

поважного та визнаного ставлення педагога, вірою в людський потенціал та можливостей прийняття міжкультурних, міжособистісних “відмінностей” у думках.

Останньою ціннісною установкою, без якої “неможливо” уявити собі діагностику наявності цінності самореалізації в педагогів, є рефлексія. Розуміючи її як мисленнєвий діалог людини з різними віртуальними образами свого “Я” (наприклад, “дорослий-батько-дитина” в Е. Берна) або внутрішній діалог з існуючими та вигаданими співрозмовниками, педагогічна рефлексія розглядає, оцінює, приймає або віддаляє ті чи інші цінності. Рефлексія є головним механізмом формування людських цінностей загалом, а цінності самореалізації частково. Саме тому внутрішні діалоги зі значущими особами, членами сім’ї, представниками суспільних інститутів дають змогу формувати в людини “ідею про себе” у світі та її інваріанти.

Висновки. Отже, в ході проведенного аналізу нами встановлено, що цінність самореалізації майбутнього педагога може бути операціоналізована та розглянута в контексті більш конкретних ціннісних установок:

1. У сфері пізнання такою установкою має бути ціннісна установка на розуміння.
2. У сфері діяльності – ціннісна установка на взаємозбагачувану, інтелектуально напружену, але емоційно безпечну діалогову взаємодію, одним з варіантів якої може бути гра.
3. У почуттєвій сфері – ціннісна установка на емпатію, толерантність та розвиток педагогічної рефлексії.

Література

1. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : дис... д.п.н. / И.Д. Демакова. – М., 2000.
2. Краснощок І.П. Самореалізація майбутнього вчителя / І.П. Краснощок // Соціально-професійне становлення особистості : [монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір ; за ред. В.В. Радула. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ Імекс ЛТД, 2002. – С. 112–148.
3. Лосєва Н.М. Визначення рівнів готовності викладачів вищих навчальних закладів до самореалізації / Н.М. Лосєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 27. – С. 59–65.
4. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. / А.Г. Маслоу ; предисл. Г.А. Балла. – К. ; Донецк, 1994. – 52 с.
5. Роджерс К.Р. Эмпатия. Психология эмоций : пер. с англ. / К.Р. Роджерс. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1991. – 412 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.
7. Сущенко А.В. Розвиток гуманістичного потенціалу майбутнього педагога в процесі магістерської підготовки / А.В. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя ; Київ, 2006. – Вип. 39.

ГРИТЧЕНКО А.

ВІДБІР ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СИСТЕМИ ЗНАТЬ СУЧАСНОГО АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА

Сільське господарство України становить важливу частину економіки країни: тут сконцентровано 13% основних виробничих фондів, зайнято 14% економічно активного населення, виробляється 27% валового внутрішнього продукту. На початку 1990-х рр. в агропромисловому комплексі розпочалися радикальні еконо-

мічні перетворення. У результаті інституційних перетворень сформовано нову соціально-економічну структуру сільськогосподарських підприємств, що характеризується наявністю приватних, колективних та індивідуальних організаційно-правових форм господарювання. Зріс рівень технічного й технологічного забезпечення аграрного виробництва, що потребує якісно нової підготовки кадрів.

Світовий і вітчизняний досвід індустріалізованого аграрного виробництва показує, що переважним типом працівника має бути конкурентоспроможний на ринку праці висококваліфікований працівник, що має, як мінімум, повну загальну середню освіту із сільськогосподарського профілю, професійно підготовлений, володіє 3–4 суміжними професіями. Це має бути активна діяльна особистість з високим рівнем технічної та технологічної культури, здатна професійно вирішувати поставлені перед нею завдання. Фактично це означає якісний перехід від одного типу відтворення робочої сили до іншого, адекватного ринковим формам господарювання.

Динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері агровиробництва визначають нагальну потребу в підвищенні професійної кваліфікації працівників, зростанні їх професійної мобільності. Вирішення цієї складної проблеми вимагає науково обґрунтованих підходів до відбору змісту професійного навчання фахівця на кожному рівні його підготовки. У цих умовах зростають вимоги до вчителя трудового навчання, формування змісту, навчально-методичного та програмного забезпечення його професійної підготовки у ВНЗ. Найбільш складною є розробка змісту предметів професійної підготовки вчителя трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва.

Мета статті – розкрити особливості та основні принципи відбору змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва.

Для розроблення змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання сільської школи відповідно до умов соціально-економічних перетворень в аграрному виробництві звернемось до теоретико-методологічних основ цієї проблеми.

Наукові підходи до вирішення питань відбору змісту освіти представлені в працях В.В. Краєвського [1], В.С. Ледньова [2], М.Н. Скаткіна [4], С.Д. Смирнова [5] та ін.

При традиційному, класичному підході зміст освіти визначають як систему знань, умінь і навичок, якими мусить оволодіти учень у процесі навчання в освітньому закладі певного типу, і на цій основі – сформованість поглядів, переконань, світогляду, особистісних якостей і певного рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів (орієнтація на формування необхідних знань) [5]. З цієї точки зору, знання виступають абсолютною цінністю, при цьому не враховуються якості особистості, що призводить до ідеологізації та регламентації знань, їх академізму, орієнтації змісту освіти на середнього учня.

Іншої точки зору дотримуються М.Н. Скаткін [4], В.С. Ледньов [2], М.М. Фіцула [6], які стоять на позиції особистісно орієнтованого підходу до виявлення суті змісту освіти. Цей підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості, становлення її індивідуальності й можливості самореалізації в соціумі.

Виходячи з положень особистісно орієнтованого підходу, В.С. Ледньов під змістом освіти розуміє зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є особливим чином організована діяльність,

а також зміст триєдиного цілісного процесу, що характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, вихованням типологічних якостей особистості, по-третє, розумовим і фізичним розвитком людини [2].

У структурі змісту освіти, як стверджує В.С. Ледньов, у повному обсязі відображається структура досвіду особистості, яка складається з чотирьох груп компонентів:

- якості особистості, інваріантні предметній специфіці діяльності (пізнавальні якості, спрямованість особистості, трудові якості, комунікабельність, естетичні й фізичні якості);

- досвід предметної діяльності, що диференціюється за рівнем спільності її видів (загальна, спеціальна та політехнічна освіта);

- досвід особистості, що диференціюється за принципом теорія – практика (знання та вміння);

- досвід особистості, що диференціюється за творчою ознакою (репродуктивна та творча діяльність) [2].

Разом з тим при визначенні змісту навчальних дисциплін виникає проблема експоненціального зростання наукової інформації. Тому перед вищою школою стоїть завдання відбору найважливішого, найнеобхіднішого й найістотнішого, того, що становить певну систему впорядкованих знань. Використання загальних принципів, понять і закономірностей систематизує наукові знання, полегшує розуміння суті предмета та оптимального шляху його застосування. У навчальному процесі загальні принципи дають змогу з достатньою точністю та швидкістю систематизувати інформаційні потоки значних обсягів та орієнтуватися в їх різноманітті.

Аналіз наукової літератури дав можливість визначити основні принципи відбору змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання сільської загальноосвітньої школи, а саме:

1. Загальнодидактичні:

- взаємозалежності змісту освіти й рівня розвитку суспільства – зумовлює необхідність зв'язку навчального матеріалу з практикою, спрямованість на сучасні тенденції соціально-економічного розвитку суспільства;

- доступності змісту освіти – зумовлює відповідність навчального матеріалу розумовим можливостям студентів та потребам на всіх етапах їх професійної підготовки. Він визначає структуру навчальних планів і програм, способи викладу наукових знань у підручниках, порядок введення й оптимальну кількість наукових понять і термінів;

- цілісності – пріоритетною метою освіти виступає становлення та розвиток цілісної картини світу, що забезпечується взаємозалежністю й взаємозумовленістю суміжних предметів, інтегрованістю навчальних курсів;

- єдності змістовної і процесуальної сторін навчання;

- науковості – змістовний матеріал має бути сформований у безпосередньому зв'язку з теорією науки і практикою, з урахуванням останніх досягнень наукового, соціального, культурного та технічного прогресу;

- єдності змісту освіти – зумовлює структурну цілісність змісту освіти на різних рівнях його формування та підходу до побудови як кожного навчального предмета, так і всієї підготовки спеціаліста в цілому;

- систематичності та послідовності – реалізується на підставі широкого застосування структуризації в змісті навчання та процесі викладання; переходу від простих систем і структур до складних, від конкретних до загальних і навпаки; максимального застосування структур, спільних для багатьох навчальних предметів;

планування змісту, який розвивається по висхідній лінії, де кожне нове знання спирається на попереднє й впливає з нього.

2. Відбору змісту техніко-технологічних дисциплін:

- доцільності та відповідності завданням техніко-технологічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ;

- врахування співвідношення науки та навчального предмета:

- а) дидактичної ізоморфності – основні структурні елементи та смислові одиниці наукової дисципліни мають перейти в навчальну дисципліну переосмисленими в дидактичному плані;

- б) єдності змісту навчання – дає змогу створити в майбутнього фахівця певну систему знань, що є науковою основою його подальшої професійної діяльності;

- в) перспективності – зміст професійної підготовки майбутнього фахівця має включати питання прикладної спрямованості здобутих знань.

3. Відбору змісту профільності професійної підготовки:

- забезпечення всебічності вивчення об'єкта, систематичності знань про нього;

- інтеграція різнопредметних знань і видів діяльності студентів;

- задоволення індивідуальних пізнавальних інтересів студентів, конкретизації окремих питань, аспектів навчальних тем;

- реалізація професійної спрямованості змісту знань та вмінь, зв'язків навчального матеріалу з майбутньою професією;

- відображення цілісної системи відносин людини зі світом (людина – природа – суспільство – виробництво – техніка – технологія – тощо).

4. Дидактичної структуризації змісту навчального матеріалу професійних освітніх програм, які спрямовані на досягнення мети процесу навчання, створення процесуальної структури змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання:

- поєднання лінійного й концентричного розташування навчального матеріалу з виділенням інтеграційних зв'язків та інтегрованих проблем (навчальних тем), інтеграція модульних блоків;

- поєднання культурологічної та професійної спрямованості інтеграційних зв'язків і інтегрованих проблем, що об'єднують блоки навчальних предметів у структурі професійної підготовки;

- поєднання індуктивного й дедуктивного підходів і логічної послідовності розкриття навчального матеріалу;

- виділення укрупнених пізнавальних дидактичних одиниць знань як навчальних елементів змісту професійної підготовки (інтегрованих навчальних проблем і тем, вузлових понять, фундаментальних законів і фактів, універсальних способів дій тощо);

- дослідницький підхід до виділення логічних етапів вирішення навчальних проблем і забезпечення успіху студентів у творчому пошуку;

- поєднання різних дидактичних теорій відбору і структуризації змісту навчального матеріалу (дидактичний матеріалізм, дидактичний формалізм, дидактичний утилітаризм, екземпляризм, енциклопедизм, структуралізм, комплексність);

- забезпечення рефлексивності засвоєння змісту професійної підготовки, діяльності рефлексії студентів, їх адекватної самооцінки рівня навчальних досягнень;

- блоково-модульний підхід до конструювання змісту навчальних програм, тем та інтегрованих проблем;
- системно-моделювальний принцип побудови змісту на основі порівневої теорії моделювання змісту освіти;
- порівнева структуризація навчального матеріалу з метою диференціації навчання, залежно від навчальних можливостей студентів і рівня складності навчального матеріалу в рамках курсів, предметів, тем.

Крім того, як зазначає І.П. Підласий, зміст навчального матеріалу може мати різну структуру викладу (подання). Елементи структури – окремі знання або їх елементи (кроки, порції) можуть “поєднуватись” між собою по-різному. Найбільш поширеними на сьогодні є лінійна, концентрична, спіральна та змішана структури викладу змісту. При лінійній структурі окремі частини навчального матеріалу утворюють безперервну послідовність тісно пов’язаних між собою ланок, що опрацьовуються за час навчання, як правило, тільки один раз. При виборі такої структури викладу особливо важливо дотримуватися вимог послідовності, історизму, систематичності, доступності. Концентрична структура передбачає повернення до вивчених знань. Одне й те саме питання повторюється кілька разів, причому його зміст поступово розширюється, збагачується новими відомостями, зв’язками та залежностями. На перших етапах навчання даються елементарні уявлення, які поступово, у міру накопичення знань і зростання пізнавальних можливостей, поглиблюються та розширюються. Характерною особливістю спіральної структури викладу навчального матеріалу є поступове розширення й поглиблення кола знань, які пов’язані з досліджуваною проблемою. У спіральній структурі немає перерв, характерних для концентричної структури, немає в ній і одноразовості у вивченні проблеми, яка відрізняє лінійну структуру. Укладачі підручників сьогодні все більше використовують можливості змішаної структури – комбінації лінійної, концентричної й спіральної структур, яка дає змогу маневрувати при організації змісту навчального матеріалу, викласти окремі його частини різними способами [3].

Крім вищезазначеного, при формуванні змісту професійної підготовки вчителя трудового навчання мають знайти відображення сучасні досягнення сільськогосподарських, технічних, технологічних, економічних та інших наук, що зумовлено такими особливостями аграрного виробництва:

- специфіка та різноманітність сільськогосподарських технологічних процесів зумовлює потребу у відповідному технічному забезпеченні. Сільськогосподарська техніка працює на основі різних принципів дії механізмів і машин (механічних, електричних, гідравлічних, теплових, комбінованих), відрізняється мінливістю умов роботи (грунтовий, кліматичний, метеорологічний, рельєфний чинники), фізико-механічних властивостей об’єкта праці тощо. Виникає необхідність у загальнотехнічній підготовці фахівця, формуванні знань призначення, принципів дії, будови аграрної техніки та її основних регулювань відповідно до умов роботи тощо;
- сезонність і періодизація проведення окремих польових робіт. У зв’язку із цим працівникам, зайнятим в аграрному виробництві, потрібні різнобічні знання з управління та роботи на різних сільськогосподарських машинах та знаряддях, проведення діагностичних, ремонтних та інших робіт, щоб вони були завантажені роботою протягом року. Тому сучасне агровиробництво потребує фахівців, які володіють одночасно декількома професіями;
- у сільськогосподарському виробництві, на відміну від промисловості, де виробництво має стаціонарний характер, виконання технологічних процесів здійс-

нюється як стаціонарними, так і мобільними машинами та знаряддями. Тому працівник агровиробництва мусить володіти знаннями технічних та експлуатаційних показників не тільки стаціонарних, начіпних, монтованих, пересувних і мобільних машин та знарядь, вміннями налаштування їх залежно від умов роботи (тип ґрунту, характер рельєфу, глибина обробітку, технічний стан машини тощо);

- якість виконання технологічного процесу залежить від фізико-механічних і технологічних властивостей об'єктів обробки, агротехнічних вимог до виконуваних технологічних операцій вирощування та збирання сільськогосподарських культур. Тому знання властивостей ґрунту, рослин, плодів, насіння, є необхідною умовою для правильної організації технологічного процесу їх обробітку;

- технологічні властивості середовища в процесі обробки безперервно змінюються, відповідно, не залишаються постійними умови технологічного процесу й характер дії робочих органів. У зв'язку із цим необхідне оволодіння основами розрахунку агрегатів відповідно до властивостей оброблюваного матеріалу та вимог агротехніки, режимів роботи при вирощуванні кожної сільськогосподарської культури.

Всі вищезгадані особливості мають бути відображені в змісті професійної підготовки вчителя трудового навчання як наукові основи формування системи знань аграрного виробництва. Крім того, сучасний зміст підготовки такого спеціаліста у ВНЗ має сприяти формуванню його різноманітних знань, умінь та навичок:

- для успішної підготовки покоління, що підрастає, до майбутньої трудової діяльності він повинен володіти не тільки широкими загальнотехнічними знаннями з механіки, електротехніки, гідравліки, технології аграрного виробництва, а й уміти застосовувати всі ці знання у виробничій діяльності, вміти сформувати їх в учня;

- ефективне здійснення виробничої діяльності учнів вимагає від майбутніх учителів трудового навчання не тільки широких техніко-технологічних знань, а й знань планування та організації трудової діяльності учнів;

- впровадження в навчальний процес трудової підготовки учнів методу проектів вимагає від учителя знань проектування та розрахунку технологічних процесів вирощування та збирання сільськогосподарських культур, вмінь організації навчально-дослідницької діяльності учнів на пришкольніх ділянках та творчої конструкторсько-технологічної діяльності в гуртках технічної творчості при проектуванні засобів малої механізації тощо.

Висновки. На основі перелічених особливостей та принципів відбору змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на технологіко-педагогічному факультеті Уманського державного педагогічного університету було обґрунтовано, розроблено та апробовано інтегрований курс навчальних дисциплін “Основи аграрного виробництва”. Проведена дослідно-експериментальна робота дала можливість переконатись, що в єдності з психолого-педагогічними та методичними дисциплінами курс забезпечує ефективну професійну підготовку вчителя сільської загальноосвітньої школи до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва. На жаль, формат статті не дає можливості розкрити в повному обсязі суть та зміст досліджуваної проблеми. Потребує подальшого вивчення проблема відбору змісту професійної підготовки майбутнього фахівця в системі педагогічних та технологічних практик як однієї зі складових його підготовки до формування в учнів системи знань сучасного аграрного виробництва.

Література

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М. : Пед. общество России, 2000.

2. Леднёв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднёв. – М. : Высшая школа, 1991.
3. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1985. – 95 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.

ГУЗ К.Ж., ІЛЬЧЕНКО В.Р.

“ПРИРОДОЗНАВСТВО” ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Стандарт освітньої галузі “Природознавство” передбачає вивчення її змісту у профільній школі в двох варіантах: окремих предметів – фізики, хімії, біології, які взаємопов’язані між собою змістом загальноприродничої компоненти, та інтегрованого курсу “Природознавство” в класах суспільно-гуманітарного профілю. Вітчизняна освіта змінюється в тому самому руслі, що й освіта інших країн світу.

Так, стандарт освіти в російській старшій школі також передбачає вивчення природознавства в двох варіантах. Перший – вивчення фізики, хімії, біології у профілях гуманітарної спрямованості, другий – вивчення в цих самих профілях інтегрованого курсу “Природознавство” як базового загальноосвітнього предмета. Федеральний компонент Державного стандарту середньої (повної) загальної освіти з природознавства розроблений колективом під керівництвом кандидата фізикоматематичних наук О.Ю. Пентіна. У пояснювальній записці до базового навчального плану зазначено, що пропонований інтегрований курс природознавства формувався не як сума окремих елементів знань із фізики, хімії, біології. Він спрямований на формування цілісної природничо-наукової картини світу і має завдання ознайомлення школярів з методами пізнання, характерними для природничих наук. Ці завдання значною мірою відповідають призначенню вивчення природознавства в профілях гуманітарної спрямованості – формування сучасного наукового світогляду, самовизначення особистості в навколишньому світі [4].

Мета статті – проаналізувати основні підходи до створення інтегрованого природознавчого курсу; розкрити психолого-педагогічні основи природничо-наукового курсу “Природознавство” для старших класів гуманітарного профілю.

О.Ю. Пентін розглядає такі підходи до створення інтегрованого курсу “Природознавство” в старшій школі:

1. Фундаментальний (або ієрархічний) підхід. Автори переважно дотримуються логіки “рівнів організації природи”, руху від простих об’єктів до складних, переходу від найбільш фундаментальних законів і теорій до часткових закономірностей. Тут простежується спроба побудови систематичної, квазінаукової дисципліни, яка з достатньою повнотою включає традиційний матеріал курсів фізики, хімії й біології.

Головною метою такого підходу є “побудова єдиної природничо-наукової картини світу”. Вважається, що курс подає її учням у більш-менш несуперечливому й закінченому вигляді, а вони здатні сприйняти та засвоїти цей матеріал.

2. Методологічний підхід. При цьому підході основою побудови курсу є природничо-науковий метод пізнання, особливості якого зазвичай демонструються на історико-науковому матеріалі. Такий підхід потребує багато часу для вивчення курсу.