
Література:

1. Атутов П.Р. и др. Связь трудового обучения с основами наук: Книга для учителя / П.Р. Атутов, Н.И. Бабабкин, Ю.К. Васильев. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
2. Буданов В.Г. Синергетичні стратегії в освіті // Вища освіта України. – 2003. - №2 – с. 46-51.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. – Харьков: Вища школа, 1984. – 152 с.
5. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. -576 с. – (Пед. б-ка)
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
8. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса: Учеб. пособие для директоров школ. Вып.1/ Под ред. М.С. Тесемничиной. М. 1981 -100с. – В педзагл. Моск. пед. ин-т им. В.И. Ленина.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 145с.
10. Рибак С.М. Міжпредметні зв'язки природничо-математичних і спеціальних дисциплін у підготовці вчителя фізики: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04/ Рибак Світлана Михайлівна. – Вінниця, 2006. – 246 с.
11. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
12. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: Учеб. пособие. – Л., 1983. – 88с. (Ленинградский пединститут им. А.И. Герцена)
13. Gal R. Ou en est la pedagogie? P., 1961/ «Современное состояние педагогики».

У статті розглянуті питання необхідності використання міжпредметних зв'язків в умовах сьогодення з педагогічної та психологічної точок зору, визначення їх статусу в дидактиці, способів класифікації, виявлення основних функцій, методів, прийомів та засобів їх реалізації.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтеграція, функції, види, прийоми та засоби реалізації міжпредметних зв'язків.

В статье рассмотрены вопросы необходимости использования межпредметных связей в современных условиях с точки зрения педагогики и психологии, определения их статуса в дидактике, способов классификации, определения основных функций, методов, приёмов и способов их реализации.

In article are considered questions to need of the use the relationships between subject in modern condition with standpoint pedagogically and psychologies, determinations of their status in didactics, ways to categorizations, determinations main function, methods, acceptance and ways to their realization.

УДК 378: 053.3:5
ББК 74

С.Д. Цвілик, Ю.Г. Ковальов, В.С. Гаркушевський
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ

Постановка проблеми. Зміст фахової підготовки вчителя трудового навчання (технологій) визначається науковою галуззю «Технологія» за такими засадами: вимогами соціального й науково-технологічного процесу у виробництві, в нематеріальній сфері соціальної діяльності; відображенням у переліку й змісті фахових дисциплін виробничих функцій за окремими освітніми лініями; модулюванням змісту навчальних дисциплін; забезпеченням фундаментальної підготовки вчителя як наукової основи фахової підготовки; єдністю змісту теоретичної й практичної підготовки (виробничих і навчальних практик); формуванням трудових умінь і навичок навчального й професійного характеру, що є

основою змісту професійної діяльності певних фахівців; поглибленою фаховою підготовкою вчителя зі збереженням спільної виробничої основи.

У професійній підготовці вчителя технологій нині є низка суттєвих недоліків, зокрема: формалізм у знаннях, несформованість умінь застосувати знання в конкретній ситуації тощо. Дискретний характер підготовки, недостатня цілісність і відсутність наступних взаємозв'язків у змісті навчання перешкоджають цілісному засвоєнню знань у підготовці висококваліфікованих учительських кадрів. Ці недоліки та інші завдання неможливо виконати при застарілому підході до трудової підготовки у школі та без удосконалення змісту професійної підготовки вчителя технологій у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розробки й удосконалення змісту трудового навчання в школі й професійно-практичної підготовки вчителя щодо відображення технологій повного складу виробництва завжди є актуальною.

З питань змісту технічної та технологічної підготовки учнів у школі, студентів у ВНЗ у науковій і методичній літературі виступали науковці-педагоги П. Атутов, С. Батишев, Р. Гуревич, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Сидоренко, М. Скаткін, В. Стешенко, В. Терещук, Д. Тхоржевський. Запропоновано до змісту технологічної підготовки вносити окремі галузі виробництва: енергетику, машинознавство, механічну та хімічну технології, агрономію, організацію сільського господарства, будівництво та сферу споживання.

Основними недоліками традиційного трудового навчання в школі донедавна були такі реалії: орієнтація тільки на прості масові робітничі професії; невідповідність змісту інтелектуальному рівню загальнонаукових предметів; складність організації в школі профільного й професійного навчання за обраним фахом; ознайомлення учнів переважно з професіями основного виробництва та лише деякими допоміжного виробництва; слабка реалізація принципу політехнізму, відсутність базової науки, що визначає структуру та зміст трудової підготовки та ін.

Нині відбувається швидкоплинне зростання рівня автоматизації та комп'ютеризації виробництва, лавиноподібне зростання обсягів наукової інформації, швидке створення нових технологій виробництва. І деякі вчені-педагоги наголошують на необхідності збільшення кількості предметів та обсягу навчальної інформації і цим самим створюють певне штучне середовище, в якому відбувається НВП. В. Безруковою [1], Д. Чернілевським, О.Філатовим [9] та ін. запропоновано творчо-проектний підхід до побудови НВП. На наш погляд, цей шлях є прогресивним, особливо з точки зору створення й упровадження інноваційних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу. У Росії М. Павловою запропоновано в основу структури змісту освітньої галузі «Технологія» покласти логіку взаємодії людини з технічним середовищем. В основу систематизації навчального матеріалу, за аналогією до шкіл Великої Британії, вона пропонує покласти логіку дизайну – проектувальну діяльність, що містить низку етапів: коротке формулювання завдання, дослідження та аналіз потреб клієнтів, визначення критеріїв якості виробу (дизайн, специфікація); вибір кращої ідеї; складання креслень, рецептів чи моделі; проектування та виготовлення; перевірка й самооцінка виробу. Є. Корчинський і Г. Пенькович запропонували розглядати трудове навчання з точки зору складових виробничого процесу: предмету праці (матеріали), засобів праці (техніка), способів (технологія), її організації і процесу праці [7]. Такий підхід орієнтований на результат діяльності, зокрема навчальної, а інші структурні складові – предмет, засіб, процедура, зовнішні умови випадають з точки зору.

У Концепції національного виховання [5] зазначено, що успішне вирішення завдань національного виховання, розвиток пізнавальної та трудової активності дітей і молоді пов'язані з професійною діяльністю педагога. Педагог забезпечує: виконання соціальних функцій (передачу молодим поколінням досвіду людської діяльності з адаптацією його до соціальних відношень, економічного та духовного стану суспільства).

Фахова діяльність учителя технологій спрямована на вирішення ґрунтовних завдань з трудової підготовки молоді щодо формування в учнів техніко-технологічних та економічних знань; практичних умінь і навичок для продуктивної праці; підготовки до оволодіння певною професією матеріального виробництва; розвитку політехнічного світогляду й технічних здібностей, прикладної та технічної творчості; встановлення поняття про масові професії, ринкову економіку; становлення інформаційної культури члена постіндустріального суспільства. Згідно з цим учитель технологій має здійснювати свою фахову діяльність відповідно до вищенаведених засад проектування змісту трудового навчання та його реалізації. Тому актуальною й нині є проблема систематизації вимог щодо технології проектування та реалізації змісту освітньо-професійної підготовки вчителя, який здатен зреалізувати фундаментальні вимоги стандарту галузі «Технологія». Деякі аспекти вдосконалення підготовки вчителя технологій у ВНЗ ми вбачаємо у підготовці до здійснення майбутнім учителем наступності в змісті трудової підготовки в школі, а також у встановленні та реалізації наступності в змісті природничо-математичної та спеціальної підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних закладах освіти.

Програма підготовки вчителя технологій у ВНЗ передбачає здобуття певних освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст, магістр) на відповідних етапах (ступенях) навчання та реалізується на засадах безперервної ступеневої професійної освіти і містить такі складові: соціально-гуманітарна, фундаментальна, спеціальна, практична підготовка. Важливими характерними рисами професійної підготовки вчителя технологій у ВНЗ є: професійна спрямованість, рівень науковості вивчення навчальних дисциплін (абстрагованості знань), рівень освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівців (рівень педагогічної майстерності), наступність у становленні індивідуальних професійно важливих рис у цілісній системі НВП, наступність у змісті фундаментальної та фахової підготовки, поєднання навчання з науковими дослідженнями (принцип В.Гульбольдта) [8], самостійність навчально-пізнавальної діяльності тощо.

У визначенні змісту професійно-практичної підготовки вчителя технологій вчені-педагоги керуються дидактичними концепціями змісту освіти. Ці напрацювання з певним розумінням місця і функцій людини в світі й суспільстві являють собою витoki протистояння демократії й гуманізму, з одного боку, і авторитарних позицій, з іншого.

Однією з панівних у традиційній школі концепцій змісту є технократична або сцієнтристська. Академік С.Гончаренко відзначає, що «проблему змісту освіти ми намагаємося розв'язати емпірично шляхом спроб і в основному помилок. Вигадуємо нові навчальні предмети і виключаємо традиційні, які забезпечують фундаментальність освіти» [4, с.23]. Зміст освіти за цією концепцією є педагогічно адаптованими основами наук, коли людина виступає в ролі засобів виробництва – «дешевої виробничої сили», що накопичує певний об'єм знань, умінь і навичок (ЗУН), які є не загальноосвітніми, а спеціальними. Як результат – необґрунтоване ускладнення змісту освіти.

І. Лернер та А. Вербицький вважають, що достатньо залучати студентів до узагальненого та систематизованого досвіду людства. Вказуючи про способи такого залучення, А.Вербицький [3] зазначає, що педагогічна традиція в різних ланках безперервної освіти продовжує в основному йти шляхом викладення основ наук як результатів суспільно-історичної практики. Навчання представляє собою набір технологій передачі готового, відчуженого від динаміки розвитку культури матеріалу, перетвореного в семіотичну форму навчальної інформації, вирваного з контексту як майбутньої самостійної професійної діяльності, так і поточних потреб самої особистості. Але в умовах швидкої зміни технологій предметні здібності особистості виявляються неадекватними цим технологіям, тому що зміст освіти виявляється відірваним від об'єктивних відношень реальної дійсності.

Практика показує, що застосування в сучасних дослідженнях діяльнісного підходу для вирішення цієї проблеми не дає очікуваних результатів. Причина цього вбачається в тій же традиційній орієнтації змісту освіти на знання, вміння, навички та здібності.

В останні десятиріччя виникає тенденція особистісно-орієнтованої освіти, спрямованої на вивільнення творчої енергії, що вимагає відмовитися від авторитаризму з маніпуляцією свідомістю учнів, студентів і орієнтуватися на всебічний розвиток, увагу до філософського, методологічного й теоретичного осмислення педагогічної науки й практики. Це сприяло формуванню третьої концепції змісту освіти як педагогічно адаптованого соціального досвіду людства, ізоморфного, тобто тотожного за структурою (зрозуміло, не за об'ємом) людській культурі, взятій в історичному аспекті. Згідно з таким розумінням змісту він повинен охоплювати крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за звичним стандартом, за зразком, також досвід творчої діяльності і емоційно-ціннісних відношень. Засвоєння соціального досвіду в його цілісності дасть змогу людині не лише успішно функціонувати в суспільстві, бути добрим виконавцем, але й діяти самостійно, не просто «вписуватися» в існуючу соціальну систему, «соціалізуватися», але й змінювати її [4, с.24].

Наукове обґрунтування змісту освіти має починатись з пошуку спільної основи, а не з установленням переліку навчальних предметів з наступним їх механічним наповненням розрізненими відомостями. Зміст освіти має бути системним і на думку провідних учених-педагогів охоплювати чотири основні структурні елементи: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвід здійснення емоціональних відношень – у формі особистісних орієнтацій [2;6; 8].

Проблемами опрацювання змісту й технології реалізації вищої освіти взагалі, і педагогічної зокрема, опікувались багато дослідників, у працях яких визначено такі рівні оволодіння способами професійної діяльності вчителя:

- рівень знань про способи діяльності (для виконання будь-якого способу діяльності фахівець має знати з яким матеріалом він працюватиме, основні відомості про засоби ефективної діяльності, послідовність виконання прийомів діяльності, умови безпечної діяльності й очікуваний результат);

- рівень умінь виконувати способи професійної діяльності, визначені функціональними обов'язками;

- рівень навичок з виконання цих способів діяльності (тобто здібність і підготовленість студентів виконувати певні професійні дії свідомо з мінімальними витратами праці й часу, без помилок і без контролю за засобами діяльності);

- рівень професійної майстерності можливий лише за умови досягнення перших трьох рівнів і зумовлюється такими чинниками: а) ґрунтовним знанням про властивості предметів, б) вільним володінням знаряддями виробництва, в) відповідністю конкретного змісту праці, характеру виконуваних робіт суб'єктивним характеристикам індивіда, його самооцінки, працьовитості [2; 7; 8 та ін.].

Невідповідність змісту загальної, спеціальної і професійно-педагогічної підготовки вчителя наведеним рівням оволодіння способами професійної діяльності сьогодні є гальмом оновлення системи освіти і розвитку суспільства. Для вирішення цієї проблеми ці автори пропонують до виконання певні заходи: підвищення соціальної відповідальності школи щодо формування загальнонаукової освітньої бази випускників; поліпшення якості підготовки вчителів у вищих закладах освіти. Виконання цих заходів тісно пов'язане з динамікою змісту освіти.

В.Безпалько визначає 4 ступеня абстракції, через які проходить наукове знання [2, с.69-70]: 1 ступінь – феноменологічний – передбачає описовий виклад фактів і явищ; каталогізацію об'єктів, констатацію їх властивостей і якостей, використання побутової мови

та життєвих понять; 2 ступінь – аналітико-синтетичний – передбачає пояснення природи і властивостей об'єктів, закономірностей явищ, створює можливості передбачення спрямованості подальшого розвитку й виходів у явищах, що спостерігаються; 3 ступінь – прогностичний – пояснення явищ певної галузі знань зі створенням її кількісної теорії, моделюванням основних процесів, аналітичним перетворенням законів і властивостей. Створюються можливості для прогнозування у виходах процесів і явищ, розвивається мова науки, яка стає справжньою виробничою силою суспільства; 4 ступінь – аксіометричний – пояснює явища з використанням високого ступеня узагальнення опису (великий обсяг матеріалу й широке використання наукової мови, глибина проникнення в сутність явищ, відомі загальні закони функціонування об'єктів будь-якої природи). Створюється міждисциплінарна мова науки (наприклад, кібернетика, теорія інформаційних систем тощо), за допомогою якої переосмислюються наукові основи прикладних галузей наукового знання.

Вивчення змісту освіти різних рівнів дозволило визначити, що феноменологічний ступінь абстракції характерний для дошкільної та початкової освіти, аналітико-систематичний ступінь – для загальної та спеціальної середньої освіти, прогностичний – для вищої освіти, а аксіометричний – для наукової діяльності. Зрозуміло, що межі застосування критеріїв змісту освіти різних рівнів є змінними, наприклад, базова вища освіта (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр) може здійснюватись на аналітико-синтетичному й прогностичному рівнях.

Визначення, структурування та коригування змісту підготовки вчителя технологій – це мета вищої педагогічної освіти, що спрямована на: напрацювання вимог до особистості вчителя, рівня його культурного та інтелектуального розвитку; коригування й прогнозування змісту навчання і виховання вчителя технологій, рівня його загальнокультурної, фундаментальної, фахової й практичної підготовки; розвиток творчої ініціативи, здібностей і нестандартного поліхроматичного мислення, здатності до самостійного дослідження; побудову НВП на засадах гуманізації, демократизації навчання й виховання, інтеграції і диференціації змісту навчального матеріалу; встановлення наступності в змісті природничо-математичної і спеціальної підготовки вчителя; розширене застосування технологій активного навчання, комп'ютерних інформаційних технологій у навчальному процесі.

Вищенаведені вимоги до визначення змісту фахової підготовки вчителя технологій обумовлюють застосування відповідних принципів у процесі напрацювання навчально-програмної документації: наступності, гуманізації, науковості, політехнізму, систематичності та доступності, єдності й взаємозв'язку загальної політехнічної і професійної освіти, міжпредметних зв'язків, професійної мобільності, інтеграції та диференціації.

Висновки. Складання навчальних планів підготовки вчителя технологій чи за авторськими пропозиціями, чи за рекомендаціями стандарту вищої освіти не відображає науково обґрунтованої методики їхнього створення й коригування. Зміст і структуру навчальних планів, що задовольняли б усім сучасним вимогам поки що не визначено, про що свідчать безперервні різкі зміни в складі та обсязі навчальних дисциплін. Визначення змісту підготовки вчителя технологій, встановлення й реалізація наступності в змісті складових цієї підготовки має ґрунтуватися на засадах не накопичення знань, а взаємопроникнення, взаємоаналізу, синтезування знань, розвитку творчого, інтегративного мислення особистості.

Література:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогіка /Безрукова В.С.– Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения/ Беспалько В.П. – М., 1995. – 308 с.
3. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный поход/ Вербицкий А. – М., 1990. – 204 с.

-
4. Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти/ Гончаренко С.У. - Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 36. наук. пр. – Вип. II. – ч. 1/ Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 22 – 26.
 5. Кремень В. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи// Професійна освіта: педагогіка і психологія/ За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Вид. II. – К – Ченстохова: Віпол, 2000. – С. 11 – 30.
 6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы/ Леднев В.С. – 2 – е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
 7. Стешенко В.В. Теоретичні та методичні основи ступеневої освітньо-професійної підготовки вчителя трудового навчання (Монографія) / Стешенко В.В. – Слов'янськ: СДПУ, 2002. – 343 с.
 8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
 9. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание. /Под ред.. Д.В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 288 с.

В статті розглядаються проблеми проектування змісту професійно-практичної підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних закладах освіти. Встановлено, що визначення, структурування та коригування змісту підготовки вчителя технологій – це мета вищої педагогічної освіти, що спрямована на напруження вимог до особистості вчителя. Проектування змісту навчання і виховання вчителя технологій пов'язується з досягненням певного рівня його загальнокультурної, фундаментальної, фахової й практичної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, зміст навчання, спеціальні дисципліни, технологія, трудове навчання.

В статье рассматриваются проблемы проектирования содержания профессионально-практической подготовки учителя технологий в высших педагогических учебных заведениях. Установлено, что определение, структурирование и коррегирование содержания подготовки учителя технологий – это цель высшего образования, направленная на наработку требований к личности учителя. Проектирование содержания образования и воспитания учителя технологий связывается с достижением определенного уровня его общекультурной, фундаментальной, специальной и практической подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, содержание образования, специальные дисциплины, технология, трудовое обучение.

The article is devoted to the problems of projection of substance the professional and practical training the teachers of technology for the higher pedagogical educational establishment. It was ascertained, the definitions of structuration and correction of substance of studies direct to the achievement of appointed level of common-cultural, profound, professional and practical training the teacher technology.

Key words: professional grounding, maintenance of education, special disciplines, technology, labour-training.

УДК 37.016:7.05
ББК 74

Штефан Попа
г. Кишинёв, Республика Молдова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ КОМПОЗИЦИИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРЬЕРА

Реформа высшего образования предполагает необходимость пересмотра содержания и разработки адекватной методологии обучения для дисциплин художественного цикла. Профессиональная подготовка студентов в области художественного проектирования интерьера предполагает фундаментальную подготовку дизайнеров, направленную на углублённое освоение проектной методике. Критерием достижения данной цели в процессе обучения студентов должен выступать комплексный показатель качества проектных разработок, объективно отражающий реальный уровень развития художественно проектной культуры студента на каждом этапе обучения.