

Литература

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XX века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
2. Демков М.И. Курс педагогики. Ч.1 Основы педагогики, дидактики и методики. – М., 1917. – 354 с.
3. Демков М.И. Курс педагогики. Ч.2 Теория и практика воспитания. – М., 1918. – 366 с.
4. Демков М.И. Начальная педагогика. – М.: Думнов и др., 1913. – 63 с.

Г.Ю.Лаврешина

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЛОГІЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ ПОРІВНЯННЯ НА МАТЕРІАЛІ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗАДАЧ

В статье рассматриваются проблемы формирования логической культуры школьников.

In the article deals with the problems of logical culture of pupils.

Проблема формування логічної культури школярів – одна з провідних і найскладніших у процесі навчання дисциплін математичного циклу. Досвід показує, що успішність вирішення цієї проблеми дозволяє розв'язати й низку інших проблем методики навчання школярів. Важливим показником логічної культури є вміння здійснювати логічні операції, такі як порівняння, синтез, аналіз, класифікація, аналогія та інші.

Необхідність формування в учнів умінь здійснювати логічну операцію порівняння підтверджують висновки Н.Н.Поспелова та І.Н.Поспелова про доцільність об'єднання способу поетапного формування з навчанням спеціальних правил і з удосконаленням операції в процесі вивчення навчального матеріалу. Методика вищезазначених авторів щодо формування операції порівняння передбачає відпрацювання цих умінь на матеріалі міжпредметних задач за такими етапами:

1) ознайомлення з елементами формальної логіки (хоча б на конкретних прикладах засвоюваного матеріалу);

2) показ учителем способів порівняння, рекомендація алгоритмічних приписів, “порядків”, правил тощо;

3) вправи учнів у прийомах, показаних учителем на аналогічному матеріалі предмету;

4) вправи учнів у засвоєних прийомах на новому матеріалі (перенесення дії в нову ситуацію);

5) пошуки індивідуальних прийомів порівняння.

Мотиваційний етап, по-перше, будується у вигляді евристичної бесіди вчителя з учнями, в ході якої необхідно розповісти про важливість порівняння, про те велике значення, якого йому надавав К.Д.Ушинський, котрий стверджував, що, крім порівняння, іншого шляху для розуміння предметів зовнішньої природи немає. Народна мудрість також віддавна засвідчує, що “все пізнається у порівнянні”.

У міру ознайомлення з логічною операцією порівняння змінюється й мотивація: тепер уже використовуються проблемні ситуації, в основі яких лежать міжпредметні задачі. Орієнтувальну основу логічної операції порівняння доцільно відпрацьовувати засобами алгоритму, викладеного в інструкційних картках таким чином:

1) використовуючи спостереження й аналіз, виокремлюй властивості об'єктів вивчення або їхніх частин;

2) встанови спільні й суттєві властивості (ознаки);

3) встанови відмінні й несуттєві властивості об'єктів;

4) сформулюй підставу для порівняння (задане або виокремлене серед істотних ознак);

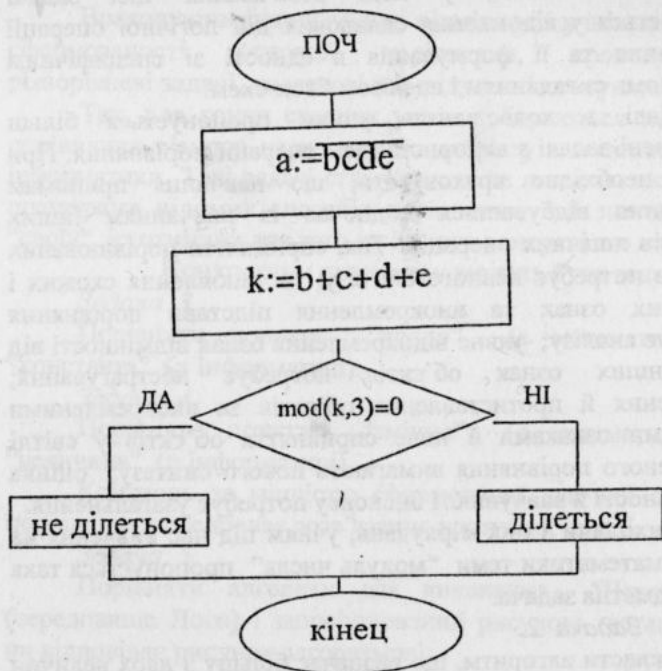
5) зістав об'єкти або їхні частини за даною підставою;

6) сформулюй висновок.

Різноманітні прийоми логічної операції порівняння відпрацьовуються та закріплюються в ході рішення навчальних задач. Наведемо декілька прикладів.

Задача 1.

Порівняйте алгоритм визначення подільності числа на 3 з поданою нижче блок-схемою. З'ясуйте, чи відповідає блок-схема цьому алгоритмові.



Тут учням доводиться:

- 1) встановити спільні характеристики алгоритму і блок-схеми: а) знаходити суму цифр вихідного числа; б) перевіряти подільність цієї суми на три; в) формулювати висновок;
- 2) встановлювати несуттєві характеристики алгоритму та блок-схеми: а) розрядність заданого числа; б) різне буквене позначення;
- 3) формулювати підставу для порівняння: збіг спільних властивостей;

- 4) зіставляти алгоритм і блок-схему за даною підставою: виводити, що формулювання висновків не збігається;
- 5) формулювати висновок: блок-схема не відповідає алгоритмові.

Таким чином, у ході розв'язання цієї задачі відбувається усвідомлення складових дій логічної операції порівняння та її формування в єдності зі специфічним прийомом: складанням і аналізом блок-схем.

Далі в ході занять учням пропонується більш ускладнені задачі з використанням операції порівняння. При цьому необхідно враховувати, що навчання прийомом порівняння відбувається водночас із навчанням інших прийомів логічних операцій. Так, сприйняття порівнюваних об'єктів потребує певного синтезу; встановлення схожих і відмінних ознак та виокремлення підстави порівняння потребує аналізу; уявне відокремлення ознак відмінності від усіх інших ознак об'єктів потребує абстрагування; зіставлення й протиставлення об'єктів за виокремленими суттєвими ознаками й нове сприйняття об'єктів у світлі проведеного порівняння вимагають нового синтезу; оцінка правильності й значущості висновку потребує узагальнення.

Виходячи з цих міркувань, учням під час вивчення на уроках математики теми "модуль числа" пропонується така міжпредметна задача.

Задача 2.

Скласти алгоритм, що визначає більшу з двох величин x і y , не використовуючи команду галуження.

Для того, щоб прийти до красивого короткого розв'язання виразу

$$a := (\text{abs}(x - y) + x + y) / 2,$$

учням треба: 1) актуалізувати знання про модуль числа та про модуль величини; 2) порівняти команду галуження у повній формі зі знаходженням модуля величини $(x - y)$, а для цього їм треба було встановити суттєві властивості: $x > y$ чи $x < y$; 3) по-новому побачити об'єкт після порівняння і за допомогою синтезу одержати потрібний результат; 4) сформулювати висновок про правильність складеного

алгоритму, попередньо розглянувши й узагальнивши всілякі можливі співвідношення між величинами x , y .

При розв'язанні вищеназваної задачі логічна операція порівняння формується в єдності зі специфічним прийомом складання лінійних алгоритмів у процесі оволодіння новим навчальним матеріалом.

Враховуючи індивідуальні відмінності учнів за рівнем сформованості операції порівняння, пропонувалися різнорівневі задачі, додаткові індивідуальні консультації.

Так, для групи сильних учнів добираються задачі на порівняння різного навчального матеріалу з математики та інформатики. Такі задачі стимулюють не лише застосування школярами відомих способів порівняння, а й знаходження "своїх", істотніших для того чи іншого конкретного випадку.

Конкретним прикладом можуть бути задачі 3, 4.

Задача 3.

Порівняти поняття "число" (в математиці) і "константа" (в інформатиці).

Задача 4.

Порівняти поняття "змінна" (в математиці) й "величина" (в інформатиці).

Контроль за міцністю сформованої логічної операції порівняння передбачає розв'язання наступної задачі.

Задача 5.

Порівняти алгоритм для виконання "Черепашка" (середовище Лого) і запропонований рисунок; встановити, чи відповідає рисунок алгоритмові:

Це Буратіно

НР ПОЗ[60 (-20)] Р ПОЗ[60 80]

ПОЗ[20 0] ПОЗ[(-20) 0] ПОЗ[(-30) (-90)]

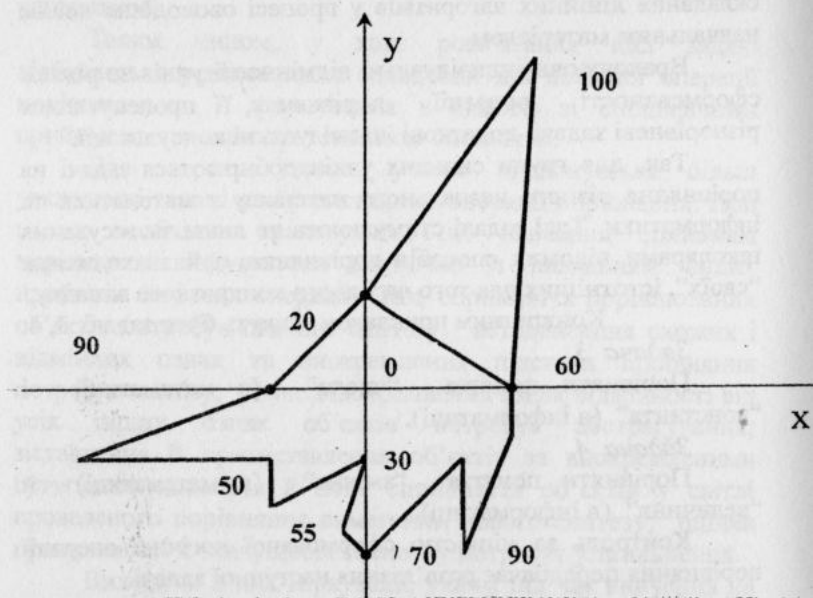
ПОЗ[(-20) (-30)] ПОЗ[(-20) (-50)]

ПОЗ[0 (-30)] ПОЗ[(-15) (-55)]

ПОЗ[0 (-70)] ПОЗ[(-50) 40]

ПОЗ[40 (-90)] ПОЗ[60 (-30)]

КІНЕЦЬ



При розв'язанні цієї задачі треба аргументовано пояснити свою відповідь, чітко сформулювавши підставу для порівняння.

Таким чином, формування в учнів прийомів логічної операції порівняння краще відбувається, по-перше, на матеріалах міжпредметних задач; по-друге, в поєднанні з прийомами інших логічних операцій, по-третє, при використанні алгоритму засвоєння, зафіксованому в інструкційних картках

Література

1. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике: Кн. для учителя. – К.: Рад.шк., 1989. – 192с.

2. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152с.

Г.М.Педосюк

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статье рассматриваются возможности учебного диалога при изучении английского языка учениками-подростками, в частности обращается внимание на особенности использования учебного диалога на уроках по английскому домашнему чтению.

The article deals with the possibilities of educational dialogue while learning the English Language by senior pupils. Special attention is paid to the usage of the educational dialogue during the lessons in home reading.

Розвиток сучасного суспільства супроводжується змінами пріоритетів освіти. Підвищується роль людського фактора, що зумовлює необхідність реформування в системі відносин вчителя та учнів. У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” було визначено основні шляхи демократизації освіти, її гуманізація та гуманітаризація, згідно чого однією з головних цілей освіти є створення умов щодо розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України. Процес навчання та діяльність вчителя повинні бути зорієнтовані на особистісний розвиток кожного учня. Учень, у свою чергу, повинен вміти не просто демонструвати отримані знання, але головним чином виявляти до навчально-пізнавальної діяльності творчий, а не репродуктивний підхід. Саме цьому головним завданням освіти є вдосконалення навчально-виховного процесу, створення оптимальних умов самореалізації особистості, різнобічного розвитку її творчих можливостей та здібностей.

Як відомо, основою навчальної діяльності є спілкування учнів з вчителем та між собою. В умовах

спілкування відбувається розвиток індивідуальних, особистісних якостей людини. Потреба у спілкуванні властива кожній людині та формується ще “у дитини в процесі взаємовідношень, що складаються у неї з оточенням” [5,16]. З віком ця потреба зростає та найбільш вагомою стає у підлітків. Це, як помічає А.В.Мудрик, пояснюється, перш за все, постійним фізичним та розумовим розвитком школяра, розширенням його інтересів та ростом інтересу до зовнішнього світу (А.В.Мудрик). Слід пам’ятати, що саме спілкування – є одним із головних засобів розвитку творчої особистості. Саме тому, враховуючи необхідність формування творчої особистості учнів, необхідно так будувати навчально-виховний процес, основою якого є спілкування, щоб він всемірно сприяв реалізації особистості кожного учня та призводив до їх творчого засвоювання програмного матеріалу, оволодінню навичками творчої навчальної праці.

У результаті аналізу шкільної практики, ми прийшли до висновків, що спілкування вчителя та учнів здебільшого являє собою процес суб’єкт – об’єктної взаємодії, де суб’єктом виступає вчитель, а учень - об’єкт його педагогічного впливу. Вчитель найчастіше нав’язує учневі свою точку зору, рішення тієї чи іншої задачі. Пізнавальна діяльність учня носить в основному репродуктивний характер. Він – пасивний учасник навчально-виховного процесу, котрий “не приймає участі в процесі пошуку істини, співпереживання та творчості” [4,33]. Тобто процес навчання більшою мірою являє собою монолог вчителя. Як результат цього, ініціатива учнів практично подавлена, вони не тільки не виявляють творчого підходу до процесу навчання, але й поступово втрачають інтерес до навчання, що призводить до його низької результативності.

Таким чином, виникає питання: як організувати навчальний процес так, щоб він сприяв формуванню такого спілкування вчителя з учнями, яке передбачало б суб’єктність кожного учня, його творчий інтелектуальний

розвиток та активізувало навчально-пізнавальну діяльність учнів.

У зв'язку з цим великого значення набуває використання у навчанні діалогічних форм взаємодії вчителя та учнів, які забезпечують активний процес пізнавальної діяльності учнів, що ефективно впливає на процес навчання та визначає його результативність.

Діалогічне навчання – це процес спільної діяльності вчителя та учнів. В його основу полягає система: особистість-вчитель – особистість-учень. В порівнянні з іншими видами організації навчального процесу, діалогічне навчання має багато переваг, так як “дозволяє учневі бути не просто споживачем знань, але й активним співучасником їхнього здобутку” [1,43]. Та якщо ми говоримо про учнів-підлітків, то для них діалог, котрий є головною структурною одиницею даного виду навчання, є основною формою спілкування, найбільш адекватною даному віковому періоду.

Слід зазначити, що діалогічна форма навчання не є новою в педагогіці, вона має досить давні традиції. В давньоіндійській філософії (VIII-VIIст. до н.е.) діалог між мудрецем та його учнями був одним з етапів пізнання світу. У Древній Греції діалогову форму навчання використовував Сократ. Він розробив теорію ведення наукового спору в формі бесід, відомих в художній літературі як майєвтичні діалоги. Його послідовник Платон також використовував діалог як спосіб пізнання та знаходження істини.

В епоху Відродження діалог розглядали як особливий спосіб філософствування, “діалог двох культур”. У XVIII-XIXст. вважали, що діалог – це форма спілкування та відношень між людьми; це спосіб пізнання та самосвідомості людини (Ф.Шлейєрмахер). Пізніше в науковій літературі робилися спроби відокремити діалог від звичайних розмов, досліджувалися можливості діалогу в процесі спільного вирішення розумових задач.

Особливе місце проблема діалогу займає у творчості М.М.Бахтіна, який стверджує, що діалогічні відношення являють собою універсальне явище, котре пронизує всі

стосунки та проявлення життя людини. Життя за своєю природою діалогічне, тому дослідник справедливо дав родові визначення людини як “людини діалогічної”: “жити – означає приймати участь у діалозі, запитувати, бути уважним, відповідати, погоджуватись... В цьому діалозі людина бере участь цілком та протягом всього життя” [2,152].

Найбільш широко дослідженням навчального діалогу як особливої форми навчання займалися С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський, котрі дали припущення, що в основі логіці навчання повинно бути покладено логіку діалогу, так як саме вона формує особистісне мислення людини. В процесі діалогу між вчителем та учнями виникає специфічне спілкування, де його учасники “визначають свій особистісний погляд на світ” (С.Ю.Курганов). Під час навчального діалогу вчитель не тільки визнає право кожного учня на особистісну думку, але й головним чином в ній зацікавлений. Вчитель у навчальному діалозі не повинен бути монологічним, його питання мають бути поставлені та оформлені так, щоб вони змушували учнів висловлюватись. Головне в діалозі – “вміння врахувати, відреагувати, передбачити,...спростувати чуже слово” [4,33].

В останні десятиріччя значно збільшився інтерес дослідників та вчителів-практиків до діалогу як однієї з форм педагогічного спілкування та взаємодії у навчальному процесі.

Виходячи з того, що зараз ми працюємо у парадигмі гуманізації, багато педагогів-теоретиків (О.М.Алексюк, Г.С.Батищев, С.Г.Гончаренко, Л.В.Кондрашова, В.Ф.Паламарчук) у своїх роботах акцентують увагу на розробку нових підходів до вибору змісту навчального матеріалу та процесу його вивчення, що стало передумовою обґрунтування використання діалогічного підходу до змісту навчального матеріалу та організації його засвоювання учнями.

Ідея гуманізації освіти має пряме відношення до мови, зокрема іноземної мови.

Вивчення іноземної мови дозволяє вирішувати пізнавальні, комунікативні, духовно-моральні, розвивувальні та інші задачі освіти. Під вирішенням даних задач ми маємо на увазі:

- розвинути в учневі його розумові здібності, таланти;
- навчити його вчитися, самостійно здобувати знання, становлячись активним учасником навчально-виховного процесу;
- розвивати духовно-моральні якості учнів;
- розвивати в них творче відношення до процесу навчання.

Реалізація цих задач можлива, якщо педагогічний процес, як зазначає Л.В.Кондрашова, буде враховувати взаємну активність педагогів та вихованців, що можливо за умовою, якщо процес навчання будуватиметься на основі дидактичної взаємодії. В свою чергу, дидактична взаємодія найбільш ефективно буде впливати на навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяти реалізації комунікативних потреб, активізувати їхню творчу позицію, якщо забезпечити перехід її форм у навчальний діалог вчителя та учнів.

Багато вчених (І.Л.Бім, М.З.Біболетова, Н.Д.Гальськова та ін.) присвятили свої праці розвитку творчої активності учнів на уроках іноземної мови. Розробкою інтенсивних методів навчання іноземним мовам займалися Г.А.Китайгородська, Т.Є.Сахарова, Ф.М.Рабинович. Однак питання використання навчального діалогу при вивченні іноземної мови лишається недостатньо вивченим.

В нашій статті ми спробуємо показати можливості ефективного використання навчального діалогу вчителя та учнів в процесі вивчення англійської мови, зокрема на уроках з англійського домашнього читання. Але по-перше, слід нагадати про те, як проходять уроки домашнього читання в більшості загальноосвітніх шкіл.

Завдяки анкетному опитуванню та аналізу шкільної практики ми змогли визначити основні етапи проведення уроку з даного навчального предмету: читання тексту – його переклад – відповіді на попередньо підготовлені питання –

переказ. Інколи вчитель може запитати основну ідею твору, але це трапляється дуже рідко. Тобто урок характеризується одноманітністю, проводиться за попередньо відпрацьованим, звичайним “шаблоном”. Спілкування носить в основному розповідальний характер: на уроці присутній або монолог вчителя, котрий роз’яснює помилки чи невірні відповіді учнів, або монолог учня, який являє собою відповіді на домашнє завдання.

Коли вчителя питали, чи використовує він в своїй практиці навчальний діалог, найчастіше ми отримували відповідь: “А навіщо він треба? Мої учні і так непогано вчать, так чому б і далше так не продовжувати...”. Інколи, правда досить рідко, відповідь була такою: “Навчальний діалог? Звичайно ми його використовуємо на уроці, адже я даю запитання учням, а вони відповідають на них”. Але жоден вчитель так і не сказав, чи насправді зацікавлені учні даним предметом, чи виявляють вони пізнавальний інтерес до навчального матеріалу, наскільки охоче вони читають художні тексти англійською мовою та виконують домашнє завдання.

Отже можна з певністю сказати, що не дивлячись на відомі переваги навчального діалогу, він не ввійшов повністю у навчальний процес. Вчителі, усвідомлюючи важливі позитивні риси діалогу, все ж таки ігнорують його використання через небажання переходити до нового, або причиною цього є недостатня методична підготовленість вчителів до даного виду навчання.

Навчальний діалог обов’язково повинен бути впроваджений у практичні заняття, побудовані проблемно, в ході яких відбувається спільний пошук істини. Саме це є необхідною та головною умовою для організації творчого діалогу, стає можливим розвиток творчої уяви, “здібність передбачити та прогнозувати навчальні дій та результати” (Л.В.Кондрашова), що в цілому має позитивний вплив на результативність навчання.

При організації уроку-діалогу у багатьох вчителів виникають утруднення, пов’язані з тим, як його розпочати.

На уроках з домашнього читання навчальний діалог треба розпочинати ще до самого уроку, тобто в процесі виконання учнями домашнього завдання. Наприклад, при читанні книги відомої канадської письменниці Л.М.Монтгомері “Анна з Грін Гейблз” (L.M. Montgomery “Ann of Green Gables”) основне домашнє завдання містить у собі: прочитати та перекласти 1 главу книги. Однак вчитель також дає учням завдання, яке вони починають виконувати ще навіть до прочитання глави. Воно носить творчий характер: вчитель ставить кілька проблемних питань по 1 главі, на які учні не можуть дати прямих відповідей. Ці питання можуть бути сформульовані таким чином:

- Головна героїня книги – це дівчина-сирота. Якою ви собі її уявляєте? Скільки їй років? Як вона виглядає?
- Ви вважаєте, що книга “Анна з Грін Гейблз” – книга про кохання; трилер; дитяча розповідь; історична новела; книга про дітей?
- Як ви гадаєте, за яких часів відбуваються події книги? та інші.

Дане завдання особливо важливе, так як воно викликає інтерес учнів до книги, яку вони ще не читали. Крім того, подібні завдання служать стимулом для початку внутрішнього діалогу в кожному учневі, який на уроці переростає у діалог учнів з вчителем та між собою.

Після прочитання 1 глави книги учні виконують завдання за змістом тексту.

Перш за все вчитель пропонує учням виконати завдання, що проводиться у формі коротких питань до тексту та чітких відповідей на них. Тут немає місця уяві учнів, але це завдання важливе й необхідне для того, щоб вчитель дізнався, наскільки учні вірно зрозуміли зміст тексту та правильно переклали граматичні конструкції. Головне, що воно не порушує логіки діалогу.

Одними з найбільш ефективних завдань, що дозволяють підтримувати навчальний діалог на високому рівні та допомагають учням реалізувати їхні комунікативні

потреби, розвивати творче мислення та уяву є наступні завдання: наприклад,

- вчитель ставить питання: “Яку роль відіграють описи природи? Як ви вважаєте, чи допомагає це читачеві зрозуміти настрій головних героїв краще? Оберіть опис природи, що вам найбільш сподобався та прокоментуйте його”;
- учні отримують лист стверджень, що відповідають або не відповідають головним ідеям, що були висловлені автором. Вони повинні обрати ті, які співвідносяться зі змістом та пояснити свій вибір;
- вчитель просить учнів доказати чи спростувати той факт, що твір було написано століття тому та інші.

Закінчити урок-діалог рекомендується невеличкою дискусією, що має пряме відношення до прочитаного. Наприклад, тема дискусії може звучати так: “Чому люди всиновлюють дітей? Ризикують вони чимось при цьому?”. Тема дискусії повинна обмірковуватись вчителем заздалегідь та обов’язково містити у собі проблему, вирішення якої повністю не відоме ні вчителю, ні учням.

І відповіді на запитання, виконання завдань, і хід самої дискусії не можуть бути відомі вчителю заздалегідь, вони повинні хвилювати його не менше, ніж учнів. Справжній діалог не може бути штучно створеним або спланованим. Лише тоді урок-діалог можна буде назвати вдалим.

В результаті успішного виконання даних видів завдань, учні не пасивно читають дома навчальні та художні іноземні тексти, але в них з’являється інтерес, бажання знайомитися з новим навчальним матеріалом, відомими героями художньої літератури. Урок-діалог стимулює, активізує творче мислення, уяву учнів, розширює їхній кругозір. Учні вчать правильно висловлювати свої думки, не боячись при цьому показати свою точку зору, а також з повагою відносяться до висловлювань співбесідника.

Завдяки використанню навчального діалогу знання учнів характеризуються більшою глибиною, повнотою,

вдосконалюються їхні граматичні, лексичні, а також мовленнєві навички, що в цілому підвищує результативність навчання англійської мови. Головне – те, що все це учні досягають в результаті їхньої взаємодії з вчителем, яка реалізується в процесі навчального діалогу.

Література

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе // Народное образование. - 1993. - №9-10. – С.43-45
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424с.
3. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. М.: Прометей, 1990. – 160с.
4. Курганов С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога // Вопросы психологии. – 1988. - №2. – С.87-96
5. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. - М.: Знание, 1977. - 64с.

Е.Желева

УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ - ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

У статті автор розкриває педагогічну модель процесу формування спеціаліста в медичинському коледжі, пропонує організацію процесу підготовки суб'єкта освіти.

The pedagogical model of the process of formation of a specialist, trained at the College of Medicine, includes purposeful, systematic, specially organized interrelation between the subjects of the education, the society and personality, the individual and the social communities.

Учебно-практические занятия /УПЗ/ проводимое на Медицинских колледжах /МК/ организуются и проводятся в соответствии с Указом Единных государственных требований с 1999 года и являются основной формой организации и управления учебного процесса на МК. Каждое

УПЗ имеет свой план проведения в зависимости от учебных целей учебной дисциплины, оказывающую регламентированное влияние на методику его проведения в зависимости от его порядка, содержания и мотивации. Приложимые формы УПЗ в современном МК коллективные, фронтальные, групповые и индивидуальные. Формирование умений и навыков во времени УПЗ связано прежде всего с повторением, тренировкой и с репродуктивными деятельностями.

Анализ современной теории и практики показывает, что на МК надо работать руководствуясь созданными критериями эффективности при проведении занятий, которые на уровне самостоятельности и активности студентов, существование их органической связи с лекционным курсом, степени созданных знаний, умений, навыков и привычек в соответствие со специфическими учебными целями, с уровнем творческой деятельности каждого студента, с удовлетворенностью студентов и преподавателя достигнутыми целями занятия и его проведения.

Практическое обучение на базе УПЗ направлено к преодолению устаревших представлений об исполнительских функциях медицинского специалиста. Необходимо формирование нового типа мышления, сочетаемое с компетенциями по отношению медицинских забот, способностей и качеств за их индивидуальное приложение на каждого конкретного пациента. Это по существу означает обучение и воспитание студентов в осознание единства между наукой и искусством, заботы о здоровье человека и формирование умений, способностей, качеств и мотивации на адекватный стиль поведения.

Лекция, как форма обучения на МК должно обеспечить достаточную информацию студентам, а умения на самостоятельное и творческое мышление, на решение проблем формируются во времени УПЗ, которые являются неразрывной частью учебного процесса. УПЗ наряду с лекциями, учебной практикой и додипломным стажем

являются основной формой на проведение активной и планомерной учебно-познавательной деятельности на группу обучаемых приблизительно одинакового возраста, начальный уровень подготовки и общую цель усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, также и формирование профессиональнозначимых качеств личности, необходимые на будущую профессиональную деятельность медицинских специалистов.

У УПЗ, проводимые на МК, свои специфические учебные цели, задание, организация и методика, объяснимые присутствием больного в учебном процессе. Они являются важной частью от учебного процесса на МК, так как студенты переоценивают практическое приложение лекционного материала, развивают у них знания и умения на решение проблем, открывают зависимости и обосновывают взаимосвязи, воспринимают и прилагают теоретические знания, которые впоследствии упражняют на больного человека. У обучающегося специалиста создаются учения и навыки за его формирование как хорошего медицинского профессионала и являются основной формой на "тренировку" их умений посредством использования техник и методов, которые развивают их профессиональное мышление и гарантируют их беспроблемное в реальных больничных условиях с настоящими пациентами. УПЗ проводятся под руководством и контролем преподавателя, утверждают и углубляют знания посредством активного повторения преподаваемого материала от лекционного курса, его конкретизация и расширение, трансформация и систематизация усвоенных знаний, создают условия на формирование профессиональных умений и навыков, помогают формированию профессионального мышления, содействуют усвоению навыков на самостоятельное решение научно-практических задач.

УПЗ как основная форма организации и управления учебным процессом в МК дают возможность будущему специалисту полноценному общению и контактам, помогают ему в переходе к созданию профессиональных

знании, умений и навыков за гуманное отношение и заботу к больному человеку и за развитие его мотивации за уважение к личности и самоуважение. Они выполняют разнообразные дидактические функции, развивают наблюдательность, формируют умения и навыки у будущего медицинского специалиста; имеют большое значение на формирование профессиональных умений и навыков, у них на переднем плане приложение усвоенных теоретических знаний; являются частью интегрального единства “теория-практика”, потому что они операционная часть теоретического знания.

Организация и проведение каждого УПЗ состоит из двух этапов: предварительная подготовка и организационная часть. Предварительная подготовка включает предварительную подготовку преподавателя /теоретическая, материально-технической базы, педагогическая/ и студентов.

Алгоритм это точное и однозначное предписание на поэтапное выполнение в строго определенной последовательности умственных операций и практических действий, на решение задач определенного класса. Профессиональное поведение медицинского специалиста должно быть строго алгоритмизированным в спешных неотложных состояниях, в области манипулятивной сферы. В строго алгоритмическом порядке должны проходить как подготовка так и выполнение манипуляции и весь цикл забот о пациентах. Прежде всего влияние на профессиональное обучение медицинских специалистов оказывают клинические и поведенческие алгоритмы, которые являются эффективной современной технологией овладения профессиональных умений и навыков.

Программированные дидактические тесты с I, II, III, IV познавательного уровня основное средство контроля и оценки профессиональной компетентности обучающихся специалистов. Они повышают объективность допроса и оценки достижений, усвоенных знаний, умений и навыков во времени УПЗ. Тесты на проверку знаний первого уровня следующие: тест идентификации, тест на разницу или ВИФО тест и тест классификации. Тесты на проверку знаний

усвоенных на втором уровне - тест замещения или пополнения и тест конструирования или определения. Тесты на проверку знаний третьего уровня оценивают способности студентов использовать усвоенное на решение типовых учебных задач. Тесты на проверку знания четвертого уровня контролируют умение обучаемых студентов принимать решения в нестандартных условиях, их способность решать ситуационные или проблемные учебные задачи. Так можно констатировать профессиональную готовность студентов, их умение и возможность формулировать гипотезы, проверять и отстаивать их, прогнозировать трудности, усложнения, возможные проявления и намечать способы их разрешения.

Формулирование специфических учебных целей /СУЦ/ на подготовку следующего УПЗ это прежде всего цели отдельного занятия, которые характеризуются большой конкретностью и многообразием. Они должны быть релятивными на междинных и колледжанских учебно-воспитательных целях и им притадлежат качества как релятивность, логичность, реализуемость, наблюдательность и соизмеримость. Методика выработки СУЦ занятия связана с прецизным определением их четырех элементов: действие, содержание, условие и критерий.

В педагогической практике МК прилагается предложенная Гильбером опрошенная таксономическая классификация /познавательная, эмоционально-воспитательной, сенсорно-моторной области/.

Организационная часть УПЗ включает его ход: вводная часть-проверка физического присутствия студентов, введение в тему, проверка и корректирование входящего уровня знаний, умений и навыков студентов, анализ и исправление пропусков и допущенных ошибок в предварительной подготовке студентов; настоящая часть-инструктаж о предстоящей самостоятельной работе студентов, демонстрация от преподавателя в сочетании с объяснением алгоритмов, которые предварительно даются студентам, демонстрация сделанная ведущим студентом в замедленном темпе под контролем преподавателя,

самостоятельная работа студентов, разделенные на две группы; заключительная часть: проверка знаний, умений и навыков студентов, полученные во времени УПЗ дидактическим тестом или беседой, анализ и оценка результатов от заключительного контроля занятия, анализ типичных ошибок, анализ и оценка достигнутых СУЦ, задания на самостоятельную внеаудиторную работу, сообщение темы и СУЦ на предстоящее практическое занятие.

Если УПЗ проведено хорошо и обдуманно, оно связано с достижением ясного и точного понимания обсуждаемой проблемы в результате чего исполняются цели и задачи при помощи активного участия преподавателя и студентов.

На весь курс исследования моя цель была направлена к использованию новых методов и средств во времени проведения УПЗ на МК посредством приобщения и активации всех будущих специалистов. Это является гарантией о позитивной мотивации о достижении гуманной профессии, создание активного процесса мышления, возможность и способность принимать решения на основе усвоенных знаний, умений и навыков.

Литература

1. Митова М., Воденичаров Ц. Педагогические проблемы медицинского образования. – София, 1998.
2. Митова М. Методика обучения по практике на Медицинских колледжах. – София, 1998.
3. Пидкасистый П. Педагогика. – Москва, 1996.
4. Пионова Р. Педагогика высшей школы. – Минск, 2001.