

закони, що регламентують сферу освіти дорослого населення та форми її реалізації. Неформальна освіта більшою мірою є смисловим і пріоритетним видом безперервної освіти. Термін неформальна освіта був введений в педагогічний ужиток в 60-70-і роки ХХ століття і визначається як будь-яка організована поза формальною освітою освітня діяльність, яка доповнює формальну освіту [3]. Завдання неформальної освіти в забезпеченні, освоєнні умінь і навичок, необхідних для соціально та економічно активного громадянина країни.

Важливість і актуальність аналізу зарубіжного досвіду розвитку освітніх систем відзначається багатьма вітчизняними вченими (Н. Бідюк, О. Василенко, С. Вершловський, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, А. Джурицький, М. Кларін, А. Мітіна, О. Огієнко, Н. Пазюра та ін.).

Участь вікових груп населення у всіх формах і рівнях навчання стало центральним завданням соціальної політики багатьох країн. У Великобританії, ряді країн Європи, Китаї, США, Південній Кореї, Японії принцип «безперервної освіти» носить законодавчий характер. Дана обставина є одним із спонукальних чинників проведення реформ для поліпшення якості життя громадян. У теорії педагогіки система термінів, якими позначається в міжнародній та вітчизняній практиці система навчання дорослого населення, вибудовується навколо понять «безперервність», «довічність», «додатковість» і форм освіти «формальна», «неформальна», «інформальна», «відкрита», «дистанційна» [2]. Дані поняття використовуються для розгляду питань, що дозволяють описати ту обставину, згідно з якою освіта в кожній країні має бути організована таким чином, щоб для кожного члена суспільства воно могло тривати протягом усього життя, причому кожна наступна форма активності могла доповнювати попередні.

У цьому зв'язку є продуктивним звернення до досвіду побудови системи додаткової освіти дорослих у Великобританії, оскільки в цій країні успішно функціонує і постійно вдосконалюється система додаткової освіти дорослих, що має міцну теоретичну основу. Цьому виду освіти приділяється велика увага як з боку різних державних і приватних установ, які вирішують організаційні, фінансові та предметно-змістовні питання його розвитку, так і з боку вчених, що займаються дослідженням дидактичних і методичних проблем додаткової освіти дорослих, що відображено в численних публікаціях і доповідях на наукових конференціях, організованих багатьма британськими університетами та асоціаціями. У більшості британських університетів є факультети додаткової та заочної освіти дорослих, які займаються організацією відповідних програм.

Монографії відомих британських експертів у сфері неформальної освіти дорослих С. Брукфілда, П. Джарвіса, А. Коулмана, Ст. Макніра, П. Ласлетта, А. Роджерса, Дж. Роджерса, М. Тайта, К. Тітмуса, Дж. Філда і багатьох інших досі не перекладалися на українську мову і тому залишаються невідомими більшості вітчизняних фахівців у галузі освіти. В умовах швидкого розвитку ринку додаткових освітніх послуг в Україні знайомство педагогів з основними теоретичними положеннями і практикою розвитку цього освітнього напрямку, його критичне осмислення і творче застосування кращих ідей могло б сприяти вирішенню актуальних завдань вітчизняної неформальної освіти дорослих.

Незважаючи на актуальність дослідження додаткової освіти дорослих, у вітчизняній педагогіці поки відсутні дослідження, цілеспрямовано присвячені вивченню розвитку і сучасного стану системи неформальної освіти дорослих у Великобританії, Україні та інших країнах. Отже, перспективним є детальний розгляд системи неформальної освіти дорослих у країнах ближнього та далекого зарубіжжя.

Література

1. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории // Новые знания. – 2004. – № 3. – С. 1-7.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006.
3. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. – Воронеж, 1995. – 231 с.
4. Основы андрагогики: терминолог. слов.-справочн. для студ. соц.-гуманит. спец. / сост. В.В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ

КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Марценюк Т.І., Щербань М.М.
Полтава, Україна*

Останнім часом в освіті особливої актуальності набули інноваційні методи навчання, які торкнулися не тільки загальної методології навчання, але й методології навчання природничих дисциплін. У загальному розумінні термін «інновація» означає нововведення, тобто цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище впровадження нові стабільні елементи, що викликають перехід системи з одного стану до іншого [2].

Інноваційне навчання це – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Інноваційні методи навчання – це методи, які активізують діяльність особистості, формують у неї прагнення до саморозвитку та самореалізації [6]. Вони передбачають наявність чотирьох компонентів, які формують професійну компетентність майбутніх педагогів: роль педагога у виконанні сучасних завдань в освіті; індивідуальний підхід як основа особистісно-зорієнтованого навчання; кооперативне навчання; розвиток критичного мислення.

До інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін відносяться: проблемне навчання, модульне навчання, контекстне навчання, концентроване навчання, диференційоване навчання, проектне навчання.

У проблемному навчанні найголовніше – це постановка викладачем або самостійне виділення студентами навчальної проблеми і відповідного

комплексу завдань, пошук способів її вирішення, у процесі якого активно засвоюються знання. Основна мета майбутніх учителів природничих дисциплін – наблизити навчальну діяльність до діяльності з наукового пошуку і тим самим створити умови для розвитку творчих здібностей [4].

Модульне навчання – це пакет науково-адаптованих програм для індивідуального вивчення, що забезпечує навчальні досягнення студентів з різним рівнем попередньої підготовки [3].

Великого поширення в сучасній педагогічній практиці набуло контекстне навчання. Автор цього методу навчання А. А. Вербицький вважає, що цей напрям організації навчального процесу, який реалізує принципи активності й системності, виконує основне призначення професійної освіти. Основною формою організації знаково-контекстного навчання є ділова гра, яка виконує навчальні функції та створюють умови для зближення теорії з практикою [3].

Концентроване навчання – особлива технологія організації навчального процесу, при якій увагу викладачів та студентів зосереджується на більш глибокому вивченні кожного предмета за рахунок об'єднання уроків, скорочення числа паралельних дисциплін, що вивчаються протягом навчального дня, тижня та ін. [1, 3, 5].

Диференціація навчання – педагогічне явище, яке є досить складним і багатогранним. Особливої актуальності набуває таке навчання у вищих закладах освіти, де найактивніше проходить процес професійного становлення майбутніх спеціалістів.

Проектне навчання – це глобальна тенденція освіти, яка дозволяє отримати знання в процесі реалізації будь-якої ідеї, перетворюючись на особистий досвід, а не в інформацію, яку потрібно запам'ятати, щоб потім відтворити. Проектна діяльність зорганізується в межах одного предмета профілю або має міжпредметний характер [2].

Зміст і процес вивчення природничих дисциплін найповніше реалізують свою роль у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів, якщо:

- з урахуванням вимог компетентнісного підходу представити концепцію методичної системи навчання природничих дисциплін, що відбиває зміни в уявленнях про функції спеціальної предметної підготовки майбутнього вчителя;
- у методичній системі викладання підвищити орієнтацію на фундаментальність освіти за рахунок угруповання змісту курсу навколо фундаментальних і приватних теорій;
- структурувати навчальний матеріал курсу природничих дисциплін відповідно до логіки наукового пізнання;
- включити в структуру методичної системи викладання діагностичний опис цілей підготовки з природничих дисциплін в контексті формування професійної компетентності вчителя;
- розглядати в методиці моделювання та ідеалізацію явищ природи за допомогою інформаційних технологій.

Література

1. Бистрова Є.А. Інтенсивно-циклове навчання в національній школі // Російська мова в національній школі. 1988. № 7.
2. Слостеніна В.А. Педагогіка. – М., Школа-Пресс, 2000г.
3. Онушкін В.Г., Глейзер Т.Д. Циклічне навчання у вечірній школі // Радянська педагогіка. 1988. № 1.
4. Атутов П.Р. Технологія та сучасна освіта // Педагогіка, 1996, № 2.
5. Щетинін М.П. Занурення // Учительська газета. 1987.20 серпня.
6. Гусак П.М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії: Монографія – Луцьк: Видавництво ВДУ, 1996. – 115с.

ЭПИСТЕМОДИДАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУПЕНЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

*Никитина О.А.
Новосибирск, Россия*

Знания, которые передаются в процессе обучения каждому человеку, в определенный момент являются для него новыми. При этом восприятие и усвоение знаний проходят некоторые этапы, которые различные мыслители и педагоги условно выявляли и называли ступенями познания или обучения.

Исследования педагогического содержания и организации образовательной среды при помощи эпистем (элементов знания в применении к процессам обучения) позволяют рассматривать интерпретации и получаемые в ходе эпистемодидактических исследований представления.

Ступени познания и ступени обучения в эпистемодидактических исследованиях отражаются как движение от выявления и конкретизации отдельных эпистем к формированию новых эпистем через построения отношений, множеств, разбиений, классификаций, иерархий эпистем и т.д.

Один из основателей дидактики, В. Ратке (Ратихий), определял «две ступени познания: восприятия и умственной переработки» [4].

Степень восприятия с точки зрения эпистемодидактических представлений можно интерпретировать как определение первичных (элементарных, базисных и др.) эпистем восприятия. Степень умственной переработки – это разбиения, объединения в множества, классы эпистем, рассмотрение отношений на множествах эпистем, в т.ч. распознавание взаимосвязей, зависимостей и т.д. Тем самым, происходят разного рода преобразования первичных эпистем восприятия, что определяет ступени процесса познания.

Интересные подходы к вопросам об усвоении знания приводил М. Смотрицкий, который написал всемирно известную грамматику славянского языка. «Для своего времени – это прекрасная книга, показывающая, насколько Мелетий превосходил большинство своих современников ясностью ума и талантом изложения» [2], так М.В. Ломоносов называл грамматику М. Смотрицкого «воротами учености».

В своих трудах М. Смотрицкий «подчеркивал необходимость сознательного усвоения учебного материала – «умом разумей слова». Им было выдвинуто пять ступеней обучения: «зри, внимай, разумей, рассмотри, память» [4].

Глагол «зри» является производным от глагола «зреть», т.е. «глядеть, смотреть; видеть, понимать, постигать, обращаться лицом куда» [1]. С точки зрения эпистемодидактических представлений на этой ступени происходит обзор, выявление разрозненных эпистем, характеризующих изучаемый предмет через ощущения, опыт.

Глагол «внимай» является производным от глагола «внимать», т.е. «усваивать себе услышанное или читанное, устремлять на это мысли и волю свою» [1]. На этой ступени осуществляется рассмотрение эпистем и отношений между ними.

Глагол «разумей» является производным от глагола «разуметь», т.е. «понимать, постигать, знать, усвоить себе разумом или наукой» [1], т.е. в результате обучения (здесь слово «наука» понимается как «ученье, выучка, обучение» [1]. Следовательно, на этой ступени появляется не только знание эпистем, а также формирование множеств эпистем (объединений, пересечений, включений, дополнений и т.д.).

Глагол «рассмотри» является производным от глагола «рассмотреть», т.е. «стараться увидеть и распознать, вникать зрением, напрягая его и соображая усмотренное, виденное..., созерцать умом, расследовать, соображать, иногда заключать» [1]. Степень «рассмотри» может быть интерпретирована как анализ и синтез эпистем и их отношений, как вывод эпистем, как построение разбиений, классификаций, иерархий эпистем, в т.ч., с выходом за пределы