчальної та професійної орієнтації, які тісно співпрацюють між собою. Шкільні профорієнтаційні служби різняться поміж країн мірою включення в контекст освітньо-виховного процесу, але завдання їх багато в чому збігаються за метою, змістом і характером. Так, наприклад, у Греції, Швеції, Ірландії профорієнтаційна діяльність здійснюється штатними працівниками навчальних закладів. У Франції нею опікуються позаштатні консультанти, які підпорядковуються Міністерству освіти і контролюються ним. У Нідерландах кожен учитель є консультантом з питань профорієнтації, яка становить невід'ємну частину навчальних програм. У Данії основна роль у здійсненні орієнтації відводиться класним керівникам, а консультант тільки надає йому необхідну допомогу в цій роботі, добираючи необхідні інформативні джерела, навчальні посібники, тощо.

Досить радикальною і привабливою є шведська модель профорієнтаційної роботи в середніх школах, яка керується не стільки завданням соціального регулювання, скільки зорієнтува на на інтереси індивіда.

Останнім часом європейськими фахівцями-профконсультантами дедалі частіше висловлюються побажання щодо впровадження у школах спеціальних профорієнтаційних учебових програм на зразок американських "Основ вибору професії". Великобританія вже має багатий досвід у реалізації подібної програми. Згідно моделі, апробованої у цій країні, така програма включає розвиток у учнів здатності до адекватної самооцінки, їх знайомство з існуючими можливостями працевлаштування та уміння здійснювати на цій основі правильний життєвий вибір.

Програма передбачає використання оригінальних дидактичних елементів, таких, наприклад, як робота учнів у малих групах, індивідуальні учебові та професійні учнівські проекти, застосування ролевих ігор тощо. Учням надаються можливості набути досвіду в різних видах фахової діяльності або ж шляхом моделювання трудових процесів у стінах школи, або ж під час відвідування підприємств. Створюються також і мініпідприємства при школах [1].

Англійські педагоги, починаючи з 80-х років, успішно втілюють у життя програму під назвою "Професійно-технічна освітня ініціатива". А з 1988 року започаткований спеціальний навчальний курс для середніх шкіл - "Ініціатива: освіта — бізнес", яка передбачає обов'язкову для старшокласників виробницьку практику. У 1990 році понад 70% англійських випускників пройшли таку практику [2].

У Франції не практикуються подібні навчальні програми, але вона також вважається одним з безперечних лідерів у галузі шкільної профорієнтації. Фахівець-консультант у французьких навчальних закладах опікуються збором інформації про світ професій та ринок праці, постійно оновлює і поповнює її та поширює поміж служб орієнтації, батьків, учнів, вчителів. Він також вивчає шляхи просування випускників за різними напрямками навчальної та професійної орієнтації, бере участь у вирішенні питань формування контингенту різних типів загальноосвітніх та професійних шкіл.

Спеціаліст-консультант у французькій школі, насамперед, допомагає учням скласти індивідуальний план шкільної та професійної орієнтації. Його повинні мати усі школярі випускних класів коледжів. У програмі цих навчальних закладів зазначається, зокрема, що за період навчання в коледжі учні вступають у підлітковий вік і необхідно допомогти ім стати соціально зрілими людьми. Одним із кроків до цієї зрілості можна вважати побудову індивідуального плану з професійної орієнтації [3].

Професійна орієнтація в школі виконує низку надзвичайно важливих функцій щодо соціалізації учнів. Вона забезпечує складний зв'язок освіти з економічною системою суспільства, прогностично пов'язує сьогодення школярів з їх майбутнім, сприяє оптимальному

поседнанню особистісних та державних інтересів у процесі вибору молоддю професійних та соціальних ролей. Еволюція цих функцій у системі педагогічної діяльності має однозначно висхідний характер. Дані тенденції знаходить своє вираження у дедалі вагомішому значенні, якого набувають питання професійної орієнтації серед множини педагогічних завдань сучасної європейської школи.

Дуже яскраво ця закономірність проявляється у розвитку системи середньої освіти Франції. Не в останню чергу саме ця обставина спонукала постійні реформи, що їх зазнавала французька середня освіта та професійна орієнтація як її інтегральна складова протягом ХХ сторіччя.

Розвиток професійної орієнтації у системі середньої освіти Франції спричинив її трансформацію у дійовий механізм, що дозволяє французькій середній школі узгоджувати стратегію й тактику педагогічної діяльності з пріоритетними та нагальними потребами розвитку французького суспільства.

Найбільш значущими для здійснення системного, об'єктивного, мобільного, відкритого для соціально-культурного оточення процесу шкільної професійної орієнтації стали такі найважливіші тенденції розвитку французької системи середньої освіти як :

а) забезпечення рівноправності та масовості доступу молоді до різноманітних напрямків освіти на всіх її рівнях (демократизація);

б) організація середньої освітньої підготовки у такий спосіб, щоб кожен з наступних етапів її продовжував попередній як за вимогами, так і за змістом (наступність та безперервність освіти);

в) урізноманітнення та диференціація навчальних програм для пристосування змісту навчально-виховного процесу до потреб різноманітного за індивідуальними особливостями та соціальним походженням контингенту школярів (децентралізація);

г) здійснення тісного контакту школи з соціокультурним оточенням, що дозволяє визначати педагогічні цілі не стосовно абстрактної мети, а в реальному контексті проблем і перспектив органічного включення випускників в активну життєдіяльність суспільства (адаптованість).

Той факт, що еволюція системи французької середньої освіти впродовж нашого сторіччя здійснювалась саме в зазначеных напрямках, є підтвердженням формотвірного впливу інституції шкільної професійної орієнтації як підсистеми середньої освіти на систему загалом.

Вимоги науково-технічної революції, які вона висуває до всіх сфер суспільного життя і суспільної організації, резюмуються у системі відтворення людського потенціалу суспільства як сукупність завдань оптимізації трудової та професійної підготовки в процесі шкільної соціалізації молодих громадян.

Трансформуючи ці вимоги у контекст цілепокладання освітньо-виховного процесу, шкільна професійна орієнтація сприяє розбудові середньої школи як єдиної базової системи для подальшої соціальної та професійної самореалізації особистості. Вона відкриває широкі можливості доступу різним категоріям населення до всіх необхідних у суспільстві професій, наразі й найновіших та найскладніших.

Замість терміну "професійна орієнтація" французи часто вживають термін "адаптація", який відзначається більшою ємністю. Включаючи всі елементи підготовки молодого покоління до різноманітних сфер життедіяльності, цей термін наближається за значенням до поняття соціалізації. Тобто, що він відображає той бік цього процесу, який означає входження індивіда у суспільство. Іншою складовою соціалізації є формування особистості як активного участника, творця суспільного життя. Згідно сучасного законодавства Франції школа є співучасником процесу безперервної адаптації юнаків та дівчат до соціальних, технологічних та професійних змін, що відбуваються у суспільстві [4].

Профорієнтаційна діяльність у Франції не обмежується рамками середньої освіти і реалізується за принципом наступності і відкритості. Французький досвід педагогічного супроводу випускників школи протягом року після її закінчення передбачає як контроль за першими самостійними кроками вихованців у суспільному житті, так і реальну дорадчу, психологічну, фахову та матеріальну допомогу в освоєнні ними нових соціальних ролей. Прикладом такої практики може слугувати програма, розрахована на вихованців, які зазнають

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

труднощів у фаховій самоідентифікації. Вона здійснюється завдяки об'єднаним зусиллям навчальних закладів, органів місцевої влади та виробничих структур. Наведемо перелік вживаних задля цього заходів:

Варіанти допомоги випускникам, що опинились у скрутній ситуації [5].

Додаткова підготовка з ініціативи місцевих органів влади.	Молоді люди, що мають вже певний рівень кваліфікації, підвищують його і отримують диплом без відриву від виробництва.
Модуль перескладання іспитів у поєднанні з роботою на підприємстві.	Той, хто провалив іспити на здобуття диплому про середню освіту, працюючи на підприємстві, продовжує навчання з предметів, що стали причиною провалу.
Персональний шлях набуття кваліфікації та диплому.	Молоді люди, що претендують на особливий спосіб набуття кваліфікації згідно з їх індивідуальним планом /прискорений, наприклад/ можуть його здійснити в рамках можливостей професійного навчального закладу.
Почергове включення в різні види професійної діяльності з метою їх апробування і здійснення вибору.	Можна почергово укладати контракти з підприємствами регіону відповідно до базового рівня кваліфікації з метою швидкого влаштування на постійне місце роботи.
Домовленість між навчальним закладом та підприємством про взаємодію у справі професійної підготовки випускників.	Взаємодія між школою та підприємством щодо надання впродовж двох років необхідної кваліфікації найбільш "важким" учням.

Підсумовуючи, можемо дійти наступних висновків щодо ролі професійної орієнтації у функціях та розвитку сучасних європейських освітніх систем.

По-перше. Органічні для європейської освіти інститути професійної орієнтації є рушієм вдосконалення їх діяльності у функціональному, організаційному, плановому та інших аспектах.

По-друге. Шкільна професійна орієнтація ініціює і посилює наступні тенденції розвитку європейської освіти :

а) відкритість. Як горизонтальну – наявність складнорозгалуженої системи закладів освіти, урізноманітнення змісту і форм навчання, так і вертикальну - наступність та безперервність етапів освіти;

б) гнучкість та адаптивність як здатність швидко реагувати на виклики соціо-культурного поступу;

г) демократизм — забезпечення рівності шансів усіх громадян у досягненні існуючих у суспільстві освітніх та фахових можливостей.

По-третє. Шкільна професійна орієнтація, транслюючи рівень необхідних суспільних вимог до освітньої та фахової підготовки учнів безпосередньо в навчальному процесі, забезпечує тим самим адекватність його змісту вимогам життя. Внаслідок цього вдосконалюються соціалізуючі функції школи — підготовка учнів до конкретних фахових та соціальних ролей, засвоєння суспільних цінностей та норм, збагачення соціального досвіду учнів тощо. Завдяки цьому становлення випускників школи як суб'єкта фахової та суспільної діяльності набуває конструктивного характеру і сповнюється життєвих перспектив. На рівні суспільних завдань школи забезпечують освітньо-виховні основи оптимального відтворення трудових ресурсів, а на індивідуальному — можливості щонайповнішої особистісної самореалізації молодих громадян.

Література:

1. Песпективы.- N4 - 1989 - С.33 - 94.
2. Education Business Links in Britain. - L., 1992. P. 6.
3. Arrete du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de sixieme, cinquieme, quatrieme et troisieme des colleges.- Paris, 1985. - P. 15.
4. Les missions et les objectifs fixes par la nation. Le projet de la lois d'orientation sur l'education vote 10 juillet 1989.- Paris, 1989.- P. 13.

5. Principes fondamentaux de l'education pour tous en France. Developpement de l'education 1989-1990.// Ministere de l'Education nationale de la Jeunesse et des Sports. - P.66.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Степан Дем'янчук

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Одним із найважливіших документів для визначення суті освітньої політики в Україні стала, розроблена Міністерством освіти і затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896 Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття").

Цей документ у найбільш концентрованому вигляді визначив перспективи розвитку національної освіти і є одним із найбільших досягнень вітчизняної педагогічної науки і практики за роки незалежності. У контексті нашого дослідження він важливий із таких причин. По-перше, своєрідно у програмі вирішувалась головна мета національного виховання. Серед інших показників автори назвали і формування в молоді трудової культури. На нашу думку, такий "культурологічний" підхід є перспективним і актуальним. По-друге, серед пріоритетних напрямків реформування виховання названо проблему формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого гospодаря, а також розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації. По-третє, чи не вперше в документі такого рівня цілий розділ був присвячений трудовій підготовці учнів загальноосвітніх шкіл. Із позиції системного підходу передбачалось "вироблення елементарних трудових навичок у період дошкільної освіти; розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування; техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певного професією; розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук; активне ознайомлення з масовими професіями, виховання потреби у праці та оволодіння певною професією; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами гospодарської діяльності. Використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів до вивчення народних ремесел, створення умов для органічного включення їх у трудову діяльність [2, 13].

Потрібно визнати, що автори цього розділу програми проявили високий рівень прогнозування. Подальший розвиток подій покаже, що всі вищеноазовані аспекти трудової підготовки учнів будуть у центрі уваги вчених і практиків, стануть основою для розробки відповідної нормативно-правової бази. Правомірність такого висновку підтверджують такі факти. У "Положенні про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад", затверженному постановою Кабінету Міністрів України від 19 серпня 1993 р. №660 серед головних завдань відзначимо два аспекти. По-перше, як пріоритетне завдання визначено завдання розвитку "природних позитивних нахилів, здібностей і обдарованості, творчого мислення, потреби і вміння самовдосконалюватися; формування громадянської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідальності за свої дії".

По-друге, знову підкреслюється відповідальність школи за створення сприятливих умов для самовизначення учнів, розкриття нахилів, здібностей і обдарованості.

Одним із важливих нормативних документів початку 90-их років у галузі освіти було затвердження наказом №430 від 30 листопада 1993 р. Міністерством Освіти України "Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат". У положенні міжшкільний комбінат розглядався як центр трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, навчально-виховний комплекс, який задовільняє "...потреби громадян, держави і суспільства у поглибленні базової трудової підготовки школярів 8-11 (10-11)-х класів, здійснює професійне

консультування учнівської молоді, організовує їх добровільну продуктивну працю та забезпечує реалізацію потреб особистості в отриманні професії і кваліфікації відповідно до її інтересів, здібностей, наявних умов” [3, 55].

Як бачимо, знову підкреслюється пріоритетність особистих інтересів учнів. Навіть традиційна професійна орієнтація замінюється більш точним і більш демократичним поняттям “професійне консультування”. Найбільш повно новаторський характер положення проявився у визначення прав МНВК. На цей аспект потрібно звернути особливу увагу, адже в 90-х роках ми не зустрічаемо такого повного переліку прав навчального закладу, який би в більшій мірі відповідав рівню демократичних перетворень у країні і переходу до нових економічних відносин. Автори положення про МНВК серед основних прав назвали такі: визначати контингент і форми трудової підготовки учнів; створювати структурні підрозділи, організовувати курси, гуртки, клуби, секції, студії тощо; формувати штатний розпис, виробляти товари народного споживання, вирошувати сільськогосподарську продукцію, проводити ремонтно-будівельні та інші види робіт; надавати платні послуги населенню; встановлювати форми заробітної плати і матеріального заохочення в межах власного кошторису; застосовувати гнучкий режим праці. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що положення про МНВК приймалось на фоні масової реорганізації і закриття цих навчальних закладів. Однак цей документ створював передумови для наступного відродження міжшкільних комбінатів як оптимальної форми трудової підготовки старшокласників.

Логічним продовженням цього документу став наказ Міністерства Освіти України від 16 червня 1994р. №184 про затвердження “Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу”. Відповідно до цього наказу у школах передбачались два типи майстерень: для трудового навчання учнів 1-3 (4)-х класів і для трудового навчання учнів 4(5) - 11-х класів (з обробки деревини, металів (або комбінована), з обробки тканини, волокнистих матеріалів та з обробки харчових продуктів (або комбінована)). Відзначимо, що вищеназване положення визначало призначення майстерень: для трудового навчання учнів, поглибленої трудової підготовки, роботи технічних, художньо-прикладних гуртків, клубів за інтересами, проведення фахультативних занять, організації продуктивної праці учнів.

Для стабілізації діяльності позашкільних навчально-виховних закладів важливе значення мало затвердження Кабінетом Міністрів України 26 січня 1994 р. “Положення про позашкільний навчально-виховний заклад”. Для розвитку національної системи трудової підготовки учнів цей документ важливий із таких причин. По-перше, перспективним відається визначення суті діяльності позашкільних установ, які розглядаються як широкодоступні заклади освіти, що дають дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, а також забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістового дозвілля. Як бачимо, у державній постанові переважають пріоритети особистісного рівня. По-друге, значна частина визначених державою завдань мають безпосереднє відношення до трудової підготовки учнів: реалізація державної політики в галузі освіти; створення умов для гармонійного розвитку особистості, задоволення потреб дітей і підлітків у додатковій освіті, організація їхнього дозвілля; виявлення, розвиток і підтримка юних талантів та обдарувань, стимулювання творчого самовдосконалення дітей і юнацтва; формування у дітей та юнацтва національної самосвідомості, активної громадянської позиції, задоволення потреб учнівської молоді у професійному самовизначені відповідно до її інтересів і здібностей [1, 22-23].

По-третє, для визначення суті структури системи трудової підготовки відзначимо важливість орієнтовного переліку типів позашкільних навчально-виховних закладів (центр, комплекс, палац, будинок позашкільної роботи дітей та юнацтва; центр науково-технічної (технічної) творчості, творчо-виробничий, навчально-дослідницький центр, центр технічної творчості та підприємництва учнів; будинок, станція, клуб юних натуралістів; будинок, станція, клуб юних техніків; дитячі та юнацькі табори: оздоровчі, профільні, праці і відпочинку та інші).

У 1994 р. Управління шкіл Міністерства Освіти України рекомендувало включити до змісту трудового навчання старшокласників, незалежно від профілю підготовки, розділ “Основи сучасного виробництва”, який передбачав вивчення таких тем: поняття про виробничий процес та його складові елементи, головні економічні показники господарювання,

сировинне та енергетичне забезпечення виробництва, машина - головний елемент виробничої техніки, комплексна механізація і автоматизація виробництва, форми власності та підприємницької діяльності і охорона навколошнього середовища.

Одним із найважливіших нормативних документів 1995 року стало затвердження спільним наказом Міністерства освіти України, Міністерства праці України і Міністерства у справах молоді і спорту України "Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається" (наказ № 159/30/1526 від 2 червня 1995 р.).

Насамперед відзначимо принципово нове визначення суті професійної орієнтації, яка розглядалася як комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначення та трудовому становленні. Оригінально трактувалася основа професійного самовизначення особи. На думку авторів наказу, це самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей із вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юнктурою ринку праці.

Традиційно визначалися елементи професійної орієнтації: професійна інформація, професійна консультація, професійний досвід, професійний відбір та професійна адаптація.

Кожне з цих базових понять трактувалось із позицій найновіших досягнень технології і педагогіки. Наприклад, професійна консультація розглядалася як науково організована система взаємодії психолога профконсультанта та особи, що потребує допомоги у виборі або зміні професії чи виду діяльності на основі вивчення її індивідуально-психологічних характеристик, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я, особливостей життєвої ситуації та з урахуванням потреб ринку праці.

Перспективним відається поділ допрофесійного періоду професійної орієнтації на початковий (пропедевтичний), пізнавально-пошуковий і базовий (визначальний) етапи.

Крім теоретичних і методичних аспектів положення визначало конкретні заходи, спрямовані на поліпшення професійної орієнтації учнів: утворення територіальних міжгалузевих координаційних рад передбачення у штатах Міністерства освіти України, управлінь, відділів освіти на місцях, центрів практичної психології системи освіти працівників відповідальних за організацію профорієнтаційної роботи з молоддю, яка навчається; введення у штатний розклад середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів; міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, професійних навчальних закладів посади практичних психологів-профконсультантів або методистів з профорієнтації.

Серед оригінальних програм середини 90-х років відзначимо експериментальну програму із курсу "Основи сімейної економіки та малого бізнесу", який пропонувався як предмет за вибором (шкільний компонент) для учнів 9-х класів або факультативний курс. Четвертого липня 1995 р. у пояснівальній записці автори програми наголошували, що учні, закінчуєчи неповну середню школу, повинні знати основи економіки, вміти розбиратися зі статтями сімейного бюджету, вільно оперувати такими поняттями, як ціна товару, його собівартість та рентабельність, акція, фінанси, страховий поліс. Також підкреслювалось, що починаючи з 50-х років, завдяки зусиллям американського економіста Г.Беккера, який отримав за розробку названої проблеми Нобелівську премію, економіка сім'ї вивчається в розвинутих країнах на всіх рівнях. Відзначимо своєрідність розділів програми: місце сімейної економіки в економіці суспільства, основи сімейного господарювання, приватне сімейне господарство і ринкова економіка, основи малого бізнесу, форми державної підтримки сімейної економіки та малого бізнесу. Укладач програми кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки та менеджменту Волинського державного університету ім. Л. Українки М.Карлін запропонував також добре продумані вимоги до знань і вмінь учнів, оригінальну літературу.

Увага до економічної освіти учнів постійно зростає. Не випадково Міністерство освіти України схвалило досвід бізнес-центру у Київському міському Палаці дітей та юнацтва; школи бізнесу Рівненського Палацу дітей та молоді, у якій старшокласники вивчали основи економіки, менеджменту, комерції і бізнесу, бухгалтерського обліку і аудиту; роботу Кіровоградського обласного дитячо-юнацького центру, у якому діяли: школа юних менеджерів, бізнес-салони, організовуються робочі місця в різних фірмах, проводяться ділові практикуми, комерційні ігри [1, 18].

У 1995р. у зв'язку із реалізацією заходів, присвячених 70-річчю юннатівського руху в Україні, та відповідно до комплексної програми із проблем збереження і примноження традицій, звичаїв і обрядів народу "Моя земля - земля моїх батьків" Міністерство освіти України затвердило Положення про всеукраїнську виставку кращих юннатських робіт школярів і учнівської молоді "Щедрість рідної землі", Положення про конкурс на краще озеленення шкільних та власних садів "Краса та затишок рідній оселі", а також підтримало природо-захистні акції у басейні Чорного моря за програмою "Чиста хвиля".

Такі заходи дозволяли урізноманітнювати зміст, форми і методи трудової підготовки учнів, вдало поєднувати навчальні і виховні аспекти.

Відзначимо також новаторський характер Положення про всеукраїнську біологічну заочну школу талановитої молоді, яка створювалась у 1995 р. як структурний підрозділ Українського державного еколого-натуралістичного центру і мала два відділення: біологічне (з секціями зоології, екології, краєзнавства, медицини, ботаніки, квітництва та ін.) і сільськогосподарське (з секціями овочівництва, агрономії, виноградарства, тваринництва та ін.).

За роки незалежності, за даними В.Вербицького, юннатський рух в Україні зберіг і примножив традиції трудового виховання учнів. 189578 учнів відвідували 230 обласні, міські і районні еколого-натуралістичні центри (станції юних натуралістів) і 3334 творчі об'єднання біологічного напрямку. Український державний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді (Республіканська станція юних натуралістів) проводив естафети "Зеленбуд", конкурс "На кращу дослідницьку роботу з біології і сільського господарства", патріотичний рух "Містам і селам - турботу юних", операції "Жива вода", експедицію "Зелений світ", підтримав місцеві ініціативи "Червона калина", "Лісова аптека", "Юннатівська кролеферма", сприяв відкриттю творчих майстерень, школ народного мистецтва, гуртків української вишивки, гончарства, лозоплетіння, різьблення, проводив збір юних майстрів народних ремесел "Природа і творчість", організував "Музей хліба", відкрив парк "Пам'яті родоводу", методисти Центру розробили програми для 40 профілів. Центр сприяв також організації табору "Юннат", видавництву журналу "Паросток". У Центрі організовані відділи: інформації і методики, екології і охорони природи, біології, сільського господарства, зоології і тваринництва, квітництва, декоративно-прикладного мистецтва, дендропарку.

За даними головного спеціаліста Міністерства освіти України Л.Ковбасенка у 1995 р. в Україні було 1670 позашкільних навчально-виховних закладів, які охоплювали понад 1,5 млн. дітей. Незважаючи на значні кількісні показники, спостерігалися і негативні тенденції. Приймались рішення про скорочення на 20-30 відсотків педагогічних кадрів, у Закарпатській області ліквідовано 5 районних станцій юних техніків, у Київській - 3, Одеській - 2. Так факти мали місце у Черкаській, Донецькій, Дніпропетровській та інших областях. Це призвело до зменшення охоплення учнів технічною творчістю на 189,7 тисяч чоловік. Не випадково Міністерство освіти України в 1997 - 1998 рр. змушене було провести Всеукраїнський огляд регіональних програм збереження та розвитку позашкільних закладів освіти, який повинен був вирішити ряд завдань і сприяти: реформуванню і розвитку позашкільної освіти та виховання в умовах розбудови держави; консолідації зусиль органів, зацікавлених організацій і установ, закладів освіти різних типів у створенні умов для надання учнівській молоді позашкільної освіти та виховання, пошуку нових шляхів фінансово-економічного забезпечення діяльності позашкільних закладів; проведення ревізії та аналізу існуючої мережі матеріально-технічної бази, кадрово-педагогічного забезпечення та оцінки якості діяльності позашкільних закладів освіти різних типів на сучасному етапі; вивчення існуючого попиту дітей, батьків, громадськості на розвиток пріоритетних напрямків позашкільної освіти в загальній системі національного виховання учнівської молоді; реформуванню та оновленню змісту, форм і методів позашкільної освіти та виховання в регіоні.

4 липня 1997 р. Міністр освіти України М.Згуровський підписав наказ № 248 "Про відновлення та розвиток навчально-дослідних земельних ділянок у середніх та позашкільних закладах освіти". У наказі наголошувалось, що згідно Положення про навчально-дослідну земельну ділянку загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів (наказ №307 від 01.11.1995р.) навчально-дослідна земельна ділянка закладу освіти є базою проведення навчальних та практичних занять, передбачених програмами із природознавства, біології,

трудового навчання, засвоєння знань, формування вмінь і навичок, організації позакласної юннатівської, дослідницької, природоохоронної роботи, продуктивної праці учнів. Міністерство визнало той факт, що лише 11596 середніх (54% від загальної кількості) і 333 позашкільних закладів освіти використовують навчально-дослідні земельні ділянки, частина з них перетворилася у господарські угіддя, частина перебувала у занедбаному стані. Серед заходів, спрямованих на поліпшення ситуації, передбачалось: проведення в 1998 р. Всеукраїнського конкурсу-огляду навчально-дослідних земельних ділянок, вивчення і узагальнення досвіду роботи, розробка методичних рекомендацій і тематики експериментальних і дослідно-практических робіт тощо.

10 червня 1997 р. Міністерство освіти України прийняло спеціальну постанову “Про вивчення природничо-математичних дисциплін і трудове навчання в 1997/98 навчальному році”. Відзначимо п’ять основних аспектів. По-перше, визнавався факт посилення у навчальних програмах із трудового навчання до відомостей із технології, ринкової економіки, дизайну, народних промислів та ремесел. По-друге, підкреслювалось, що в 8-9 класах використовуються програми профільного навчання (автосправа, електротехніка, радіоелектроніка, кулінарія, машинопис, основи інформатики і робота на персональних комп’ютерах тощо). По-третє, зверталась увага на обов’язковість трудового (професійного) навчання або вивчення профільних спецкурсів професійного спрямування старшокласниками. По-четверте, наголошувалось на необхідності індивідуальної профорієнтаційної роботи. По-п’ятє, враховуючи визначення ЮНЕСКО про розвиток просторової уяви як одного із найважливіших показників інтелектуального розвитку особистості, зверталась особлива увага на рівень і якість графічної підготовки школярів [1, 29].

У той же час проблема формування графічної культури учнів вирішується в Україні неоднозначно. Важко не погодитись з В. Сидоренком, який у статті “Креслення в школі: анахронізм чи необхідність?”, писав: “Зневажливе ставлення до креслення в школі, його вилучення із шкільного навчального плану відбулося ще в останні роки існування Радянського Союзу... Після 1991 року курс креслення не залишився поза увагою науковців, освітянського керівництва. Вже тричі в Україні перевидано програму з креслення для 8-9 класів, затверджену Міністерством освіти України. В одному з видавництв Києва завершено підготовку до видання нового підручника з креслення у школі. Однак, як свідчить статистика, вивчають креслення в школі не більше 20% учнів”.

За роки незалежності Міністерство освіти України сприяло підготовці і затвердженю нових програм із трудового навчання, а також підготовці навчальних посібників нового покоління. У 1998 р. Міністерство освіти рекомендувало 28 програм з трудового навчання і креслення (Трудове навчання, 5-7 класи; Основи господарської діяльності, 8-11 класи; Основи підприємницької діяльності, 8-11 класи; Основи фермерської діяльності, 8-11 класи; Плодівництво, 8-11 класи та інші), а також 28 посібників (Автомобіль, 8-11 класи; Основи техніки, 8-9 класи; Основи підприємницької діяльності, 10-11 класи; Виготовлення художніх виробів з дерева, 8-11 класи; Токарна, фрезерна справа, 10-11 класи та інші).

Були підготовлені нові програми трудового навчання в початкових класах, а також надруковані оригінальні підручники і посібники (І.Міщенко “Умілі руки”, І.Міщенко “Трудове навчання”, І.Веремійчик “Майстровиті руки”, І.Веремійчик “Майструй і твори”, В.Тименко “Художня праця”).

У 1999 році Міністерство освіти України рекомендувало використовувати в школах різноманітні робочі зошити: Трудове навчання “Робочий зошит з технічних видів праці” (Г.Левченко, Б.Терещук, В.Сидоренко; Трудове навчання “Робочий зошит з обслуговуючих видів праці” (Н.Боринець, І.Токарєва, Б.Терещук, І.Ходзицька).

Серед додаткових підручників і посібників, рекомендованих Міністерством освіти України, відзначимо такі книги: “Завдання програмованого контролю знань з трудового навчання” (Г.Левченко, В.Сидоренко, Б.Терещук), “Нариси з історії зарубіжного декоративно-ужиткового мистецтва” (Я.Запаско), “Виготовлення художніх виробів з дерева” (Б.Тимків), “Мистецтво ручної праці” (Н.Боринець).

В Україні продовжується пошук нових форм трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл. Наприклад, Міністерство освіти України спільно з Українським державним центром

науково-технічної творчості започатковує у 2000 році Всеукраїнський тиждень науки, техніки, винахідництва та раціоналізаторства, біології, екології, сільськогосподарського дослідництва та винахідництва.

13 травня 1999 р. Президент України Л.Д.Кучма підписав закон України “Про загальну середню освіту”. Відзначимо найбільш характерні особливості цього документу у контексті нашого дослідження.

По-перше, потрібно відзначити важливість визначення загальної середньої освіти, яка розглядається як "...цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності” [3, 7].

По-друге, стаття 4 закону серед закладів системи загальної середньої освіти називає і навчально-виробничі комбінати, що надзвичайно важливо для їх збереження і розвитку.

По-третє, законодавчо підтверджується профільна спрямованість навчання у школі III ступеня.

По-четверте, перехід до 12-річного терміну навчання створює сприятливі умови для трудової підготовки учнів.

Реалізація вищепереліканих нормативних документів ускладнюється економічними труднощами перехідного періоду.

Заробітна плата працівників освіти в 1994 р. займала 44 із 48 місць серед рейтингу зарплат працівників інших галузей, що призвело до відтоку найбільш кваліфікованих педагогічних кадрів (із загальноосвітніх шкіл звільнилося 15 тисяч вчителів, із професійних училищ четверта частина майстрів виробничого навчання).

За даними Міністерства освіти України у 1999 р. понад 30 тис. дітей та підлітків шкільного віку не охоплені навчанням. Практично виведені з повноцінної експлуатації 318 загальноосвітніх шкіл. На початок навчального року не вистачало майже 2 тис. вчителів. Лише із системи Міносвіти за останні роки вибуло 247 докторів та 1203 кандидатів наук. Заборгованість працівникам освіти за 1996-1998 рр. становила 511,4 млн. гривень.

На основі аналізу нормативно-правових документів можна зробити такі загальні висновки:

- **у 90-х роках була створена необхідна система правового забезпечення функціонування системи трудової підготовки учнів в умовах незалежної держави;**
- нормативні документи регламентували трудову підготовку учнів відповідно до демократичних змін, переважання інтересів особистості, врахування нахилів і здібностей учнів;
- у більшості документів про освіту враховувались нові соціально-економічні умови, необхідність підготовки конкурентноспроможного працівника успішно діяти в умовах ринкової економіки;
- аналіз відповідних матеріалів дозволяє визнати широке використання сучасних досягнень філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки;
- забезпечений перехід до створення нового покоління підручників, навчальних планів і програм;
- посилилось інформаційне забезпечення, об'єктивність і гласність управлінських рішень;
- незважаючи на певне протистояння, трудова підготовка учнів зайняла належне місце в освітній політиці держави;
- Міністерству освіти упродовж 90-х років не вдалося розробити ефективного механізму для збереження і розвитку матеріальної бази трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл і соціального захисту вчителів трудового навчання;
- у нормативних документах недостатня увага звертається на професійну підготовку і діяльність вчителів трудового навчання;
- на відміну від інших напрямів загальноосвітньої підготовки проблеми трудового навчання учнів не знайшли належної аналітичної оцінки. Маємо на увазі аналіз ефективності змісту, форм, методів трудового навчання, широке обговорення ефективності експериментальних програм, якості науково-методичного забезпечення.

Література:

1. Вербицький В.В. Про розвиток юннатівського руху в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1995. - № 18. - С. 14-21
2. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття.-К.: Райдуга, 1994.-61 с.
3. Закон України "Про загальну середню освіту" // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1999.-№ 15.-С.6-31.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛ

Віктор Кавецький

Перехід країни на рейки ринкової економіки вимагає якісно нового вирішення проблеми підготовки учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення. Насамперед слід виходити з позиції, що вибір фаху молодими людьми є не лише побудовою конкретного професійного плану, а й компонентом особистісного самовизначення. Тому вибір професії старшокласниками слід розглядати як елемент визначення свого місця в системі суспільних відносин.

Також слід дотримуватися такого принципу: школа та інші інститути соціалізації молоді (профорієнтаційні центри, соціальні служби для молоді та інші) повинні лише створювати сприятливі умови для вибору професії молодими людьми, здійснювати інформаційне забезпечення цього процесу. Остаточний вибір майбутнього фаху – прерогатива самої особистості школяра. Тому в своїй роботі профконсультантам (вчителям, практичним психологам) слід враховувати соціальні і професійні орієнтири старшокласників – основних суб'єктів професійного самовизначення. Тож наше дослідження було спрямоване на визначення позицій учнів 9 та 11 класів стосовно питань, пов'язаних із їх вибором майбутнього фаху. Об'єктом вивчення були думки сільських учнів загальноосвітніх шкіл (Тернопільський район), тому зверталася увага на такі фактори. З одного боку, оскільки це старшокласники сільської місцевості, особливо вивчались вибіри спеціальності аграрної сфери і ставлення учнів до неї. З іншого боку, через близькість їх проживання до обласного центру, досліджувалася тенденція орієнтації школярів на професії, більш властиві містові.

Насамперед розглянемо ставлення учнів до різних спеціальностей.

Найбільш престижними серед дев'ятикласників є професії юриста та лікаря (по 48%), вчителя (20%), спеціальності мистецького напрямку (16%) та перекладацькі (14%). При цьому є суттєві відмінності у думках учнів відповідно до статі. Так, дівчата значно частіше за хлопців називають серед престижних фахів лікаря (відповідно 60% і 36%), вчителя (відповідно 32% і 8%) та перекладача (відповідно 28% і 0%). Хлопці ж до престижних професій частіше відносять підприємця (відповідно 20% і 4%) та механіка (відповідно 16% і 0%).

Схожа картина спостерігається і в позиціях випускників шкіл: найбільш престижними професіями є юристи (62%) та лікарі (54%). Наступні місця займають спеціальності економічної та педагогічної галузі. Дівчата – випускниці, як і дев'ятикласниці, частіше за юнаків вказують серед професій, які цінуються, спеціальності медичного напрямку (70%), також вони частіше за хлопців відносять до престижних професію бухгалтера (відповідно 30% і 10%). Представники сильної статі більше цінують менеджера (20%) та підприємця (16%). Сільські старшокласники спеціальності аграрної сфери практично зовсім не згадують серед престижних. Зате серед професій, що не цінюються учнями, спеціальності, пов'язані із сільським господарством, займають перші місця. Так, до числа найбільш непрестіжних професій сільські дев'ятикласники віднесли такі:

- працівник с/т (32%),
- прибиральниця (28%),
- шахтар (20%),
- вчитель (16%).

Причини віднесення до непрестіжних видів професійної діяльності перших двох –

несприятливі умови праці та низька оплата, а шахтаря – небезпека праці. Наявність вчителя у цій групі школярі пояснюють так: “у них проблеми із психічним здоров'ям та матеріальним забезпеченням”. Дівчата - дев'ятикласниці частіше за хлопців до непрестижних відносять спеціальності с/г напрямку, особливо часто фах доярки (28%). Представники сильної статі в цьому плані частіше вказують шахтаря та вчителя.

Думки одинадцятикласників про непрестижність того чи іншого фаху мало чим відрізняються від позицій учнів дев'ятих класів.

У цьому списку знаходяться ті ж професії, вони лише помінялися місцями: вчитель і прибиральниця по 28%, працівник с/г 20%.

Випускниці частіше до непрестижних відносять професії продавця та повара (по 15%), у ставленні ж до інших спеціальностей суттєвих відмінностей у думках відповідно до статі не спостерігається.

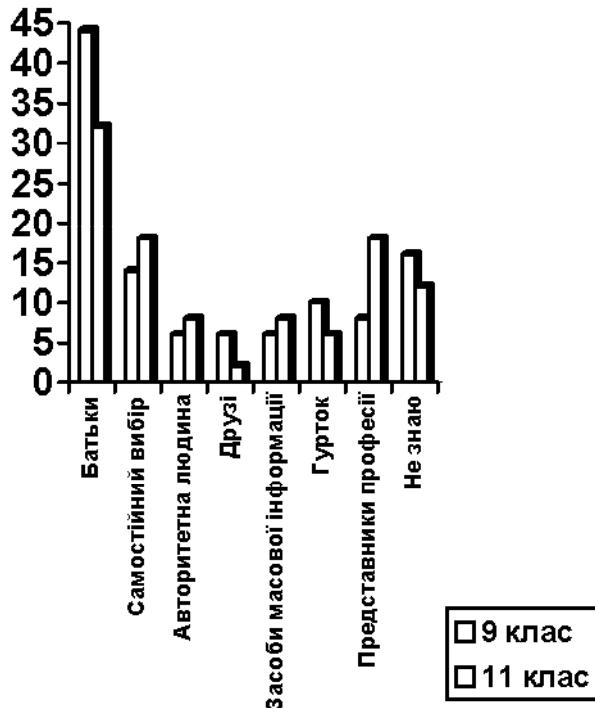
Проаналізуємо тепер плани школярів щодо свого подальшого навчання.

Переважна більшість дев'ятикласників (68%) планує піти спочатку в 10 клас, а потім спробувати вступити до вищого навчального закладу. Кожен 8 (12%) учень бажає навчатися у технікумі, певна частина (4%) – у ПТУ, інші (16%) ще не визначилися. При цьому дівчата частіше, ніж хлопці, орієнтуються на вступ до технікуму (відповідно 16% і 8%).

Серед сільських випускників шкіл виявлені такі тенденції: половина (50%) пов'язує свої плани із здобуттям вищої освіти, у технікумі і училища планують вступити відповідно 12 % та 8%. Значно більшою, ніж серед учнів 9 класів, є частка тих, хто не визначився зі своїми професійними планами (30%). Суттєвих відмінностей у думках з цього питання відповідно до статі не виявлено.

Щодо виборів сільськими старшокласниками конкретних професій, то спостерігаються такі тенденції. Прослідковується пряма залежність між спеціальностями, які обираються школярами і тими, що є, на думку учнів, престижними. Так, найчастіше дев'ятикласники обирають професії лікаря (16%), юриста та вчителя (по 8%). Кожен 4 (24%) не визначився із майбутньою спеціальністю. Дівчата частіше бажають опанувати фах лікаря, вчителя, а хлопці – автомеханіка, підприємця. Деяло інша картина спостерігається у виборах випускників шкіл. Найбільша частина (14%) планує стати юристами, професію лікаря думає опанувати 10% школярів, обрати фах шофера – 6%. Ще більша кількість, порівняно з дев'ятикласниками, не визначилась із своєю майбутньою спеціальністю – 34%. Дівчата частіше обирають професії лікаря, модельєра, перекладача, а юнаки – водія. Спеціальності, пов'язані з аграрною сферою, обирають одиниці.

Проаналізуємо у діаграмі, що ж зумовило вибір того чи іншого фаху сільськими старшокласниками:



Отже, найбільш впливовим фактором є сім'я (незалежно від статі опитуваного). Цікаво, що досить велика частка учнів стверджують, що вони самостійно обрали собі майбутню спеціальність. Швидше за все впливом інших чинників вони або нехтують, або ж не до кінця усвідомлюють їхнього значення. Негативним є те, що фактично жоден із респондентів не вказав школу у списку визначальних факторів вибору професії.

Основними мотивами вибору фаху сільськими дев'ятикласниками є: цікавий зміст праці та належна оплата (по 28%), сприятливі умови роботи (26%), престижність фаху (22%).

Фактично не має великої різниці у відповідях між статями: лише хлопці більшого значення надають матеріальному стимулу (36%), дівчата ж — 20%. А представниці прекрасної статі — частіше зацікавлені у спілкуванні з людьми під час роботи (16%).

Дуже схожа ситуація щодо мотивів вибору професії у одинадцятикласників. Майже половина випускників шкіл (46%) найбільше у обраній спеціальності цінують матеріальне забезпечення, відповідність професії інтересам (38%), належні умови праці (24%), та престижність спеціальності (16%). Знову ж юнаки більше за дівчат цінують матеріальний стимул (відповідно 50% і 40%). Останні частіше обирають професії через цікавий зміст праці та через перспективність фаху.

Підсумовуючи відзначимо такі аспекти:

1. Аналіз обраних престижних та непрестижних професій показує, що в переважній більшості учнями називаються широко відомі види професійної діяльності, що свідчить про низький рівень інформованості учнів про сучасний світ професій.

2. Переважна кількість учнів планує опанувати професії, які передбачають працевлаштування в обласному центрі. Отже, старшокласники в майбутньому думають виїхати з рідного села у місто або ж поповнити лави маятникових мігрантів.

3. У старшокласників спостерігається тенденція до нехтування спеціальностями аграрної сфери, особливо негативне ставлення до представників державної сфери сільського господарства, до працівника приватного сектора — фермера, ставлення значно краще.

4. Потребує поліпшення профорієнтаційна робота сільської школи, яка останнім часом проводиться на досить низькому рівні, про що свідчать наші дослідження. При цьому необхідно налагодити тісну співпрацю з батьками учнів — основним визначальним фактором вибору старшокласниками майбутнього фаху.

5. Наше дослідження виявило суттєву різницю у думках школярів відповідно до статі. Отже при підготовці учнів до вибору спеціальності слід враховувати не тільки вікові, а й

статеві відмінності оптантів.

На нашу думку, вище викладена інформація про соціально-професійні орієнтири старшокласників може бути корисною не лише для того, хто виступає в ролі шкільного профконсультанта (вчитель, практичний психолог), але й для самих школярів – основних суб'єктів професійного самовизначення. Адже вільне, свідоме і обґрутоване рішення можна прийняти лише на основі знання всієї ситуації вибору.

Володимир Штонь, Даріуш Фрейман

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРГОНОМІКИ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

Майбутній учитель вивчає у вузі комплекс дисциплін, але далеко не завжди пізнає при цьому діалектику свого предмета, навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності. Він рідко виявляє закономірності фізичного і психічного розвитку учня, оволодіває методами психодіагностики. Саме тому створення і введення такої дисципліни як “Основи педагогічної ергономіки” у навчальні плани педагогічних вузів є сьогодні вкрай необхідним.

Ергономіка (з грецької: *ergon* - робота, діяльність + *nomos* - закон, правило). Вибір same цього терміна пояснюється тим, що дана галузь знань не належить повністю жодній із навчальних дисциплін, які беруть участь у її розробці; окрім цього, як і кожний термін, він є коротким, однозначним, визначенім і прийнятним у наукових сферах інших країн.

Виникнення ергономіки - природний процес у розвитку наукових знань, у ході якого поряд із диференціацією наук, що продовжується і сьогодні, проходить їх інтеграція, взаємопроникнення. Ергономіка виникла на стику технічних наук, психології, фізіології та гігієни праці. Тенденція розвитку ергономіки призводить до необхідності застосування розроблюваних нею методів і критеріїв у будь-якій сфері людської діяльності: як на виробництві, так і у навчальному процесі, у побуті тощо.

Однією із найважливіших проблем, пов’язаних із використанням ергономіки у навчальній діяльності, є встановлення порівняльної значимості психофізіологічних функцій, активованих працею у різних професіях, для розвитку політехнічних установок і навичок учнів. Синтезуючи досягнення цілого ряду наук про навчальну, трудову діяльність і загальноосвітні та технічні дисципліни, ергономіка може сприяти встановленню відповідних міжпредметних зв’язків і в кінцевому результаті - кращій організації самого процесу навчання. Тому цілком слушними є твердження, згідно яких визріла необхідність створення *педагогічної ергономіки* [5, 30].

Педагогічна ергономіка - наукова дисципліна, яка комплексно вивчає людину або групу людей у конкретних умовах їх навчальної діяльності, пов’язаної із використанням різноманітних засобів (ТЗН, машин, унаочнення тощо). Вона є одночасно корективною і проектувальною дисципліною, тому що у її завдання входить розробка методів обліку людських факторів при модернізації діючих і створенні нових педагогічних технологій, відповідних умов праці. Ця синтезована навчальна дисципліна інтегрує, систематизує у собі знання із багатьох галузей суспільної діяльності: соціології, психології, педагогіки, фізіології, безпеки життєдіяльності, естетики та ін.

Об’єктом дослідження педагогічної ергономіки є педагогічний процес, а предметом - системи: людина - засоби навчання - середовище.

Метою даного курсу є озброєння студентів узагальненими знаннями про педагогічну ергономіку, формування у них умінь здійснювати ергономічний аналіз навчально-виховного процесу, стану навчально-матеріальної бази, а також організовувати продуктивну працю учнів.

Загальнівідомо, що педагогічний процес у загальноосвітній школі є органічною єдністю процесів навчання і виховання. Крім того, процес навчання, у свою чергу, складається із взаємопов’язаних процесів викладання і учіння. Усі педагоги - науковці і методисти одностайно стверджують, що рівень навчально-матеріальної бази і методичного забезпечення є визначальним для для ефективності засвоєння навчальних предметів, особливо такого, як трудове навчання. Вони також вказують на необхідність впровадження в практику роботи школи продуктивної праці як важливого чинника всебічного розвитку особистості учня.

Тому в структуру програми із даного навчального предмета були включені такі розділи:

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

1. Вступ. 2. Основи ергономіки навчання. 3. Основи ергономіки учіння. 4. Ергономічні основи організації навчально-матеріальної бази із трудового навчання. 5. Ергономічні основи організації продуктивної праці учнів.

У зміст зазначених розділів увійшли такі питання.

1. **Вступ.** Педагогічна ергономіка як наука і навчальний предмет. Мета і завдання цього предмета. Методологічні основи, принципи і методи педагогічної ергономіки, її зв'язок з іншими науками. Організаційно-діяльнісний підхід до вивчення даної дисципліни.

2. **Основи ергономіки викладання.** Рушійні сили та суперечливість навчального процесу. Ергономічний порівняльний аналіз психолого-педагогічних теорій навчання. Використання організаційно-діяльнісного підходу при визначенні і врахуванні умов навчально-виховного процесу, а також засобів для його ефективної організації.

Ергономічний підхід до економії часу вчителя, режиму його праці і відпочинку. Ергономічні вимоги до організації робочого місця вчителя, удосконалення психофізіологічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов його праці. Ергономічні основи техніки спілкування, мовної діяльності, зовнішнього вигляду вчителя, техніки роботи із книгою, фіксації і обробки інформації, а також її відбору і зберігання.

3. **Основи ергономіки учіння.** Внутрішні суперечності учіння - рушійна сила навчального процесу. Основні типи суперечностей учіння, їх взаємодія і шляхи розв'язання. Ергономічний аналіз процесу учіння. Елементи організації праці учнів та їх ергономічний аналіз. Ергономічні умови праці та їх вплив на удосконалення трудового навчання учнів. Ергономічний аналіз організації учнів на робочих місцях. Ергономічні вимоги до планування, обладнання і оснащення робочого місця учня індивідуального і колективного користування. Поняття "Культура праці", його зміст і структура.

4. **Ергономічні основи організації навчально-матеріальної бази із трудового навчання.** Матеріально-технічна база шкільних навчальних майстерень - основа організації трудового навчання. Ергономічні вимоги до приміщень навчальних майстерень. Положення про навчальні майстерні загальноосвітньої школи. Типові переліки навчально-наочних посібників і навчального обладнання майстерень у школі.

Ергономічний аналіз навчально-виробничого середовища і складових його елементів: матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних. Види документації в шкільних майстернях.

Ергономічні вимоги до планування навчальних кабінетів і майстерень, підсобних приміщень, розміщення робочих місць вчителя і учнів. Ергономічна характеристика типового ручного, механізованого інструменту і верстатів.

Ергономічний аналіз техніко-технологічних можливостей майстерень загальноосвітніх шкіл, укомплектованих згідно типових "Переліків."

5. **Ергономічні вимоги організації продуктивної праці учнів.** Сутність діяльності та її значення у соціальному становленні особистості. Дидактичний аспект поєднання навчання із продуктивною працею. Ергономічні умови праці учнів (санітарно-гігієнічні, естетичні, фізичні навантаження, види і тривалість трудової діяльності, безпека праці).

Зміст продуктивної праці учнів у процесі загальнотрудової підготовки політехнічного характеру у 8-11 класах, допрофесійної і профільної підготовки у 8-11 класах. Ергономічний відбір об'єктів продуктивної праці і його принципи. Ергономічні вимоги до етапів розробки об'єктів продуктивної праці (складання технічної документації, визначення орієнтовної кількості виробів, розрахунок кількості матеріалів, розподіл учнів за бригадами, визначення кількості інструментів, розрахунок нормалізованих деталей, складних і спеціальних робіт).

Ергономічні вимоги до планування і нормування продуктивної праці учнів. Види планів, їх структура і зміст. Сутність, види і методи нормування праці учнів. Ергономіка організації оплати праці учнів. Поєднання індивідуальної і колективної праці. Нарахування заробітної плати учням із використанням коефіцієнта трудової участі (КТУ).

Продуктивна праця і виховання учнів. Взаємозв'язок у продуктивній діяльності трудового, морального, фізичного, естетичного, економічного і екологічного виховання. Продуктивна праця і трудовий колектив учнів. Трудові об'єднання учнів, їх структура, функціонування, результати і критерії оцінювання їх роботи.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У перелік тем для розгляду на лабораторно-практичних заняттях із даного курсу додільно включити:

1. Ергономічний аналіз організації робочого місця та умов праці вчителя.
2. Ергономічний аналіз робочих місць учнів загального і колективного користування.
3. Ергономічні вимоги до приміщень навчальних майстерень.
4. Планування та ергономічний аналіз столярних майстерень.
5. Планування та ергономічний аналіз слюсарних майстерень.
6. Планування та ергономічний аналіз комбінованих майстерень (кабінетів обслуговуючої праці).
7. Ергономічна характеристика типового ручного, механізованого інструменту і верстатів.
8. Ергономічний аналіз умов праці учнів 5-7 класів.
9. Ергономічний відбір об'єктів продуктивної праці і його обґрунтування.
10. Ергономічні вимоги до етапів розробки об'єктів продуктивної праці.
11. Ергономічні вимоги до нормування та організації оплати учнів із використанням коефіцієнта трудової участі (КТУ).

Зазначимо, що велике значення у ергономічному аналізі педагогічного процесу має визначення ергономічних показників, які забезпечують максимальну ефективність, безпеку і комфортність педагогічної діяльності [3, 17]. Коротко окреслимо основні з них.

Гігієнічні показники характеризують фактори зовнішнього середовища (температура, фізико-хімічний склад повітря, освітленість, шуми і т. ін.).

Антropometричні і біологічні показники дозволяють встановлювати відповідність знарядь праці розмірам, формі і масі тіла, силі та напрямку рухів тощо.

Фізіологічні і психофізіологічні показники визначають відповідність педагогічного процесу швидкісним, енергетичним, зоровим і слуховим можливостям людини.

Психологічні показники встановлюють відповідність педагогічного процесу сформованим і закріпленим умінням, навичкам і способам дії, а також можливостям сприйняття, пам'яті і мислення (інтелектуальної переробки інформації) учня.

Естетичні показники відображають естетичні потреби людини і реалізуються в художньо-конструкторських рішеннях знарядь педагогічної праці і навчально-виробничого середовища.

Соціально-психологічні і емоційні показники виявляють вплив суспільних процесів і протиріч (між об'єктивною необхідністю стати громадянином, розвитком почуття обов'язку, відповідальності, суспільної активності, цілеспрямованості і суб'єктивними труднощами такого становлення через брак життєвого досвіду, вольових зусиль, розвинутої свідомості), а також вплив емоційної сфери на ефективність виховання і розвитку особистості.

Основою реалізації програми даного курсу є організаційно-діяльнісний підхід, який відрізняється від традиційного інформаційно-методичного тим, що побудований не тільки і не стільки на минулому педагогічному досвіді або окремих конкретних рекомендаціях учених та вчителів-новаторів, скільки на теорії організації цілісної педагогічної діяльності. Даний підхід включає в себе адекватний змісту цієї діяльності організаційний задум, сукупність організаційних відносин і механізм їх здійснення. Він також враховує певні умови здійснення діяльності та доступні засоби впливу на педагогічний процес.

Окрім теорії цілісної організації педагогічної діяльності, методологічною основою побудови курсу та його вивчення є теорія розвиваючого навчання, теорія діяльності та теорія поетапного формування розумових дій.

Як підсумок зазначимо, що у даний час визріла гостра необхідність і з'явилась принципова науково-методична можливість розпочати інтенсивне вивчення і цілісне дослідження педагогічної діяльності в рамках такої наукової дисципліни як "Основи педагогічної ергономіки".

Література:

1. Алексюк А.М., Кашин С.О. Удосконалення навчального процесу в середній школі. - Київ: Вища школа, 1986. - 55с.
2. Батышев С.Я. Научная организация учебного процесса. - М.: Педагогика, 1978. - 192с.

3. Воловиченко А.И. Совершенствование организации трудового обучения в школьных мастерских. - Киев: Рад. шк. 1987. - 208с.
4. Воробьев А.И. Теория и практика производительного труда учащихся в условиях реформы общеобразовательной школы. - Ташкент: Фан, 1986. - 111с.
5. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Методологические проблемы эргономики. - М.: Знание, 1974. - 64с.
6. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Основы эргономики. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 344с.
7. Раченко И.П. Принципы научной организации педагогического труда - (В вопросах и ответах). - К.: Рад. шк., 1989. - 190с.
8. Русаков Б.А. НОТ школьника. - М.: Педагогика, 1976. - 217с.

ВИВЧАСМО ДОСВІД

Стефанія Павх

НАРОДНЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ (..... УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ ІМ. І.ФРАНКА М.ТЕРНОПОЛЯ

Впровадження національної системи виховання в сучасну школу — одна з найважливіших проблем сьогодення. Вона може бути реалізована засобами, які визначені в працях І.Огієнка: виховання мовою, історією, обрядами, звичаями, мистецтвом, фольклором, рідним побутом та ін. [2].

Значні потенційні можливості для вирішення проблем виховання національно свідомого громадянина має такий загальноосвітній предмет як трудове навчання. У процесі проведення уроків відбувається взаємодія трудового навчання й естетичного виховання учнів шляхом їх заполучення їх до декоративно-прикладного мистецтва. Засобами декоративно-прикладного мистецтва можна привити любов і пошану до народних традицій, звичаїв та обрядів; інтерес до історії та культури українського народу; потребу вдосконалювати свої знання та вміння в подальшій творчій діяльності.

Відомо, що позитивних результатів у вихованні національно свідомих громадян можна досягти у випадку поєднання таких шляхів реалізації цієї мети: введення культурологічних відомостей національного спрямування безпосередньо вчителем у структуру заняття; організація факультативних занять або спецкурсів з метою глибшого ознайомлення учнів з елементами національної культури; орієнтація учнів на самостійне вивчення культури і побуту українського народу.

Для прикладу ми розглянемо роботу факультативу “ Естетика побуту”. Програма факультативу складається з авторських курсів, а саме: “ Українська народна вишивка”, “Бісерне рукоділля”, “Художнє в’язання”, “ Вузликове плетення технікою макраме”.

Діяльність факультативу є органічним продовженням і подальшим розвитком тієї навчально-виховної роботи, яка проводиться на уроках трудового навчання. Вона не дублює її а ні за змістом, а ні за формою і методами, і ґрунтуються на інтересі учнів, що становить її педагогічну цінність.

Основне призначення факультативу ми вбачаємо у поглибленні інтересу учнів до культурних та творчих надбань попередніх поколінь і бажанні розвивати та збагачувати їх.

Метою факультативу “ Естетика побуту” є:

- узагальнення і розширення знань про декоративно-прикладне мистецтво;
- **формування цілісного уявлення про трудові заняття жителів західного регіону України;**

- формування специфічних вмінь і навичок;
- розвиток індивідуальних психологічних якостей особистості (мислення, уява);
- формування вміння правильно і критично оцінювати свою поведінку в суспільстві, а також вчинки інших людей;
- формування національної самосвідомості.

Під час проведення факультативних занять, як показав досвід, слід користуватися такими засобами: зміст декоративно-прикладного мистецтва; краєзнавчий музей; виставки народних майстрів; зустрічі з народними майстрами; школа народних ремесел; змінна виставка дитячих робіт, що постійно діє у школах; тематична література та періодика; загальноміські фестивалі

дитячої творчості; загальноміські виставки дитячих робіт; загальношкільні свята; календарні свята; народні звичаї, традиції та обряди.

Педагогічною умовою успішного функціонування факультативного курсу “Естетика побуту” є створення творчої співдружності вихователя і колективу учнів. Як відомо, колективна творча діяльність — це показник внутрішньої позиції кожного члена колективу та ефективності виховного впливу з боку педагога. У процесі такої діяльності виникає можливість впливати на всі сфери особистості учня, розвивати творчу потребу членів факультативу не на словах, а на ділі, забезпечити єдність стимулюючого впливу педагога на дитячий колектив. Як зазначає В.Іванов [1], кожний метод і прийом виховання повинен бути способом — загальним і конкретним — всебічного товариського творчого впливу.

Навчально-виховні завдання факультативу вирішуються в залежності від теми і мети заняття. Заняття проводяться у формі зустрічей, екскурсій, лекцій, бесід, дискусій, практичних занять.

Перше заняття факультативу, яке ми назвали “Будьмо знайомі”, має організаційний характер. Під час цього відбувається формування групи, знайомство із внутрішнім розпорядком та зі змістом роботи на навчальний рік. Дуже впливає на початківців те, що про досягнення членів факультативу вміло і змістово розповідає їхня ровесниця Мар’яна П. Допитливим дівчатам показані країні роботи — вишиті рушнички, картинки, серветки; плетені панно, доповнення до одягу, в’язані комірці та серветки; силянки та браслети з бісеру, а також грамоти та дипломи, отримані за досягнення у творчій діяльності.

Оскільки групи збірні, тобто одночасно займатися будуть учні з різних класів, відбувається знайомство. Кожна дівчинка розповідає про себе, чому вона вирішила відвідувати саме цей факультатив, чим вона цікавиться взагалі, які улюблені її заняття, що вона вміє вже робити, що зробила своїми руками. Наприклад, Катруся К. розповіла, що любить спостерігати за процесом оформлення виставок у гімназії, які приурочені до різних подій. Їй сподобалися ті дружні взаємини, які панують між дівчатками, і їй хочеться бути членом цього колективу. Вона також мріє навчитися виготовляти з бісеру силяночки, як це робить Таня К. Катруся вже вміє в’язати спицями і зв’язала у подарунок для меншої сестрички безрукавку. Бажання навчатися у факультативі в Ілоні Д. виникло під час огляду Великодніої виставки. Їй дуже сподобалися святкові композиції. Ілонка вміє складати композиції із сухих квітів і може поділитися досвідом, отриманим у клубі “Любителів природи”, який функціонує у міському Центрі дитячої творчості.

Збірні групи (вони, як показав досвід, значно розширяють спілкування учнів), стають порівняно зі звичайним класом, мають сприятливішу психологічну атмосферу для розширення можливостей особистості (експериментальна перевірка показала, що 83% учнів підкреслюють важливість ділового спілкування з учнями інших класів). Дівчатка Оля Д., Таня К., Юля М. та інші в анкетах вказали, що їх приваблює на цих заняттях можливість вільного висловлювання й обміну думками під час спілкування з учнями різних класів, участь у дискусіях.

Така форма вступного заняття дає можливість вже з першого знайомства виробити певний індивідуальний підхід до кожної дитини, який вкрай необхідний у виховному процесі. Адже учень — це не матеріал, з якого можна ліпити що завгодно, і не посудина, яку можна будь-чим наповнювати. У школу дитина приходить в основному сформована з індивідуально закладеною програмою, що виявляється у здібностях, потенційних можливостях, характері, навичках, і кожна дитина потребує особливого підходу, а вчитель повинен вміти віднайти цей ключ, яким можна відімкнути скарбницю дитячої душі. Весь навчально-виховний процес повинен бути спрямований на те, щоб палкі патріотичні пориви, почуття національної гідності давали силу і наснагу дитині, викликали бажання здобути якнайбільше знань і якнайкраще прислужитися рідному народові.

Необхідність такого підходу до навчання і виховання підкреслювала Софія Русова ще на початку ХХ століття. В одній зі своїх робіт цього періоду вона зазначає: “Експериментальна педагогіка перевернула весь напрямок навчання: раніше учня пристосовували до вироблених теоретично методів, а тепер, навпаки, усе навчання і виховання пристосовується до вдачі учня і набирає індивідуального напрямку” [3].

Заслуговує на увагу і така форма проведення факультативу як заняття-диспут. У цьому

занятті беруть участь всі члени факультативу. Як показав досвід, дітей особливо зацікавила тема “Мое ставлення до мистецтва. Як я розумію прекрасне”. Цьому заходу передує відповідна підготовка. У процесі цієї підготовки дітям було рекомендовано ознайомитися із літературою про красу в житті і мистецтві, про ідеал прекрасного, про сучасне житло, одяг та доцільність народного і сучасного декоративно-прикладного мистецтва в оформленні сучасного житла та оздобленні сучасного одягу. Досвід, як це робити, учні почерпнули із заняття “Скрий знань”. Глибокі знання вони отримали також під час екскурсій у краєзнавчий музей, школу народних ремесел, відвідин виставок та зустрічі з народною майстринею Марією Ластівкою. Ці знання, в свою чергу, розвинули вміння цілісно і глибоко аналізувати навколошні дійсність. Спостерігаючи за дітьми упродовж дисертаційного дослідження, ми побачили, як цей своєрідний “багаж” знань змінював світогляд і розвивав навички художньо-естетичного сприймання.

Запитання на диспуті ставилися проблемні: “Як виховувати в собі вміння бачити справжню красу?”; “Як ви розумієте красиве і потворне?”; “Чи можна сперечатися про смаки?”; “Як ти розумієш вислів — людина славиться ділами?”; “Яку людину ти вважаєш красивою?”; “Яку рису характеру людини ти вважаєш Найціннішою?“.

На початку диспуту окремі учениці зробили заздалегідь підготовлені короткі повідомлення проблемного характеру. Вони висловили ряд положень, у тому числі суперечливих, і аргументували їх. Таких, як: “Немає людей негарних, є люди ледачі” (Ніна В.), “Пам’ятайте, що одяг не тільки покриває, а й викриває людину” (Іра Б.), “Любити, розуміти, поважати людину, жаліти, допомагати їй — ось п’ять дієслів, які визначають духовне багатство кожного” (Гая Н.), “По одязі зустрічають, а по розуму проводжають” (Оля О.). Потім почався власне диспут, сповнений суперечок і цікавих, з виховного погляду, ситуацій і вчинків. Дівчатка переконливо на конкретних фактах довели, що прекрасна людини та, у якої прекрасні вчинки і слова відповідають діям. Цікаве питання було порушене Катрусею К.: як поєднати смаки кожної особистості з масовим виробництвом одягу, взуття, предметів вжитку? Як наслідок обговорення дівчатка дійшли висновку, що масове виробництво хоч і відзначається високою майстерністю виконання, все ж таки воно створює певну однomanітність, спричиняє шаблонність мислення і поведінки. Аня В., Марійка З., Оля Н., Оля К. та інші заявили, що вони своє житло будуть оздоблювати власноручно виготовленими виробами щоб створити своєрідний і неповторний загишок у своїй оселі. У цьому, вони вважають, їм допоможуть знання і вміння, отримані на факультативі.

Багато суперечок було з приводу гімназійного інтер’єру, але всім подобається оформлення кабінету обслуговуючої праці, де проводяться факультативні заняття. Оксанка Н. відзначила, що оригінальним є наддверник, виконаний технікою макраме Порсівою Христиною. Іри К. подобається панно “Сови”, виконане Янушевською Уляною. Діти вважають, що тут дуже затишно, панує атмосфера гармонії і краси.

У процесі диспуту виявилося, що дівчатка володіють глибокими знаннями про народні традиції у побуті українців, вільно оперують назвами предметів, якими користувалися наші предки. Іра К. зазначила, що і тепер побутує центрична система розміщення предметів в інтер’єрі світлиці. Тобто, місце скрині займає стіл, бамбетля — диван, лавки — крісла, а мисника — сервант та етажерка. Але дехто з учениць (Оленка Х., Надійка П. та інші) захищали сучасне асиметричне співвідношення предметів у кімнаті, тобто створення функціональних зон. Водночас всі діти дотримуються думки, що в домашній обстановці слід уникати занадто різноманітних поєдань шпалер, декоративних тканин, меблів. Було відзначено, що у сучасному житлі збереглися народні традиції. В інтер’єрі кожної квартири є вишивані рушники, серветки, подушки. Оля П. розповіла про оформлення своєї кухні, де чільне місце займає різьблений мисник роботи тернопільського майстра Віктора Лупійчука з декоративними глинняними тарілками. Також є різьблені дощечки для нарізання хліба, копистка і макогін з майстерно вирізаними головами козаків. У Тані Л. стіна кухні оздоблена різьбленими тарілками, які інкрустовані бісером. Вітальню Олі З. прикрашають різьблені з дерева підсвічник і козаки відомого майстра Ярослава Гладиша, а Катруся К. має дуже гарну шкатулку виготовлену Володимиром Фльорківим, яка інкрустована бісером і черепашками.

Дуже багато пропилежних суджень було з приводу фасонів одягу та його оздоблення. У

суперечці з'ясувалося, що найбільше дівчаткам подобається одяг оригінальний, оздоблений декоративними елементами, виготовленими власноручно. Особливо вони цінують декоративні доповнення до одягу, які мають народний характер — оздоби з бісеру, сумочки, кулони виготовлені технікою макраме, в'язані гачком комірці. Виявилося, що Таня К. велике задоволення отримує тоді, коли виготовляє з бісеру прикраси, а потім їх дарує.

Учасниці диспуту дійшли до висновку, що декоративно-прикладне мистецтво — це є те предметне навколошне середовище, яке вчить відчувати та знаходити гармонію і красу у сучасному житті. Адже красивий одяг, гарна обстановка позитивно впливає на настрій, дисциплінує людину, розвиває художній смак.

Дівчатка дружно погодилися із твердженням: краса — ворог неохайноті. Вона закликає до гармонії зовнішнього вигляду і внутрішнього стану людини, а також до розвитку високих моральних якостей.

На завершення диспуту діти висловили такі побажання: “Ми хочемо, щоб нас оточувала неповторна краса народжена народною творчістю. Щоб вона допомагала нам жити, працювати, досягати незвіданих висот. Ми вчимося на традиціях видатних майстрів, і самі розвиватимемо традиційне декоративне мистецтво”.

Ми можемо запевнити — іхні слова не разходяться з ділом. Вони виготовляють вироби, які відзначаються певним рівнем майстерності, який протидіє спотвореному смаку, а також виявляють естетичне розуміння дійсності і моральну зрілість. В цьому кожен може переконатися, ознайомившись зі змінною виставкою дитячих робіт, яка постійно діє.

Це, вважаємо, важливий педагогічний результат виховання учнів засобами декоративно-прикладного мистецтва. Емоційність сприймання творів народних умільців і своїх виробів, предметного середовища — сприяє формуванню національних цінностей, національної спрямованості особистості. У цьому, ми переконані, полягає один з основних аспектів використання декоративно-прикладного мистецтва у трудовому навчанні і вихованні підлітків. Адже, долучаючись до народного мистецтва, діти заглиблюються в історію свого народу, його культуру, а це сприяє формуванню морально-світоглядних цінностей українського етносу.

Література:

1. Иванов В.П. Человеческая деятельность—познание—искусство.—К.:Наукова думка, 1997.—251с.
2. Марушкевич А.А. Народна педагогіка і українознавство в спадщині І.Огієнка//Рідна школа.—1994.—№4.—С. 35-37.
3. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання.—Львів—Краків—Париж(репрінтне видання): Просвіта,1993.—128с.

Валентина Перегудова

ЗМІСТ МОДЕЛЬЄРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНИЦЬ 5-7 КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИГОТОВЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ПРАЦІ

Аналіз літературних джерел показує різноманіття підходів до відбору змісту навчального матеріалу, скориставшись якими ми визначили основні, на нашу думку, принципи, що найбільш актуальні в умовах модельєрської діяльності учнів. Це, по-перше, спрямованість змісту на розвиток творчих якостей особистості, виховання яких неодмінно відбувається у процесі виготовлення швейних виробів на уроках з обслуговуючих видів праці і є необхідною умовою розвитку гармонійної особистості, “розвитку її талантів і здібностей”, як визначає Закон України про загальну середню освіту. По-друге, основною вимогою до змісту навчального матеріалу, за нашими міркуваннями, є доступність як за обсягом, так і за глибиною його розкриття. Необхідність урахування вікових можливостей учнів і кількості годин, запланованих програмою на вивчення предмета, — першочергові умови для раціонального визначення змісту навчання.

Зупинимося на знаннях та уміннях учнів, що стосуються моделювання швейних виробів, у процесі якого вирішується задача створення нової моделі. Моделювання - це творчий процес, що сприяє розвитку в учнів самостійності, ініціативи, естетичного смаку. У 5-му класі учні тільки починають моделювати швейні вироби, виконуючи прості задачі творчого характеру,

головним чином по застосуванню різноманітних оздоблень і зміни форми наволочки. Але, починаючи обирати оздоблення, учні стикаються з труднощами щодо кольорового вирішення моделі. Як обрати колір оздоблення? Як обрати кольори моделі в залежності від іх гармонійного поєднання, від призначення виробу? Ці питання учні вирішують для себе несвідомо, тому велика кількість моделей, обраних учнями, мають не досить естетичний вигляд.

Нами було висловлено припущення, що введення законів кольорознавства у програму з трудового навчання з обслуговуючої праці 5-х класів дозволить підвищити якість модельєрської діяльності учениць, дасть їм змогу свідомо використовувати кольорову гаму й різноманітні кольорові комбінації.

Ще одна причина неякісного моделювання учнями швейних виробів, за нашими спостереженнями, - неврахування властивостей фактури матеріалу у процесі використання його для вибору моделі. Недостатня увага до властивостей фактури часто призводить до невдалого співвідношення в одному виробі різних матеріалів, а це, в свою чергу, робить зовнішній вигляд моделі невиразним та неорганізованим. Отже, наступною нашою пропозицією є введення у шкільну програму поняття про фактуру матеріалу та її властивості, що дасть можливість ученицям свідомо використовувати ці властивості для створення враження холоду і тепла, важкості й легкості тощо.

Принципи симетрії та асиметрії у конструюванні й моделюванні швейних виробів - це поняття, необхідні, на наш погляд, для оволодіння учнями 5-х класів на заняттях з обслуговуючої праці. Симетрія як математичне поняття вивчатиметься на уроках математики в 6-му класі, а необхідність його введення у наших умовах викликана тим, що принципи симетрії й асиметрії виступають як форми організації швейних виробів, що виражаються в розміщенні окремих елементів виробу, фурнітури, оздоблень тощо. Учениці, моделюючи наволочку для подушки, несвідомо користуються цими принципами, але наслідком такого користування часто буває зорова дисгармонія форми.

Як уже зазначалося, запропоновані нами до введення у програму 5-го класу вищеназвані поняття, несвідомо використовуються ученицями при моделюванні швейних виробів, проте стихійність таких дій має небажані наслідки, яких можна позбутися за допомогою вищезазначених змін у програмі трудового навчання учнів 5-х класів.

У 6-му класі учні на уроках обслуговуючої праці шиють фартух для кулінарних робіт. Якщо порівнювати цей виріб з наволочкою, виготовленням якої вони займалися у попередньому класі, помітне поступове ускладнення об'єкту праці. Якщо наволочка - предмет близні, то фартух - це вже предмет робочого одягу, який потребує більш складних знань і умінь для його виготовлення. Кількість елементів, з яких складається фартух, потребує від учнів уміння правильно поєднувати їх у єдине ціле для створення гармонійного образу. Гармонізації форми швейного виробу сприяє знання основних закономірностей композиції. Слово "композиція" походить від італійського *compositio* – вдало поєднувати. Правильне поєднання засобів композиції при розробці моделей – це вдалий вибір форми та ліній костюму, продумане поєднання фактури кольору і малюнка матеріалу [1]. Саме таких знань бракує учням для свідомої модельєрської діяльності, для відчуття чіткого взаємозв'язку між формою швейного виробу і характером його окремих елементів і деталей, для чіткого засвоєння того, що всі елементи форми швейного виробу повинні мати загальні властивості. Наприклад, якщо виріб має пряму форму з чіткими контурами, то такі ж лінії повинні мати й усі деталі, оздоблення тощо. Практика роботи в школі показує, що деякі учні інтуїтивно користуються засобами композиції, але дуже часто виникають помилки, пов'язані саме з відсутністю вищезгаданих знань.

Ще одне припущення щодо зміни змісту програми з трудового навчання з обслуговуючими видів праці – внесення до нього відомостей про лінії, за допомогою яких відбуваються поєднання окремих об'ємів або елементів. Такі лінії називають конструктивними (з'єднувальні шви, рельєфи, підрізи, виточки тощо) або конструктивно-декоративними (оздоблені вишивкою, тасьмою, кантом тощо). Усе розмайття ліній за їх виконанням можна поділити на дві групи: прямі і криві [2]. Ці знання необхідні учням для свідомого використання різноманітних ліній в залежності від призначення швейного виробу. Прямі лінії, як внутрішні, так і силуетні,

використовуються для створення моделей ділового характеру, робочого і дитячого одягу. Прямі, "негнучкі" лінії в робочому одязі викликають почуття зібраності, діловитості. Криволінійність у процесі виготовлення швейних виробів застосовують для того, щоб зробити одяг святковим.

Отже, на наш погляд, введення до програми трудового навчання 6-х класів основних закономірностей і засобів композиції буде доцільним і дозволить підвищити якість модельєрської діяльності учениць.

За нині діючою програмою з обслуговуючих видів праці учениці 7-х класів займаються виготовленням поясного виробу, який є предметом гардеробу, і, на відміну від попередніх об'єктів праці (предметів білизни і робочого одягу) вимагає від його виконавців додаткових знань щодо проектування одягу. Саме тут дуже чітко виникає необхідність ознайомити учнів з поняттям про елегантність. Адже елегантність в одязі – це відсутність випадкових речей, що порушують цілісність ансамблю [3]. В свою чергу, ансамблі – це слово французького походження, яке означає тісний взаємозв'язок, нерозривність. Основна ідея ансамблю в одязі – розкриття образу конкретної людини. Відсутність в учнів цих понять призводить до невдалого вибору конкретних моделей, які дуже часто набувають не досить гармонійного вигляду через перевантаження складними хитромудрими лініями, вичурними оздобленнями, що впадають в око кольоровими поєднаннями. Нерідко у виборі моделей учні орієнтуються на особливості одягу "зірок" естради, кіно тощо, не враховуючи при цьому відповідають власних особливостей обраним фасонам. Саме введення до програми трудового навчання з обслуговуючої праці 7-го класу понять про елегантність, ансамблі дасть змогу учням здобувати знання і вміння не тільки для якіснішого виготовлення спідниці на уроках праці, але й допоможе ім у повсякденному житті, адже ці поняття необхідні учням не лише для пошиття швейного виробу, але й для його правильного "носіння", для вдалого поєднання його з іншими елементами вбрання. Це виховує в учениць почуття міри і простоти в одязі, адже необхідні вимоги до елегантності – ніяких надмірностей, є у міру.

Нерідко у процесі виконання швейних виробів в учнів виникають труднощі, пов'язані із необхідністю покращання зорового враження від фігури, адже більшість з них мають відхилення від ідеальних пропорцій. Постає необхідність розв'язати проблему вмілого використання ілюзійного сприймання. На жаль, програма не передбачає цих відомостей, і нами було висловлено припущення, що внесення їх до обсягу знань, необхідних ученицям 7-их класів для моделювання одягу, дасть позитивний результат.

Проаналізувавши зміст трудового навчання з моделювання швейних виробів у 5-7 класах загальноосвітньої школи, ми зробили такі висновки:

- Обсяг знань й умінь, який передбачає шкільна програма, дає можливість в основному вирішувати прості модельєрські завдання.
- Для більш творчого підходу до питань моделювання швейних виробів і для вирішення складніших модельєрських завдань необхідний додатковий обсяг знань та умінь, не передбачених шкільною програмою.
- **Додаткові знання та уміння учні повинні здобувати на заняттях у шкільних майстернях.**

Визначимо додатковий обсяг знань та умінь, не передбачених шкільною програмою.

Таблиця

Клас	Додаткові модельєрські знання
------	-------------------------------

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

<p>5-й клас</p> <p>1. Основні закономірності кольорознавства: а) хроматичні й ахроматичні кольори; б) теплі й холодні кольори та їхні властивості; в) вплив одного кольору на інший, розташований поряд; г) принцип подібності й принцип контрасту. 2. Залежність виробу від фактури матеріалу. 3. Принципи симетрії й асиметрії у процесі виготовлення швейних виробів.</p>	<p>6-й клас</p> <p>Основні закономірності та засоби композиції: а) форма швейного виробу (силует і його види); б) лінії швейного виробу (конструктивні, конструктивно-декоративні, декоративні); в) фактура, колір, малюнок матеріалу; г) урахування властивостей фігури.</p>	<p>7-й клас</p> <p>Поняття про ансамбль і принципи його створення. Поняття про елегантність. Засоби покращання зорового враження від фігури за допомогою певного крою.</p>
---	--	---

Для перевірки наших припущень щодо змін до змісту програм з трудового навчання з обслуговуючих видів праці було проведено експериментальне дослідження, результати якого показали, що учениці цих класів, де навчання проходило згідно із запропонованими змінами у програмному матеріалі, набагато краще виконали робоче завдання: “Розробити модель швейного виробу, виконати його креслення і робочу викрійку”(середній бал – 4, 21). Тоді, як учениці, які навчалися за чинною програмою припускалися помилок, викликаних відсутністю певного модельєрського матеріалу: не завжди вірно зіставляли особливості фігури і фасон, під час вибору тканини виконували нераціональні кольорові й фактурні поєднання, використовували необґрунтований за призначенням моделі фасон, що призводило до порушення модельєрських канонів і, як наслідок — до неестетичного вигляду моделі (середній бал – 3, 73).

Отже, дані експерименту підтвердили наше припущення, що зміни у змісті програм з трудового навчання з моделювання одягу в 5-7 класах середніх закладів освіти, викладені вище, призведуть до поліпшення якості навчання у процесі модельєрської діяльності учениць під час виготовлення швейних виробів на уроках з обслуговуючих видів праці.

Література:

1. Черемніх А.І. Основы художественного проектирования одежды. – М.: Легпромбытиздат, 1985. – С.115.
2. Там же. – С.148.
3. Там же. – С.167.

Роман Горбатюк

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Соціально-економічні перетворення в Україні у сучасних умовах значно прискорюють розвиток науково-технічного прогресу, що призводить до підвищення вимог до підготовки кваліфікованих фахівців.

Актуальним завданням сьогодення є розвиток і використання новітніх досягнень науки, техніки та технології у створенні вдосконаленого матеріально-предметного середовища у житті та діяльності кожної людини не тільки на виробництві та у побуті, а й у навчанні.

Основними особливостями формування висококваліфікованих педагогічних кадрів є оволодіння методологією психолого-педагогічної, профорієнтаційної, загальнотехнічної та спеціальної освіти. Навчальним планом та кваліфікаційною характеристикою на кожному з етапів професійно-педагогічної підготовки, визначено комплекс педагогічних, психологічних,

сучасних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, що у взаємозв'язку формують професійні вміння, розвивають творче мислення студентів і є теоретичною та практичною основою для подальшої підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

У Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на індустріально-педагогічному факультеті (ІПФ) втілюється такий напрямок підготовки спеціалістів, який дозволяє поряд із розкриттям загальної специфіки спеціальності поступово конкретизувати та деталізувати знання шляхом засвоєння інноваційних технологій у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Таким чином, предмети, що читаються для студентів ІПФ, доповнюють і значно розширяють їхній світогляд у тій сфері професійної діяльності, де поєднуються педагогічні та інженерно-технічні принципи та закономірності.

Сьогодні навчання у вищому учебному закладі (вузд) неможливе без оволодіння навичками використання персонального комп’ютера (ПК). Склалися такі умови, коли студент у стінах вузу повинен навчитися бачити можливі варіанти використання ПК у своїй професійній діяльності. Навчитися такому “баченню” – справа досить складна, і вона вимагає належної підготовки викладацького складу, сучасного технічного та програмного забезпечення. У цьому напрямку передбачено вивчення низки дисциплін, які тісно пов’язані одна з одною та сформовані таким чином, щоб допомогти студентам у навчальному процесі.

Інтенсивне зростання об’ємів проектно-конструкторських робіт, складність побудови графічних об’єктів, підвищення якості та зменшення термінів виконання креслень та іншої технічної документації сьогодні є важливим і актуальним завданням впровадження у навчальний процес елементів системи автоматизованого проектування (САПР). Досягнення цієї мети можливо за умов:

• систематизації та вдосконалення процесів проектування на основі засобів електронно-обчислювальних машин (ЕОМ);

- підвищення якості управління процесами графічного моделювання;
- використання методів багатоваріантного проектування та оптимізації;
- створення банку даних з метою підвищення ефективності побудови об’єктів і зменшення тривалості процесу їх створення;
- уніфікації і стандартизації методів графічного моделювання (проектування).

Однією з основних складових САПР є комп’ютерна (машинна) графіка, яка визначається сукупністю технічних, програмних і мовних засобів зв’язку користувача з персональною електронно-обчислювальною машиною (ПЕОМ) на рівні зорового сприйняття у процесі виконання геометричних побудов та вирішенні різноманітних завдань. Головним завданням комп’ютерної графіки є не тільки зображення окремих об’єктів, а також їх конструювання та вибір оптимального варіанту з наперед заданими критеріями, що є неможливим, коли використовується звичайне (ручне) моделювання. Використовуючи універсальні пакети прикладних програм (ППП), здійснюється створення, зберігання та обробка моделей і їх зображень за допомогою ЕОМ. Використання графічних редакторів у навчальному процесі відкриває нові можливості, серед таких і такі:

- побудова однієї проекції об’єкта може супроводжуватись автоматичною побудовою інших його проекцій та аксонометричного зображення;
- використання кольору для підвищення наочності зображень, в тому числі для одночасного задання шарів (рівнів), ліній або розрізів;
- створення об’єктів у двовимірному (2D-простір) і тривимірному (3D-простір) просторі та їх редагування;
- створення та використання файлів-прототипів тощо.

Рішенням науково-методичної комісії університету навчальну дисципліну “Нарисна геометрія та креслення” реорганізовано у новий предмет “Інженерна та комп’ютерна графіка”, у структуру якого увійшли такі розділи:

- нарисна геометрія – як теоретична база розробки технічної документації;
- **графічне моделювання – як практичне втілення методів нарисної геометрії під час розробки основних видів конструкторської документації;**
- **комп’ютерна графіка – як технічні засоби автоматизованого виконання**

робочих креслень із використанням персональних комп’ютерів.

У результаті вивчення цих дисциплін студенти повинні оволодіти:

- проекційним методом побудови креслень геометричних фігур;
- методами перетворення комплексних креслень в прямокутних проекціях;
- способами перетину тіл площею та взаємного перетину тіл;
- основними стандартами оформлення креслень деталей, їх з’єднань та складальних одиниць, у тому числі креслень електричних і кінематичних схем;

- методикою побудови стандартних видів аксонометричних проекцій;
- правилами користування персональним комп’ютером для графічних побудов, та вміти:

 - зображати геометричні фігури, використовуючи метод ортогонального проекціювання;
 - розв’язувати на кресленні позиційні та метричні задачі нарисної геометрії;
 - використовувати способи перетворення креслень в процесі розв’язування задач;
 - будувати аксонометричні зображення в ізометрії та диметрії;

виконувати робочі креслення деталей та складальні креслення виробів, використовуючи метод ортогонального проекціювання та правила основних стандартів по оформлення креслень;

- креслити електричні та кінематичні схеми;
- виконувати технічні креслення та геометричні побудови на персональному комп’ютері, використовуючи один із поширених графічних пакетів;
- користуватися засобами введення та виведення графічної документації під час роботи з персональним комп’ютером;
- створювати приклади структури графічних даних для подальшого використання в системах автоматизованого проектування.

Розділ “Комп’ютерна графіка” передбачає ознайомлення студентів з універсальним пакетом прикладної програми AutoCAD (Computed Aided Design). Графічний редактор AutoCAD користується серед фахівців із по САПР значним авторитетом, і він є основовою більшості сучасних комп’ютерних технологій для побудови графічних зображень та розробки технічної документації.

Вивчення дисципліни базується на знаннях курсів математики, трудового навчання і креслення, що сприяє успішному засвоєнню загальнотехнічних та фахових дисциплін навчальних планів індустріально-педагогічного факультету. Це має виняткове значення в підготовці студентів до практичної роботи у школі та самоосвіти. На схемі показано місце предмета “Інженерна та комп’ютерна графіка” у загальній моделі професійно-педагогічної підготовки фахівця.

На даний час уведено в дію навчальну лабораторію “Графічне моделювання та комп’ютерна графіка”, яка оснащена сучасним класом з ПЕОМ Pentium та програмним забезпеченням Windows 98, AutoCAD версії 14.

Не зважаючи на значні досягнення у цьому напрямку, програма комп’ютерної підготовки студентів все ж потребує докорінного перегляду, виходячи із сучасних вимог освіти. Перш за все студенти повинні одержати знання із комп’ютерної грамоти на рівні користувачів ПК. Програма навчання має бути обов’язковою для всіх, починаючи з первого курсу і включати вивчення будови комп’ютера, операційних систем (DOS) і оболонок (Norton Comander, Windows тощо). Подальше вивчення комп’ютерної грамотності повинно містити у собі універсальні пакети прикладних програм.

До вступу у вуз абітурієнти навчалися у різних навчальних закладах з неоднаковою матеріальною базою та різною підготовкою вчительського персоналу та, цілком ймовірно, у різний період. Ось чому, студенти академічної групи не можуть мати однакового рівня знань щодо ПЕОМ і програмного забезпечення. Тому на першому етапі комп’ютерної підготовки потрібно сформувати розуміння ПК як цілісної системи та навчити елементарних

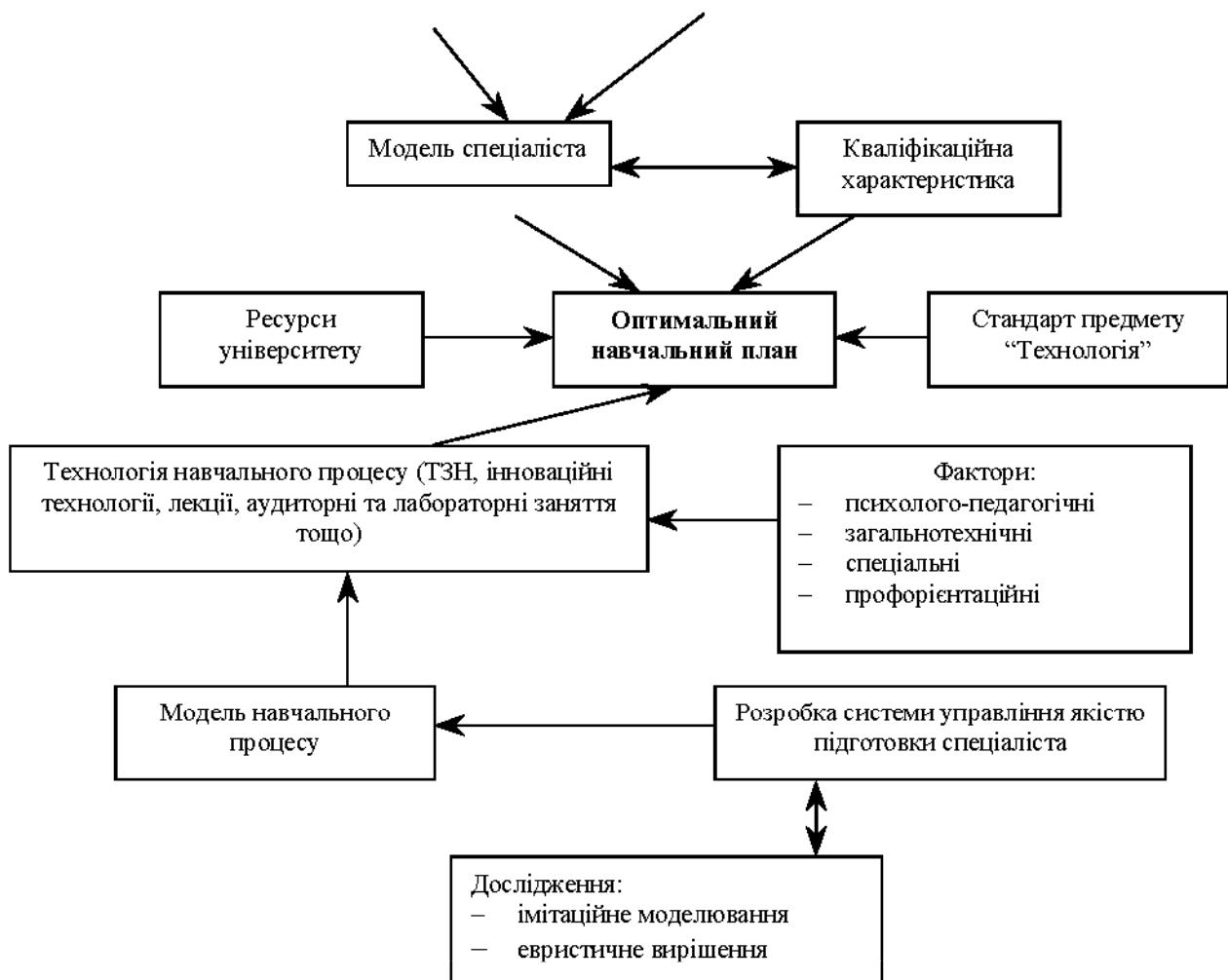


Рис. – Модель професійно-педагогічної підготовки спеціаліста
 навичок роботи з ЕОМ, вивчити одну з мов програмування тощо. На другому етапі здійснюється розгляд спеціалізованих пакетів прикладної програми AutoCAD у процесі вивчення “Інженерної та комп’ютерної графіки”.

Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання із введенням інноваційних технологій навчання не повинна обмежуватись вивченням тільки однієї конкретної дисципліни. Так, у процесі вивчення таких предметів, як “Теоретична механіка”, “ТММ”, “Опір матеріалів”, “Деталі машин” тощо, можна використовувати потужний математичний пакет MathCAD (MathLab), який дозволяє одночасно описувати обчислювальний алгоритм у загальноприйнятих математичних виразах (обчислювати лінійні, квадратні рівняння, системи рівнянь, обчислювати інтеграли, матриці, знаходити похідні, будувати дво- і тривимірні графіки залежностей тощо) і тут же одержувати результати лабораторних обчислень.

Поєднуючи графічні можливості пакета AutoCAD і математичні MathCAD (MathLab) з текстовим редактором Word для Windows, можна створити у студента цілісне уявлення про можливості комп’ютера як засобу автоматизації розрахунково-графічних робіт і їх зберігання. Студенти повинні використовувати ПК не тільки у навчальному процесі, а також у науковому плані – написання курсових, дипломних робіт тощо.

На основі аналізу програм, кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і запропонованої моделі професійно-педагогічної підготовки спеціаліста, можна зробити висновок, що існуюча система навчання потребує докорінних змін. Вони повинні бути спрямовані на досягнення однієї мети – підготувати інтелектуального вчителя технології, який відповідає сучасним вимогам. Тому якість підготовки такого фахівця є тією передумовою, яка

має суттєвий вплив на подальший розвиток народної освіти у нашій державі.

ЗМІСТ

Теоретичні аспекти трудової підготовки	4
Василь Мадзігон	4
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОЇ ПОЛТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ	4
Віктор Гусєв, Вікторія Жигірь	8
ЗМІСТ ПОЛТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	8
Григорій Терешук	12
ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (СЕРЕДИНА 30-Х — 80-І РОКИ ХХ ст.)	12
Іван Бех, Микола Тименко	15
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	15
Йосип Гушулей	21
КОНЦЕПЦІЯ ПОГЛИБЛЕНОЇ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕВНОЇ ОСВІТИ	21
Схема 1. Структура системи енергетичних понять	26
ОСНОВИ ЕНЕРГЕТИЧНОЇ ТЕХНІКИ	29
ОСНОВИ АВТОМАТИЗАЦІЇ ВИРОБНИЧИХ ПРОЦЕСІВ	29
Схема 2. Гіпотетична модель курсу основ техніки	29
Віктор Сидоренко, Надія Щетина	29
ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА ШКОЛЯРІВ: РЕАЛЬНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ	29
Володимир Андріяшин, Володимир Зворський	34
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	34
Обслуговуюча праця.....	39
Тетяна Тхоржевська	39
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ТА МОДЕлювання НА УРОКАХ ОБСЛУГОВОУЧОЇ ПРАЦІ	39
Підготовка учнів до підприємницької діяльності та фермерського господарювання.....	43
Наталія Пасічник	43
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	43
Віталій Олійник	45
ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ГІМНАЗІЯХ (1900-1939рр.)	45
Василь Люлька	50
СОЦIAЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8-9-ИХ КЛАСІВ ДО ФЕРМЕРСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА	50
Професійна підготовка вчителя трудового навчання.....	54
Микола Корець	54
психологічно-педагогічні аспекти розвитку творчих здібностей в майбутніх вчителів трудового навчання	54
Анатолій Вихруш, Степан Дем'янчук	57
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ПРОЦЕСОМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ (1945-1991рр.)	57
Богдан Мурій	66
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНІКО-ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	66
Ігор Жерноклеєв	72

Діяльність вчителя трудового навчання по забезпеченню професійного самовизначення учнів	72
Галина Мамус	77
ОБГРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ	3
"КОНСТРУЮВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ"	77
Володимир Буринський	81
Рівні самоосвітньої діяльності студентів у процесі вивчення креслення	81
ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ	86
Дмитро Тхоржевський	86
Виховання національної самосвідомості особистості майбутнього вчителя трудового навчання (науковий проект)	86
Юлія Бєлова-Редькіна	89
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	89
Тетяна Тхоржевська	93
ПРО ФОРМУВАННЯ РЕЛГІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАЦІ	93
За рубежем	97
Андрій Каплун	97
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СЕЛА У ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ	97
Наталія Бідюк	99
ЗУМОВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВУЗАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ВИМОГАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ	99
Наталія Лавриченко	105
Роль профорієнтаційної діяльності у функціонуванні та розвитку європейської середньої школи	105
Обговорюємо проблему	110
Степан Дем'янчук	110
НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ	110
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	116
Віктор Кавецький	116
Володимир Штонъ, Даріуш Фрейман	119
ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕРГОНОМІКИ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА	119
Вивчаємо досвід	123
Стефанія Павх	123
НАРОДНЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ (..... УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ ІМ. І.ФРАНКА М.ТЕРНОПОЛЯ	123
Валентина Перегудова	126
ЗМІСТ МОДЕЛЬЄРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧЕНИЦЬ 5-7 КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИГОТОВЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ПРАЦІ	126
Роман Горбатюк	129
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	129
Зміст	134



Здано до складання 14.09.99. Підписано до друку 18.10.99. Формат 60 x 84/18.
Папір друкарський. Умовних друкованих аркушів — 11,4. Обліково-видавничих
аркушів — 17,0. Замовлення № 463. Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДГУ
282027, м.Тернопіль, вул. М.Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97