

Вячеслав Борисов, Світлана Борисова
Краматорський економіко-гуманітарний інститут
м. Краматорськ, Україна

ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ ЗМІСТУ ПРОГРАМИ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Вступ

XXI ст. висуває нові, раніше не відомі завдання для всіх сфер життєдіяльності людини і суспільства. Це ставить перед людиною, а отже, і перед освітою — сферою, що готує людину до життя, не бачені раніше вимоги, але водночас створює для освіти нові можливості.

Всебічний розвиток освіти, її науковий та інтелектуальний потенціал має бути найвищим пріоритетом держави. На жаль, за словами Міністра освіти і науки України В.Кременя, в нашому суспільстві немає навіть цілковитого розуміння пріоритетності освіти й науки в сучасному світі. Тому він перед собою і своїми колегами ставить завдання максимально зорієнтувати суспільство, довести до кожного, що в нинішніх умовах освіта й наука — галузі номер один. Тому що існують об'єктивні закономірності, які обумовлені розвитком освіти.

Сьогодні цей розвиток визначають дві позитивні тенденції — глобалізація та перехід від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою ґрунтуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях, і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації. (Для повноти висвітлення загальноцивілізаційних тенденцій необхідно додати, що існує ще і третя тенденція — набуття людством здатності до самознищення, але її практичне втілення не призведе до розвитку людства).

1. Підходи до визначення та реалізації змісту освіти

Стан системи освіти є чутливим індикатором процесів, які відбуваються в суспільстві. Сьогодні в Україні триває процес становлення нових парадигм освіти,

які орієнтовані на входження у світовий освітній простір. Філософському осмисленню змісту сучасної освіти присвячені праці Б.С. Гершунського, В.С. Богданова, І.Д. Беха, М.Б. Євтуха, В.П. Андрущенко, І. Вільш та ін. В процесі навчання реалізується зміст освіти, який виступає як один з головних засобів і факторів розвитку. Він є певним „розрізом” освіти, що не зачепляє технологію.

Традиційна педагогіка орієнтована на реалізацію переважно освітніх функцій загальноосвітніх закладів. В 60-ті роки ХХ століття зміст освіти визначався як „совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы” [9, С. 222]. Це був підхід орієнтований при визначенні сутності освіти на знання.

При такому підході в центрі уваги знаходяться знання як результат духовного багатства людства, накопиченого в процесі пошуків та історичного досвіду. Цей підхід сприяє соціалізації особистості, входженню людини в соціум. З цієї точки зору зміст освіти є системою життєзабезпечення.

Але в той же час при цьому підході до змісту освіти знання виступають абсолютною цінністю і заступають собою саму людину. Це призводить до ідеологізації та регламентації наукового ядра знань, їх академізму, орієнтації змісту освіти на середнього учня та іншим негативним наслідкам.

В останнє десятиріччя в світлі ідей гуманізації освіти все більшу підтримку серед науковців та практиків здобуває особистісно-орієнтований підхід до виявлення сутності змісту освіти.

При особистісно-орієнтованому підході до сутності змісту освіти абсолютною цінністю є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних та життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до особистості, становлення її індивідуальності і можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Особистісно-орієнтований зміст освіти спрямований на розвиток природніх особливостей людини (здоров'я, здатностей до мислення, діяти); її соціальних властивостей (бути громадянином, працівником, членом родини); властивостей суб'єкта культури (свободи, духовності, творчості). При цьому розвиток природніх, соціальних і культурних першооснов здійснюється в контексті загальнолюдських, національних і родинних цінностей.

Зміна підходів до сутності змісту освіти дає підстави погодитись із тим, що зміст освіти має історичний характер. Визначається він метою і завданнями освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства. Під впливом вимог життя, виробництва і рівня розвитку наукового знання змінюється і зміст освіти.

В.С. Богданов, зокрема підкреслює, що формування нової освіти, зумовлюється практичними завданнями гуманізації умов життя людини, гуманізацією науки й освіти в цілому. Освіта, зазначає вчений, повинна виступати як самостійний вид духовно-практичної діяльності, яка володієсамоцінністю у соціальному становленні сучасної молоді особи. Нова форма єдності (інтегрованості) професійних і соціальних функцій освіти полягає у встановленні реальних, залежних від здібностей та активності самої особи, шляхів до вищих рівнів освіти [2, С. 27].

Відомо, що освіта як соціальне явище виникло з прагматичної потреби людей в знаннях, що були необхідні для забезпечення їх життєдіяльності. Накопичення

і поглиблення знань, зростання освіченості суспільства зумовили появу культурологічної функції знань, яка пов'язана з уявленнями про всесвіт, людину, мистецтво та ін.

Культурологічна тенденція в ХХ ст стає домінуючою з огляду на ті процеси, що відбуваються в етнопатріалістичному просторі. Фундаментальне питання, що постає у зв'язку з полікультурним вихованням, власне таке: чи освіта повинна вивільняти й посилювати в кожному індивіді те, що робить його подібним до інших, і що, передусім, залежить від його інтелекту, функціонування та принципи якого претендують на універсальність? Чи, навпаки, повинна залучати індивіда в особливі колективи або спільноти, що виступають носіями якоїсь своєї культури, або в групи, які заявляють про свою несхожість, захищаючи, відповідно, своє існування та право на висловлення своїх поглядів? Це питання надзвичайно актуальне.

Хоча на думку багатьох дослідників розвивається тенденція перетворення індивіда на людину з антенами (з огляду на множинність можливостей та велику кількість цінностей, які йому пропонує сучасне суспільство) на відміну від людини з корінням (модель, що домінувала в суспільстві минулого), впродовж останнього десятиріччя ми стали свідками масового повернення до регіоналізму та місцевого патріотизму, до розвитку колективних ідентичностей, нового піднесення націоналізму і посилення процесу ствердження етнічних груп як соціальних категорій. З іншого боку, ми відзначаємо дедалі глибший розрив між культурою та економікою й технологією. Тоді як економіка, фінанси, інформаційні технології набувають дедалі глобальнішого масштабу, культура виявляє тенденцію до локалізації, обмеження на місцевому рівні, що може призвести до негативних процесів виключення, дискримінації та нетерпимості. [195, с. 14].

Нові умови життя людства — такі, як пошквалювання переміщення людей та поширення ідей, нові інформаційні технології — призвели до виникнення несподіваних ситуацій, які щораз більше ускладнюють формування самостійної, наділеної відповідальністю особистості, що є на сьогоднішній день визначальним завданням системи освіти. У відповідь на кризу ідентичності, яку вони і спричинили, ці явища мають тенденцію до виразного підкреслювання ідентичностей спільнот — таких, як етнос, нація, релігія, територія — які здійснюють наступ на основні права особи, її свободу переконань, її інтелект та прагнення до універсальності. Вони розхитують взаємозв'язок нація – держава – влада – територія і ставлять щораз більше питань перед освітньою та культурною політикою держав.

Цікавою в цьому напрямку є думка А.Перотті про те, що: „Слід виробити нову концепцію, концепцію інтеграції в демократичне суспільство, позбавлене будь-яких тенденцій нав'язувати культуру, вимагаючи від представника меншини або іноземця прийняти основоположні міфи національної культури. Жодна нація не наділена виключним правом на цінності, які складають культурну спадщину людства.” [10, С. 15].

Роль школи, перед якою поставили завдання, продиктовані новими процесами колективної ідентифікації та індивідуального окультурення, полягає в передачі дитині необхідних знань та вмій, аби вона стала відкритою для універсуму, не відмовлялась від коренів, що визначають її ідентичність. Для гармонійного розвитку своєї індивідуальної ідентичності кожен ідивід потребує чіткої структурованості своєї соціальної, територіальної, етнічної, мовної та культурної приналежності,

спроможності піднятися над тим, що прийнято називати замкнутою етнокультурною ідентичністю. Для цього індивід повинен визначити свої колективні ідентичності, залишаючись вільним у їх виборі (ніхто не має права закріплювати за ним приналежність до якоїсь спільноти, він повинен змогти надати їм сенсу в сучасному суспільстві, інтегрувати їх у значно ширші сукупності людей у масштабі планети, узгодивши із двома основними принципами: властивою людському розуму розсудливістю та свободою совісті).

Для досягнення цієї мети право на освіту повинно бути таким, яким воно сьогодні є в державах- націях і забезпечується цими державами. Коли у нинішній Європі громадянин опиняється в ситуації транскордонного „окультурення”, він має право на систему навчання й виховання, що не знає кордонів. Йдеться про основну умову розвитку особистості. Кожна нація, якою б не була її історія, має свою культурну політику, і вона залежить від культурної спадщини, що передається від одного покоління до іншого через колективну пам'ять.

„По суті, — як відзначив Андре Тевенан, — держава не в змозі сама дати раду цій колективній пам'яті, і тому вона покладає на шкільну систему важкий тягар відповідальності за передачу культурних надбань. Від самого початку становлення наших національних суспільств перед школою, що була свого роду «світською церквою», стоїть завдання підготовки дітей і залучення їх до життя в національному суспільстві в такий спосіб, щоб плоди кожної національної системи освіти визнавалися властивими самій спільноті (зі специфічним поглядом на історію, географію, мову, культуру, з ієрархічною значущістю фактів та понять і, відповідно, психології та етики...)” [10, С. 19]. Саме ці дві тенденції (прагматична і культурологічна) визначили напрямки в різних культурах і цивілізаціях.

2. Компоненти змісту освіти

Поняття змісту освіти включає наступні компоненти: когнитивний досвід особистості, досвід практичної діяльності, досвід творчості і досвід відношень особистості.

Когнитивний досвід особистості включає систему знань про природу, суспільство, техніку, засоби діяльності, засвоєння яких забезпечує формування в свідомості учнів наукового світогляду, озброює підходами до пізнавальної та практичної діяльності.

„Знання как основной элемент содержания общего образования — это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления” [9, С. 224]. Знання — це відбиток властивостей речей і явищ дійсності, перероблений в категоріях людського досвіду.

Зміст освіти включає в себе наступні види знань:

- основні поняття та терміни,
- основні закони науки,
- знання про засоби дослідницької діяльності,
- оціночні знання.

Згадані види знань відрізняються функціями у змісті предметів, а також технологіями, що використовуються.

Але самих тільки знань недостатньо. Необхідно засвоїти досвід їх використання, тобто уміння і навички, що вироблені людством. Зовнішні (практичні) і внутрішні (інтелектуальні) уміння і навички можуть бути загальними для всіх навчальних предметів (Скласти план, виділити суттєве, порівняти, зробити висновки і т. ін.).

До загальноінтелектуальних умінь і навичок впритул підходять загальнонавчальні: конспектування, робота з підручником, словником, довідником і т. ін.

Таким чином, практичний компонент змісту освіти — це система загальних інтелектуальних та практичних умінь та навичок, які є основою конкретних видів діяльності. До цих видів діяльності відносяться пізнавальна, трудова, художня, суспільна, ціннісно-орієнтуюча, комунікативна. Важливо зазначити, що наведені види діяльності здійснюють і зворотній вплив на зміст загальної освіти, тобто в свою чергу, виступають суттєвим джерелом його наповнення. Досвід творчої діяльності повинен забезпечувати готовність учня до дослідницької діяльності, до творчого перетворення дійсності.

Одним з пріоритетних завдань загальної середньої освіти, які зазначені в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, схваленій II Всеукраїнським з'їздом працівників освітянської галузі, є підготовка до подальшої освіти і трудової діяльності, яку повинна забезпечувати освітянська галузь „Технологія”, основною формою реалізації якої є навчальний предмет „Трудове навчання”.

Вивчення трудового навчання відбувається на I-III ступенях навчання, яке можна розділити на три основні етапи: „Вступ до праці” — 1 – 4 класи, у молодшій школі трудове навчання може інтегруватися з іншими предметами („Художня праця”); „Загально трудова підготовка” — 5 – 9 класи або 5 – 7 класи (за вибором школи); „Профільна трудова підготовка” — 8 – 11 класи або 10 – 11 класи (за вибором школи). Д.О. Тхоржевський відзначав, що профільне трудове навчання може здійснюватися за трьома варіантами:

- у школі практикується поглиблене трудове навчання за рахунок регіонального та шкільного компонента; навчання може завершуватися присвоєнням кваліфікаційного розряду;
- у школі поглиблено вивчається один з предметів, але це не „Трудове навчання”; в такому разі профільне трудове навчання здійснюється як державний компонент у вигляді спецкурсу, зміст якого пов'язується зі змістом предмета, що вивчається поглиблено;
- у школі предмети поглиблено не вивчаються; в такому разі профільне трудове навчання здійснюється як державний компонент за однією з програм, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Останнім часом поруч з базовим (інваріантна частина) багатьма дослідниками [4, 6, 7, 8, 12, 16, 17] у змісті загальної середньої освіти виділяється його диференційований компонент (варіативна частина) — особистісно-орієнтований компонент змісту освіти, що отримав відбиття в нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

В роботах В.В. Краєвського, В.С. Ледньова, І.Я. Лернера, Н.М. Шахмаєва та ін., які присвячені проблемі змісту освіти, в різній мірі розглядається аспект виділення варіативної частини в змісті загальної середньої освіти.

О.А. Муст, В.К. Руус та ін. [8], висуваючи і теоретично обґрунтовуючи принцип єдиного і диференційованого в змісті освіти, подають зміст освіти як об'єднання

компонентів: а) „загальнонародного”, який визначає „ядро змісту освіти”, єдине для всіх шкіл; б) регіонального, який підключається до нормативних стандартів знань і враховує місце і роль регіону, а також відбиває його економічні та культурні особливості; в) індивідуального (школа, учень, учитель), який передбачає активну участь всіх членів шкільного колективу у визначенні набору шкільних предметів за вибором і факультативних курсів для поглибленого вивчення.

Є.К. Страут, А.А. Пінський [12] поруч з індивідуальним компонентом змісту загальної середньої освіти виділяють варіаційний компонент, який входить або до змісту загальноосвітніх дисциплін, або частково внесений до професійно-технічного циклу. Підкреслюючи при цьому, що з різних функціональних програмах (тобто в програмах, які враховують конкретні умови організації навчального процесу в саме цьому типі середніх закладів) зміст варіативного компоненту може бути різним, а в деяких він може і взагалі бути відсутнім.

О.І. Бугайов, Д.І. Дейкун [4] у змісті освіти виділяють два компоненти: державний і шкільний. Шкільний компонент, як зазначають автори, повинен реалізовувати регіональні особливості і умови, в яких працює школа, і обов'язків для шкіл всіх типів.

Проблемі виділення в змісті освіти диференційованої варіативної частини за кордоном присвячено низку праць педагогів, які аналізуючи зміст шкільної освіти в різних країнах світу, відзначають, що більшість країн світу, розпочинаючи з 80-х років ХХ ст., проводять реформу освіти [13]. Країни з централізованою системою освіти (Росія ; Франція [20]; Німеччина [21]; Японія [18], Китай), виділяють базовий (основний) і варіативний (за вибором) зміст освіти і водночас роблять кроки на шляху збільшення в навчальних планах варіативної частини за рахунок зменшення обсягу обов'язкового змісту або визначення зі змісту загальної середньої освіти базового компоненту, обов'язкового для всіх.

В країнах з нецентралізованою системою освіти (США, Англія, Канада) спостерігається тенденція до стандартизації змісту освіти з визначенням в ньому базового компоненту і периферійної варіативної диференційованої частини.

Номенклатура профілів навчального предмету може бути нормативно обмежена. В Росії, Естонії, Угорщині, Німеччині — це обов'язкові вибірні профілі, в Китаї — обов'язкові факультативи. Вибір профілів трудового навчання визначається, в основному, профільною спрямованістю навчальних закладів (Росія, Англія, Естонія, Китай, Японія), крім вищезгаданого, в США, Франції, Болгарії важливе місце займає думка батьків.

Необмежений вибір учнями номенклатури профілів здійснюється на старшому ступені навчання в приватних гімназіях США, експериментальних школах відкритого навчання у Німеччині. Необмежений вибір вимагає для кожного учня розробку індивідуальних програм навчання, які враховують рівень успішності учня, власний темп навчає мості, інтереси та здібності. Але як показує аналіз літератури, абсолютно вільний вибір профілю трудового навчання зустрічається рідко. Бо централізація веде до невиправданої різниці в обсязі знань і розпорощенню матеріальних ресурсів. Також для нашої країни є проблемою залучення великої кількості фахівців.

Більш поширеним є вибір учнями профілів, які регулюються мінімальною кількістю годин та обумовлені направленістю освіти, загальними типами схильності і професійними інтересами учнів.

В аспекті нашого дослідження, найбільш перспективним, на наш погляд, є такий зміст освіти, який надає можливість учням реалізувати власні потреби і інтереси, разом з опануванням нормативу. Але проблема теоретичного та експериментального обґрунтування умов ефективної реалізації профільної підготовки учнів старших класів, як показав аналіз іноземної та вітчизняної літератури, не тільки не розв'язана, але навіть не була чітко поставлена.

В результаті вищевикладеного теоретичного аналізу нами в якості робочого визначення „профільна підготовка” розглядається як частина, що створена навколо обов'язкового змісту трудового навчання та здатна оперативно реагувати на якісно нові соціально-економічні зміни, які відбуваються в суспільстві і потреби людини, в якій зафіксовані наступні сутнісні ознаки: особистісна зорієнтованість, диференційованість, варіативність, оперативність.

Соціальна сутність змісту профільної підготовки учнів старших класів полягає в тому, що він як частина змісту загальної середньої освіти є засобом передачі соціального досвіду наступним поколінням, а також виступає як засіб саморегуляції, самовизначення, самоствердження особистості, збереження індивідуальних особливостей кожного учня, розвитку його загальних і спеціальних здібностей.

Змінити зміст освіти в загальноосвітніх закладах необхідно з багатьох причин. Серед них:

- особлива соціальна ситуація життя сучасного українського учня, підґрунтям якої є переоцінка соціальних цінностей дорослого покоління, їх не прийняття, а іноді і пряме відторгнення;
- безумовність того, що шлях молоді людини до кар'єри далеко не прямий, яким він міфологічно уявлявся за радянських часів („молодым везде у нас дорога”, „вам открыты все пути на свете” і т. ін.);
- висновки соціологів про те, що майбутнє життя і достаток людини багато в чому залежать не від отриманої раз і назавжди професії, а від здатності до професійної мобільності;
- бажання прогресивних сил прискорити і зробити незворотним процес руху України до громадянського та правового суспільства, що вимагає від молоді не тільки розуміти соціальні процеси, але і набувати досвід громадянської поведінки;
- нечуване розширення інформаційного середовища, можливість отримати практично будь-яку інформацію; це означає що від людини вимагається не стільки знати і запам'ятовувати, скільки уміти знайти, відібрати потрібну, засвоїти її, інтерпретувати, використати як для особистого розвитку, так і для розв'язання професійних і соціальних завдань;
- тенденції розвитку світової спільноти в напрямку плюралізму поглядів; взаємопроникнення різних культур;
- катастрофічний стан здоров'я дітей.

3. Функції змісту програми з трудового навчання за профілем „Бісерування”

У загальнонауковому визначенні під „функцією” розуміють певну сукупність наслідків діяльності; призначення, роль; відношення двох об'єктів, при якому зміна

одного об'єкта відбувається одночасно зі зміною іншого; спосіб поведінки, який притаманний якомусь об'єкту та сприяє збереженню системи, до якої він належить та входить.

В нашому дослідженні під функцією ми будемо розуміти „призначення”. В педагогічних дослідженнях проблемі теоретичного обґрунтування функцій змісту освіти присвячені роботи В.М. Ледньова, І.Я. Лернера, Х.Й. Лійметса, В.К. Руус та ін. Вихідним положенням концепції змісту освіти за І.Я. Лернером є те, що глобальна функція навчання полягає в передачі, відтворенні і збереженні соціального досвіду. Відзначаючи при цьому, що індивід стає особистістю в міру опанування ним соціального досвіду.

Е.Р. Гречкіна та ін. [8, С. 198 – 199], поділяючи зміст освіти на основний та додатковий компоненти, виділяють для кожного з них свої специфічні функції. Загальноосвітньому мінімуму відповідають функції:

- забезпечення єдиної шкільної системи;
- забезпечення світоглядної та ідеологічної єдності учнів;
- створення передумов для всебічного розвитку особистості на основі вивчення культури;
- створення у відповідності з особливостями ближнього природного, економічного та соціокультурного середовища умов для розвитку особистості;
- створення основних умов для національної рівності і для демократизації у сфері освіти;
- формування у учнів готовності до вибору;
- забезпечення спадковості традицій у сфері освіти даного регіону.

Специфічні функції додаткового компоненту (предмети за вибором, факультативи, профілі) покликані забезпечити:

- становлення індивідуальних особливостей учнів;
- розвиток специфічних здібностей;
- повну рівність в галузі освіти на основі пристосування змісту освіти до статевих відмінностей;
- створення передумов для безперервної освіти;
- формування громадянської відповідальності;
- формування у учнів здатності до вибору;
- формування соціального та професійного самовизначення;
- створення передумов для самореалізації особистості за умов конкретного природного та соціально-культурного середовища.

В.С. Ледньов за основну функцію загальної освіти приймає: підготовку людини до виконання загальних видів діяльності; радикальний зсув у самовизначенні людини; підготовку до вибору професії, підготовку до професійної освіти; внесок у всебічний розвиток особистості. В результаті аналізу і теоретичного узагальнення даних педагогічної науки і практики нами виділені дві групи функцій змісту програми за профілем. Групу основних складають функції, що є загальними як для бази так і для профілю, бо обумовлені функціональною цілісністю змісту загальної середньої освіти і особистісною орієнтацією змісту програми з ТН за профілем.

Функції змісту програми з ТН за профілем				
Основні	Специфічні			
Онтологічна	Особистісно-орієнтована	Коригуючі	Інтегративна	Соціальна
Орієнтаційна	Задоволення потреб інтересів учнів	Умови формування навчально-пізнавальної діяльності	Формування цілісної наукової картини світу	Відбиття потреб: — держаних, — національних, — регіональних.
Оціночна	Розвиток загальних і спеціальних здібностей	Попередження неуспішності	Оптимізація обсягу змісту	
Продуктивна	Створення умов для самореалізації, самовизначення, самоорганізації, самооцінки		Формування системних знань	
Перетворююча	Дидактична пропедевтика			
Регулятивна				

Онтологічна функція полягає в забезпеченні знань, що створюють уявлення, також теоретичні про оточуючий світ. Орієнтаційна функція забезпечує знання, які вказують напрямки і способи ціле відповідної діяльності. Оціночна функція забезпечує знання, що вказують норми, ціннісне ставлення суспільства, систему ідеалів. Відтворююча функція обумовлює збереження і відтворення культури, в тому числі розширене примноження культурних цінностей. Перетворююча функція визначає здатність до перетворення світу, створенню якісно нових об'єктів. Регулятивна функція забезпечує регулює вибіркоче ставлення до об'єктів і діяльності, визначає відповідність діяльності і об'єктів потреби, робить оцінку вірогідного задоволення потреб, створює імпульс до діяльності і відбивається на її темлі, якості та рівні.

4. Специфічні функції програми за профілем „Бісерування”

Розглянемо специфічні функції змісту програми за профілем. Ця група функцій обумовлена цілями освіти і необхідністю відбиття потреб та інтересів особистості з урахуванням здібностей, навчальних можливостей, потреб суспільства.

Особистісна орієнтованість — перша специфічна функція змісту програми за профілем, яку ми розглянемо. Орієнтувати — це дати можливість будь-кому — чому визначити своє місцезнаходження або спрямовувати на досягнення будь-якої мети, допомагати розібратися в якійсь справі.

Особистісна орієнтація інтегральна функція змісту програми за профілем спрямована на найбільш повне задоволення потреб, загальнонаукових і профільних інтересів учнів, розвиток загальних і спеціальних інтересів. Як відомо, в основі розвитку особистості лежать потреби — головне джерело активності особистості, вихідний стимул до діяльності.

Характерними особливостями потреб, як зазначає С.Л. Рубінштейн, є: фактична не насиченість, динамічність, мінливість; задоволення потреб особистості народжує більш високі потреби цієї особистості і включення її до різних форм і сфер діяльності, що знаходять прояв в самореалізації і самоствердженні індивіда [15, С. 107]. Потреби притаманні всім людям але рівень їх розвитку, ієрархічне співвідношення не однакове. Особистість кожного учня характеризується неповторним сполученням потреб: прагнення до різних видів знань, творчості.

Специфіка інтересу полягає втім, що інтерес висловлює потребу не стільки в об'єкті, в опануванні ним, скільки в тих хвилюваннях, які він викликає. Саме ця особливість визначає вибірковий характер реагування людини на зовнішні впливи.

Таким чином пізнавальні інтереси, що склалися утворюють те психологічне підґрунтя, потрапляючи на яку зовнішні (соціальні) впливи можуть змінити або підсилити розвиток особистості.

Особистісна орієнтованість як функція змісту програми з трудового навчання за профілем передбачає відбиття в змісті програми за профілем інтересів учнів, які пов'язані з проєктованою ним професією, профорієнтацією. Професійна орієнтованість передбачає усвідомлений вибір майбутньої кар'єри, сфери саморозвитку особистісних можливостей, а також формування практичного, дійового ставлення особистості до професійного самовизначення.

Професійна орієнтованість програми за профілем змісту загальної середньої освіти реалізується крізь процес викладання основ наук.

Функції змісту програми за профілем — особистісна орієнтованість — сприяє повному розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей учнів. Здібність розуміється як індивідуальні психічні особливості особистості, є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності та динаміки опанування знаннями, вміннями та навичками. В психології виділяють три види здібностей: 1) загальні (забезпечують легкість та продуктивність розумової діяльності); 2) спеціальні (здібності до музики, математики); 3) практичні (конструктивно-технічні, організаторські, педагогічне та ін.). Таким чином, потреби, інтереси, здібності виступають з одного боку в якості мотивації діяльності, а з іншого — в якості психічної форми прояву розвитку учня, в якій в свою чергу проявляється характер. Повнота реалізації здібностей особистості залежить від характеру учня, вольових, емоційних та інтелектуальних його особливостей.

У навчальній діяльності психічні властивості особистості утворюють нерозривну єдність: розвиток особистості та установки впливають в однорідних ситуаціях на вчинки, переходячи в характер і закріплюються в ньому як властивості особистості.

Можна вважати, що корекція є обов'язковим компонентом дії, але який здатний приймати нульове значення. Далі, якщо вести мову не тільки про орієнтаційну та виконавчу частини, то можна використовувати слово „дія”, маючи на увазі не тільки початковий акт, але і те, що іде за ним в якості виправляючого і має аналогічний і предметний зміст. А отже, бо не має можливості обмежитися одноразовою корекцією, як контрольна, так і корекційна частина може розгортатися в ряд послідовних актів, що виконуються.

Корегувати (лат. corrigere) — це значить вносити правки, виправляти. В аспекті нашого дослідження корегування, внесення змін, на рівні засвоєння системи

навчального матеріалу є відбиттям особистісно-орієнтованої функції змісту програми за профілем. При внесенні поправок до змісту освіти з урахуванням специфіки соціального замовлення і потреб особистості, корекція, виконує дане завдання, і виступає як самостійна функція змісту програми за профілем, яку ми назвали коригуючою. Дамо їй сутнісну характеристику.

Корегуючи функція змісту програми за профілем покликана розв'язати об'єктивно існуюче протиріччя між необхідністю (нормативно закріплені вимоги) повного і рівноцінного засвоєння змісту загальної середньої освіти всіма учнями і наявністю суб'єктивних індивідуальних відмінностей учнів, які дуже утруднюють виконання цієї вимоги в реальній педагогічній практиці. Корегуючи функція — це одна з функцій змісту програми за профілем, яка впливає на дитину. Розглядаючи кореляцію як сукупність педагогічних мір спрямованих на знищення відхилень, порушень, створення умов для компенсації, врівноваження, вирівнювання, важливо не припустити того, щоб учень з його індивідуальними формами поведінки, від яких залежить пристосування до оточуючого світу (може і не загальноновизнаними) був підігнаний під якийсь стандарт.

Коригуюча функція в навчальному процесі також забезпечує успішне виконання всіх інших функцій програми за профілем і взаємопроникнення, доповнення інваріантної і варіативної частин змісту загальної середньої освіти. Без знання про те, як виконується та чи інша функція змісту програми за профілем, не можливо вносити корективи до варіативної частини і керувати навчально-виховним процесом з одного боку. А з іншого — ця дія дає можливість учням в залежності від індивідуальних особливостей засвоїти мінімальний обсяг змісту базового компонента.

Коригуюча функція передбачає відбиття в змісті програми за профілем таких знань, умінь та навичок, які виключають однобічність розвитку учнів, піднімають засвоєння загальної середньої освіти на якісно новий рівень.

Література

1. Бех І. Наукові засади створення особистісно-орієнтованих виховних технологій // Початкова школа.- 1997 -№9.- с.4-8.
2. Богданов В.С. Проблеми інноватизації сучасної освіти в системі філософсько-соціологічних аргументацій // Проблеми освіти: Наук. Метод. Зб./ Редкол.: Ю.М. Бугай (голов. ред.), К.М.Левківський, О.І.Крив'яз та ін.- К.: ІСДО.- 1995. Вип. 3.- С.22-28.
3. Боревская Н.Е. Управление образованием в Китае // Педагогіка.- 1992.- №11-12.- С.108-114.
4. Бугайов О.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: Методичні рекомендації.- К.: Освіта, 1992.- 31 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций).- М., 1998.- С.104.
6. Дейкун Д.І., Шевченко В.Г., Лазарев В., Рубців В., Слободчиков В. Концепція прогноза розвитку образования до 2015 года // Народное образование.- 1993.- №1.- С.17-27.

7. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст.- М.: Педагогика, 1971.-278 с.
8. На пути к новой школе. Опыт перестройки народного образования в Эстонской ССР/ Э.Р.Гречкина, Х.Й.Лийметс, В.К.Руус и др. М.: Педагогика, 1988.- 224 с.
9. Педагогика: педагогические теории, ситемы, технологии: Учеб. Пособие для студентов сред. пед.учеб завед. / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, Т.И.Бабаева и др.; Под ред. С.А.Смирнова.- М.: Изд. центр „Академия”, 1998.- 512с.
10. Перотті Антоніо. Виступ на захист полікультурності.- Львів: Кальварія, 2001.-128 с.
11. Пінчук В.Інноваційні процеси – підгрунття проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління.- 1998.- №3.- Т.2.-С. 88-97.
12. Принципы составления базисных и функциональных программ; сборник научных трудов/ Отв. ред. А.А.Пинский и др.- М.: АПН СССР, 1983.- 84 с.
13. Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году // Педагогика.- 1995.- № 2.- С.32.
14. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / За ред. Г.О.Балла.- К.: Деміург, 1998.- 160 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи: В 2-х т.- М.: Педагогика, 1989.
16. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы.- М.: Знание, 1981.- 96с.
17. Содержание общего среднего образования в условиях дифференцированной школы // Советская педагогика.-1991.- №9.- с. 147-150.
18. Судзики С. Реформа образования в Японии // Педагогика.- 1992.- №3- 4.- С.89-96.
19. Теоретические основы содержанияобщего среднего образования./ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.- М.: Академия пед наук СССР.- 1989.- 66с.
20. Шевчов В.Е. Французкая школа готовится к 2000 году // Советская педагогика.- 1992.- №1-2.- С.106- 113.
21. Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика.- 1992.- №7-8.- С.110- 116.

Wiaczesław Borysow

Swietłana Borysowa

FUNCTIONS DETERMINATION OF LABOUR EDUCATION PROGRAM WITH BEADS WICKER-WORK SPECIALIZATION

Summary

Function of labour education program contents have been studied and determined. Approaches to education contents determination and realization have been presented. The very problem has been analysed. Main and specific functions of labour education program with beads wicker-work specialization have been determined.