

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И

Збірник наукових праць

**Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного
університету**

Випуск 18

Заснований в 1996 році

Рівне - 2002

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 378

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 18. – Рівне: РДГУ, 2002. – 177 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання, розвитку і профорієнтації дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН
Мітюров Борис Никифорович (Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України **Бех Іван Дмитрович**
(Інститут проблем виховання АПН України);

доктор педагогічних наук, професор **Будний Богдан Євгенович**
(Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор **Воробйов Анатолій Миколайович**
(заступник головного редактора, Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України **Дем'янчук Анатолій**

Степанович

(Рівненський економіко-гуманітарний інститут);

доктор педагогічних наук, професор **Коваль Ганна Петрівна**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Лисенко Неля Василівна**
(Прикарпатський педагогічний університет ім. В. Стефаника);

доктор педагогічних наук, професор **Лісова Світлана Валеріївна**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

доктор педагогічних наук, професор **Павлютенков Євген Михайлович**
(Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів)

доктор психологічних наук, професор **Пасічник Ігор Демидович**
(Університет "Острозька Академія");

кандидат педагогічних наук, професор **Поніманська Тамара Іллівна**
(Рівненський державний гуманітарний університет)

доктор психологічних наук, професор **Савчин Мирослав Васильович**
(Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

доктор психологічних наук, професор, дійсний член МАПН **Сергєєв Олександр Васильович**

(Запорізький державний університет)

доктор педагогічних наук, професор **Сметанський Микола Іванович**
(Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського);

доктор педагогічних наук, професор **Терещук Григорій Васильович**
(Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН **Тищук Віталій Іванович**
(Рівненський державний гуманітарний університет);

кандидат педагогічних наук, професор **Янцур Микола Сергійович**

(заступник головного редактора, відповідальний секретар, Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 7 від 28.02.2002 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31.
Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 06 — 9.
університет, 2002

© Рівненський державний гуманітарний

- младших школьников: Из опыта работы. – К.: Рад.школа, 1985. – 134 с.
2. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посіб. /І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікрова та ін. – К.: Інститут змісту освіти і методів навчання, 1998. – 153 с.
 3. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навч.-метод. посібник. – К.: Інститут змісту освіти і методів навчання, 1998. – 390 с.
 4. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.
 5. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Рад. школа, 1965. – 92с.
 6. Обучение и развитие. (Экспериментально-педагогическое исследование) /Под ред. действительного члена АПН СССР Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.

Одержано редакцією 1.11.2001 р.

УДК 378.07

О. В. СЕРГЄЄВ, В. І. ТИЩУК

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ

“Нелінійний характер” соціально-економічних і політичних змін, що відбулися за останні роки в наших уявленнях про природу, процеси пізнання та розвитку людини, висунули на порядок денний питання про перебудову сформованих моделей у системі вищої освіти, що із закритої (жорсткої, централізованої) системи повинна, користаючись термінологією І. Пригожина, “реорганізуватися в гнучку, відкриту систему, що самоорганізовується і саморозвивається”, безперервної освіти, основу якої можна сформулювати у вигляді тези “освіта через усе життя”, яка прийшла на зміну традиційному принципу скінченої освіти – “освіта на все життя”. Для того щоб сформулювати пріоритетні шляхи виходу на сучасну систему вищої освіти, коротко зупинимось на визначенні цієї категорії і на основних функціях вищої школи в сучасних умовах розвитку суспільства.

Виходячи з визначення категорії “вища освіта” – це процес перетворення засвоєних у навчанні знань [З], навичок [Н], умінь [У] у психічні властивості особистості за умови, що знання стають спрямованістю і переконанням особистості, їх обсяг – ерудицією як основою компетентності, а навички й уміння перетворюються в звичку, майстерність і професійні здібності (К. К. Платонов)”, можна зробити висновок, що навчання є лише спосіб, але не самодостатня мета вищої освіти, а виховання у вищій школі є кінцева мета освіти, яку починає формувати навчання. Підтвердженням цього є компараторний аналіз системи вищої освіти, проведений у 30-ти провідних країнах світу. Встановлено, що основними функціями вищої школи є: а) акумуляція, розвиток і поширення знань; б) культосвітня та виховна робота; в) соціальне призначення, інтелектуальний розвиток і моральне вдосконалення особистості; г) підготовка до професійної діяльності.

Як видно з переліку основних функцій у цілому, сукупність соціально-культурних функцій вищої школи “переважає” професійну, а остання – здійснюється, у більшості випадків, за межами вищого навчального закладу. Тому провідне завдання вищої школи полягає в закладці певної інтелектуальної і моральної бази для відповідної майбутньої діяльності в галузі наукової, педагогічної, управлінської та іншої практичної діяльності. Для з’ясування дидактичної сутності навчання у вищій педагогічній школі методологія пізнання підказує найбільш доцільний шлях, пов’язаний з виявленням найпростішого, основного відношення навчання, з якого воно історично розвинулось, здобуваючи сучасні ознаки. Найпростіше, основне відношення відображає цілісну (мета, засіб, результат) генетичну одиницю процесу навчання з усіма його властивостями, в якій взаємодіючі компоненти і діяльнісно-процесуальна структура виступають у своїй первинній дидактичній визначеності. Таке відношення – це свого роду дидактична клітина, вільна від завуальовуючих обставин (умов, засобів, властивостей, сторін, учасників) сучасного навчання, тобто явищ, пов’язаних з навчанням, але власне не його складових. Абстрагування від великого комплексу організаційно-управлінського, кадрового, економічного, ідеологічного, науково-методичного, навчально-матеріального та іншого забезпечення і супроводження навчання дозволяє отримати об’єкт у “чистому” вигляді, що відкриває можливість реалізації **принципу розвитку в пізнанні та побудови теорії** на більш

серйозній науковій основі.

Первинний склад взаємодіючих компонентів процесу навчання об'єктивно окреслюється умовою, що при відсутності хоча б одного з них, він не відбувається. Участь викладача та студентів у навчальному процесі природна і цей факт обґрунтовувати не потрібно. Але необхідний і достатній опосередкований компонент їх взаємодії не може розумітися лише як зміст навчання, який досить часто називають інформацією, об'єктом засвоєння, змістом того, що вивчається, змістом навчального матеріалу, змістом освіти.

У реальному навчальному процесі опосередкований компонент включає не лише зміст навчання, а й інші інформаційно-комунікативні елементи, які разом із змістом навчання утворюють склад інформаційного обміну між його учасниками та слугують передаванню, засвоєнню та практичному використанню цього змісту, а також забезпечують стійкий зворотній зв'язок. Такий компонент виступає як особлива дидактична субстанція – **змістовна навчальна інформація**. Вона передбачає органічну єдність актуалізованого змісту навчання, на базі якого взаємодіє викладач і студент, та різноманітних змістовних елементів педагогічного спілкування організаційно-управлінського, пояснювально-стимулюючого, технічного, емоційного або інших, що забезпечують їх взаємодію та рух змісту і процесу навчання.

Провідна властивість змістовної навчальної інформації – доступність для свідомого сприйняття, спроможність до перетворення, придатність щодо практичного використання та забезпечення зворотного зв'язку. У змістовній навчальній інформації у залежності від спрямованості мети навчального пізнання, особливостей сполучення в ньому почуттєвого і логічного, можна виділити провідний аспект: перцептивний, словесний або перцептивно-логічний. Змістовна навчальна інформація відображає якість реальної діяльності учасників процесу навчання, яка зумовлює її результативність. Тобто, найпростіше, основне відношення навчання (дидактична клітина), як функціонуюча система, характеризується взаємодією трьох компонентів: **викладач – змістовна навчальна інформація – студент**. Наявність кожного з них і взаємодія між ними є необхідною та достатньою умовою, щоб навчальний процес відбувся. У результаті зміст навчання втілюється в знаннях, уміннях і навичках студента та стає реалізованим змістом навчання.

Основою процесу навчання є **навчальне пізнання**, його закономірності управляють не лише навчально-пізнавальною діяльністю студентів, а й процесом викладання й учіння. Початок навчального пізнання характеризується вплітанням наявних знань і досвіду студента в реальну навчально-пізнавальну діяльність. При цьому детермінування його початкових пізнавальних дій забезпечується викладачем шляхом розкриття та обґрунтування мети навчального пізнання, навчальної праці, постановки на кожному етапі процесу навчання навчально-пізнавального завдання. При його постановці викладач організує та спрямовує діяльність студентів щодо сприйняття завдання.

Найбільш характерною, відмітною ознакою навчально-пізнавального завдання серед інших видів завдань у навчанні (навчально-предметних, міжпредметних, іншого роду завдань) є його функція мотиваційного забезпечення навчальної праці студентів. Усвідомлення корисності результату є провідним стимулом поведінки (П. К. Анохін). Реалізуючи навчальну програму, викладач на основі її змістовних елементів надає навчально-пізнавальним завданням різноманітну форму – форму теми практичного заняття, лекції, іншого заняття та складових її питань, спонукального або запитального речення, задачі, завдання, які задовольняють наведеній ознаці. Тобто, взаємопов'язана діяльність викладача з постановки навчально-пізнавального завдання та його сприйняття студентами є об'єктивно-необхідною дидактичною ланкою найпростішого, основного відношення навчання – першою ланкою процесу навчання. Але для того, щоб вирішити навчально-пізнавальне завдання (отримати продукт навчально-пізнавальної діяльності) студент повинен перш за все засвоїти необхідні для цього знання, надані викладачем безпосередньо або за допомогою різноманітних носіїв навчальної інформації. Процес засвоєння, який завжди є психологічною стороною навчання, зі своєї внутрішньої структури репрезентує аналітично-синтетичну діяльність і похідні процеси абстракції, узагальнення, конкретизації. Запам'ятовування засвоєного – необхідна умова подальшого руху в навчанні, коли засвоєний матеріал реалізується в спроможності студента виконати ту, чи іншу роботу та отримати відповідний продукт (результат).

На засвоєнні матеріалу так чи інакше відбиваються особливості особистості, її минулий досвід, психологічний стан. Засвоєння – це належність особистості, але це ще не кінцевий результат, не продукт суб'єктивної діяльності, що виступає як зовні спостережувана та адекватна реальність, це лише її необхідна передумова.

Вирішення виховних завдань у навчанні також відбувається на основі засвоєння знань – про норми моралі, етики, прикладах поведінки інших людей, естетичних поглядах, міжособистісних відносинах та інших категоріях моральних цінностей. Діяльність викладача, в якій обов'язково проявляються його особисті якості, ставлення до дійсності, людей, праці, слугує багатим джерелом знань, необхідних для становлення студента як особистості, громадянина. Поведінку людини, тому й почали називати свідомою, що вона здійснюється “со знаннями” (Б. Г. Ананьєв). Зазначене вище означає, що в структуру найпростішого, основного відношення навчання входить друга дидактична ланка – **передавання знань викладачем і засвоєння їх студентами**. За підсумками подальшого практичного оперування засвоєним матеріалом і отримання рішення навчально-пізнавального завдання відбувається відтворення об'єкту пізнання в мисленні, але в перетвореному вигляді. Отримане рішення (продукт) – це вже не той первинний об'єкт, який досліджувався, а синтез його з об'єктами, які пізнавались раніше, що складають разом щось нове, в якому кожен з них міститься в перетвореному вигляді. Саме практика забезпечує цей синтез, що означає оволодіння об'єктом пізнання, який характеризується включенням знання і відповідного вміння в структуру особистості учня. Взаємодія знань та практики – умова й основа формування особистості, її здібностей і свідомої поведінки.

Безпосередньо продуктивна практична діяльність має основоположне значення та виступає в навчальному пізнанні як навчально-продуктивна практика. Вона слугує дійсною основою мислення, засобом формування вмінь і навичок, за її результатом – продуктом, який спостерігається зовні, встановлюється дійсність навчального пізнання. Запрограмований викладачем рівень навчально-продуктивної практики (репродуктивної або пошуково-творчої) обумовлює відповідний рівень усієї навчально-пізнавальної діяльності на даному етапі процесу навчання та зумовлює його через постановку навчально-пізнавального завдання. Навчально-продуктивна практика забезпечує перекладання об'єкту (матеріального та ідеального) в суб'єкт, зовнішнього – у внутрішній і досягнення результату перетворення, трансформації у відношенні не тільки об'єкту, а й, основне, студента. Творча навчально-продуктивна практика притаманна розвиваючому навчанню. Таким чином, третьою закономірною ланкою найпростішого, основного відношення навчання є **навчально-продуктивна практика**.

Відомо, що процес пізнання готового в навчанні такий же складний і суперечливий, як і процес суспільно-історичного (стихійно-емпіричного і наукового) пізнання. Тому, засвоєння студентом матеріалу з різних джерел – це, власне, ще не знання, а лише суб'єктивний, ідеальний образ, який відклався в його пам'яті. Помічено: те, що дійсно засвоює студент, не завжди співпадає з тим, що викладає викладач (М. О. Данилов). Звідси об'єктивно виникає необхідність у педагогічній перевірці результату, отриманого студентами на основі засвоєного матеріалу. Безпосереднім об'єктом її є продукт навчально-пізнавальної діяльності, який спостерігається зовні, а у відповідних випадках і дії з його отримання. Саме з них викладач судить про наявні знання, вміння та навички студента, його здібності, які складають внутрішній бік результату.

Педагогічна перевірка завершує певний етап взаємопов'язаної праці викладача та студента і, звичайно, включає в себе контрольно-оціночну функцію у відношенні його успішності. При цьому вона виконує дуже важливу виховну й навчальну функцію. У навчанні використовується самоперевірка та взаємоперевірка студентами результатів своєї навчальної діяльності. Однак, у кінцевому підсумку дійсність навчального пізнання, адекватність їх знань, умінь і навичок визначається викладачем. При педагогічній перевірці результатів навчально-пізнавальної діяльності слід пам'ятати про особливу доцільність досягнення завершеності навчально-пізнавального акту з питань навчальної програми, які мають життєво важливе значення. Закономірність навчального пізнання об'єктивно зумовлює четверту, заключну ланку найпростішого, основного відношення навчання – **педагогічну перевірку знань, умінь і навичок студентів**.

Таким чином, діяльнісно-процесуальну структуру та спрямованість найпростішого, основного відношення навчання зумовлюють такі дидактичні ланки: а) постановка викладачем навчально-пізнавального завдання та сприйняття його студентами; б) передавання викладачем знань і засвоєння їх студентами; в) навчально-продуктивна практика студентів; г) перевірка викладачем знань, умінь і навичок студентів. Структура найпростішого, основного відношення навчання характеризується діяльнісно-процесуальною завершеністю, оскільки репрезентує його як акт, який передбачає вихідну та кінцеву визначеність і засоби отримання цих визначеностей.

Мета навчання, що зумовлює навчально-пізнавальне завдання, виступає як вихідна (ідеальна) визначеність, а у своєму змісті вона містить сутність того, що повинно принести навчання в особистість студента. Результат навчально-пізнавальної діяльності, що виявляється під час педагогічної перевірки, зображується як кінцева (реальна) визначеність, як новий стан особистості студента, отриманий лише завдяки продукту своєї діяльності, який можна спостерігати. Засобами отримання названих визначеностей слугують діяльність учасників процесу навчання та змістовна навчальна інформація. Ця діяльність неодмінно пов'язана з використанням власних сил викладача та студента і відповідних методів. Носіями змістовної навчальної інформації є, перш за все, викладач і студент, а в розвинених формах навчання – інші можливі учасники навчального процесу та різноманітні матеріальні засоби: природні та виготовлені людиною речі, література, наочні посібники, технічні засоби і таке інше. При цьому засоби, що використовуються, зумовлюють специфіку методів продуктивної діяльності.

Оскільки сутнісні властивості процесу навчання зумовлюються закономірностями навчального пізнання (навчально-пізнавальної діяльності), то найпростіше, основне відношення навчання (дидактична клітина) виступає як закінчений навчально-пізнавальний акт. Мета навчання та результат у діяльнісно-процесуальну структуру закінченого навчально-пізнавального акту не входять, але, оскільки, мета досягається саме за допомогою цього акту, то саме він означає не що інше, як засіб досягнення мети, а при реалізації конкретної мети слугує загальним методом навчання (загальним дидактичним методом). Завдяки завершеності навчально-пізнавального акту та його властивостям як загального методу навчання, **по-перше**, досягається адекватність навчального пізнання, студент опановує знання і відповідні вміння, навички, у нього виробляється власне відношення до дійсності, формується світогляд, **по-друге**, викладач отримує конкретне уявлення про навчально-пізнавальну діяльність студента, про розвиток його здібностей шляхом виявлення та оцінювання результатів цієї діяльності, на підставі чого ним приймаються рішення з відповідного корегування; **по-третє**, у навчальному процесі створюється база для подальшого руху, для переходу до нового етапу реалізації навчальної програми.

Структура завершеного навчально-пізнавального акту дозволяє встановити структури викладання та учіння. Структура викладання включає:

- 1) постановку навчально-пізнавального завдання;
- 2) передавання знань студентам;
- 3) педагогічну перевірку знань, умінь і навичок студентів.

Учіння містить такі основні дидактичні ланки: 1) сприйняття навчально-пізнавального завдання; 2) засвоєння знань; 3) навчально-продуктивну практику.

Таким чином, завершений навчально-пізнавальний акт відображає навчання, перш за все, як соціальне явище, як суспільну функцію з передавання новому поколінню молоді тієї частини соціального досвіду, яка відповідає потребам суспільства та інтересам особистості. Поряд із цим, він означає окремий, відносно самостійний і закінчений етап цілеспрямованої взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, зумовлюючи доцільну зміну стану (властивості) останнього. І, нарешті, розвиваюча система, яка утворюється закономірно слідуєчими один за одним завершеними навчально-пізнавальними актами, перетворює навчання в процес, який об'єктивно приводить до отримання кінцевого результату – надбання студентом передбачених метою навчання знань, умінь, навичок і соціальних якостей, які характеризують його здібності. Це означає, що дидактична сутність процесу навчання виявляється в збільшенні здібностей студента, які відповідають потребам суспільства й особистості.

За підсумком викладеного можна сформулювати загальне визначення: *процес навчання – це доцільно впорядкована взаємопов'язана діяльність викладача та студента, яка забезпечує з використанням засобів навчання постановку навчально-пізнавального завдання, передавання знань викладачем, педагогічну перевірку; сприйняття навчально-пізнавального завдання, засвоєння знань та їх практичне використання студентами, завдяки чому отримується запланований продукт навчально-пізнавальної діяльності (вирішується навчально-пізнавальне завдання) і відбувається цілеспрямоване здібностей студентів, що відповідає потребам суспільства та особистості.*

Навчання, як суспільна функція та як процес, забезпечує, завдяки нескінченному збагаченню здібностей людини, життєдіяльність суспільства, чим і обумовлює своє соціально-історичне призначення. Новим умовам повинна відповідати і багатоступенева система вищої освіти за умови, що кожен рівень буде не тільки базою для наступного рівня, а й матиме певну самодостатність щодо професійної класифікації. Такий підхід вимагає особливого розуміння структури і змісту багатоступеневої системи вищої освіти, розробкою яких, як правило, займаються науково-методичні комісії міністерства освіти і науки з відповідних напрямків. У результаті цих розробок формуються стандарти, які викладаються в типових програмах і представляють собою сукупності вимог щодо обов'язкового мінімуму змісту і рівня підготовки. Сформовані з урахуванням елементів суб'єктивізму (тому що єдиним джерелом знань тут є власний досвід і здоровий глузд) вимоги до навчальних дисциплін виступають у ролі критеріїв формування професійної компетентності на базі фундаментальних знань з кожного виду підготовки з заданим рівнем навченості.

Дослідження типових програм навчальних дисциплін (НД) вносить ще більшу невизначеність щодо місця, цілей, а, виходить, і змісту цих НД. Це також обумовлено відсутністю в цих програмах визначеної методологічної основи формування змісту навчальної дисципліни, пріоритетності цілей того чи іншого напрямку, освітньо-кваліфікаційного рівня.

Визначення науково обгрунтованих цілей, структури і змісту підготовки – це лише перший етап у системі вищої педагогічної освіти. Найкращі цілі і зміст можуть бути зведені нанівець без адекватної їм технології навчання, яка повинна сформувати новий підхід до структури, змісту та організації навчального процесу, коли всі його елементи (цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми) скоординовані між собою і на кожному етапі навчання повинні давати належний навчально-виховний ефект у досягненні основної мети вищої педагогічної школи – формуванні професійних якостей особистості і засвоєнні вмінь, знань і навичок. Це можливо, коли в сформованому освітньому процесі буде свідомо розвиватись комплексна особистісна потреба в з'єднанні вузького професіоналізму та універсалізму. Отже, навчання буде сприяти **розвитку активності, самостійності, дисциплінованості, відповідальності за справу** та іншим якостям майбутнього фахівця лише за умови постійного прояву зазначених та інших якостей, станів і процесів психіки людини, які повинні бути сформовані в результаті підготовки у вищому навчальному закладі. Необхідність постійного прояву якості – є функція організації і реалізації у всій сукупності відносин суб'єктів навчально-виховної діяльності, які створюють відповідне середовище як умову зацікавленості всіх у досягненні поставленої мети. Тому найважливішим стає не тільки те, що вивчають, а й те, як вивчають, тобто технологія навчання в досягненні цілей вищої педагогічної освіти в цілому виконує роль “заздалегідь спроектованої моделі, що у сукупності з адекватними заходами та прийомами впливу” здатна сформувати професійно-значущі якості особистості та одночасно сприяти засвоєнню знання, придбанню вмінь і навичок.

Технологія навчання, припускаючи управління процесом навчання, містить у собі два взаємозалежних процеси – організацію діяльності того, хто навчається, і контроль цієї діяльності, які безупинно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управлінських дій, тобто змінює подальшу організацію навчальної діяльності. Стратегія інноваційної технології навчання передбачає таку системну організацію управління навчально-виховним процесом, основні характерні риси якої полягають у тому, що: а) змінюється позиція викладача як провідного елементу освіти як стосовно студента, так і до самого себе; б) змінюється функція знань (вони стають системними, міждисциплінарними, узагальненими) і способів організації процесу їх засвоєння; в) на перший план виступає соціальна природа всякого навчання та

розвитку особистості, яка пов'язана з різноманіттям форм взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування.

Таким чином, при проектуванні нових технологій навчання все частіше спостерігається відхід від дисциплінарно-орієнтованої системи навчання і вихід на проектно-творчу систему, котра характеризується, насамперед, особистісно-діяльнісним підходом до навчання, коли на перше місце в освітньому процесі виходить саме діяльність (створення образу світу та пізнання його в контексті створення) і особистість (персональна відповідальність за своє творіння). Тому в новій концепції освіти знання, вміння і навички розглядаються вже не як цілі утворення знань, а як засіб розвитку особистості того, хто навчається.

Нові педагогічні технології в сучасних умовах зможуть забезпечувати належну якість і глибину підготовки майбутніх фахівців лише за умов наявності інструменту, що, на основі об'єктивних критеріїв оцінки знань дозволив би діагностувати та прогнозувати якість підготовки і розробляти рекомендації з удосконалення навчально-виховного процесу. Аналіз сучасної підготовки показує, що існуюча система контролю як елемент навчального процесу і основний важіль підвищення якості підготовки не тільки цьому не сприяє, а й веде до нівелювання та урівнення всіх студентів і як особистостей, і як майбутніх фахівців. Однієї з причин такої недовіри є труднощі у встановленні об'єктивних оцінних одиниць, що враховують складність, пріоритетність навчальних дисциплін, їх розділів, тем і таке інше. Крім того, модульно-рейтингова система підготовки в тому вигляді, в якому вона найчастіше використовується, не містить, на наш погляд, наукової концепції діагностики та прогнозування якості підготовки тому, що: а) немає наукової обґрунтованості структури і змісту відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів; б) відсутня доказовість кількісного та якісного добору навчального матеріалу для вивчення і наступного контролю; в) немає послідовності інтеріоризації знань в уміння на різних етапах навчання; г) відсутній зв'язок цілей навчання з формуванням професійних якостей особистості на основі аналізу діяльнісного підходу.

Зміст навчання може бути оцінено окремим критерієм ефективності змісту навчання, що характеризується наступними якісними та кількісними показниками. До якісних показників відносяться:

- цілісність відображення в змісті навчання завдань освіти, виховання та розвитку;
- структурна відповідність змісту навчання прийнятій психолого-педагогічній концепції засвоєння;
- відображення в змісті навчання сучасного рівня розвитку науки, техніки і виробництва;
- гносеологічно вірне співвідношення емпіричного і теоретичного, образного і понятійного, конкретного та абстрактного.

Ці показники дозволяють виявити феномен ефективності та здійснити якісний його аналіз. Разом з тим необхідно використовувати кількісні показники, які хоча і не відображають сутність досліджуваного процесу, але дозволяють покращити педагогічну діяльність. До таких показників відносяться:

- інформативність навчального матеріалу, що встановлюється шляхом співвіднесення елементів змісту, передбачених програмою, з елементами, що наводяться викладачем в одиницю часу;
- засвоєння навчального матеріалу, який обумовлюється співвідношенням обсягу навчального матеріалу засвоєного тими, хто навчається, в одиницю часу, до матеріалу повідомленому тим, хто навчається, за той же час.

Одиниця засвоєння навчального матеріалу є умовною величиною, в якості якої можуть бути прийняті: формули, дефініції, правила. Для оцінки ефективності методів, що використовуються у процесі навчання, застосовується відповідний частковий критерій. Він може бути поданий такими якісними показниками, як: а) адекватність методів цілям і змісту навчального матеріалу; б) обґрунтованість вибору методів навчання в перспективному, гностичному, логічному, контрольно-оціночному, мотиваційному та інших аспектах. При оцінці за даним показником визначається ступінь урахування викладачем вікових, особистісних якостей тих, хто навчається, рівня їх теоретичної і практичної підготовленості, а також власних можливостей; в) різноманіття використання методів і варіативність реалізованих прийомів

навчання; г) відповідність методів навчання реальній матеріально-технічній базі та відведеному навчальному часу.

Ефективність дидактичних засобів, що використовуються у процесі навчання встановлюється з наступних якісних показників: а) забезпечення принципів наочності і доступності навчання; б) функціональна відповідність дидактичним завданням, змісту та обраним методам навчання; в) комплексність застосування; г) універсальність використання і зручність експлуатації засобів навчання.

При оцінці ефективності і результативності навчання за допомогою **кількісних показників** їх вибір здійснюється в залежності від виду дидактичного засобу, який використовується. Якісними показниками, що розкривають частковий критерій ефективності організації навчального процесу, є:

- відповідність форми організації навчання прийнятним періодам засвоєння знань, формування навичок та умінь (психологічний і логічний аспекти);
- змінюваність і різноманіття форм навчання, варіативність їх видів;
- забезпечення раціонального сполучення колективної та індивідуальної форм діяльності тих, хто навчається.

Кількісними показниками при цьому можуть слугувати:

- кількість часу, що надається для вирішення поставлених завдань і часу реально витраченого на рішення;
- темп протікання навчального процесу;
- ступінь допомоги викладача тим, хто навчається при організації самостійної діяльності.

Розглянемо **критерії ефективності результатів навчання**. Якісна оцінка знань студентів може здійснюватися за наступними показниками:

1. Глибина знань, що характеризується кількістю усвідомлених істотних зв'язків даного знання з іншими, які з ним співвідносяться.
2. Дієвість знань, що передбачає готовність і вміння студентів застосовувати їх у подібних і варіативних ситуаціях.
3. Системність, що обумовлена як сукупність знань у свідомості тих, хто навчається; структура якої відповідає структурі наукового знання.
4. Усвідомленість знань, що виражається в розумінні зв'язків між ними, шляхів одержання знань, умінь їх доводити.

Як приклад оцінки ефективності результату навчання наводяться зміни показника глибини знань у залежності від рівня засвоєння:

I рівень (знайомство) – той, хто навчається тільки відрізняє даний об'єкт або дію від їх аналогів, показуючи формальне знайомство з об'єктом або процесом вивчення, з їх зовнішніми, поверхневими характеристиками.

II рівень (репродукування) – той, хто навчається може не тільки вибрати на основі ряду ознак той чи інший об'єкт, явище, але і дати визначення поняття, переказати навчальний матеріал.

III рівень (продуктивна діяльність) – той, хто навчається не тільки показує розуміння функціональних залежностей між досліджуваними явищами й уміння описувати об'єкт, а й вирішує завдання, розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки, вміє зв'язувати досліджуваний матеріал із практикою, з виробничо-технічним і природним оточенням.

IV рівень (трансформації) – той, хто навчається здатний шляхом цілеспрямованого вибірного застосування відповідних знань у ході рішення творчих завдань виробляти нові прийоми і способи їх вирішення.

Аналогічно оцінюється ефективність засвоєння знань з кожного якісного показника на всіх поданих рівнях. У цілому оцінити результати навчання, з огляду на всю сукупність наведених показників, можливо, використовуючи методику тестового контролю або метод компонентного аналізу.

Викладена вище інформація схематично представлена на рис. 1.1. Особливістю наведених методів контролю є те, що вони можуть бути застосовні до будь-якого виду навчання, як до теоретичного, так і практичного. Відмінність полягає в тому, що в першому

випадку інтегральним критерієм оцінки буде слугувати критерій засвоєння навчального матеріалу, а в другому критерій сформованості професійних навичок і вмінь, що забезпечується, відповідно, своїми специфічними критеріями. Якщо ж у цілому аналізувати систему вищої педагогічної освіти України, то можна стверджувати, що ця система тільки починає орієнтуватися на перехід до більш сучасних концепцій якості. Необхідне втручання власне в освітній процес як такий.

Адаптація до сфери освітніх послуг дозволила виділити наступні види діяльності:

1. Планування якості вимагає: визначити споживачів продукції і послуг вищої педагогічної школи (абітурієнти, студенти, викладачі, навчальні заклади, школи, регіон, суспільство); з'ясувати потребу споживачів; розробляти характеристики продукції і послуг; доводити плани до виконавців.

2. З'ясування зв'язків якості вимагає: ініціювати види діяльності для об'єднання зусиль співробітників; розробляти засоби інформаційно-предметного забезпечення навчального процесу; формувати колектив викладачів з високим рівнем професійно-педагогічної культури; формувати колектив тих, хто навчається з активною мотивацією до навчальної діяльності; організувати освітній процес відповідно до принципів інноваційних педагогічних технологій; розробляти показники якості.

3. Контроль якості вимагає: забезпечувати вимір показників якості; забезпечувати аналіз показників якості; корегувати процес відповідно до заданого стандарту; авати імпульс для тактичного або стратегічного вдосконалення спроектованої педагогічної технології.

4. Покращення якості вимагає: створювати інфраструктуру для безупинного вдосконалення процесу; забезпечувати виявлення основних причин дефектів в освітньому процесі; створювати групи для реалізації кожної ініціативи з покращення освітнього процесу; забезпечувати мотивацію робочих груп; установлювати контроль за досягненням цілей; забезпечувати безупинне навчання робочих груп.

Треба зазначити, що надмірне захоплення статистичним контролем якості і технологією тактичного удосконалення процесу може порушити баланс між творчістю та організованістю. Вищий навчальний заклад повинен відчувати ситуації, при яких варто вводити радикальні творчі зміни в освітній процес.

Із завдань, визначених Національною Доктриною освіти в Україні, витікає, що підготовку високоосвічених і висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного росту і професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства і розвитку нових наукомістких технологій у рамках вищої професійної школи доцільно проводити на основі **фундаментальної підготовки (ФП)**. Провідним завданням ФП є вивчення законів природи та суспільства і на їх основі побудова **проектів і технологій** в інтересах духовного та матеріального блага **людини**. Сформовані на цьому принципі цілі і завдання дозволяють указати **місце ФП** у системі вищої педагогічної освіти – об'єднання фундаментальності, ступінчастості пізнання і професійної спрямованості.

Для формування структури і змісту ФП у системі бакалаврської підготовки (у результаті якої повинна бути сформована інтелектуальна і моральна основа особистості, достатня як для професійної діяльності, так і для подальшого самовдосконалення), у вищій педагогічній школі нами була **сформульована концепція природного зростання знань**, суть якої полягає в тому, що природний зріст знань і концентрація його обсягу повинні відбуватися на основі законів природи і відбивати процеси природного розвитку. На основі запропонованої концепції структури і змісту ФП, була побудована модель кваліфікаційно-освітніх рівнів (бакалавра, спеціаліста, магістра), що відбиває циклічну структуру закону світобудови. Як критерій оптимальності структури і змісту ФП у висунутій нами концепції був реалізований підхід, який пов'язаний із прагненням природи до оптимального функціонування її систем, а саме, були обрані певні співвідношення фундаментальних характеристик різних відкритих динамічних систем, що існують у природі і володіють здатністю до саморозвитку.

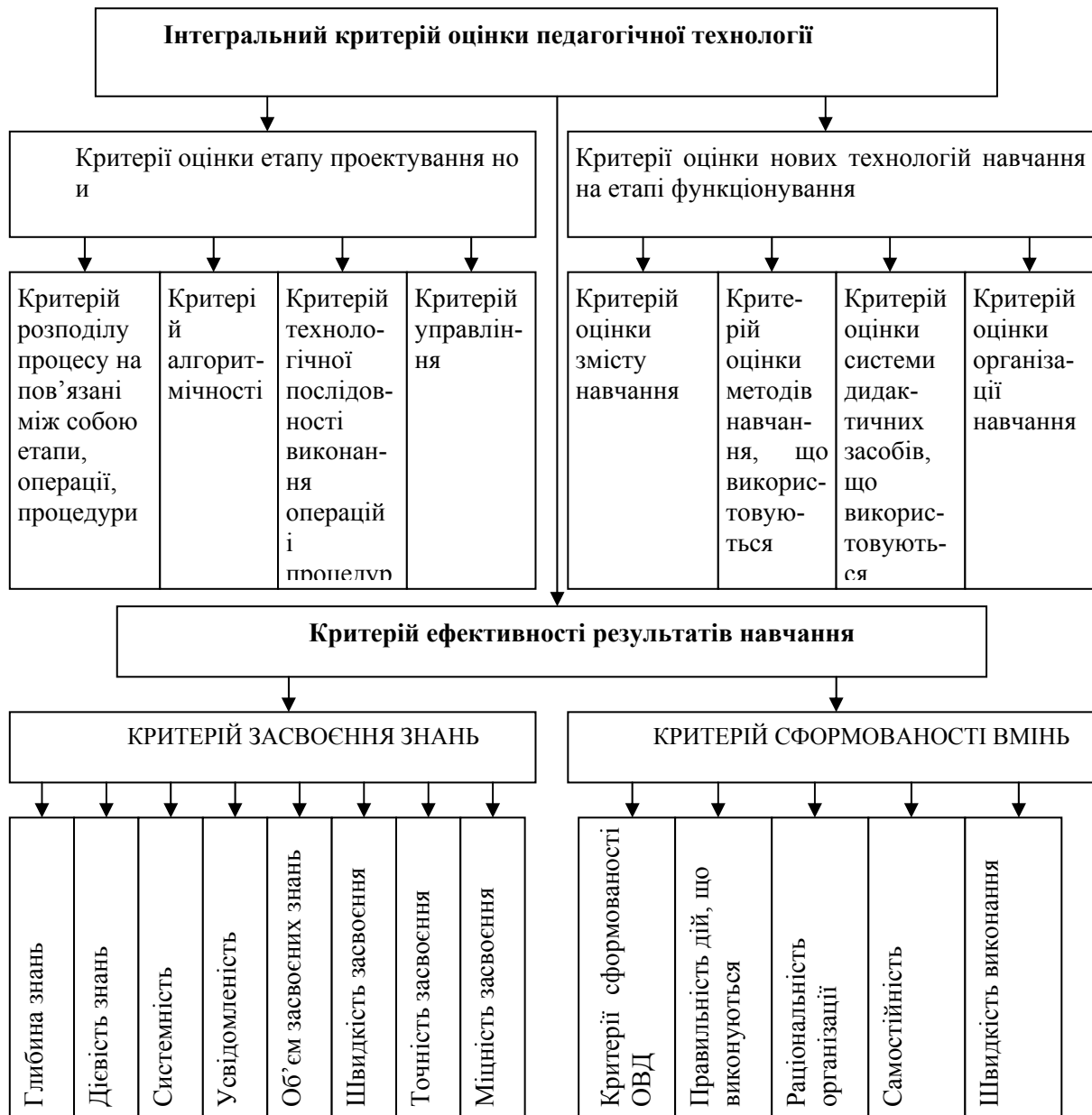


Рис. 1.1. Інтегральний критерій оцінки педагогічної технології

Побудована на основі обраних критеріїв структура змісту ФП була покладена в основу логіко-методологічного забезпечення якісного і кількісного змісту навчальних дисциплін (НД) ФП, визначення дидактичних інваріантів цілей і результату компонентів НД як необхідних і достатніх умов оптимізації процесу навчання та об'єктивності результатів тестування, що дозволило нам сформулювати критерій прийняття рішення про досягнення навчальних цілей. Таким чином, у структурно-організаційному аспекті фундаментальна підготовка, як одна зі складових підготовок вищої педагогічної школи розглядалася як відкрита динамічна система взаємозалежних і взаємозумовлених фундаментальних НД, що забезпечують плановану якість навчання загально-професійних і спеціальних НД з цільовою настановою – формування професійно-значущих властивостей особистості. На підставі сформульованої концепції фундаментальні знання стають засобом, що дозволяє розробити ті чи інші прийоми діяльності або правила мислення особистості.

Виходячи з Доктрини освіти, нами сформульовані основні концептуальні принципи, які відповідають сучасним світовим тенденціям розвитку системи вищої педагогічної освіти та

повинні бути покладені в основу технології вивчення фундаментальних навчальних дисциплін:

1. Методологічна переорієнтація освітніх систем з інформаційних аспектів вивчення навчальних дисциплін ФП до розвитку особистості.

2. Гуманітаризація фундаментальної підготовки шляхом розкриття загальнокультурного потенціалу наукового знання фундаментальних НД, її напрямом на гуманістичні ідеали формування особистості, здатної до гармонії з природою, навколишнім середовищем і самим собою.

3. Реалізація безперервності (наскрізної) фундаментальної підготовки, з огляду на пізнавальні можливості та інтереси на різних етапах її розвитку.

4. “Технологічність” навчання фундаментальним навчальним дисциплінам, що забезпечує активність та індивідуальний темп повного засвоєння студентами курсів фундаментальних НД.

Наведені вище принципи були покладені в основу концепції утилітарної технології підготовки фахівців вищої педагогічної школи, суть якої полягає в тому, що джерелом конструювання технології навчання є спадщина людства, втілена в навчальний процес, у різні форми індивідуальної і суспільної діяльності тих, хто навчається. Реалізація цих напрямків також неможлива без подання системи освіти у вигляді відкритої динамічної системи, що підпорядковується законам самоорганізації.

Використання методу аналогій для відкритих систем із процесом самоорганізації і системи освіти дозволило нам побудувати просторово-часову модель навчальної діяльності, що, в освіті, оптимізуючи навчальну діяльність, перетворює навчальний процес в упорядковану дисипативну структуру. Це дозволяє розглядати технологію фундаментальних НД як системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову і реалізацію навчально-виховного процесу, в основі якого лежить діяльнісний підхід, як засіб формування професійних якостей, що, в свою чергу, дозволяє здійснювати їх розвиток за рахунок збагачення змістовності шляхом перекладу відображеної реальності в інтеріоризоване формування певних рис особистості, що розглядається як здатність індивіда на певні діяння закономірно відповідати адекватними діями. Проведене на основі сформованої концепції технологій, дослідження сутнісних характеристик узагальнених педагогічних технологій показало, що найбільш ефективними є такі педагогічні технології, в основі яких лежали б: особистісно-діяльнісний підхід; критичне творче мислення; вміння розробляти проблеми і приймати рішення; співробітництво в колективі. Звідси випливає, що пріоритетним виступає активне навчання, переважно контекстного та ігрового типу, сутність яких, полягає в: а) моделюванні предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності; б) розвитку самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на пошук, обробку і засвоєння навчальної інформації.

Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми і методи навчання **технології активного навчання**, що спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а, насамперед, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. Звідси і назва їх – **активні технології**, тому що в них істотно змінюються роль того, хто навчає (замість ролі інформатора – роль менеджера), роль тих, кого навчають, (замість об'єкту впливу – суб'єкт взаємодії) і роль інформації (інформація не мета, а засіб для засвоєння дій і операцій професійної діяльності). Крім того, нові педагогічні технології функціональної підготовки в сучасних умовах можуть забезпечити належну якість і глибину функціональної підготовки майбутніх професіоналів лише при наявності інструменту, що, на основі об'єктивних критеріїв оцінки знань, дозволив би діагностувати і здійснювати переведення того, хто навчається з одного освітнього рівня на іншій по дидактичній спіралі, основу якої складають елементи навчальної активної діяльності.

Для вирішення поставленої проблеми нами була висунута **концепція проблемно-комплексного діагностування якості підготовки**, основна ідея якої полягає в тому, що структура і зміст контролю підготовки (навчальної дисципліни, розділу, теми), похідна від структури і змісту самої підготовки (місце підготовки і навчальної дисципліни в навчальному плані, розділу, теми – у структурі навчальної дисципліни). Сформульована концепція дозволяє побудувати просторово-часову модель навчальної діяльності, що, у сукупності з двопараметричною моделлю структури і змісту підготовки, оптимізує навчальну діяльність,

перетворює навчальний процес в упорядковану дисипативну структуру. На основі сформованої концепції нові технології контролю повинні включати наступні етапи: **1-й** – розробку цілей контролю; **2-й** – розробку змісту контрольних завдань; **3-й** – вибір організаційних форм контролю, адекватних меті і змісту; **4-й** – розробку порядку і процедури подання студентам контрольних завдань і їх виконання (методів контролю); **5-й** – розробку критеріїв оцінки результатів виконання контрольних завдань і вимог до їх аналізу.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що тільки рейтингова оцінка слугує розвитку і закріпленню системного підходу до вивчення навчальної дисципліни; правильному формуванню міждисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами, видами підготовок, вихованню у тих, хто навчається, потреби у самовдосконаленні, самокритичному і відповідальному ставленні до виконання дорученої справи, а це і є основний шлях підвищення ефективності і результативності навчання.

Проведена нами кількісна і якісна оптимізація структури і змісту фундаментальної підготовки, структурних елементів навчальної діяльності, а також нові технології навчання навчальної дисципліни фундаментальної підготовки, що базується на:

- 1) блок-модульному принципу побудови досліджуваних навчальних дисциплін;
- 2) індивідуалізації у системі навчання;
- 3) застосування рейтингової оцінки знань студентів;
- 4) комплексному професійному і психологічному тестуванню;
- 5) розвитку та вдосконаленні обчислювальних і технічних засобів навчання на всіх етапах навчального процесу, при підготовці сучасного фахівця.

Встановлюють тісну взаємодію предметного, професійного й інструментального змісту різних навчальних дисциплін функціональної підготовки, чим забезпечується наступність у навчанні на всіх етапах підготовки, створюються реальні умови для формування професійно-значущих якостей особистості, підтверджуючи, тим самим, основу учіння Платона, відповідно до якого “суспільство може досягти досконалості лише тоді, коли воно досягає рівномірної гармонії”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
2. Ожогин В. Я. Технические средства в учебном процессе. Информационные свойства и эргономические особенности применения. – К.: Вища школа, 1984. – 184 с.
3. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
4. Ломов Б. А. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
6. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. Институтов /Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
7. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе /Под ред. А. Коссаковски и др.; Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.

Одержано редакцією 18.11.2001 р.

УДК 378. 147.

М. С. ЯНЦУР

РОЛЬ І ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Зростаючі в Україні соціально-економічні процеси роблять ще більше актуальною проблему професійного самовизначення особистості. Вільний, свідомий вибір професії передбачає адекватну самооцінку своїх можливостей, здібностей, індивідуальних якостей, відповідальний підбір сфери їх прикладання і визначення місця в житті. В умовах ринкової

ЗМІСТ

Передмова	3
Хорошковська О.Н. Формування комунікативних умінь молодших школярів.	5
Коваль Г.П. Лінгводидактичні основи уроку української мови в початкових класах.	9
Лещенко Г.П. Комунікативна компетенція молодших школярів та шляхи її реалізації у початковому курсі української мови	16
Шевчук Т.Б. Лінгвоукраїнознавчий компонент нового змісту навчання та його реалізація на уроках рідної мови	22
Груба Т.Л. Формування комунікативних умінь у процесі вивчення лексикологічного матеріалу	28
Пономарьова К.І. Синоніми як засіб увиразнення мовлення молодших школярів	33
Артемова О.І. Проективна модель розвитку креативного мовлення молодших школярів.	38
Мартиненко В.О. Особливості літературного розвитку молодших школярів	44
Іванова Л.І. Мовленнєва діяльність учнів на уроках читання	47
Фанок Г.Г. Лінгвістичне коментування на уроках читання в початкових класах	50
Шута Н.І. Розвиток комунікативних навичок на уроках української мови (читання)	53
Василюк В.І. Наступність і перспективність у формуванні комунікативної компетенції молодших школярів	56
Ветрова С.І. Реалізація діяльнісного компоненту нового змісту навчання української мови (2-й клас розділ “Слово”)	59
Меркотан Л.І. Розвиток комунікативних здібностей учнів молодших класів в контексті Розвиваючого навчання за системою: Д.Б.Ельконіна–В.В. Давидова	62
Прищепа О.Ю. Взаємозв’язок графічної навички письма з орфографічною грамотністю	64
Яков’юк З.С. Швидкісне каліграфічно-грамотне письмо – запорука успішного формування писемних комунікативних навичок	67
Якимчук Р.І. Звукова культура мовлення першокласників	69
Маліновська Н.В. Формування комунікативної компетентності у дитини-дошкільника	71
Терешко Л.В. Психологічні особливості розвитку мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку	76
Сорокіна О.І. Театральна педагогіка як один із засобів реалізації комунікативної спрямованості уроків української мови	80
Гетманчук Н.О. Використання тексту в процесі формування мовленнєвої особистості майбутнього вчителя.	83
Лесняк Н.В. Комунікативне спрямування уроків образотворчого мистецтва.	86
Космацька О.А. Формування духовності учнів на уроках української словесності в загальноосвітній школі.	90
Мороз Л.В. Використання логіко–сміслових схем і мовних кліше для аргументованого висловлювання в дискусіях.	93
Таборовець Л.М. Лінгводидактичні основи методики вивчення дієслова на заняттях словацької мови в україномовній аудиторії.	98
Романюк О.М. Деякі особливості вивчення мов: характер мови і народу. Поняття мовної особистості.	104
Гоголь Н.В. Розвиток емоційно-оцінісного досвіду молодших школярів на уроках читання.	107
Сергєєв О.В., Тищук В.І. Концептуальні засади діагностики якості підготовки спеціалістів у вищій педагогічній школі.	112
Янцур М.С. Роль і зміст методичної підготовки фахівців з професійної орієнтації	123
Гордій Н.М. Проблемний підхід до викладання психолого педагогічних дисциплін у вищій школі.	131
Столинськи З. Техническое обучение в начальном образовании.	134
Заремська Н.І. Емпантійна педагогіка як важливий аспект проблеми гуманізації освіти.	137
Янцур Л.А. Проблема дитячої художньої творчості.	142

Кузьминець Н. Етнопедагогічні основи гуманізації виховання в Чехії й Словаччині. . . .	145
Середович В.В. Посилення пізнавальної активності молодших учнів на основі поєднання навчання з образотворчою діяльністю.	150
Лучкіна Л.В., Демидчик Г.С. Розвиток мовленнєвої особистості майбутнього вчителя технічного фаху в процесі вивчення мовного курсу.	153
Назарчук А.А. Особливості військово-професійної орієнтації старшокласників в сучасних умовах.	159
Столинський З. Формирование основ предприимчивости как одна из целей профессионального обучения в Польше.	162
Білоус І.П., Тишук В.І. До перспективи використання інноваційних технологій у вищій школі України.	164
Піддячий М.І. Професійна консультація учнів старших класів загальноосвітніх закладів в умовах МНВК.	168
Відомості про авторів.	174

НАУКОВЕ ВИДАННЯ**Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти****Збірник наукових праць****НАУКОВІ ЗАПИСКИ РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ****Випуск 18**

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Редактор Шевчук Т. Б.

Технічний редактор Курченко Н. Б.

Комп'ютерна верстка Рахманова Л. О.

Здано до набору 25.12.2001 р. Підписано до друку 28.02.2002 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк
різографічний.

Ум. друк. арк. 20,65. Обл. вид. арк. 21,32. Замовлення № Тираж 100.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і
трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83**О – 59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 18. — Рівне: РДГУ, 2002. — 177 с.**

ISBN 966 — 7281 — 06 — 9.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання і розвитку дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, учителів, викладачів та студентів педагогічних університетів, інститутів та коледжів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 378

ББК 74.20