

Науковий етап — XIX–XX ст., який можна поділити на декілька періодів:

- 1) початок і середина XIX ст. — більшість філософів і педагогів акцентують увагу на соціальних аспектах виховання;
- 2) кінець XIX ст. — посилюється соціологічний підхід до визначення предмета педагогіки, виникає соціальна педагогіка;
- 3) початок XX ст. — соціальна педагогіка і соціальне виховання розглядаються як складові загальної педагогіки;
- 4) 20–30-і роки XX ст. — розроблені методологічні основи соціальної педагогіки, виникла концепція соціальної детермінованості виховання, продовжується становлення статусу соціального виховання як наукової категорії;
- 5) 50–60-і роки XX ст. — соціальна педагогіка починає формуватись як теоретичне осмислення та обґрунтування масового соціального виховання, як робота в соціумі;
- 6) 60–70-і роки XX ст. — відбувається розробка питання про соціальне виховання в контексті співвіднесення його наукового розуміння з практикою реалізації, з роллю і місцем школи в системі виховання та відповідно із змістом її діяльності;
- 7) 80–90-і роки XX ст. — соціальне виховання (соціальна педагогіка) поступово набуває статусу галузі наукового знання, що досліджує процес гармонізації відношень особистості і суспільства, людини та середовища.

Визначені нами етапи розвитку соціального виховання як наукової категорії дають змогу зробити висновок, що його становлення тривалий час відбувалось у контексті розвитку загальної педагогіки. Особливості розвитку соціального виховання у XIX–XX ст. свідчать про активну трансформацію суспільства, що актуалізувало значення соціальної природи виховання і відповідно спричинило виникнення соціальної педагогіки як науки та дозволило розглядати соціальне виховання як наукову категорію.

Нині постає питання: як розглядати соціальне виховання — як соціально-педагогічну категорію чи лише як педагогічну? Однозначної відповіді на нього немає, що, на нашу думку, потребує подальшого дослідження феномена соціального виховання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. — М.: SvR-Аргус, 1994. — С. 123.
2. Плоткин М. М. Социальное воспитание школьников. — М.: Изд-во Института социальной работы, 2003. — С. 324.
3. Наторп П. Социальная педагогика. — СПб., 1911. — 245 с.
4. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. В 4 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1960–1953. — С. 123.
5. Актуальные проблемы социального воспитания. — Москва–Запорожье: УНИЦ АПН СССР, 1990.
6. Социальная педагогика: Вопросы теории и практики / В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, М. П. Гурьянова и др. — М., 1994. — 167 с.

Інна ШОРОБУРА

## ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В 70-І РОКИ XX СТОЛІТТЯ

*У статті розглядаються проблеми шкільної географічної освіти в 70-ті роки XX ст. Аналізується побудова географічних курсів в школі. Розглядаються проблеми шкільної географічної освіти цього періоду та можливі шляхи їх вирішення.*

Шкільна географічна освіта як одна із складових духовного становлення особистості потребує сьогодні нових підходів, нових шляхів розвитку, вдосконалення змісту і технологій побудови навчально-виховного процесу, методологічної переорієнтації географічної освіти на особистість. Подальший розвиток шкільної географічної освіти неможливий без всебічного засвоєння того, що вже зроблено, тобто без вивчення власної історії. Існує нагальна потреба у систематизації, аналізі й узагальненні явищ і процесів, пов'язаних з розвитком шкільної географічної освіти, у визначенні можливостей застосування досвіду, нагромадженого вітчизняною шкільною географічною освітою в сучасній школі.

Питання вдосконалення змісту та методики викладання шкільної географічної освіти розглядалися у роботах Н. Бірюкової, Е. Дурманенко, С. Коберника, В. Корнєєва, Л. Круглик, Л. Паламарчук, Л. Тищенко, Е. Шиповича та ін.

**Мета статті** — проаналізувати проблеми розвитку шкільної географічної освіти в Україні у 1970-і роки, роль, яку вона відігравала у формуванні особистості підростаючої молоді.

Одним із провідних напрямів у дидактиці початку 70-х років стає розвиваюче навчання. Педагогічними та психологічними дослідженнями було доведено, що чинниками, які зумовлюють розвиток учнів, є передусім зміст навчання і раціонально організована пізнавальна діяльність. Визначилися деякі шляхи вирішення цієї проблеми: використання категорій кібернетики і математичної логіки у вигляді алгоритмів – особливих тверджень, що вимагають діяти за зразком (Л. Ландау); поетапне формування розумових дій (П. Гальперін, А. Леонтьєв, Н. Талізін); навчання учнів раціональним способом (прийомам) наукової роботи і розумової діяльності (Е. Кабанова-Меллер).

Спільним для усіх цих напрямів були ідеї: управління пізнавальною діяльністю учнів; застосування еталону діяльності; структурування пізнавальної діяльності на окремі етапи і кроки, які сприяють переходу учнів від наслідування дій учителя до самостійної навчальної діяльності творчого характеру; перетворення конкретних способів пізнавальної діяльності в узагальнені, що сприяє перенесенню засвоєних способів діяльності на вирішення нових пізнавальних і практичних задач. Досліджувалися можливості розвитку учнів шляхом проблемного викладу навчального матеріалу, постановки перед учнями проблемних завдань і створення проблемних ситуацій, проведення учнями за допомогою вчителя нескладних наукових досліджень (Т. Кудрявцева, М. Матюшкіна, М. Махмутова).

Сформувалися і підходи до розвиваючого навчання географії. І. Лернер та інші науковці розробляли питання методики розробки і використання системи розвивальних пізнавальних завдань. О. Пунський разом іншими дослідниками вивчали питання формування в учнів міжпредметних і предметних умінь і навичок у певній системі.

Так, автори відомої методичної праці початку 1970-х років К. Строев, М. Ковалевські і В. Ром писали, що перед школою стоїть завдання не тільки дати систему наукових знань, а й навчити способів, за допомогою яких ці знання здобувати. Суспільству потрібні люди з глибокими, дійовими знаннями, люди, котрі вміють самостійно мислити й творчо застосовувати знання у виробничій і громадській діяльності [4]. Тому максимальна активізація навчальної діяльності учнів на уроці стає однією із вимог до уроку географії. Адже учневі необхідно брати участь і в пошуках нових знань, тобто на уроці має бути не тільки виклад, пояснення вчителя, а й система завдань для учнів на застосування засвоєних знань.

У статті методиста А. Гребенника «Шляхи піднесення наукового рівня уроків географії» розкривались основні методичні підходи до вдосконалення уроку, що пропонувалися тодішньою педагогічною наукою. Наголошувалося, що піднесення наукового рівня уроків географії — це актуальна проблема методики, яка потребує ґрунтовних теоретичних досліджень і широкого узагальнення передового педагогічного досвіду. Автор зазначав, що розширюється коло загальних понять у кожному курсі, вивчаються географічні закономірності, значна увага приділяється історичному підходу до висвітлення явищ природи і суспільства. Так збагачується ідейно-теоретичний зміст шкільної географічної освіти. Багатогранний зміст шкільної географії, який охоплює різноманітні компоненти, потребує від учителя знання передової методики, застосування високоефективних засобів навчання, адекватних даному змісту. Шляхи підвищення якості навчання географії автор бачив насамперед у вдосконаленні уроку географії за рахунок системного підходу до його планування, оптимізації співвідношення навчальної діяльності вчителя і пізнавальної діяльності учнів.

На уроках географії поєднується специфіка змісту знань, практичних умінь і особливості методичних прийомів, застосовуваних учителем. Тільки в сукупності вони визначають ступінь організації пізнавальної діяльності учнів. Піднесення наукового рівня уроку — це відповідність кожного його елемента певним вимогам. Водночас, органічна єдність усіх складових елементів — це визначення цілісної теоретичної основи у побудові як кожного окремого уроку, так і їх системи. На думку автора, тогочасна педагогічна практика найперше потребувала:

забезпечення ідейно-теоретичної наступності уроків географії; правильного визначення мети уроку; вдосконалення структури уроку.

Далі автор пояснює своє бачення актуальних проблем методики. Він вважає, що забезпечення ідейно-теоретичної наступності уроків географії для частини вчителів становить неабиякі труднощі, оскільки бувають випадки, коли до уроку учитель планує формування окремих понять, практичних умінь, випускаючи з поля зору теоретичні положення, які об'єднують ці поняття в єдину логічну систему. Такі уроки за своїм змістом мають фрагментарний характер, розрізнені логічно: окремі уявлення і поняття учнів не об'єднуються в цілісні погляди. Такі знання — це майже механічний набір фактів, понять, не об'єднаних певною ідеєю, а тому вони часто не застосовуються в навчально-практичній діяльності. Так, у багатьох школах авторові доводилося спостерігати, як п'ятикласники сумлінно вивчають поняття природного комплексу, географічної оболонки, взаємозв'язків природних компонентів. Однак більшість шестикласників не усвідомлюють, що, вивчаючи курс географії материків, вони тим самим вивчають географічну оболонку, що ландшафти окремих районів — це і є природні комплекси, своєрідність яких визначається єдністю загальних закономірностей у розподілі тепла і вологи зі специфікою прояву їх у конкретних умовах.

Таке порушення логічної послідовності у розкритті основних ідей, які пронизують шкільний курс географії, на думку автора, призводило до того, що вивчення предмета інколи перетворювалося в одноманітний переказ фактів, явищ, — з одного боку, і такий же переказ завчених закономірностей, відірваних від свого конкретного змісту, з другого. Відірваність конкретних фактів, поодиноких понять від загальних закономірностей є основним недоліком педагогічної практики і результатом порушення ідейно-теоретичних зв'язків між уроками [1, 27].

Автор рекомендував учителям при тематичному плануванні продумати, які ідеї необхідно розкрити при вивченні кожної теми, визначити достатність і повноту понять для обґрунтування цих ідей, щоб забезпечити високий науковий рівень змісту уроків [1, 27–28].

Розкриваючи другий важливий напрям піднесення наукового рівня уроку — правильне і повне визначення його мети — методисти наголошували, що у вирішенні цього питання вчителі натрапляють на певні труднощі: нелегко конкретизувати мету стосовно кожного уроку і зберегти певну логічну лінію в розвитку мети кількох уроків; не завжди чітко вдається визначити і виховний аспект уроку [1, 28].

Автори статей 1970-х років відзначали, що правильне, науково обґрунтоване визначення мети уроку впливає із загальних цілей навчання і виховання в школі, а також врахування освітнього і виховного значення навчального матеріалу. Невід'ємним аспектом мети кожного уроку має бути забезпечення розумового розвитку дітей, цілеспрямованого формування в них прийомів розумової діяльності. Чітко і повно визначити мету кожного уроку можна лише з урахуванням всіх основних аспектів: освітнього, виховного і прищеплення учням практичних навичок.

Важливим, на думку тогочасних науковців, було й те, що в меті уроку може переважати той або інший аспект залежно від особливостей матеріалу, але на кожному уроці має бути забезпечена їх органічна єдність. Наприклад, для уроку «Визначення на глобусі і картах географічних координат» у 5 класі вчитель має на меті навчити учнів визначати географічні координати окремих географічних об'єктів, пояснити суть координат як матеріальних точок, показати їх значення в системі географічних знань та житті людини. При вивченні природних зон СРСР більше уваги приділяється естетичному вихованню учнів, виробленню у них природоохоронного ставлення до різноманітних ландшафтів нашої країни, вивченню економічних перетворень за роки радянської влади, що сприяє патріотичному вихованню школярів.

З метою цілеспрямованого розумового розвитку учнів учитель географії мав визначати, де, коли і яким способом, на якому матеріалі він учить учнів порівнювати і зіставляти географічні об'єкти, визначати в них спільні та відмінні риси; обов'язково планувати формування таких розумових умінь, як аналіз і синтез, уміння виокремити істотні ознаки будь-якого об'єкта і синтезувати їх, оскільки матеріал географії надає вчителю щодо цього необмежені можливості. Забезпечення єдності освітнього та виховного аспектів мети уроку і

розумового виховання учнів, піднесення їх на рівень сучасних вимог є важливою віхою у підвищенні наукового рівня уроків географії загалом.

Відповідно до мети уроку, особливостей його змісту, треба чітко визначати структуру уроку, яка має відображати діяльність учителя і учнів у їх діалектичній єдності. Недоліком педагогічної практики є те, що структуру уроку вчителі продумують недостатньо: переважає повідомлення знань учителем і відтворення їх учнями. В поурочних планах замість структури уроку переважно викладено зміст матеріалу, який пояснюватиме вчитель. Немає чіткості і в організації пізнавальної діяльності учнів на уроці; не завжди вчитель продумує і методи роботи, завдяки яким учні одержать ті чи інші знання; частку самостійної роботи учнів на уроці; засоби, якими стимулюватиме розумову активність дітей. Потрібно, щоб ці питання вирішувалися в структурі уроку [1, 30].

Урок варто розглядати як логічно закінчений, хоча й обмежений у часі відрізок навчально-виховного процесу. Все, що містить один конкретний урок — мета, зміст, засоби, методи, організація — це логічна одиниця, частина теми, розділу, всього курсу. Вимогою до уроку є чіткий, цілеспрямований добір усіх його компонентів. Тому в рамках уроку необхідно педагогічно раціонально поєднувати існуючі методи і форми навчання. Одноманітна побудова уроку не активізує увагу учнів, не створює необхідності пильно стежити за ходом уроку, щоб не відстати, а головне, не дає змоги раціонально використовувати навчальний час. Дидактична мета кожного уроку, особливості його наукового змісту, застосовувані методи навчання і обладнання є різними й потребують неоднакової затрати часу. Таким чином, вимога до уроку полягала в тому, щоб структура уроків економічної географії була дидактично добре продумана, а його зовнішні елементи повторювалися в різноманітних комбінаціях, яких може бути дуже багато.

Серед вимог до уроку інші автори (В. Коринська, М. Откаленко, Ф. Кисельов, К. Строев, М. Ковалевська, В. Ром) називали здійснення систематичного контролю за якістю засвоєння учнями змісту освіти. Вони вважали, що перевіряти потрібно знання фактичних відомостей, розуміння основних причинно-наслідкових закономірностей, ступінь оволодіння прийомами навчальної роботи, тобто вміння, погляди, ставлення учнів до питань, які вивчаються, тобто певною мірою світогляд загалом [2; 4; 5].

Вони відзначали й таку вимогу: залежно від того, що засвоєно на певному уроці, планується робити на наступному, потрібен точний розподіл матеріалу теми (тексту, запитань, ілюстрацій) між класною і домашньою роботою учнів. Домашнє завдання на уроці дається загальне, але обов'язкове для всіх учнів класу. Однак можуть бути й індивідуальні завдання, які доцільно детально пояснити. Тому вимогою до уроку з географії є чітке роз'яснення учням домашнього завдання, його мети й змісту та органічного зв'язку їх з процесом навчання в класі [4; 5].

Окремо підкреслювалася важливість індивідуалізації навчання на уроці, необхідність якої, на думку авторів, диктувалася, з одного боку, різноманітністю і складністю наукових знань, що їх рекомендує засвоїти програма, з другого — віковими особливостями учнів, неоднаковим рівнем їхнього розвитку, підготовленості, різними інтересами.

Нарешті, вони акцентували на виховних функціях кожного уроку, зазначаючи, що урок виховує всіма своїми компонентами: змістом, методами й прийомами навчання, організацією, класним колективом, зовнішнім виглядом і поведінкою вчителя, виглядом класної кімнати тощо [4, 30–33].

У статтях вчителів вказувалося, що урок, особливо у старших класах, є також формою професійної орієнтації учнів. Профорієнтація на уроці органічно поєднується з такими формами навчально-виховної діяльності учня, як факультативні заняття, позакласна робота з урахуванням широких міжпредметних зв'язків, особливо спілкування в роботі з учителями фізики, хімії, біології та інших навчальних предметів. Значну роль відіграють елементи дослідницької діяльності учнів, якій сприяють різні позашкільні заклади. Професійній орієнтації учнів значною мірою мало сприяти запровадження в школах поглибленого вивчення географії у 8–10 класах (загальний обсяг — 390 годин). Рекомендувалося вивчати розширений курс «Економічної географії СРСР», нові курси «Основи геології», «Основи загального землезнавства», «Основи топографії і картографії», практикум до «Осн. топографії і картографії» та «Осн. геології» [1, 53].

Впродовж 1970-х років спостерігається поступово зростаюча ідеологізація та політизація змісту шкільних географічних курсів. У 1972 р. XXIV з'їзд КПРС констатував створення в СРСР «нової, до того невідомої в історії людства людської спільноти — радянського народу», що, як показав наступний період, не відповідало дійсності. Це автоматично виключало необхідність належного розвитку національної духовності і культури окремих народів, замінюючи це «радянським патріотизмом», «пролетарським інтернаціоналізмом», «міжнародною солідарністю» тощо. Чітко реагуючи на замовлення Комуністичної влади, курс вітчизняної географії в програмах 1974 р. називався вже не «курс географії СРСР і УРСР», а «Курс географії СРСР».

У загальнометодичних працях цього періоду прямо вказувалося, що зміст шкільних суспільних предметів у радянській школі «спрямований на розкриття вчення про суспільно-економічні формації», про «важливість комуністичної формації», котра «забезпечує прогресивний розвиток людства». На основі аналізу фактів і явищ суспільного розвитку через усі курси червоною ниткою проходить ідея про визначальну роль способу виробництва. Специфічним прийомом навчальної роботи, яким мали володіти учні 8 класу, було складання економіко-географічних характеристик. Більшість таких завдань у підручнику супроводжувалися типовими планами: склад території та її економіко-географічне положення; населення і трудові ресурси (національний склад, співвідношення кількості міського і сільського населення, забезпечення трудовими ресурсами, розміщення їх на території); господарська оцінка природних ресурсів та умов розвитку промисловості, сільського господарства й транспорту; структура територіально-виробничого комплексу (галузі спеціалізації та допоміжні, їхні взаємозв'язки, промислові центри, вузли, сільськогосподарські райони), основні фактори спеціалізації території; транспорт, внутрішні й зовнішні виробничі зв'язки; перспективи розвитку району [4, 42–49].

Одним із завдань вивчення географії є ознайомлення учнів з найелементарнішими прийомами економіко-математичних розрахунків. Досвід учителів і спеціальні наукові дослідження, проведені в ці роки, показали, що дійовим засобом набуття й формування практичних умінь може бути розв'язання відповідних задач, якщо дотримуватися таких вимог: розв'язування задач не повинне бути самоціллю; застосовувати задачі треба на різних етапах уроку, не обмежуючись закріпленням знань; доцільно використовувати задачі під час формування найбільш важливих понять і вивчення економіко-географічних закономірностей; розв'язування задач треба проводити з урахуванням вікових особливостей і рівня підготовленості учнів.

Особлива увага у навчанні географії в ці роки, як і раніше, приділялася екскурсіям у природу, на сільськогосподарські та промислові підприємства. Вчителям пропонувалося широко використовувати спостереження, які будуть основою для подання теоретичного матеріалу з географії. У методичній літературі зокрема, зауважувалося, що використання спостережень допомагає унаочнити урок. Спостереження, проведені учнями, сприяють розумінню важких фізико-географічних та економіко-географічних тем. У ці роки питанням унаочнення уроку географії надавалося неабиякого значення. Наприклад, рекомендувалося систематично вести з учнями метеорологічні спостереження як один з видів краєзнавчої роботи, що дає змогу формувати в учнів не тільки теоретичні уявлення про погоду і клімат, зрозуміти причини їх зміни, а й навчити узагальнювати, робити самостійні висновки, завбачати погоду. Вивчення погоди своєї місцевості має як теоретичне, так і практичне значення. Щоб навчитися прогнозувати погоду, треба насамперед уміти вести спостереження за нею. Відповідний акцент робиться і на роботі шкільного географічного майданчика, де мали бути екваторіальний та горизонтальний сонячні годинники, вертикальний кутомір, ромбове кільце, гномон, флюгер-вітромір, покажчик Полярної зірки, різні вимірювальні прилади, кубічний і квадратний метри, екліметри, змодельовані тут різноманітні форми рельєфу, зображення берегової лінії, водоспаду, гірської і рівнинної річок, старих і молодих гір, плато, гірського озера. Цікавими для учнів можуть бути моделі діючого вулкана, водопроводу, гідротехнічної споруди, що допомагає показати, як людина використовує сили природи в своїх інтересах [1, 114–115].

Ширші можливості для краєзнавчої роботи учнів надало видавництво «Радянська школа» (вийшли у світ книги серії «Області Української РСР»). Авторами книг були вчені-географи, педагоги, методисти обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, передові вчителі. Серія подавала матеріали про природу, населення, культуру, господарство і визначні місця областей України.

Великого значення для активізації мислення учнів у 1970-і роки надавалося проведенню самостійних робіт із картою, ілюстраціями підручника, статистичними матеріалами. Ґрунтовно розроблялися питання роботи з контурними картами, комплекти яких були видані для всіх класів і склали важливу частину навчально-методичного комплексу з предмета. Вважалося, що робота з контурною картою є важливою вимогою уроку географії, оскільки вона активізує розумову діяльність — шлях до вироблення в учнів стійких і глибоких знань. Запам'ятовування буде якісним, якщо воно пов'язане з мисленням, а не механічним заучуванням.

Пропонувалося, зокрема, активізувати розумову діяльність учнів шляхом виконання на контурній карті різноманітних практичних робіт. Так, для 8 класу такими завданнями могли бути: порівняльна характеристика Чорного і Каспійського морів; визначення напрямку руху за азимутом; накреслення схеми народного господарства СРСР; перелічення спеціалізації кожної країни — члена Ради економічної взаємодопомоги, приклади кооперування і науково-технічного співробітництва цих країн.

На уроках географії зарубіжних країн учням рекомендувалося на контурній карті світу позначити і написати назви: всіх соціалістичних країн світу; шести імперіалістичних країн; трьох-чотирьох країн, які визволилися від колоніальної залежності і стали на шлях самостійного розвитку; однієї-двох колоніальних країн [1, 95].

Науковці Інституту педагогіки, методисти деяких обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (Херсонського, Миколаївського, Кіровоградського, Черкаського, Дніпропетровського) взяли активну участь у підготовці і виданні фізико-географічних та економгеографічних карт України і карт окремих областей. Карті областей, крім фізико-географічних, мали і краєзнавче навантаження, оскільки могли використовуватися при вивченні своєї області і під час проведення краєзнавчої роботи.

З другої половини 1970-х років застійні явища, що проявились у змісті географічної освіти, стали очевидними і в методиці. Оскільки ідеологічна спрямованість і політизованість змісту, який пропонували більшість авторів для вивчення в школі, була очевидною, значна кількість робіт, котрі видавались у цей період, або взагалі не містила будь-яких посилань на методику викладання, або вона зводилася до примітивного репродуктивного варіанта.

Отже, проблем в географічній шкільній освіті у вказаний період було багато, однак було і чимало позитивного, що можна й нині взяти до уваги.

Ретроспективний аналіз допомагає краще зрозуміти проблеми, які стояли перед шкільною географічною освітою десятиліття тому і творчо підійти до вирішення наріжних питань сучасної географії в оновленій українській школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вивчення географії за новими програмами і підручниками. — К.: Рад. школа, 1973. — 168 с.
2. Кисельов Ф. С. Методика викладання природознавства в початкових класах. — М.: Вища школа, 1975. — 176 с.
3. Вопросы географии: Сб. статей. — М.: Мысль, 1971. — 216 с.
4. Строев К. Ф., Ковалевська М. К., Ром В. Я. Методика вивчення економічної географії СРСР. — К.: Рад. школа, 1974. — 240 с.
5. Студенцов М. Урок географії в школі. — М.: Сов. школа, 1961. — 240 с.