

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Харків: Вид. гр. “Основа”, 2003. – 176 с.
2. Віаніс-Трофименко К.Б., Лісовенко Г.В. Підвищення професійної компетентності педагога. – Х.: Вид. група “Основа”, 2007. – 176 с.
3. Гирия О. Компетентнісна орієнтація у викладанні хімії // Директор школи, Україна. – 2008. – № 5. – С. 60–64.
4. Даниленко Л.І., Берещук О.М. Модернізація змісту та структури навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інституті післядипломної освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 16–20.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
6. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: Наказ МОН України №371 від 05.05.08 р. // Інформаційний збірник МОН України. – 2008. – № 13–15. – С. 20–93.
7. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 854. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2009. – № 28 – 29. – С.57 – 64.
8. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. – 2005. – № 5. – С. 2–7.
9. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Вид. група “Основа”, 2005. – 96 с.
10. Родигіна І.В. Компетентнісно спрямований педагогічний процес // Директор школи. Україна. – 2008. – № 5. – С. 45–49.

Колесникова Л.В., Харченко О.В.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема подготовки учителей естественно-математических дисциплин для работы в профильной школе, обращается внимание на повышение профессиональной компетентности учителей.

Ключевые слова: профильная школа, компетентный учитель, ключевые и предметные компетентности.

Kolesnikova L.V., Kharchenko O.V.

POST-GRADUATE EDUCATION TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF SCIENCE AND MATHEMATICS IN CONDITIONS OF IMPLEMENTING THE PROFESSIONAL PART TO THE NATIONAL CURRICULUM OF SECONDARY SCHOOL

The Problem of teacher training on science and mathematics for further working in specialized school is described.

Key words: a specialized (professional) school, a competent teacher, key and subject competences.

УДК 372.853+538 (07)

Коновал О.А.

ОБҐРУНТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ ЯК РЕЛЯТИВІСТСЬКОЇ ТЕОРІЇ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Обґрунтовуються доцільність побудови методики навчання електродинаміки на основі дедуктивного та проблемного підходів до організації навчального процесу.

Ключові слова: класична електродинаміка, спеціальна теорія відносності, дедуктивний підхід, проблемний підхід, методика навчання електродинаміки як релятивістської теорії, фундаментальні принципи фізики.

Постановка проблеми. Як відмічалось нами раніше [1; 2], питання про результативність вивчення класичної електродинаміки як релятивістської теорії пов'язуємо з науковим обґрунтуванням і розробкою нової методичної системи навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, зі створенням такої системи підготовки фахівців з фізики, яка б відповідала сучасному стану розвитку науки та технологій, вимогам педагогічної професії.

Звісно, коли йдеться про фундаментальну освіту, потрібен відповідний підхід до організації навчання і представлення змісту навчального матеріалу, який відрізняється від змістових компонентів традиційних методик навчання класичної електродинаміки.

Під час вивчення електродинаміки у курсі теоретичної фізики студенти повністю ознайомлені з загальними основами фізики, фундаментальними теоріями, мають уявлення про сучасну наукову картину світу, оволоділи на достатньому рівні математичним апаратом, тому нам здається цілком доцільним реалізувати ідеї застосування дедуктивного підходу при навчанні електродинаміки.

Аналіз основних досліджень. Як показала практика, співвідношення досліду та мислення (теорії) в розумінні А. Ейнштейна підтверджується й історичним розвитком фізики і сучасною методологією науки.

Однією зі складових світогляду А. Ейнштейна було переконання про те, що найбільш адекватним для фізики є гіпотетико-дедуктивний шлях пізнання і навчання. Суть його полягає в тому, що спочатку формулюються теоретичні принципи, як узагальнення дослідних фактів, а потім із цих принципів методом дедукції одержують наслідки, що відповідають сукупності емпіричних даних. “Мета... фізики полягає в тому, щоб створити систему понять, засновану на можливо меншому числі логічно незалежних гіпотез, і яка дозволила б встановити причинний взаємозв'язок всього комплексу фізичних процесів” [3: 55].

Таким чином, гіпотетико-дедуктивний шлях пізнання і навчання полягає в тому, щоб у процесі вивчення фізики сформулювати (сконструювати, вибрати, зробити) ці основні елементи максимально простими і нечисленними, не пропустивши при цьому адекватного викладу будь-чого, що міститься у відповідних фізичних дослідах.

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблено чимало підходів до організації процесу вивчення навчального матеріалу на різних рівнях його засвоєння – емпіричному і теоретичному.

Емпіричний рівень знань є відображенням об'єкта пізнання на основі безпосереднього практичного досвіду діяльності з ним. Цей рівень існує у формі знання, заснованого на життєвому досвіді, та у формі описової науки, у якому відсутні ті компоненти, які характеризують сутність об'єкта. Формами емпіричного знання є наукові факти, класифікаційні схеми, емпіричні закони, а методами є спостереження, опис, вимірювання, узагальнення, класифікація та ін. [4: 146].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наукові теорії, теоретичні знання виникають як продукт людської діяльності, унаслідок встановлення взаємозв'язку між різноманітними об'єктами й явищами певної галузі знань. Теоретичні знання є вищою формою наукового знання, які від емпіричних відрізняються своєю структурою і змістом, тому не можуть бути отримані шляхом додавання чи віднімання емпіричних фактів. Теоретичні знання не зводяться до опису фактів, хоча їх отримання спирається на знання й аналіз фактів та контролюється зіставленням із фактами. Логічним апаратом теоретичного знання, а отже, і наукової теорії, є поняття, яке відображує суть об'єкта. Формою теоретичних знань є наукова теорія, яка може бути представлена як логічна система, в основі якої лежить невелика кількість вихідних принципів [4: 146].

Емпіричний рівень засвоєння знань забезпечується індуктивним підходом до пізнання. Саме існуючі нині методики вивчення електродинаміки ґрунтуються на об'єднанні великого числа окремих дослідних фактів у формі емпіричних законів, з яких шляхом порівняння встановлюються загальні закони.

Теоретичний рівень засвоєння дозволяє створювати змістовне узагальнення тієї або іншої системи, а потім подумки будувати цю систему, розкриваючи можливості її загального фундаменту.

Постановка завдання. Таким чином, оптимальним шляхом вивчення електродинаміки на рівні релятивістської теорії (у її змістовому аспекті) є *дедуктивний підхід*, орієнтований на засвоєння студентами категоріально-понятійної структури та методології науки.

Дедуктивний підхід до організації навчального процесу дозволяє замість опису безлічі окремих одиничних фактів викласти загальні принципи, поняття й закономірності відповідної галузі знання, засвоєння яких дозволить у наступному аналізувати всі часткові варіанти їхнього прояву.

Виклад основного матеріалу. У результаті проведеного дисертаційного дослідження [2] встановлено, що в основі безлічі проявів електромагнітних ефектів лежить невелике число фундаментальних принципів, і зокрема принцип відносності, закон Кулона, принцип суперпозиції. Принцип відносності не є наслідком електромагнітних взаємодій (хоча історично саме так відбувалося становлення цього принципу), а є фундаментальним і основоположним при описі фізичної реальності.

У нашій методичній та методологічній концепціях навчання електродинаміки закони Ампера, Біо-Савара, вираз для сили Лорентца, закон електромагнітної індукції (ЕМІ) не розглядаються як фундаментальні, оскільки вони є наслідками трьох незалежних чинників: принципу відносності, принципу суперпозиції та закону Кулона [1; 2]. Виходячи з цього, фундамент електродинаміки – рівняння Максвелла – можуть бути обґрунтовані на основі значно меншого числа незалежних фундаментальних принципів, аніж це прийнято в традиційній методиці вивчення електродинаміки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Побудова вивчення електродинаміки на основі дедуктивного підходу відкриває великі можливості у засвоєнні цього розділу студентами на рівні сучасної наукової теорії. Тим самим забезпечується систематизація знань студентів через пізнання сутності електромагнітних явищ, виявлення загальних закономірностей, необхідних зв'язків та відносин, формується науковий стиль мислення студентів.

Проблема застосування дедуктивного підходу до вивчення будь-якого розділу фізики, у тому числі й класичної електродинаміки, вимагає зміни принципів структурування навчального матеріалу, пошуку фундаментальних понять і законів, на основі яких можна отримати більшість формул, що виражають закономірності певної групи фізичних явищ.

Ці поняття й закони треба враховувати при формулюванні пізнавальних завдань, розв'язання яких дає можливість студентам краще зрозуміти структуру теорії, простежити й усвідомити процес її формування.

Аналогічних висновків дійшов і С.Бутаков, який досліджував проблему структурування навчального матеріалу відповідно з принципом сходження від абстрактного до конкретного і довів, що відбір і структурування інформації в більшості навчальних дисциплін природничого циклу і розділів фізики, зокрема, відбувається на основі емпіричного підходу, тоді як діалектико-логічний підхід до структурування навчального матеріалу можливий лише за умов застосування теоретичних методів [5].

Як відомо, процес засвоєння знань у традиційному навчанні фактично мало схожий на процес їх одержання у науці. У традиційній методиці навчання той, хто навчається, повинен, з одного боку, прийняти і розв'язати ту об'єктивну проблему, продуктом розв'язання якої і є це знання, а з другого боку – реконструювати втілену у ній логіку думки, яка породила це знання. Таким чином, спостерігається відрив виникнення і розвитку знання від самого знання, що суперечить їх об'єктивно-творчому походженню та їхній природі [4: 50].

Зближення процесів вивчення наукової теорії та наукового пізнання реально можливе у рамках *проблемного підходу* до організації навчального процесу.

Проблема (від грецького *problema* – завдання), у широкому розумінні складне теоретичне або практичне питання, що вимагає вивчення, вирішення; у науці – суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій у поясненні яких-небудь явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для свого розв'язання [6: 500].

Таким чином, *проблема* – це об'єктивне питання, яке виникає в ході пізнання або цілий комплекс питань, розв'язання яких становить значний практичний чи теоретичний інтерес. Побачити проблему – це означає усвідомити те питання, яке впливає з поєднання несумісних, на перший погляд, інформацій. Уявна несумісність цих суперечливих інформацій і призводить до виникнення питання, до формулювання проблеми. Оскільки думка людини спрямована на те, щоб не допустити логічної суперечності, то розв'язати її можна тільки через постановку проблемного питання [4: 321].

У науковій літературі вид навчання, який ґрунтується на постановці й розв'язанні системи навчальних проблем, дістав назву проблемного навчання (Д. Вількеєв, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь та інші). Для його розгортання потрібний цілий комплекс навчальних методик, підходів, засобів навчання, а головне – сприятливого змісту навчального матеріалу.

Навчальна проблема – дидактичне поняття, яке визначає проблему із чіткими умовами, що задаються вчителем або виявленими й сформульованими ким-небудь із учнів. На відміну від об'єктивно виникаючої перед людиною життєвої проблеми навчальна проблема має обмежене поле пошуку, завдяки цьому є доступнішою для розв'язання [4: 315].

Залежно від ролі в навчальному процесі проблеми поділяють на:

- 1) основні, вузлові, ті, які виділяють на початку вивчення курсу, заняття. Нерідко це єдина проблема, розв'язання якої забезпечує успішне вивчення всього розділу;
- 2) допоміжні, ті, які слугують поетапному вирішенню основних проблем.

Проблеми і суперечності, що можуть виникати у навчальному процесі, розглядаємо у двох аспектах – змістовому та процесуальному:

- 1) коли зміст навчального матеріалу проектується викладачем не у вигляді задач (завдань), розв'язуваних (виконуваних) за запропонованим ним же зразком (способом, алгоритмом), а у вигляді системи навчальних проблем, які мають відбивати реальні протиріччя науки, практики й самої навчальної діяльності;

- 2) коли процес розгортання проблеми відбувається у активній пізнавальній діяльності, у діалозі, де й викладач і студент проявляють інтелектуальну активність і ініціативу, зацікавлені в судженнях один одного, обговорюють альтернативні варіанти рішень, дискутують із приводу висунутих гіпотез, відстоюють свої точки зору, спільно обирають найбільш обґрунтовані варіанти вирішення проблеми [7: 120–145].

Постановку навчальних проблем можна здійснити різними способами:

- зіткненням студентів з емпіричними явищами, фактами, які потребують теоретичного обґрунтування;

- використанням навчальних і життєвих ситуацій. Такі ситуації виникають у ході педагогічної практики студентів, у навчальній лабораторії, майстерні, під час спостереження за природою тощо;

- постановкою дослідницьких завдань;

- спонуканням студентів до аналізу фактів і явищ дійсності, зіткненнями їх із життєвими уявленнями і науковими поняттями про ці факти;

- висуненням гіпотез і організацією їх дослідження;

- ознайомленням студентів із фактами, які, на перший погляд, не мають пояснення, що в історії науки зумовило постановку наукових проблем.

Вдало поставлена навчальна проблема є важливою ланкою наступного засвоєння студентами знань проблемним шляхом, що складається з таких етапів: 1) створення

проблемної ситуації; 2) її аналіз і формулювання проблеми; 3) висунення гіпотез; 4) перевірка найважливіших гіпотез.

Проблемний підхід у вивченні електродинаміки, таким чином, передбачає організацію її засвоєння студентами на рівні наукової теорії через розв'язання вузлових проблем та суперечностей у змісті навчального матеріалу. Аналіз змісту розділу електродинаміки та розроблена нами концепція його вивчення як релятивістської теорії окреслила коло таких проблем, які мають слугувати відправними точками засвоєння студентами цього розділу на сучасному науковому рівні.

Основні інформаційно-пізнавальні проблеми та суперечності, що розкривають протиріччя в об'єкті вивчення:

– суперечності, які виникають при сумісному застосуванні класичного закону Біо-

Савара та закону Кулона у формі
$$\vec{E} = \frac{q\vec{r}}{4\pi\epsilon_0 r^3};$$

– проблема формулювання (узагальнення) закону ЕМІ так, щоб локальна форма його відображала дві фізичні причини, які лежать в основі явища ЕМІ;

– суперечності між відсутністю прямих експериментальних підтверджень законів Біо-Савара, Ампера-Грассмана та широким догматичним використанням їх у дидактиці фізики;

– суперечності при обґрунтуванні умови електронейтральності провідника з постійним струмом;

– суперечності між великою кількістю формул електродинаміки та відсутністю єдиного підходу щодо методів їх обробки й аналізу;

– суперечність між повсякчасним використанням поняття “магнітне поле” та відсутністю фізичного механізму виникнення МП постійних струмів;

– суперечність щодо пояснення механізму виникнення МП: як може бути, що в точках простору, в яких відсутні струми провідності, вихор магнітного поля $rot\vec{B} = 0$, але МП не дорівнює нулю незважаючи на те, що $\vec{j} = 0$.

Допоміжні проблеми, які виникають у процесі індивідуального пізнання електродинаміки:

– суперечності між здобутими раніше знаннями і новими фактами, що суперечать теорії;

– між розумінням наукової важливості проблеми і недостатньою теоретичною базою для її розв'язання;

– між різноманітністю концепцій та відсутністю послідовної теорії для пояснення цих фактів;

– між практично доступним результатом і нечіткістю його теоретичного обґрунтування;

– суперечності між теоретично можливим способом розв'язання питання та його практичною недоцільністю;

– між необхідністю всебічної фундаментальної підготовки майбутнього вчителя і низькою пізнавальною мотивацією студентів.

Наведені навчальні проблеми мають властивість узагальненості. Ця властивість обумовлена наявністю у них певного рівня складності, що визначається особливими вимогами:

а) проблемним змістом подання інформації;

б) методичним способом висунання проблеми перед студентами; в) особистісним, суб'єктивним ставленням студента до поставленої викладачем навчальної проблеми.

У вищій школі розрізняють чотири основні форми проблемного навчання, які відповідають рівням проблемності [8: 120–121]:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу викладачем у монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти лише уявно підключаються до пошуку рішення.

3. Частково-пошукова діяльність студентів у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід через закладені у зміст завдань інтелектуальні утруднення.

4. Самостійна дослідна діяльність, коли студенти самостійно формують проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі) з подальшим контролем викладача.

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз механізмів забезпечення результативності вивчення електродинаміки на засадах теорії відносності студентами педагогічних ВНЗ, доходимо висновку про доцільність побудови методики навчання даного розділу, зокрема, на основі дедуктивного, проблемного підходів до організації навчального процесу. Зазначені підходи є основою обґрунтованої у дисертаційному дослідженні [1] моделі методики вивчення електродинаміки як релятивістської теорії, під якою розуміємо схематизоване представлення всіх організаційно-методичних заходів, що забезпечують результативність даного процесу.

Подальші дослідження даної проблеми можна побачити у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коновал О. А. Теоретичні і методичні засади вивчення електродинаміки як релятивістської теорії у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. А. Коновал; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: 2010. – 488 с.
2. Коновал О. А. Теоретичні та методичні основи вивчення електродинаміки на засадах теорії відносності: монографія / О. А. Коновал; Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 346 с.: іл.
3. Эйнштейн А. Собрание научных трудов: в 4 т. / Альберт Эйнштейн. – Т. I. – М.: Наука, 1965. – 700 с.
4. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посібник / Іван Васильович Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
5. Бутаков С. А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному: автореф. дисс. канд. пед. наук: – 13.00.01 / С. А. Бутаков; Магнитогорск, 2001. – 24 с.
6. Философский энциклопедический словарь / ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева. – М.: Политиздат, 1983. – 960 с.
7. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Просвещение, 1975. – 230 с.
8. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
9. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы: учеб. пособ. для студ. пед. ин.-тов / Александр Иванович Бугаев. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
10. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.: ил.
11. Кіньколіх М.Ф. Психолого-педагогічні форми активізації студентів до навчання фізики в технічних університетах / М. Ф. Кіньколіх // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: НЦВО, 2003. – Вип. 35. – С. 281–293.

Коновал А. А.

ОБОСНОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОДИНАМИКИ КАК РЕЛЯТИВИСТСКОЙ ТЕОРИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Обосновываются целесообразность построения методики изучения электродинамики на основе дедуктивного и проблемного подходов к организации учебного процесса.

Ключевые слова: классическая электродинамика, специальная теория относительности, дедуктивный подход, проблемный подход, методика изучения электродинамики как релятивистской теории, фундаментальные принципы физики.

*GROUND OF MECHANISMS OF EFFECTIVE STUDY OF ELECTRODYNAMICS AS
RELATIVISM THEORY IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES*

Grounded expedience of construction of method of studies of electrodynamics on the basis of the deductive and problem going near organization of educational process.

Key words: classic electrodynamics, special theory of relativity, deductive approach, problem approach, method of studies of electrodynamics as a relativism theory, fundamental principles of physics

УДК 378.147:168.522:63–057.87

Костриця Н.М.

***ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО
ЗНАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-АГРАРНИКІВ***

Стаття присвячена проблемі оновлення змістового компонента культурологічного знання в аграрній освіті на засадах національної історико-культурної спадщини.

Ключові слова: культурологічні знання, культурологічна підготовка, зміст освіти, зміст підготовки.

Актуальність дослідження. Дослідники різних галузей знань упродовж багатьох десятиліть вивчали історію розвитку культури українського народу. Накопичений досвід є неоціненним джерелом культурологічного знання, який на сьогодні недостатньо відображено у змісті аграрної освіти.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань вищої аграрної школи є формування емоційно-ціннісних орієнтацій учнів у сфері здобутків загальнонародської та національної культури. На нашу думку, вирішити таке нелегке завдання можливо шляхом впровадження у зміст аграрної освіти знань з культурології, на засадах взаємодії загальноцивілізаційного й фахового компонентів у професійній підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні культурологічна підготовка майбутніх фахівців професійної освіти стала предметом дослідження широкого кола науковців у таких аспектах: *культура як предмет культурологічної освіти* (Ю.Л.Афанасьєв, Є.К.Бистрицький, Б.С.Єрасов, М.С.Каган, С.А.Кримський, Е.С.Маркарян, В.М.Межуєв, Е.О.Орлова, Ю.В.Павленко, М.В.Попович, В.М.Розін, А.Я.Флієр), *культурологічна підготовка студентів вищих навчальних закладів* (Г.П.Васянович, Г.С.Дегтярьова, Л.І.Зеліско, М.П.Лещенко, Л.Г.Настенко, Л.А.Руденко, О.П.Щолокова), *фахово спрямовані моделі культурологічної підготовки професіонала* (Л.А.Кондрацька, В.С.Маслов, Т.І.Рейзенкінд, О.Л.Шевнюк), *методичне забезпечення окремих компонентів культурологічної освіти студента* (В.Г.Бутенко, А.Й.Капська, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька, Г.Г.Філіпчук, Г.С.Тарасенко).

Мета статті – обґрунтувати зміст нового інтегрованого спецкурсу “Культурологія у професійній сфері”, який ґрунтується на українознавчих знаннях як домінуючого складника професійної підготовки фахівців-аграрників.

Виклад основного матеріалу. Культура й освіта розвиваються паралельно, синхронно і взаємозв'язано. На думку С.І.Гессена, “зрозуміти систему освіти певного суспільства – означає зрозуміти стиль його життя”, а “про освіту у справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура” [2]. Таким чином, поняття “культура” виступає як основне джерело змісту освіти та соціальний регулятив, а освіта – як спосіб опанування культури.

Х. Т. Гадамер зазначає, що освіта найтісніше пов'язана з поняттям культури й означає в кінцевому результаті специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей [1]. У культурі закладено великий виховний і освітній потенціал, який є потужним чинником розвитку особистості.