

б сприяли виробленню навичок спілкування з книжкою та активізували процес сприймання художніх творів.

Однією з важливих умов інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасних умовах є інтегровані процеси, зокрема, використання міжпредметних зв'язків. Особливу роль вони відіграють у розвитку загально-навчальних умінь і навичок та у формуванні особистісних якостей учнів. Міжпредметні зв'язки класного й позакласного читання складають важливу основу формування в учнів читацької самостійності, тому в процесі планування уроків слід приділяти цим зв'язкам значну увагу.

Як свідчить педагогічна практика, успіх у роботі вчителя значною мірою обумовлюється його особистісними рисами. Особливо великий вплив на вихованців здійснює вчитель початкових класів, оскільки діти цього віку схильні до наслідування вчинків педагога. Однак, як справедливо зазначає В.Сухомлинський, владарювати над думками вихованців можна лише тоді, коли в самого педагога багате, повнокровне життя в світі книжок.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991
2. Гудзик І.П. Розвиток навичок читання. Метод. посібник. – К., 1993
3. Зайцева И.В. Резервы обучения чтению. Кн. для уч. – М.: Просвещение, 1991
4. Скрипченко Н.Ф. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання // Поч. школа. – 1990
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти Т. – К.: Рад. школа, 1976

О.В.Бондаренко

ГОТОВНІСТЬ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ ОСВІТИ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

В статтє рассматриваются различные подходы к определению структуры готовности студентов к учительской деятельности. На основе проведенного анализа автор выделяет

структурные компоненты готовности будущих учителей к краеведческой деятельности.

The different approaches in distinguishing the structure of the students' readiness for teachers activity are analysed in the article. On the base of this analyses the author distinguishes the structural components which form the future teachers readiness for the local lore activity.

Проблема підвищення якості готовності сучасного вчителя до професійної діяльності є об'єктивною потребою нашого суспільства. Тому не дарма в науковій літературі, останнім часом, багато уваги приділяється питанню підготовки студентів. Усе це пов'язане перш за все з тим, що сьогодні дуже явно проявляється протиріччя між потребами до особистості та діяльності вчителя і фактичним рівнем підготовки випускників педагогічних університетів до виконання своїх професійних функцій у школі.

У проєкті "Концепції національного виховання" та "Концепції 12-річної загальної середньої освіти" зазначається, що інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі призвели до того, що перед освітою сьогодні стоять нові завдання, які потребують високого рівня професіоналізму вчителя для їх вирішення. Одними з основних завдань загальноосвітньої школи, враховуючи потреби відродження України, є: озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи й суспільства; формування у них цілісних уявлень про історію розвитку суспільства і національної культури; розвиток творчого мислення та пізнавального інтересу до ідейно-моральної спадщини, культурно-історичних традицій, фольклору, вірувань; формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; прищеплення шанобливого ставлення до спадщини, народних традицій і звичаїв тощо [3].

Великі можливості у реалізації перелічених задач має краєзнавство, оскільки воно несе в собі ідею духовності й культури народу.

Таким чином, успішне вирішення завдань національного виховання, суттєве покращення педагогічного процесу,

розвиток пізнавальної активності учнів залежать від рівня готовності педагогів до вчительської діяльності, до організації краєзнавчої роботи, та від їх, професійно-педагогічної майстерності.

В педагогічних дослідженнях останніх часів, значна увага приділена розкриттю змісту та структури готовності майбутнього вчителя до різних видів педагогічної діяльності. Проте проблема формування готовності саме до краєзнавчої роботи, яка сьогодні є досить актуальною, не знайшла належного висвітлення.

Для розуміння сутності готовності студентів до краєзнавчої роботи й виділення її структурних компонентів необхідно перш за все проаналізувати ті плідні доробки, які існують із даної проблематики.

Зауважимо, що у визначенні змісту, структурних компонентів готовності студента до вчительської діяльності у психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки. Ми розглянемо деякі наявні підходи. На наш погляд, у психології, більш повно зміст і структурні компоненти такої готовності виділені в роботах М.І.Дяченко та Л.А.Кандибович. Розглядаючи готовність як складне психічне утворення, вони вирізняють у структурі її змісту такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний. У своїй праці автори справедливо зазначають, що достатня розвиненість і виразність цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня професійної психологічної готовності спеціаліста до праці, його активності, творчості. Недостатня ж розвиненість і виразність їх свідчить про непідготовленість, незавершеність її формування, про середній або ж низький рівень готовності [1].

Дані висновки є цінними для розуміння сутності нашої проблеми, однак ми вважаємо, що така структура готовності не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена. На наш погляд, не слід забувати, що важливе значення для становлення особистості вчителя має ставлення його до обраної професії. Тому емоційний компонент готовності, який не відображений у наведеній вище структурі, є суттєвою змістовною характеристикою цього феномена.

Звернемо увагу, що в педагогіці також наявні подібні підходи. Аналогічною щодо визначення структури готовності саме до педагогічної діяльності є позиція О.Г.Мороза. Він розглядає готовність як складне психічне утворення, яке включає такі компоненти, як: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші професійні мотиви); орієнтаційний (знання та уявлення про умови й особливості професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами й прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями тощо); вольовий (самоконтроль); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості) [4].

Дещо відмінним від наведених є підхід В.О.Сластьоніна. Він розглядаючи готовність до діяльності як наявність у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання, вирізняє мотиваційно-ціннісний (особистісний) та виконавський (процесуальний) компоненти. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що центральне місце в структурі особистості займає мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної професії. Адже позитивне відношення до обраної діяльності служить тим стрижнем, навколо якого конструюються всі основні якості й властивості особистості вчителя-професіонала. Процесуальний компонент готовності включає в себе вміння вчителя обґрунтовано визначити і раціонально застосувати ті методи, які є найбільш ефективними у конкретних педагогічних ситуаціях [5].

На наш погляд, поза увагою залишилися такі складові готовності як властивості й здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій та самооцінка своєї підготовки.

Більш детальним і повним, на наш погляд, є дослідження Л.В.Кондрашової. Автор зазначає, що як важливий показник професійної надійності особистості, морально-психологічна готовність являє собою багатомірну систему, що включає в себе в стійкій єдності такі компоненти: мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою); орієнтаційний (ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика,

професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них); пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції й заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності); емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль); психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій: впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою й поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка); оцінюючий (самооцінка своєї професійної підготовки й відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [2].

Слід зауважити, що немає єдиного підходу серед учених і у тому, які саме компоненти входять до структури і скільки їх. Так, провівши аналіз наукової літератури, вкажемо, що майже всі дослідники виділяють лише мотиваційний компонент. Наступні ж складові готовності варіюються в залежності від виду педагогічної діяльності, яка вивчалась у кожному конкретному випадку. Так, при розгляді змісту готовності, окрім вище зазначеного компонента, С.М.Корнієнко, О.М.Пехота, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр виокремлюють змістовний компонент, О.Г.Ярошенко - змістовно-процесуальний, Н.Є.Мойсеюк, Т.М.Міщенко - операційний, В.М.Чайка, В.В.Морозов - теоретичний. До наступного компонента педагоги відносять С.М.Корнієнко - організаційно-процесуальний, О.М.Пехота, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр, Т.М.Міщенко - операційний, Н.Є.Мойсеюк - корекційний, В.М.Чайка, В.В.Морозов - практичний.

Цінною щодо розуміння змісту готовності саме до краєзнавчої роботи є робота Т.М.Міщенко. У своєму

дисертаційному дослідженні автор визначає такі компоненти готовності до краєзнавчої діяльності:

- мотиваційний (соціально-ціннісні потреби; соціально-ціннісні інтереси до явищ і подій соціально-економічного життя краю, до культури і літературного надбання народної творчості краю, тощо; соціально-ціннісні прагнення, залучення підростаючого покоління до духовних цінностей краю і т. п.);
- операційний (професійно необхідні уміння);
- когнітивний (професійно необхідні знання).

На наш погляд, таке виділення компонентів готовності до краєзнавчої роботи є досить детальним, але на наш погляд, поза увагою залишається формування у студента вміння створити картину своєї професійної індивідуальності, де описується певний етап професійного саморозвитку, і на її основі вміння визначити шляхи подальшого власного професійного розвитку.

У своїй роботі ми виходили з того, що готовність студентів природничо-географічних факультетів до краєзнавчої роботи з учнями визначається нами як складно-структуроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування професійної грамотності студента педагогічного університету щодо проведення краєзнавчої роботи з учнями. Професійна готовність вчителя до краєзнавчої роботи представляє собою складний синтез тісно взаємопов'язаних структурних компонентів. В нашому дослідженні ми спирались на компонентну структуру готовності за О.М.Пехотою. Так, готовність до краєзнавчої роботи як важливий показник професійної підготовки включає в себе в стійкій єдності такі складники, як: ціле-мотиваційний компонент, змістовий компонент, операційний компонент та інтеграційний.

Ціле-мотиваційний компонент готовності до краєзнавчої роботи з учнями майбутнього вчителя містить: стійку професійно-педагогічну спрямованість до проведення краєзнавчої роботи з учнями; інтерес до географії та краєзнавства як результату усвідомленого вибору майбутньої діяльності; глибоке усвідомлення особливостей краєзнавчої

роботи з учнями, її реалізації й необхідності проведення у майбутньому; потреби успішно виконувати свої професійні обов'язки; прагнення досягти успіху у проведенні краєзнавчої роботи, та у реалізації завдань, що стоять перед сучасною школою та життєдіяльністю молодого вчителя.

Отже, цей компонент забезпечує спрямованість майбутніх учителів на проведення краєзнавчої діяльності.

Змістовний компонент включає систему професійно важливих знань та доцільне її використання випускником педагогічного вузу під час організації краєзнавчої роботи учнів, що дозволяє підвищити рівень його самоорганізації та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності. Студент повинен мати уявлення про зміст, основні форми та методи краєзнавчої діяльності, а також володіти понятійно-термінологічним апаратом психолого-педагогічних дисциплін, які розкривають особливості проведення даного виду роботи з різними віковими категоріями учнів.

Як одну з найголовніших ознак професійності, готовність до краєзнавчої діяльності включає в себе **операційний компонент**, який містить: систему вмінь та навичок краєзнавчої діяльності майбутнього вчителя, практичне оволодіння прийомами навчальної роботи необхідних для здійснення краєзнавчої роботи; необхідні особистісно-професійні якості, що мають бути притаманні сучасному вчителю географії; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід. Цей компонент задає систему шляхів, способів і прийомів здійснення краєзнавчої діяльності.

Інтеграційний компонент припускає формування у студента вміння створити індивідуально прийнятну спочатку методикою, а потім і технологію (вивчення певного суспільно-територіального комплексу), де враховуються й особливості етапу його професійного розвитку, і на даній основі визначити шляхи подальшого професійного саморозвитку. До того ж даний компонент готовності містить усвідомлення реального й необхідного рівнів оволодіння методикою вивчення рідного краю, передбачає впевненість у власних професійних можливостях та наявність програми саморозвитку для

досягнення бажаного рівня майстерності й результативності у проведенні краєзнавчої роботи з учнями.

Зазначимо, що достатня розвиненість і прояв цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня професійної підготовки вчителя до реалізації функцій краєзнавства, яке в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності. Тому, для ефективної організації краєзнавчої роботи як студентам природничо-географічних факультетів так і тим, хто відповідає за їх підготовку, необхідно чітко уявляти структуру готовності до цього виду діяльності. Це дозволить, останнім - створити необхідні умови для формування даного особистісного утворення під час навчання студентів у вузі, а майбутнім учителям реалізуватися у ролі краєзнавців уже безпосередньо на практиці.

Не менш важливим питанням, є забезпечення належних умов для успішного формування готовності до краєзнавчої роботи з учнями. Тому, надалі ми плануємо у своєму дослідженні визначити, за яких саме умов формування розглядуваного нами складного особистісного утворення буде проходити ефективно.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ им. В.И. Ленина, 1976
2. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: “Вища школа”, 1987
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. - 1995
4. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – К., 1980
5. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Межвузовский сборник научных трудов. М.: МГПИ В. И. Ленина, 1982

**БИОЛОГИЧНА НАУКА ТА НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ:
ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ**

Статья посвящена проблеме отображения базовой науки в учебном предмете. Выделены черты биологического научного и учебного знания и познания и установлены связи между ними. Рассматривается вопрос о динамике установленных связей на примере курсов биологии 7-9 классов.

The article is devoted to problem of reflection a basic science in school subject. Characteristics of biology and school knowledge and cognition are distinguished. The ties between them are established. The question about their dynamic is considered for biological courses in 7-9 forms.

Актуальність обраної теми статті заперечень не викликає, хоча досліджувана проблема не є новою в педагогіці. Вивчення співвідношення базової науки із змістом відповідної навчальної шкільної дисципліни вже давно є об'єктом суперечок як між науковцями та методистами, так і між різними педагогічними напрямками. Так, до 60-х років ХХ століття простежувалися сцієнтистські тенденції у вирішенні поставленого питання. Тобто зміст шкільного предмету повинен був копіювати зміст відповідної науки. Трохи пізніше вчені-методисти поринули у протилежний бік-надзвичайне спрощення змісту шкільної освіти. В останні роки для деяких навчальних дисциплін характерним є надмірна теоретизація та перевантаження теоретичним матеріалом. Особливо це стосується шкільних курсів, які відповідають тим галузям наукових знань, що в останній час набули бурхливого розвитку, а отримані результати досліджень є соціально значущими. Зокрема це стосується біології як науки та шкільної дисципліни. Однак, на жаль, на сучасний момент не існує чітко визначеної позиції з поставленого питання, тобто з проблеми їх співвідношення. Вирішення поставленої проблеми створить можливість свідомо підходити до конструювання змістової частини конкретного навчального предмету, а саме уникати надмірної теоретизації, що викликана механічними копіюванням змісту науки в зміст

шкільної дисципліни. По-друге, зауважимо, що методологічний апарат будь-якої науки не може в повному обсязі бути перенесений в навчальну дисципліну. І тут розв'язок поставленого питання повинен допомогти відібрати в зміст шкільного предмета ті наукові методи, які, з одного боку, доступні для учнівського пізнання, для застосування в шкільному навчальному процесі. З іншого боку, їх сукупність не повинна порушувати логіку відповідної науки.

Такий ракурс досліджуваної проблеми, тобто відображення специфіки біологічної науки, її змістової та процесуальної складових, у засвоєнні загально біологічних ідей учнями, можна вважати практично недослідженим на рівні педогогічної, а в зв'язку з цим, методичної науки. На філософсько-біологічному рівні проблему специфіки біологічного наукового знання та пізнання розробляли такі вчені, як М.О.Заренков, В.Г.Кузькін, І.К.Лісєєв, А.С.Мамзін, О.Г.Судьїна, І.Т.Фролов.

Метою нашої статті є показати на прикладі біології як науки та навчального предмета наступне:

1. Характерні риси наукового та навчального біологічного знання та пізнання та їх взаємозв'язок між собою.

2. Відображення специфіки біологічного навчального знання і пізнання на рівні засвоєння загально біологічних ідей учнями.

3. Динаміку змін із курсу в курс в реалізації вищеназваних особливостей.

Нами були встановлені такі риси біологічного наукового знання:

1. Невизначені, плинні судження, що характеризують певну частину його (позначимо цю рису як P1).

2. З одного боку воно має описово-класифікаційний характер, а з іншого пояснювальний характер (P2).

3. Біологічне знання характеризується різним рівнем теоретизації та узагальненості (P3).

4. Аксіоматичний характер певної його частини (P4).

5. Більша частина біологічного наукового знання має міждисциплінарний характер, тобто потребує знань з багатьох

гуманітарних, математичних, філософських та природничих дисциплін (P5).

6. Константність, інертність зв'язків між елементами знання з одного боку та їх мобільність з іншого (P6).

Якщо говорити про особливості біологічного наукового пізнання, то нами виділена така їх сукупність:

1. Діалектичне поєднання емпіричних та теоретичних методів дослідження (позначимо цю рису як П1).

2. Синтез системного та структурного підходу до вивчення біологічних об'єктів, тобто системно-структурний підхід до вивчення живих організмів (П2).

3. Синтез таких операцій як опис та пояснення об'єктів, що вивчаються (П3).

4. Мала частка фантазії, уяви в процесі пізнання, мінімум суб'єктивної та аксіологічної оцінки біологічних об'єктів та явищ (П4).

5. Відносна незалежність об'єктів пізнання від культурно-історичних умов, але одночасна залежність знання про об'єкт від таких умов та суб'єкта пізнання (П5).

Всі виділені риси біологічного наукового знання і пізнання повинні враховуватися в навчанні з біології. Тільки за цієї умови шкільний предмет буде повноцінним відображенням відповідної науки. Однак на рівні шкільної освіти вищезазвані характеристики певним чином повинні трансформуватися. Такі зміни стосуються, перш за все, різного співвідношення складових конкретної характеристики біологічного знання та пізнання, а також всіх їх між собою. По-друге, це стосується відмінностей в змістовій та процесуальній складових біології як науки та шкільної дисципліни.

Таким чином, всі риси біологічного наукового знання і пізнання залишаються такими і для навчального предмету. Це є одним із провідних принципів у розв'язанні питання про співвідношення базової біологічної науки із шкільною навчальною дисципліною.

Враховуючи виділені характеристики та беручи до уваги сучасний шкільний курс біології, що має певний обсяг та структуру, нами були встановлені такі типи зв'язків.

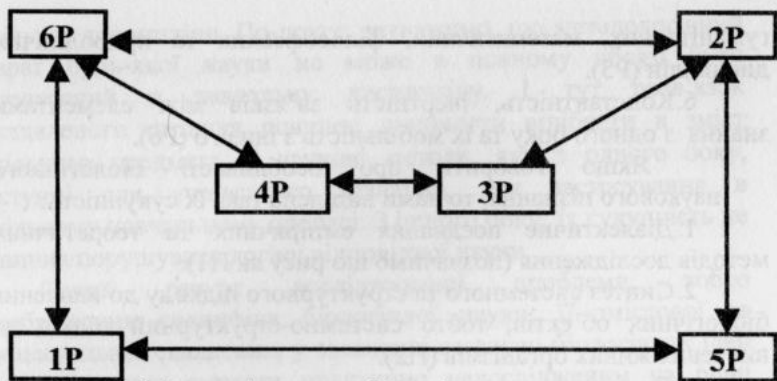


Рис. 1. Зв'язки між рисами біологічного навчального знання.

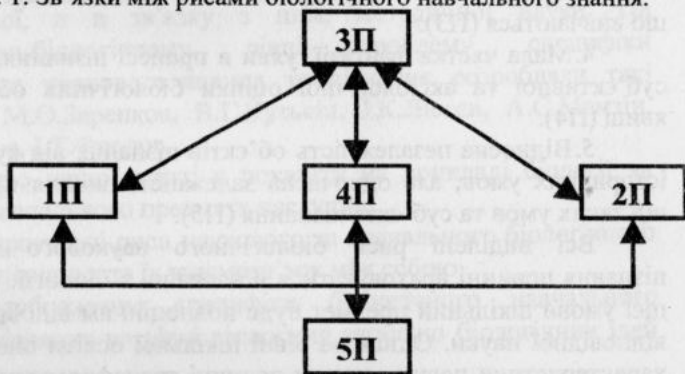


Рис. 2. Зв'язки між рисами біологічного навчального пізнання.

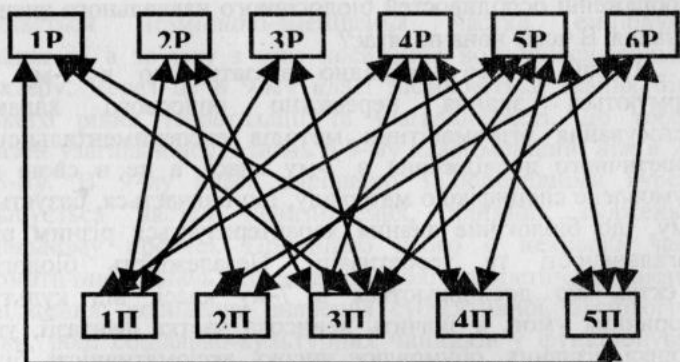


Рис. 3. Зв'язки між рисами біологічного навчального знання і пізнання.

Одним із завдань шкільної біологічної освіти є засвоєння загально біологічних ідей. До них належать: різномірівнева організація живого, цілісність та саморегуляція живих систем, ідея еволюції, взаємозв'язок будови і функцій, взаємозв'язок організму і довкілля. Саме вони є частиною біологічного знання, а навчальний процес спрямований на засвоєння їх учнями. Виходячи з цього, можна припустити, що ці знання повинні характеризуватися, з одного боку, як певними рисами біологічного навчального знання, так і процес засвоєння їх відзначається певними особливостями навчального біологічного пізнання.

Розкриємо визначений аспект проблеми на прикладі курсів біології 7-9 класів. Для більш наочної демонстрації візьмемо третій тип встановлених зв'язків (рис. 3). Нами були встановлені відповідності між загально біологічними ідеями, котрі засвоюються в усіх трьох класах, та виділеними типами зв'язків між характеристиками біологічного навчального знання та пізнання.

Одразу слід вказати на те, що в різних класах загальнобіологічні ідеї засвоюються завдяки реалізації різної сукупності зв'язків між вказаними параметрами. Із цього випливає, що існує певна динаміка змін із курсу в курсу

відображенні особливостей біологічного навчального знання та пізнання. В чому вона полягає?

Перш за все необхідно вказати, що в 7-му класі формуються знання переважно описового характеру. Застосування різноманітних методів експериментального та теоретичного дослідження в 7-му класі, а це в свою чергу обумовлене специфікою матеріалу, що вивчається, базується на тому, що біологічне знання характеризується різним рівнем узагальненості та теоретизації. Незалежність біологічних об'єктів, що досліджуються в 7-му класі, від культурно-історичних умов, а значить невисока частка фантазії, уяви в процесі пізнання, обумовлює високу аксіоматичність більшої частини навчальної інформації. В зв'язку з цим тут незначна роль невизначених та неоднозначних суджень.

В 8-му класі значення аксіоматичних знань як результату пізнавального процесу або як основи для нього знижується. Спостерігається послаблення визначеного зв'язку між поєднанням емпіричних та теоретичних методів дослідження та описово-пояснювальним характером знання. Відбувається це завдяки зменшенню частки емпіричного пізнання і в зв'язку з цим посиленням пояснювального характеру знання.

В 8-му класі в пізнавальному процесі набуває значення міждисциплінарний характер біологічного знання. Структурний підхід до вивчення об'єктів, що переважає в курсі біології 7-го класу, в 8-му все більше поєднується із системним. Пояснюється це як зменшення частки аксіоматичних знань, так і посиленням міждисциплінарного характеру знання. В 8-му класі порівняно із попереднім курсом послаблюється протиріччя між незалежністю об'єктів пізнання від культурно-історичних, суб'єктивних умов, аксіоматизацією певної частини знання та константністю, інертністю зв'язків між його елементами з одного боку та їх мобільністю з іншого. Причиною цього є як зменшення частки аксіоматичних знань в 8-му класі, так і послаблення мобільності зв'язків між елементами знань про біологічні об'єкти, що вивчаються в цьому курсі.

В 9-му класі продовжує послаблюватися зв'язок між поєднанням емпіричних та теоретичних методів дослідження та описово-пояснювальним характером знання. Причина ж

залишається незмінною-зменшення частки емпіричного пізнання та в зв'язку з цим посилення його пояснювального характеру. Через це в 9-му класі засвоюються знання більш високого рівня теоретизації та узагальненості. До того ж діапазон узагальненості знань в 9-му класі менший, ніж в 7-му та 8-му. В 9-му класі порівняно з попередніми курсами збільшується частка невизначених, плінних суджень в навчальному процесі. Причиною цього є невисока частка аксіоматичних знань, зростання ролі теоретичних методів дослідження, посилення значення суб'єктивної, аксіологічної оцінки, ролі соціально-культурних чинників у функціонуванні об'єкта пізнання, а також збільшення значення системної складової при застосуванні системно-структурного підходу до вивчення біологічних об'єктів.

Таким чином, нами здійснені спроби розробити загальні теоретичні підходи до розв'язання проблеми віддзеркалення конкретної науки в навчальному предметі, а саме відображення особливостей конкретно-наукового пізнання і знання в навчальному процесі.

Стаття вказує тільки на магістральний напрямок у розв'язанні вказаної проблеми. Однак він потребує ґрунтовної подальшої розробки у таких аспектах:

- встановлення ідей нижчого рівня узагальненості, таких, як курсові, тематичні, урочні; з'ясування зв'язків, в яких вони знаходяться між собою;

- з'ясування того, які типи зв'язків між рисами біологічного навчального знання та пізнання відповідають встановленим типам ідей;

- така побудова та використання різноманітних прийомів, які б на методичному рівні враховували, по-перше, специфіку відповідної науки, по-друге, динаміку змін із курсу в курс у відображенні рис біологічного навчального знання та пізнання, по-третє, сприяли б засвоєнню конкретних урочних, тематичних, курсових та загально біологічних ідей.

Література

1. Заренков. Н.А. Теоретическая биология. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1988

2. Кузькин В.Г. Методологические принципы познания в биологии//Философия в современном мире. Философия и теория эволюции. - М., 1974
3. Лисеев И.К. Принцип системности и синтез знания в биологии//Философские проблемы биологии. М., 1973
4. Мамзин А.С. О методологическом значении системно-структурного подхода для биологии//Философские проблемы биологии. - М., 1973
5. Судьина Е.Г. Вероятность в биологии. - К.: Наукова думка.-1985
6. Фролов И.Т. Жизнь и познание: О диалектике в современной биологии.-М.: Мысль, 1981

Н.В.Волкова

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

В статье раскрываются проблемы формирования информационной культуры студентов, пути повышения уровня информационной культуры молодежи Украины.

The article deals with the problem of students' information culture forming, the ways of raising a level of information culture of Ukrainian youth.

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи, вміння людини адекватно формулювати запит потрібної інформації, здійснювати її пошук, переробляти інформацію, вести інформаційне спілкування.

Людина потребує інформації про нові технології в навчанні та вихованні, про нові та перевірені результати науково-дослідницької роботи, програми, варіанти підручників, методологічні рекомендації, положення.