

## **АНАЛІЗ ГОЛОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Розглядаються тенденції професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі “Технологія”. Аналізується процес становлення і розвитку структури та змісту професійної підготовки.*

*The tendencies of professional training of future teachers of educational branch “Technology” are examined. Becoming and development of structure and content of professional training are analysed.*

Умовою забезпечення якісної підготовки педагогічних працівників до роботи у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах виступає критичний аналіз концепцій підготовки вчителів освітньої галузі “Технологія”, і, перш за все, професійної, яка визначає зміст фундаментальної підготовки та є основою фахової підготовки. Тому метою нашого дослідження стали науковий аналіз головних тенденцій становлення і розвитку структури та змісту професійної підготовки, розкриття негативних і позитивних процесів, які відбувалися за роки підготовки вчителів за напрямом “Технологічна освіта”. Виявлення об’єктивних і суб’єктивних факторів і причин впливу на сучасний стан такої підготовки актуально визначають науково обґрунтовані шляхи і засоби вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Структура і зміст професійної підготовки вчителів технологій визначається навчальними планами підготовки педагогічних працівників наукової галузі “Освіта” за напрямом “Технологічна освіта”, навчальними програмами, підручниками і навчальними посібниками з професійно-орієнтованих дисциплін [2].

Підготовку вчителів технологічної освіти в Україні було започатковано введенням з 1954 року до складу загальноосвітніх предметів шкільної дисципліни “Трудове навчання” для учнів 5-8 класів та циклу дисциплін з основ виробництва для школярів 9-10 класів. Розвитку педагогічної освіти в 50–60-ті роки сприяло визначення структури вищих (інститутів) і середніх (училищ) педагогічних навчальних закладів з чотирирічним терміном навчання. В цей час у навчальних планах педвузів відбувався пошук стабільного складу навчальних дисциплін, шляхів досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителя.

З 1957 були введені навчальні плани, якими передбачалася підготовка вчителів подвійної спеціальності “Фізика, основи виробництва” зі строком навчання 5 років [3]. Дисципліни з підготовки спеціалістів за напрямом “Основи виробництва” в навчальному плані було розділено на обов’язкові і факультативні (одна за вибором студента з наведеного переліку за весь період навчання). З метою формування у майбутніх учителів цілісного, системного уявлення про вивчаєму галузь усі навчальні дисципліни обов’язкового блоку було сформовано на інтеграційній основі. Наприклад, дисципліна “Технічна механіка” складалася з інтегрованих у ній інженерних дисциплін: опір матеріалів, деталі машин з елементами теорії механізмів і машин. Вивчення технології матеріалів було інтегровано з вивченням практикуму у навчальних майстернях та методикою проведення занять у шкільних майстернях. Професійна практична підготовка у навчальних планах включала суттєві за змістом і об’ємом виробничі практики студентів на підприємстві, педагогічні практики в школах загальною тривалістю за весь період навчання 28 тижнів.

Побудова навчальних планів 50–60-х років за подвійними спеціальностями, інтеграція навчальних дисциплін та вагома практична підготовка сприяли формуванню у майбутніх учителів готовності до дієвого застосування професійно орієнтованих знань і вмінь у їх

подальшій фаховій діяльності з викладання декількох шкільних предметів в умовах повно- та малокомплектних шкіл.

Підготовка вчителя трудового навчання за оновленими навчальними планами як моноспеціальності, з 1972 року здійснювалася протягом чотирьох років і передбачала з третього року навчання оволодіння одним із додаткових напрямків трудової підготовки, які поглиблювали зміст підготовки вчителя праці і загальнотехнічних дисциплін, забезпечували необхідну фахову підготовку з різних напрямків педагогічної діяльності. Напрямки вводилися з урахуванням їх органічної спорідненості для підготовки вчителів до викладання навчальних предметів варіативної (фахової) складової навчального плану загальноосвітніх шкіл у старших (9-10) класах, яке здійснювалося в формі профільного і професійного навчання з механізації сільського господарства, металообробки, автосправи чи електрорадіотехніки. Як особливість змісту професійної підготовки вчителів у цей період слід зазначити суттєву диференціацію загальнотехнічних та фахових дисциплін. Причому за основу було взято механічне перенесення цих дисциплін, у дещо спрощеному вигляді, з навчальних планів підготовки фахівців інженерних спеціальностей технічних вузів. Хибні наслідки цього кроку мають місце й у сьогоdnішньому змісті професійної підготовки вчителів трудового навчання, коли студенти, вивчаючи дисципліну “Деталі машин”, здійснюють курсове проектування редуктора, зміст якого є нетиповим для професійної діяльності вчителя трудового навчання.

Аналіз змісту навчальних планів 50–70 років минулого століття вказує на відсутність у них часу на самостійну роботу студентів. На недостатнє місце у змісті професійної підготовки студентів таких явищ як творчість, індивідуальність свідчить той факт, що лише в 70-ті роки ради педінститутів одержали право дозволяти окремим студентам, що проявили здібності до науково-дослідної роботи, замінити складання одного з державних екзаменів захистом дипломної роботи, а також ширше варіювати тематику курсових робіт у межах суміжних навчальних дисциплін. Зміст професійної підготовки цього часу, відповідаючи традиційній моделі освіти, переважно розв’язував задачу формування базових знань і вмінь, як педагогічної культури минулого та її відтворення, що дозволяло здійснювати подальшу самоосвітню діяльність за фахом. Порівняльно пасивна роль студентів, які, одержуючи професійні знання і вміння, адаптувалися для адекватної педагогічної діяльності у відповідності з соціальними нормами, вимогами і очікуваннями суспільства, нав’язувала майбутнім учителям негнучкий, механічний образ раціоналістичної моделі професійно-педагогічної діяльності.

З 1980 року термін підготовки за кваліфікацією “Вчитель трудового навчання та загальнотехнічних дисциплін” збільшився до п’яти років. У змісті навчальних планів того часу навчальні дисципліни були представлені одним суцільним списком без оформлення їх розподілу за циклами видів підготовки (соціально-гуманітарна, фундаментальна, професійна, фахова). Професійно-орієнтовані дисципліни вивчалися протягом усіх років навчання і були об’єднані в п’ять груп: психологія, педагогіка, машинознавство, основи виробництва та методика трудового і професійного навчання. На їх вивчення навчальними планами передбачалося 25% від загальної кількості годин навчальних занять. До змісту професійної підготовки входили також навчальні та виробничі практики.

Структура професійної підготовки студентів факультетів загальнотехнічних дисциплін та праці за уніфікованим типовим навчальним планом, який діяв у 80-ті роки минулого століття, характеризується таким змістом і взаємозв’язками її складових елементів:

- структура вивчення психологічних дисциплін включала послідовне оволодіння студентами загальною психологією, віковою та педагогічною психологією, етикою та психологією сімейного життя;
- педагогічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання починалася після оволодіння загальною психологією і передбачала послідовне вивчення загальної педагогіки, історії педагогіки та методики виховної роботи;

- група професійно-орієнтованих дисциплін з машинознавства починала вивчатися після оволодіння студентами рядом фундаментальних дисциплін: вища математика, загальна фізика, нарисна геометрія та креслення, набуття трудових умінь з практикуму у навчальних майстернях. Дисципліни групи “Основи виробництва” включалися у вивчення навчальним планом по мірі набуття студентами необхідної фундаментальної та професійної підготовки з машинознавства;
- перелік груп дисциплін з машинознавства та основ виробництва в цей період також визначався за аналогією професійної підготовки фахівців інженерно-технічних спеціальностей, що суттєво не відповідало вимогам реальної професійної діяльності вчителя трудового навчання загальноосвітньої школи;
- група дисциплін з методики трудового та професійного навчання вивчалася після опанування психолого-педагогічних, машинознавчих дисциплін, набуття початкового психолого-педагогічного, техніко-технологічного досвіду, здобутого під час навчальних і виробничих практик, і включала послідовне оволодіння спочатку методикою викладання креслення, трудового навчання і загальнотехнічних дисциплін, а потім методикою викладання спеціальних дисциплін в напрямку трудової підготовки;
- професійна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання і загальнотехнічних дисциплін включала навчальні (технологічні в промисловості, безперервну за напрямком трудової підготовки, літню педагогічну) та педагогічні виробничі практики. Загальний об’єм часу на всі види практики складав 32 тижні за весь період навчання, що приблизно дорівнювало тривалості одного навчального року з п’яти передбачених навчальним планом. Домінування педагогічної практики посилювало прикладний характер професійно-педагогічної освіти;
- фахова підготовка здійснювалася починаючи з третього курсу в об’ємі 12% від загальної кількості навчальних занять за такими напрямками трудової підготовки: металообробка, технічне креслення, механізація сільського господарства, автосправа чи обслуговуюча праця.

Як позитивну особливість навчальних планів 80-х років слід відмітити надання можливості особам, що мали середню педагогічну освіту за відповідною спеціальністю, одержати вищу освіту за навчальними планами зі скороченими (чотирирічними) термінами навчання. Ця особливість стала першим кроком до сучасного розуміння ступеневої і неперервної освіти.

Починаючи з 1990 року, кожний вуз дістав право на власні варіанти навчальних планів. У структурі навчальних планів з підготовки вчителів спеціальності “Загальнотехнічні дисципліни і праця” навчальні дисципліни були згруповані за такими циклами: суспільні, психолого-педагогічні, загальноосвітні, спеціальні. Професійно-орієнтовані дисципліни тут окремо не виділялися, а включалися до циклів психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. До циклу психолого-педагогічних дисциплін було добавлено дисципліну “Основи педагогічної майстерності”, що сприяло підвищенню професіоналізму майбутніх вчителів. Хоча слід зазначити недостатню ефективність цього нововведення внаслідок необгрунтованого розміщення цієї дисципліни у навчальних планах з 2 по 5 семестри, коли студенти ще не набули необхідної компетентності з психології та психології.

Якщо зміст циклу психолого-педагогічних дисциплін можна повністю віднести до професійно-орієнтованих дисциплін, то в циклі спеціальних дисциплін професійно-орієнтовані дисципліни були представлені разом з фундаментальними (фізика, вища математика і ін.) і фаховими в напрямку трудової підготовки. Ця особливість навчальних планів дещо завуальовувала в системі підготовки вчителя структуру фундаментальної і професійної підготовки майбутнього вчителя. Професійна підготовка в цей період також включала вивчення дисциплін за додатковими спеціальностями (фізвиховання, механізація

сільського господарства, креслення, декоративно-прикладне мистецтво, технічна творчість і ін.). Слід зазначити, що серед додаткових спеціальностей часто не розділяли напрямки поглибленої трудової підготовки (фахова підготовка з автосправи, технічної і прикладної творчості і ін.) і власно додаткові спеціальності (професійна підготовка з фізвиховання, креслення і ін.). Це, в свою чергу, приводило до нечіткої визначеності в навчальних планах структури фундаментальної і професійної підготовки за додатковими спеціальностями. Загалом кількість годин на професійну підготовку з 1990 року була зменшена до 20% від загального часу навчальних занять.

У навчальних планах, починаючи з 1996 року, підготовка вчителів трудового навчання стала поєднуватися з додатковими спеціалізаціями, в які було трансформовано раніше існуючий цикл фундаментальних дисциплін за напрямком трудової підготовки. З назв спеціальностей було виключено формулювання “загальнотехнічні дисципліни” і введені назви відповідних додаткових спеціалізацій, наприклад “Трудове навчання і технічна творчість”, “Трудове навчання і основи підприємництва” і ін. При цьому структура професійної підготовки залишилася незмінною, але зросла за об’ємом до 33% від загального часу навчальних занять, а також збільшилася за змістом внаслідок розширення кваліфікації спеціаліста підготовленістю до викладання таких шкільних предметів як креслення і безпека життєдіяльності. Було збільшено кількість годин на вивчення педагогічних дисциплін. Група дисциплін з основ виробництва поповнилася вивченням сучасного сільськогосподарського виробництва та механізації і автоматизації сільськогосподарського виробництва. Тривалість всіх видів практик за весь період навчання складала 29 тижнів.

До початку ХХІ століття не існувало Державних стандартів галузей освіти і тому не існувало наукового обґрунтування головної спрямованості професійної підготовки вчителя. Введення з 1998 року ступневості вищої освіти обумовило складання навчальних планів спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти – трудове навчання (технічна або обслуговуюча праця)” для трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Триступенева кооперація діяльності освітніх систем обумовила перехід до моделі розвивальної педагогічної освіти (В. Давидов, В. Рубців і ін.), яка дозволяє забезпечувати та задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах, швидко розв’язувати освітні задачі і розширювати спектр освітніх послуг [4: 269].

Усі дисципліни навчального плану підготовки бакалаврів з терміном навчання чотири роки було структуровано в три цикли, в назвах яких уперше зазначалися окремі ознаки мети підготовки професіонала: соціально-гуманітарна, фундаментальна та професійно-орієнтована підготовка. Структура професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра у навчальному плані, який діяв з 1998 року включала дві групи дисциплін.

Перша група включала “Нормативні навчальні дисципліни”, серед яких виділялися два підцикли з “Гуманітарних та соціально-економічних дисциплін” і цикл “Фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін”, які були обов’язковими для вчителів технічної та обслуговуючої праці. З раніше виділених груп професійних дисциплін сюди ввійшли психолого-педагогічні дисципліни, вивчення шкільних курсів та методики викладання трудового і професійного навчання, креслення, безпеки життєдіяльності.

Друга група дисциплін навчального плану включала “Вибіркові навчальні дисципліни”, серед яких були визначені “Цикл професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю” (технічна або обслуговуюча праця), “Цикл дисциплін самостійного вибору вузу” і “Цикл дисциплін самостійного вибору студентом”. Цикл професійно-орієнтованих дисциплін за спеціальністю включав групи дисциплін з машинознавства та основ виробництва. З метою наближення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до реальних умов праці у шкільних майстернях, ряд окремих дисциплін з машинознавства (теоретична механіка, опір матеріалів і теорія механізмів та машин) та основ виробництва були інтегровані в моно дисципліни – технічну механіку, гідравліку і

теплотехніку та ін. Тобто, було відновлено інтегрований підхід до побудови навчальних дисциплін, що був типовим для 50-60-х років.

Перелік дисциплін за самостійним вибором вузу і студентом включав фахові дисципліни, визначені за спеціальністю (технічна чи обслуговуюча праця). Загальний час на професійну підготовку майбутніх учителів трудового навчання за цим навчальним планом складав 30% від загальної кількості годин навчальних занять.

Як суттєвий недолік професійної підготовки майбутніх учителів, що була організована за ступеневою освітою слід назвати значне зменшення об'ємів різних видів практик. Так, якщо до 1998 року навчальні та виробничі практики за п'ять років підготовки спеціалістів складали за навчальними планами 22-26 тижнів, то з 1998 року їх об'єм зменшився до 14 тижнів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання – це процес навчання студентів професійно-орієнтованим дисциплінам (психолого-педагогічним, загальнотехнічним), навчально-практичній і науково-дослідній роботі. Саме ці дисципліни і види робіт в комплексі складають ядро професійної підготовки і визначають професійну спрямованість навчання.

Дисципліни навчального плану підготовки вчителів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» визначаються, головним чином, змістом додаткових спеціалізацій, які запроваджуються для підготовки вчителів трудового навчання до викладання у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу вибіркового шкільних навчальних предметів, профільного та професійного навчання старшокласників, проведення позашкільної роботи, задоволення особистісних освітніх інтересів студентів. Спеціалізації передбачають як поглиблення змісту спеціальності «Вчитель трудового навчання (обслуговуюча чи технічна праця)», так і забезпечують необхідну фахову підготовку з цієї спеціальності, наприклад з прикладної та технічної творчості, основ економіки, металообробки і ін. Побудова змісту професійної підготовки на засадах феноменологічної моделі освіти з врахуванням інтересів і потреб студентів дозволяє здійснювати певною мірою персоналізацію навчання, спростовуючи погляд на підготовку вчителя технологій як на «освітній конвеєр», сприяє її гуманізації, надає більшої свободи вибору і умов для самореалізації майбутнього учителя.

Дисципліни навчального плану однорічної підготовки магістрів спеціальності «педагогіка і методика середньої освіти –трудове навчання», яку було започатковано в 1998 році, групуються у два цикли:

- фундаментальної, соціально-економічної та психолого-педагогічної підготовки, які передбачали загальну психолого-педагогічну, гуманітарну й інформаційно-технологічну освіту;
- спеціальної та науково-практичної підготовки, які спрямовані на ознайомлення магістрантів з актуальними проблемами сучасного машинознавства, виробництва, оволодіння теорією та методикою викладання технічних і спеціальних дисциплін, вивчення спецкурсів за вибором.

Уведення у 2005 році Державних освітніх стандартів у галузях середньої та вищої освіти обумовило зміни у змісті професійної підготовки вчителів трудового навчання. Здійснення загальноосвітньої підготовки учнів передбачено в Державному стандарті за галузевим принципом (сьома освітніми галузями), серед яких є і галузь «Технологія», зміст якої структурується і реалізується в шкільних навчальних предметах «Трудове навчання» і «Інформатика» [1]. Структурування змістового наповнення галузі відбувається на основі таких змістових ліній: людина в технічному середовищі; технологічна діяльність людини; соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; графічна культура людини; людина та інформаційна діяльність (елементи інформології, основи інформаційних технологій, основи алгоритмізації і програмування); проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Ураховуючи необхідність якісної підготовки вчителів освітньої галузі «Технологія», забезпечення їх готовності до викладання шкільних предметів «Трудове навчання» та «Інформатика», у 2005 році навчання майбутніх педагогів освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і спеціаліста почали здійснювати за навчальними планами, що поєднували спеціальності: «Трудове навчання (технічна або обслуговуюча праця) та основи інформатики». Крім того, підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста здійснювалася за додатковою спеціалізацією, що передбачала необхідну фахову підготовку за спеціальністю. Об'єм часу на професійну підготовку бакалавра за цими навчальними планами збільшився до 40% від загальної кількості годин, відведених на бакалаврат. Сама ж структура навчальних планів за циклами навчальних дисциплін залишилася без змін і відповідає структурі планів 1998 року, коли було введено ступеневу освіту.

З 2008 року Міністерством освіти і науки України запроваджується новий перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра [2]. Підготовка вчителів освітньої галузі «Технологія» здійснюватиметься в галузі наук «Освіта» за напрямом підготовки «Технологічна освіта». Ураховуючи необхідність забезпечення готовності педагогічних працівників до викладання не менше ніж двох шкільних предметів (як це було у 50–60-ті роки) та проведення позашкільної роботи, навчання майбутніх вчителів технологій здійснюватиметься в поєднанні напряму підготовки «Технологічна освіта» з додатковими спеціальностями (хімія чи фізика) або додатковими спеціалізаціями (інформатика, технічна творчість, профорієнтаційна робота, основи підприємництва, основи домашнього господарювання, освітні вимірювання). Спеціалізації вводяться для підготовки вчителів технологій до викладання у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу небазових шкільних предметів та поглиблення змісту напряму підготовки «Технологічна освіта».

Проблема вдосконалення структури і змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій набуває особливої гостроти в умовах упровадження Державних освітніх стандартів загальної та вищої освіти, процесів перебудови вищої школи у напрямку Євроінтеграції освітнього простору. Проведений аналіз головних тенденцій становлення та розвитку структури та змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій приводить нас до висновків:

а) в аспекті подання негативних процесів:

- уникнення дрібної диференціації професійно-орієнтованих дисциплін, що ускладнює формування у студентів системного, цілісного уявлення про складові професійної діяльності вчителя технологій;
- неприпустимість механічного перенесення змісту дисциплін інженерних спеціальностей технічних вузів у спрощеному вигляді до змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій;
- подання негнучкого, механічного образу раціоналістичної моделі професійної підготовки, що обмежується підготовкою до педагогічної діяльності лише у відповідності з соціальними нормами та вимогами суспільства, без врахування особистісних потреб, інтересів і прагнень студентів;
- неприпустимість зменшення обсягів навчальних та виробничих практик у змісті професійної підготовки нижче 20 тижнів за весь період навчання;

б) в аспекті виявлення і збереження позитивних тенденцій:

- збереження за вищими навчальними закладами права на розробку варіативної складової змісту професійної підготовки майбутніх учителів;
- співвідношення часу професійно-орієнтованої та фахової підготовки повинно складати, відповідно, біля 40% і не менше 12% від загального часу навчальних занять;
- побудова змісту навчальних дисциплін на інтеграційній основі, що підсилюватиме їх систематичну, цілісну, прикладну та політехнічну спрямованість;

- відновлення загальних об'ємів навчальних та виробничих практик студентів у розмірі 28-32 тижнів за весь період навчання;

в) в аспекті виявлення об'єктивних факторів і причин, що визначають сучасний стан такої підготовки:

- в умовах сучасної малої наповнюваності учнями шкіл і класів здійснювати підготовку вчителів технологій за подвійними спеціальностями;

г) в аспекті виявлення суб'єктивних факторів і причин, що визначають сучасний стан такої підготовки:

- забезпечення та задоволення потреб різних верств населення країни розширеним переліком освітніх послуг;

- сприяння особистісній орієнтації професійної підготовки, що враховує інтереси, нахили та здібності студентів шляхом виконання дипломних робіт, розширення переліку дисциплін за вибором;

- надання змісту професійної підготовки індивідуальної, творчої спрямованості, свободи його вибору і створення умов для самореалізації майбутнього вчителя;

- надання можливості особам, що мають початкову (молодший спеціаліст) або базову вищу освіту (бакалавр) одержати повну вищу освіту (спеціаліст, магістр) за скороченими термінами навчання з перезарахуванням раніше вивчених дисциплін, які відповідають спеціальності, що вивчається;

д) в аспекті наукового обґрунтування шляхів і засобів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів:

- неперервність, ступеневість і освітньо-кваліфікаційна рівневність підготовки майбутніх учителів;

- розділення навчальних дисциплін на обов'язкові і вибіркові, а також на цикли за напрямками підготовки (соціально-гуманітарні, фундаментальні, професійно-орієнтовані і фахові);

- професійна підготовка майбутніх учителів технологій має здійснюватися на основі оволодіння рядом фундаментальних дисциплін і, в свою чергу, виступає основою для їх подальшої фахової підготовки;

- з метою підготовки вчителів до викладання початкових предметів варіативної (фахової) складової навчальних планів старшої загальноосвітньої школи, яке здійснюється в формі профільного чи професійного навчання, вводити під час підготовки вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнем «спеціаліст» додаткові спеціальності та спеціалізації, з урахуванням їх органічної спорідненості з основною спеціальністю.

Аналіз становлення і розвитку структури та змісту національної професійної підготовки майбутнього вчителя технологій показує, що хоча на сьогодні визначено відносно стабільний зміст дисциплін професійно-орієнтованого циклу, однак між ними та дисциплінами інших циклів вузівської підготовки ще не встановлені науково обґрунтовані зв'язки і залежності. Подальшого дослідження потребують проблеми раціонального поєднання Євроінтеграційних та регіональних складових змісту професійної підготовки майбутніх учителів, її пристосування до конкретної особистості та поєднання в професійній підготовці соціальних норм і вимог суспільства з задоволенням потреб різних верств населення країни в освітніх послугах, індивідуально-значущою діяльністю особистості.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти.– 2003. – № 4. – С. 4–7.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 6 грудня 2007 року № 1/9-736 «Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра».
3. Навчальні плани педагогічних інститутів. – К.: Вища школа, 1958. – 75 с.

4. Реан А.А. Психология и педагогика. / Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.– СПб.: Питер, 2000. – 432 с.

УДК 37.035

В.В. Шарко

### **МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ АВСТРАЛІЇ**

*Розглядаються питання впливу діяльності викладачів на екологічно-виховний процес підростаючого покоління. Досліджено й проаналізовано літературні джерела із проблем екологічного виховного процесу, з'ясовані методи діяльності й узагальнений досвід роботи в напрямку активізації екологічного виховання, уточнені головні принципи, якими керуються педагогічні фахівці Австралії при організації системи екологічного виховання.*

*Are considered a question of influence of activity of teachers on ecologically-educational process of rising generation. References from problems of the ecological educational process, the found out methods of activity and the generalised operational experience in a direction of activization of the ecological education, the specified major principles by which pedagogical experts of Australia are guided at the organisation of system of ecological education are investigated and analysed.*

Розвиток освіти й поширення екологічної інформації, усвідомлення сучасних екологічних реалій дають нам можливість краще відчувати екологічну небезпеку. Значення цього усвідомлення полягає в тому, що воно органічно пов'язане з розвитком екологічної активності, з масовим екологічним рухом, спрямованим на подолання екологічної небезпеки і вирішення екологічних проблем як у локальних, так і в глобальних масштабах [1: 515].

Екологічна освіта й виховання не тільки ефективний, але й найбільш дешевий спосіб запобігання екологічної катастрофи, переходу до сталого розвитку. Н.Ф. Реймерс відзначав, що освіта повинна давати не тільки знання, накопичені в минулому, і осмислювати сучасність, але й включати необхідність осмислення майбутніх проблем [2: 21].

Конференція ООН на Всесвітньому саміті для сталого розвитку в Йоганнесбурзі в 2002 р. узагальнила цілі і завдання екологічної освіти та виховання (сама програма була прийнята в 1975 р.), що, по суті, стала як основа освіти для сталого розвитку. У матеріалах саміту 2002 р. відзначалася необхідність якісно нової моделі освіти, а десятиліття 2005–2015 р. було проголошено “Десятиліттям освіти в інтересах сталого розвитку” [3: 8].

На екологічну освіту й виховання в сьогоденному світі великий вплив мають міжнародні організації як форма співробітництва. Гарним прикладом діяльності міжнародної організації в сфері екологічної освіти може служити ЮНЕСКО. З 1975 р. у співробітництві з ЮНЕП ЮНЕСКО здійснюється Міжнародна програма освіти в області навколишнього середовища (МПОС). ЮНЕСКО вирішує ввести “екологічний компонент” в усі міждисциплінарні освітні проекти, організувати курси вивчення екології, “попередньо визначивши їхній зміст, розробити необхідні методичні посібники, організувати, підготовку фахівців відповідних дисциплін” [4].

Екологічна освіта і виховання, формування екологічної свідомості як головних компонентів екологічної культури є одним із найважливіших напрямів подолання екологічної кризи і формування екологічної безпеки та сталого соціально-економічного розвитку держави. Концептуальним для поліпшення екологічної освіти в Україні є положення щодо вироблення нового способу життя, яке передбачає свідоме сприйняття людством і кожною людиною зокрема ідей сталого (збалансованого) екологічно безпечного розвитку. В такому разі ставлення до природи виступає різновидом ставлення сучасної людини, підростаючого покоління до майбутнього людства [5: 5–25].