

потрібно). Кінцевим етапом таких занять новинні бути тренінги доповідей монологів та ведення діалогів для кількох професійних мовленнєвих ситуацій.

Під час проведення виробничої практики студенти самостійно ознайомлюються з професійними мовленнєвими ситуаціями, здійснюють самоконтроль своїх умінь і навичок. Керівники практики повинні обов'язково відображати у звіті з практики рівень мовленнєвеї підготовки студента.

Під час написання та захисту кваліфікаційної (випускної) роботи перевіряється увесь рівень підготовки випускника. Тема кваліфікаційної (випускної) роботи обов'язково відповідає спеціальності або напряму підготовки випускника. Під час захисту цієї роботи випускник викладає отримані результати та відповідає на питання членів державної екзаменаційної комісії, тобто відпрацьовується професійний монолог і діалог. Тому при підготовці до захисту випускнику необхідно систематизувати свої знання, уміння і навички, в тому числі з культури мовлення, та якісно відпрацювати монолог і діалог з теми роботи. Багато викладачів – керівників кваліфікаційних (випускних) робіт відзначають, що при якісному відпрацюванні та тренуванні доповіді та відповіді на запитання студентом результати захисту роботи значно кращі. Але їх якість можна суттєво підвищити, коли при підготовці доповідей (так заний передзахист) присутній викладач-мовник. Досвід нашої співпраці з професором кафедри автоматизованих систем управління В.О. Гужвою переконливо підтверджує цю тезу.

Висновки. Таким чином, вказане дослідження дає змогу зробити висновок, що у вищому технічному навчальному закладі є всі умови для якісної мовленнєвої підготовки майбутніх інженерів.

Література

1. Пономарьов О.С. Ефективні технології формування професійної культури майбутніх фахівців / О.С. Пономарьов // Наук. пр. МДГУ ім. П. Могили. – 2002. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 2. – С. 138–142.
2. Рукас Т.П. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.П. Рукас ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 19 с.
3. Костиця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Костиця ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 16 с.
4. Малышева Г.И. Современные педагогические технологии как средство повышения эффективности процесса обучения [Электронный ресурс] / Г.И. Малышева. – Режим доступа: www.psvlisi.net/pedagogika.

СНІСАР О.А.

УПРОВАДЖЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Проблема якості підготовки середнього медичного працівника є особливо актуальною у зв'язку із сучасним розвитком медицини й потребує постійного вдосконалення. Медичний коледж повинен не просто сформувати певний рівень знань і навичок, а підготувати сучасного медичного фахівця з належним рівнем професійно-творчого потенціалу, активною життєвою позицією, готового до вирішення

складних професійних завдань. Наведені завдання вимагають творчого підходу до навчального процесу, пошуку нових форм та методів, які б відповідали вимогам сучасності. Саме ці завдання реалізуються в навчальному процесі вищого навчального закладу за допомогою впровадження проблемного навчання. Це забезпечує усвідомлене засвоєння знань і способів їх застосування. Студенти здобувають знання не шляхом запам'ятовування в готовому вигляді, а в результаті навчально-пізнавальної діяльності з вирішення навчальних проблем, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу. Лише активний процес навчання є базовою основою формування висококваліфікованих фахівців.

Метою статті є розгляд різних підходів до впровадження методів проблемного навчання при вивченні природничих дисциплін у медичних коледжах.

Виникнення концепції проблемного навчання знаменує собою новий етап у розвитку дидактики та психології навчання. На відміну від підходів, що склались раніше, ця концепція привнесла в теорію та практику освіти систему формування творчих здібностей учнів, а не лише окремі методи активізації пізнавального інтересу, мислення.

Ідеї проблемного навчання набувають особливого розвитку в 60–70-х рр. ХХ ст. Праці таких педагогів і психологів, як О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Лернер, А. Алексюк, С. Рубінштейн, Д. Богоявленський, О. Леонтєв, Ю. Кулюткін, Н. Менчинська, Л. Фрідман, С. Жуйко, Т. Кудрявцев, В. Оконь, М. Скаткін, А. Гебос, Н. Дайрі, А. Зільберштейн, Г. Костюк, А. Фурман, дали можливість визначити суть поняття проблемного навчання, його види, етапи, обґрунтувати дидактичні основи проблемного навчання. Психологічною основою концепції проблемного навчання стала теорія мислення як продуктивного процесу, що була запропонована С. Рубінштейном та О. Леонтєвим. Ці дослідження довели, що мислення здійснюється перш за все як процес вирішення проблем. Було доведено, що закономірності мислення і процесу засвоєння нових знань великою мірою збігаються. У психолого-педагогічних розробках закономірностей процесу навчання Д. Богоявленського, В. Давидова, Г. Костюка, В. Крутецького, Т. Кудрявцева, Н. Менчинської було встановлено, що процес засвоєння являє собою процес розв'язання нових завдань, що називаються проблемними. При цьому умови і закономірності процесів вирішення завдань були використані для створення спеціальних методів навчання, що здобули назву “розвивальне навчання”. Результати цих досліджень показали, що однією з головних умов управління навчанням і розвитку мислення є попередня постановка завдань, що створюють проблемні ситуації, активізують розумову діяльність тих, хто навчається. У багатьох випадках методи проблемного навчання розглядалися як способи активізації мислення. Психологічні і психолого-педагогічні дослідження дали С. Жуйкову, В. Крутецькому, Т. Кудрявцеву змогу виділити основні типи проблемного навчання, що визначаються мірою самостійності учнів в постановці і розв'язання поставлених проблем.

М.І. Махмутов розглядав проблемне навчання як дидактичну систему, яка включає у себе діяльність педагога та поєднання “репродуктивної і творчої діяльності учня у засвоєнні системи наукових понять та прийомів, способів логічного мислення” [2], сформулював поняття навчальної проблеми та класифікував навчальні проблеми. Великий інтерес становить запропонована ним структура взаємодії викладача й студентів під час розв'язання проблемної ситуації [2]. Один із заснов-

ників проблемного навчання О. Матюшкін вважав, що творчі можливості людини невичерпні і виховання всебічно розвинутої особистості є одним з найважливіших завдань суспільства. На його думку, саме проблемне навчання може вирішити суспільне завдання – формування творчої особистості. Він ретельно проаналізував досягнення у вивченні психологічних закономірностей мислення та досягнуті теоретичні і практичні успіхи в розробці методів проблемного навчання. На основі узагальнень дослідник сформулював основні принципи й умови створення проблемних ситуацій у процесі навчання, правила управління процесом засвоєння в проблемних ситуаціях і правила, що визначають послідовність таких ситуацій [1].

А. Алексюк у своїх працях розкрив ключові поняття “проблема”, “проблемне питання”, “проблемне завдання”, “проблемна ситуація”.

Український педагог А. Фурман навчальну проблемну ситуацію характеризує як складну діалектичну єдність суб’єктивно-особистісного, змістово-предметного і міжсуб’єктивного аспектів навчального процесу, що активізує умови спільного наукового пошуку, проблемного діалогу та інтуїтивного відкриття суб’єктивно нових знань, норм, цінностей і способів освітніх дій. Внутрішня проблемна ситуація розглядається як центральна ланка навчання, як сукупність внутрішніх умов розвитку пошукових продуктивних процесів мислення учня. Науковець висвітлює евристичні можливості застосування проблемного навчання [7].

Види діяльності викладачів і студентів під час проблемної лекції проаналізували В. Галузинський та М. Євтух, а структуру проблемної лекції розробили П. Підласий, Л. Фрідман та М. Гарунов.

Особливості проблемного навчання у вищій школі розглядали С. Архангельський, Г. Атанов, А. Вербицький, Ю. Кулюткін, М. Левіна, А. Спірін, Г. Сухобська.

Застосування проблемного навчання під час підготовки молодших медичних спеціалістів можливе на всіх етапах навчання з використанням різних форм залежно від етапу і методів навчання. Для аналізу видів проблемного навчання важливим є такі характеристики, як активність викладача, активність і самостійність студента у вирішенні проблеми, складність і посильність проблеми, рівень знань студентів, який забезпечує вирішення проблеми. На основі практики професійно-педагогічної діяльності можна виділити такі три види проблемного викладу.

Перший вид – проблемний виклад навчального матеріалу. Повідомлення нового матеріалу здійснюється самим викладачем, але студенти при цьому залучаються до активної розумової діяльності. Це здійснюється шляхом застосування таких методів, як лекції, розповіді, бесіди. Проблемність при цьому створюється за допомогою прийомів, мета яких – викликати у студентів зацікавленість у вирішенні поставленої проблеми.

Другий вид – частково-пошукова діяльність, суть якої полягає в тому, що, створюючи проблемну ситуацію, викладач надає студентам фактичний матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення й розкриває логіку вирішення проблеми в історії науки. Він показує, як саме вчені здобували нові знання, але сам формулює проблему, задає напрям пошуку її вирішення.

Третій вид – дослідна діяльність – передбачає створення умов для самостійного формулювання студентами проблеми, пошуку шляхів її вирішення шляхом висунення гіпотез, знаходження варіантів доведення і перевірки їх правильності.

Така діяльність може здійснюватися при проведенні експерименту в лабораторії. Це вимагає організації дослідної діяльності, розвиває пізнавальну активність і самостійність мислення студентів [5].

У вищих медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації з усіх різновидів проблемного навчання переважає використання проблемного викладу навчального матеріалу та частково-пошукова діяльність. Такі види доцільно впроваджувати вже на перших курсах навчання студентів і поступово переходити до дослідної діяльності студентів. Але повноцінна дослідна діяльність можлива, якщо студенти в навчальному процесі вже з першого курсу будуть залучені до різних складових проблемного навчання.

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні роботи, самостійна робота студентів під контролем викладача, науково-дослідна робота студентів, виробнича практика. Серед різноманітних форм навчальної роботи у вищому навчальному закладі важливе місце належить лекції. Вона тісно пов'язана з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи – семінарськими, практичними і лабораторними заняттями [6].

Проблемна лекція – один із найважливіших шляхів підвищення якості лекції. Сьогодні перед вищою школою стоїть завдання: покращити підготовку спеціалістів, озброївши їх необхідною сумою глибоких знань і високим потенціалом творчої активності. Тому загальноприйнятою вимогою до викладача вищої школи є вміння будувати проблемну лекцію.

У структурі більшості проблемних лекцій можна виділити такі етапи:

1. Постановка проблеми. Це можна здійснити різними шляхами – постановкою проблемних запитань, створенням суперечностей між новими фактами, явищами і старими знаннями, спонуканням до порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, правил і їх узагальнення, розглядом фактів і явищ, які нібито не можна пояснити.

2. Орієнтування студентів у варіантах розв'язання поставленої проблеми.

3. Дискусія із вирішення поставленої проблеми. Студенти висувають власні гіпотези розв'язання проблеми, наводять аргументи на підтвердження цих гіпотез, відстоюються свої позиції чи навпаки спростовують інші гіпотези.

4. Підсумок дискусії, акцентування уваги та вибір правильної гіпотези, підтвердження її аргументами.

5. Резюме лекції. Завдання для самостійної роботи.

Однією з найпоширеніших і ефективних форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах медичного профілю, спрямованих на формування вмінь студентів застосовувати набуті знання, є практичні заняття.

Практичне заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань [4]. З практичних занять, які проводяться у вищих навчальних закладах, з різновидів проблемного навчання використовуються частково-пошукові та дослідні практичні роботи. На частково-пошукових практичних заняттях студенти мають значні можливості для творчої роботи. У методичних вказівках до такої роботи вказана лише мета, наявне лабораторне обладнання, порядок його використання, а також план досліджень та оріє-

нтовний перелік питань. Деталізацію плану дослідження і визначення повного переліку питань, які необхідно дослідити, виконує сам студент. У дослідних практичних роботах студентам задають лише мету дослідження. Усі інші етапи її виконання вони планують самі. Цей вид доручають бригадам під керівництвом студентів з яскраво вираженими творчими здібностями. За такого виду роботи студенти витрачають багато часу на підготовку теоретичних та експериментальних досліджень, що передбачає відповідне оцінювання [6].

Педагоги та психологи, які досліджували вплив проблемного навчання відзначають, що його використання позитивно впливає на психологічну готовність студентів до вирішення навчальних проблем та проблем у майбутній професійній діяльності, сприяє виробленню активної життєвої позиції.

Проте, незважаючи на очевидні переваги проблемного навчання, що доведені багатьма педагогами і психологами, не всі викладачі застосовують проблемність у навчанні. Для виявлення причин цього явища було проведено опитування викладачів вищих медичних навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Мета опитування – визначити основні фактори, що заважають більш широко впроваджувати методи проблемного навчання в навчальний процес у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації медичного профілю. Серед основних причин, що заважають більш активно впроваджувати проблемний метод навчання у вищу освіту, викладачі називають такі: низький рівень підготовки студентів та низький рівень їх пізнавальної активності, недостатня розробленість технології використання проблемного методу, мала кількість годин, відведених на предмет і, як наслідок, дефіцит часу на навчальному занятті, складність підготовки викладача до занять із застосуванням проблемних методів навчання.

Одержані нами результати дослідження вказують на те, що викладачі вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації в цілому володіють достатньою інформацією щодо проблемного методу навчання, його видів, етапів, усвідомлюють поняття навчальної проблеми. Вони розуміють актуальність цього методу для підготовки фахівців у вищій школі на сучасному етапі, оскільки проблемне навчання дає змогу наблизити процес навчання до реальних умов, створити умови, при яких засвоєння знань проходить одночасно з вивчення способів дій з їх застосування.

Викладачі готові впроваджувати цей метод у навчальний процес і активно це роблять. Але в цьому їм заважає недостатня розробленість технології використання проблемного методу. Викладачі відчувають дефіцит інформації щодо практичних методичних рекомендацій із застосування проблемного методу при викладанні певної навчальної дисципліни.

Ми пропонуємо приклади впровадження методів проблемного навчання, які можна використати при викладанні медичної біології та медичної генетики в медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Запропоновані приклади відповідають віковим можливостям студентів, їх рівню знань, мають професійну спрямованість, створюють міжпредметну інтеграцію з клінічними дисциплінами.

Виклад теми “Хромосомна теорія спадковості” можна організувати як проблемну лекцію. На початку лекції актуалізуємо опорні знання з питання успадкування ознак. У відповідях студенти формулюють 1, 2, 3-й закони Г. Менделя, пояснюють їх зміст.

Наступним кроком є постановка проблеми. Викладач надає інформацію, що в людини є 46 хромосом, а генів 40 000. Отже, в багатьох випадках потрібно визначити успадкування ознак, гени яких знаходяться в одній хромосомі. Викладач ставить запитання: “Чи можемо ми користуватися законами Г. Менделя при визначенні успадкування ознак, гени яких знаходяться в одній хромосомі? Чи можливо для цього використовувати інші закони?”

Викладач розповідає про роботи генетика Т. Моргана та його колег, що були проведені на початку ХХ ст. Ставимо студентам запитання: “Чи одержували ми такі результати при вивченні успадкування ознак за Менделем?”. Відповідь студентів буде однозначною: “Ні”. Формулюємо основне проблемне запитання: “У чому полягає причина таких результатів дослідів Т. Моргана?”. Для спрямування думки студентів звертаємо їх увагу на побудову хромосом і процеси, що відбуваються при дозріванні статевих клітин, мейоз та його фази.

Але розв’язання цього проблемного запитання складне. Для цього Т. Моргану знадобився не один день роботи. Вимагати, щоб студенти самі під час однієї лекції його вирішили, викладачу не можна. Але обов’язковою вимогою є те, щоб студенти занурилися в проблему, емоційно були підготовлені до розв’язання проблемного запитання. Отже, з метою полегшення роботи студентів ділимо його на малі проблемні запитання: яку будову має хромосома? Як в ній розташовуються гени? Який процес проходить під час утворення гамет? Які фази в мейозі? Чи проходять під час мейозу процеси, що могли б порушити цілісність хромосоми?

Студенти наводять свої варіанти відповідей на ці запитання. Викладач разом із студентами узагальнює одержані результати і формулює положення хромосомної теорії спадковості, наводимо інформацію про сучасні досягнення у вивченні генома людини.

У лекції “Взаємодія генів” використовуються вже відомі студентам з попередніх тем генетичні поняття, тому її можна викласти як проблемну лекцію. На початку лекції актуалізуємо опорні знання з генетики. До складу генотипу входить велика кількість генів, які функціонують і взаємодіють як цілісна система. Г. Мендель у своїх дослідях виявив тільки одну форму взаємодії між генами – повне домінування. Але генотип людини чи інших організмів не можна розглядати як просту суму незалежних генів, кожен з яких функціонує поза зв’язком з іншими. У багатьох випадках фенотипічні прояви й ознаки є результатом дії не одного гена, а взаємодії декількох генів. Є три форми взаємодії неалельних генів, це – комплементарність, епістаз і полімерія.

Ставимо основну проблему та ділимо її на підпроблеми. Нам потрібно визначити, яким чином відбувається взаємодія між генами в кожному з цих трьох випадків. Для цього необхідно розв’язати три завдання і на основі результатів пояснити суть комплементарності, епістазу і полімерії. Викладач наводить умови трьох генетичних задач, які ілюструють три форми взаємодії неалельних генів: комплементарність, епістаз і полімерію. Студентам дається час для формулювання та обґрунтування гіпотез, після чого найбільш правильні та аргументовані гіпотези обговорюються всією групою. Викладач вказує на окремі помилки чи підтверджує правильність відповідного способу розв’язання проблемного завдання. На останньому етапі лекції студенти заготовують визначення, що характеризують відповідні форми взаємодії генів та приклади ознак, що в людини визначаються такими формами взаємодії генів.

При вивченні питання “Старість як завершальний етап онтогенезу людини” розглядаємо причини старіння. Пропонуємо концепції щодо старіння. Перша концепція стверджує, що процес старіння зумовлений накопиченням в організмі пошкоджених молекул, згідно з іншою концепцією, старіння – це генетично запрограмований процес [3]. Обидві теоретичні концепції обґрунтовані, тексти дані в писемному виді. Студентам повинні вибрати одну з них. У випадку незгоди із запропонованими варіантами дозволяється побудувати свою концепцію. Потрібно сказати, що кожний варіант концептуального рішення повинен містити необхідну аргументацію. Тексти концепцій необхідно проаналізувати. Студентам пропонують обговорити, продумати запропоновані теоретичні позиції і їх аргументацію, висловити свою думку або дати критичні зауваження.

Є теми лекцій, з яких не можна побудувати проблемну лекцію цілком. У сучасній біології висвітлюються складні теоретичні питання, вводиться велика кількість термінології та фактичного матеріалу. Але водночас, майже в кожній темі можна використовувати елементи проблемного навчання у вигляді проблемних запитань, задач та завдань.

На практичному занятті “Мінливість організмів. Модифікаційна мінливість” можна використати елементи дослідної діяльності студентів. Перед групою студентів ставиться проблема: побудувати варіаційний ряд. Викладач ставить умови цього завдання: у виконанні роботи беруть участь усі студенти, що присутні на занятті, досліджуватися може морфологічний показник людей однієї статі і віку (маса тіла, зріст, об’єм грудної клітки тощо), вказується, яка саме ознака буде досліджуватися. Студентів інструктують щодо правил побудови варіаційного ряду. Вони самостійно повинні визначити алгоритм своїх дій. Якщо дії сплановані правильно, то проводяться відповідні вимірювання та розрахунки. Студенти самостійно вимірюють певну ознаку у кожного представника групи, аналізують варіаційний ряд досліджуваних показників, розподіляють усі варіанти по групах, обчислюють середнє значення кожної групи. Останнім етапом є побудова варіаційної кривої. На основі цієї кривої студенти роблять висновок про те, які показники досліджуваної ознаки переважають в осіб цього віку й статі. Якщо на одному з етапів студенти припускаються помилки, вони повертаються до цього етапу і виправляють її. Так відбувається, поки завдання не буде правильно виконано.

Таке проблемне завдання, за класифікацією М. Махмутова, належить до фронтальних завдань, які висуваються перед всією групою чи бригадою. Ці завдання вирішуються зусиллями всієї групи [2]. Вони не тільки підвищують пізнавальну активність студентів, а також навчають працювати в команді, розвивають комунікативні якості, залучають до роботи всіх студентів групи. Це завдання містить елементи дослідної діяльності, викладач тільки формулює проблему, ставить завдання, вирішення проблемного завдання повністю здійснюється студентами. Їм необхідно визначити шляхи розв’язання проблеми, розрахувати час, розподілити свої обов’язки з виконання запланованих дій, проаналізувати результати дослідження, оформити їх у щоденник, зробити висновки.

Практичне заняття з теми “Лікарські рослини” проводиться також як проблемне. На початку заняття актуалізуємо опорні знання про те, які рослини називаються лікарськими, а які – отруйними. Це можна провести у вигляді фронтальної бесіди, тестування, а найкраще – шляхом заповнення порівняльної таблиці. На на-

ступному етапі заняття ставимо проблемне завдання: із запропонованих лікарських рослин кожен студент повинен створити універсальну аптечку. До неї мають входити лікарські рослини, що допомагають при захворюваннях різних систем органів (травної, дихальної, кровоносної, нервової, видільної тощо). Студентам можна запропонувати гербарій з лікарських рослин або картки з їх малюнками, які б містили опис рослини та її лікувальні властивості. На етапі контролю і корекції рівня знань, вмінь і навичок перевіряємо правильність підбору лікарських рослин, чи повністю відповідає цей набір поставленим вимогам.

Таке практичне заняття спонукає інтерес до навчання, пробуджує пізнавальну потребу, активізує мислення, розвиває творчі здібності студентів. Адже викладач пропонує не просто вивчити і відтворити лікарські рослини та їх застосування в медицині, а моделює ситуацію, близьку до професійної діяльності майбутнього медичного працівника. Водночас, ця тема не є складною і тому пізнавальне утруднення, навіть у слабо підготовлених студентів не викликає напруження, негативного ставлення. За класифікацією М. Махмутова, таке практичне завдання належить до завдань з багатьма варіантами розв'язання, тому надає студентам певну свободу у виборі декількох варіантів вирішення, кожен з яких оцінюється з погляду раціональності.

Проблемні завдання можуть бути використані на практичних заняттях і в самостійній позааудиторній роботі. Це запобігає швидкому необдуманому вирішенню проблемного завдання, адже час на занятті обмежений і не всім студентам його вистачає через їх психологічні особливості. Через це частина студентів постійно залишається лише свідками розв'язання проблеми, а не активними учасниками. Отже, використання проблемних завдань для самостійної позааудиторної роботи дає можливість ретельно і всебічно обдумати проблему, підготуватися до перевірки результатів її вирішення. Перш за все, це дає можливість залучити до проблемного навчання більшу кількість студентів, а не тільки тих, хто швидко може орієнтуватися в навчальному матеріалі та добре почувається в нових ситуаціях [6].

Прикладом завдання з елементами дослідної діяльності може бути завдання із самостійної позааудиторної роботи з теми "Основи генетики людини. Методи вивчення спадковості". Студентам пропонується за допомогою генеалогічного методу побудувати і проаналізувати власний родовід і успадкування певної ознаки в ньому. На позааудиторну роботу це завдання виносить тому, що займає багато часу. Студентам необхідно зібрати додаткову інформацію про родину, проаналізувати її, за допомогою спеціальних позначень побудувати родовід та зробити висновки про успадкування досліджуваної ознаки в родині. Таке завдання моделює професійну діяльність лікаря-генетика, потребує ґрунтовних теоретичних знань і вміння застосовувати їх практично. Важливим моментом для зацікавлення студентів є те, що працюють вони не з умовами завдання, а з реальною родиною.

Висновки. Вивчаючи стан упровадження проблемного навчання в медичних навчальних закладах I–II рівня акредитації ми дійшли висновку, що викладачі достатньою мірою ознайомлені з методами проблемного навчання, більшість з них використовують їх у своїй роботі, але тільки незначна частина викладачів застосовує їх систематично з дотриманням усіх етапів та вимог. Для більш широкого застосування проблемного навчання у навчальних закладах I–II рівнів акредитації необхідно удосконалювати методичне забезпечення, створювати методичні рекомендації з упровадження проблемного навчання при викладанні певних навчаль-

них дисциплін. Розробляти та застосовувати лабораторні зошити на основі проблемно-модульного підходу з використанням проблемних запитань, задач, завдань для конкретних навчальних предметів, як спеціальних, так і фундаментальних з урахуванням професійної спрямованості. Це полегшить роботу викладача, особливо молодого, зменшить час на підготовку до занять, створить систематичність у використанні методів проблемного навчання.

Література

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Медична біологія : підручник / за ред. В.П. Пішака, Б.І. Бажори. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 656 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Нісімчук А.С. Педагогіка : підручник / А.С. Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
7. Фурман А.В. Проблемные ситуации в обучении / А.В. Фурман. – К. : Рад. Школа, 1991. – 191 с.

СОБЧЕНКО Т.М.

ЗМІСТ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Останніми роками в середовищі українських учених спостерігається стійка увага до вивчення історії вітчизняної педагогіки. Вона зумовлена необхідністю перегляду окремих принципів положень, висновків і їх об'єктивного оцінювання, приведенням вітчизняної педагогічної думки до єдиної логічної системи. Зокрема, почався процес відродження національної педагогічної школи, повернення незаслужено забутих імен видатних педагогів-учених, методистів і вчителів. Особливо важливим є звернення до педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст., яка накопичила цінний матеріал, як у цілому в педагогічній науці, так і в галузі природничої освіти.

Мета статті – на основі вивчення архівних джерел, наукової літератури, педагогічної преси досліджуваного періоду узагальнити зміст природничої освіти в початковій школі.

Вивчення й узагальнення широкого кола наукових джерел дало змогу визначити, що метою школи у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. визнавалося не тільки поширення початкових корисних знань, а й утвердження в народі релігійних і моральних понять. Згідно з цим будувався й навчальний план шкіл. Повний їх курс було поділено на три класи. У цей трирічний курс мало входило подання необхідних відомостей з природознавчих наук на основі наочного навчання (у 1-му класі – ознайомлення дітей з найближчими предметами, що їх оточують; у 2-му – ознайомлення з Батьківщиною на природничому і географічному матеріалі й розгляд правильних геометричних тіл; у 3-му – найнеобхідніші відомості з природознавства, сільського господарства і технології). Навчання повинно було проводитися лише росій-