

В. В. Мендерецький

Кам'янець-Подільський національний університет

**ІННОВАЦІЇ В ПЛАНУВАННІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИКИ**

Концептуально обґрунтована необхідність вдосконалення планування системи експериментальної підготовки на уроках фізики на основі раціонального поєднання традиційних та інноваційних форм організації навчального процесу, методів і засобів навчання.

**Ключові слова:** експеримент, експериментальна діяльність, експериментальні способи діяльності, експериментальна компетентність, інноваційні технології навчання фізики.

Глобальна мета фізичної освіти – забезпечити засвоєння наукових і прикладних основ фізики та оволодіння методологією здобування фізичних знань на рівні інтелектуального, світоглядного і соціально-культурного збагачення особистості. Вона для суб'єкта пізнання повинна мати конкретну очікувану цінність як свідомо ціль, що вмотивовує навчально-пізнавальну діяльність індивіда. Якщо виходити з цільовизначеного характеру життєдіяльності особистості і враховувати, що предметом цієї діяльності виступає реальний світ, то маємо отримати спектр цілей навчання, окреслених не взагалі, а цілком конкретних та діагностично визначених.

Процедура прогнозування в будь-якій сфері людської діяльності завжди орієнтована на трикомпонентну структуру: глобальна мета діяльності → план (стандарт) діяльності → управління. Не може бути дієвим прогноз, побудований розпливчасто або за відсутності хоча б якого-небудь елемента цієї структури. Разом з тим немислимо що-небудь прогнозувати, якщо не визначені пріоритети в тій чи іншій сфері діяльності і відсутні умови для розгортання пріоритетних видів діяльності. Щодо освітньої сфери, виходимо з того, що ідейно-теоретичну передумову прогнозування в освіті складає освітня доктрина як теоретично обґрунтована система поглядів, задумів, ідей, установок, цінностей і норм, що є визначником освітніх пріоритетів і механізмів їхнього впровадження на державному рівні [2].

На ціннісному рівні вирішальна роль належить механізмам, що зумовлюється зорієнтованістю освітньої доктрини на термінальні цінності, тобто такі, які визначають, формують чи складають мету життя індивіда. Інші механізми сучасної освітньої доктрини забезпечують розвиток мислення і світосприймання як на раціональному, так і на почуттєвому рівні, сприяють формуванню поведінкових якостей, духовності та соціальної активності учня та педагога. Освітня доктрина, генеруючи значний спектр ідейно-теоретичних побудов освітньої моделі в цілому, визначальним чином впливає і на побудову концептуальної моделі фізичної освіти. Створення концепції фізичної освіти стає можливим завдяки використанню основних механізмів освітньої доктрини.

Однак, ефективність і результативність функціонування певної дидактичної системи залежить не лише від того, на формування яких особистісних цінностей і норм і наскільки вона зорієнтована, вона також визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій.

У розробці моделі освіти важливо те, що освітня доктрина, яка виступає методологічним засобом соціально-культурного і державного препакування глобальної мети освіти на фактори морального, інтелектуального, духовно-культурного, науково-технічного, економічного і кадрового характеру, складає надійну передумову для розробки стандартів національної освіти, що надалі призводить до вирішення проблеми управління навчанням [1].

Стандарт фізичної освіти – це своєрідний план, який становить головну частину освітньої фізичної моделі як суспільного ідеалу в навчанні, як результату передбачення розвитку фізичної освіти в теперішньому часі та у найближчій перспективі [2]. Змістова складова фізичного стандарту відображається у навчальному плані, підручниках, методиках та розроблених нами цільових навчальних програмах. В умовах особистісно орієнтованого навчання, коли пізнавальний акт розглядається як процес цілеспрямованої

суб'єкт-об'єктної взаємодії, ці змістові елементи, набувають якостей орієнтування, нормування, регулювання та управління в результативному навчанні фізики.

Навчальний план покликаний унормувати навчальне навантаження учня, а більш конкретно – регламентує не лише навчальний, але й вільний час учня, з тим, щоб за мудрим висловом древніх, він міг «менше вчити, більше вчитися». Вільний час – це не тільки розваги, спілкування, відпочинок, це ще час роздумів, пошуків, професійного самовизначення і т.д. У цій частині навчальний план приховує управлінську функцію величезної важливості і сьогодні маємо достатньо напрацювань [3; 4] для її належної реалізації.

Навчальна програма, крім відображення змісту освіти, орієнтована на виконання функцій управління навчальним процесом. Однак, потрібно визнати, що функція керування навчальним процесом виявляються в навчальних програмах недостатньо. Цього недоліку навчальних програм легко позбутися на основі задачного підходу до їхнього аналізу і використання еталонів контролю навчання.

Цільова програма визначає зміст конкретної навчальної дисципліни та розподіл її за роками навчання, а також окреслює вимоги до знань учнів з цієї дисципліни [1]. Цільовий характер навчальної програми відразу ж розширює її функції до меж своєрідного «упереджувального регулятора» навчально-пізнавальної діяльності учня. У цільовій програмі знайшли відображення ті характерні впливи, які в наступному мусить врахувати вчитель, який розробляє стратегію і тактику вивчення своєї дисципліни. Ті впливи, які стосуються більшою мірою розробників навчальних програм та авторів підручників і методик (міжпредметні зв'язки, ціннісно-поведінкові орієнтації, інтегративні тенденції, диференціація навчання тощо) у цільовій програмі не відображені, але опосередковано враховуються через зміст навчального плану та програми, підручника, методичку, вимірники якості знань.

Відомо, що засвоєння навчального матеріалу й одержання конкретних здобутків здійснюється за трьома параметрами, які охоплюють весь часовий простір діяльності людини: стереотипність, усвідомленість, пристрасність [1]. Для цих параметрів введені основні критерії, які виступають як еталонні показники результативного навчання фізики: заучування (З), наслідування (НС), розуміння основного (РО), повне опанування знань (ПОЗ), уміння (У), навичка (Н), переконання (П) [2]. Ціннісно-орієнтована значимість пізнавальної задачі визначається тим, які переконання, ідеали, інтереси і цінні судження, життєво важливі висновки про спрямованість власної діяльності можуть відобразитися в її змісті, тобто можна говорити про світоглядну, пізнавальну чи практичну значимість пізнавальної задачі. Оскільки, предметом дослідження виступає експериментальна підготовка учнів на уроках фізики, то своє завдання вбачає в ілюстрації можливостей дієвого прогнозування та планування освітнього процесу на прикладі цієї діяльності.

Перед вивченням фізики завжди ставиться завдання не лише сприяти поглибленому засвоєнню навчального матеріалу і розвитку здібностей використання експериментальних приладів, але і формувати узагальнені практичні здобутки, компонентами яких є теоретичне обґрунтування методу дослідження і планування експерименту. Кожен фізичний досвід учні розуміють до кінця лише тоді, коли вони проводять його самостійно, безпосередньо беруть

участь в його підготовці і проведенні, не тільки перевіряють відомі фізичні закономірності, але й одержують нові. Кожне поняття, що вводиться в шкільному курсі фізики, одержує конкретний образний зміст лише за умови, якщо з ним будуть пов'язані певні прийоми, способи, методи спостереження, експериментування, виконання практичних дій для одержання якісної оцінки і проведення кількісних вимірювань.

Як показує досвід [1; 4], дуже важливо у вивченні фізики забезпечити чітку цілеспрямованість щодо суті, місця і компонентного коментування того чи іншого досліду, спостереження, трактування експериментальної задачі. Правильно організована навчально-пізнавальна діяльність активізує думку виконавця, привчає його самостійно шукати відповідь на поставлені запитання експериментальним шляхом. Але нинішня система освіти має потребу в реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання. При цьому особливу увагу варто звернути на розробку теоретичних і методологічних аспектів навчально-пізнавальної діяльності. Вивчення фізики в загальноосвітніх закладах обов'язково призводить до використання цільових програм як засобу цілеорієнтації.

Планування є обов'язковим елементом цілеспрямованої людської діяльності, зокрема педагогічної. У методичних посібниках розгляд цієї проблеми, як правило, обмежується висвітленням тематичного планування навчального матеріалу, тобто планування змісту навчання конкретної навчальної дисципліни, не враховуючи всіх аспектів навчального процесу. Зрозуміло, що такий підхід однобічний і не може дати цілісного уявлення про проблему. Адже, крім змісту, складовими навчального процесу є методи і засоби навчання, форми організації навчально-виховного процесу тощо. Тому продуктивним у розв'язанні даної проблеми може бути лише системний підхід, який поряд із змістом передбачає планування результатів навчальної діяльності, застосування різних методів навчання, які відповідають поставленим цілям, вибір відповідного типу заняття, визначення етапів навчання, форми контролю тощо [1]. У зв'язку з цим існують певні особливості планування навчального процесу на уроках фізики.

Серед усього іншого зупинимось детальніше на описі планування розвитку експериментальних способів діяльності учнів на уроках фізики. За характером діяльності учнів експериментальні роботи можуть бути: а) репродуктивні, тобто такі, що не вимагають самостійного здобуття нового знання і виконуються за наперед даною інструкцією; б) частково-пошукові, які в результаті, що одержаний під час їх виконання, містять новий елемент знань як наслідок напівсамостійної пошукової діяльності учнів; в) дослідницькі, виконання яких вимагає відносної самостійності школяра, а одержаний результат і зроблені висновки мають статус нового для них знання, нової, відкритої учнями, закономірності чи закону [5].

Кожен із цих видів навчання має свої межі застосування у в освітній системі, займає певне місце в навчально-пізнавальній діяльності. Репродуктивні роботи, як правило, використовуються під час вивчення технічних пристроїв та їх моделей, при відпрацюванні початкових умінь роботи з тим чи іншим приладом або під час перевірки закону чи закономірності [2]. Їх бажано виконувати після вивчення відповідного навчального матеріалу, що дає змогу молодій людині свідомо застосовувати набуті знання на практиці. Ці завдання, в залежності від об'єму, здебільшого виконують на заняттях, які мають за мету формувати експериментальні способи діяльності або закріпити раніше вивчений матеріал.

Частково-пошукові експериментальні завдання вимагають такої організації пізнавальної діяльності учнів, коли завдяки незначній допомозі вчителя учень знаходить певний спосіб вимірювання величин або встановлює характерні риси протікання явища або процесу [3]. Оскільки, виконуючи такі роботи учні застосовують на практиці здобуті знання, то зрозуміло, що такий вид робіт має значний закріплюючий ефект. Тому здебільшого їх використовують після вивчення відповідного явища, поняття, фізичної ве-

личини або закономірності. Інколи їх бажано провести на етапі вивчення нового матеріалу, особливо коли учням потрібно усвідомити суттєві ознаки фізичних явищ.

Під час виконання дослідницьких експериментальних завдань учні самостійно встановлюють певну закономірність чи закон або досліджують параметри певного пристрою. Проводячи такі роботи, школярі повинні виявити високий рівень пізнавальної самостійності, а отже, мати відповідну практичну підготовку і знання, які дозволять їм інтерпретувати одержані результати і зробити необхідні висновки [5]. Дослідницькі лабораторні завдання потребують від вчителя особливого вміння керувати пізнавальною діяльністю учня. Адже самостійне здобуття нового знання відбувається під неухильним контролем з боку вчителя. Як правило, даний вид завдань використовується на етапі завершення нового навчального матеріалу або під час узагальнення і систематизації знань учнів.

Кожне експериментальне завдання комплексно розв'язує конкретні освітні, виховні і розвивальні цілі в їх єдності. Проте слід підкреслити, що не обов'язково вся сукупність зазначених вище освітніх, розвивальних та виховних цілей передбачається і вирішується кожною експериментальною роботою. Їх реалізація в усьому розмаїтті забезпечується не однією або кількома роботами, а всією системою експериментальної підготовки, визначеною навчальною програмою дисципліни.

Тому плануючи мету занять відповідного типу, потрібно виходити з конкретних умов навчання, враховуючи особливості змісту експериментальних завдань, методів навчання (інформативно-репродуктивний, проблемно-пошуковий), організаційних форм проведення експерименту (фронтальні роботи, практикум, позаурочні дослідження і спостереження), готовність учнів до розв'язання визначених цілей під час виконання експериментальних завдань [1]. При цьому слід завжди орієнтуватися на центральне, головне завдання даного типу занять – сприяння оволодінню учнями досвідом експериментаторської діяльності.

Місце експериментальної роботи у структурі теми визначається в результаті конкретизації її цілей. Так, наприклад, постановка освітньої мети у формулюванні: «Шляхом самостійного експерименту встановити залежність між потужністю, яка споживається електричним приладом, і величиною сили струму, який проходить в електричному колі», вказує на те, що відповідне завдання виконується на занятті в ході вивчення нового матеріалу. У той же час, якщо стоїть мета перевірити дослідним шляхом закон Джоуля-Ленца або встановити експериментальним шляхом величину потужності, яка споживається при роботі електричного приладу, то стає очевидним, що дане експериментальне завдання доцільно виконувати після вивчення відповідного навчального матеріалу.

Таким чином, навчальні цілі визначають пізнавальні функції експериментальної роботи – бути джерелом нових знань, сприяти закріпленню вивченого матеріалу або здійснювати завдяки самостійному навчальному експерименту систематизацію та узагальнення знань. Отже, конкретизація освітньої мети експериментальної роботи з'ясує її місце у структурі теми. Це дає можливість вчителю визначити, на якому етапі заняття буде виконуватись запропоноване завдання – під час вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого чи узагальнення і систематизації знань.

Рівень виконання експерименту, обраний вчителем (репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький), повинен враховувати різні фактори, головним з яких має бути готовність учнів до сприймання навчального матеріалу на запропонованому рівні. Зрозуміло, що малоефективним буде такий навчальний процес, коли всі експериментальні роботи матимуть репродуктивний характер. І навпаки, якщо всі вони будуть частково-пошуковими чи дослідницькими. Тут вчителю, який планує навчальний процес, необхідно знайти те оптимальне співвідношення між різними за рівнем експериментальними завданнями, яке даватиме у дидактичному відношенні найвищі результати, але

яке у кожному конкретному випадку буде специфічним, відобразитиме пізнавальні можливості молодих людей.

Встановити нормативно кількість різних за рівнем активності учнів експериментальних завдань практично неможливо, оскільки необхідно враховувати досить багато факторів, які впливають на вибір їх оптимального співвідношення [5]. Це й сам зміст експериментальної роботи, відповідність обраного рівня меті заняття, підготовленість школярів до виконання даного завдання на такому рівні та вміння самого вчителя забезпечити належний рівень активності учнів на занятті тощо. Єдине, що можна порадити вчителю – це у своїй діяльності керуватися принципом, що кожне заняття, кожна експериментальна робота повинна розвивати у учнів готовність сприймати навчальний матеріал на більш високому рівні пізнавальної активності. Це й визначатиме той оптимум, який буде конкретним для кожного учня зокрема.

Наприклад, немає сенсу лабораторну роботу «Визначення питомої теплоємності твердого тіла» планувати як частково-пошукову або дослідницьку, оскільки в процесі попереднього навчання учні ще не підготовлені до виконання її на такому рівні. Інша справа, що додаткові завдання до експериментальної роботи можуть бути евристичними або проблемними. В той же час для лабораторної роботи «З'ясування умов рівноваги важеля» оптимальним рівнем буде частково-пошуковий, а для роботи «З'ясування умов плавання тіла у рідині» – дослідницький.

Таким чином, під час цільового планування навчального процесу, вчитель визначає рівень пізнавальної активності учнів для кожної лабораторної роботи з урахуванням тих факторів, які дозволяють йому домогтися на занятті найвищих результатів вивчення навчальної дисципліни. В залежності від цього плануються й відповідні методи навчання, які враховують відтворюючий чи пошуковий характер пізнавальної діяльності учнів [1].

Враховуючи те, що з експериментальним методом пізнання учні знайомляться засобами навчального фізичного експерименту, формування у них основ експериментальної діяльності відбувається головним чином через систему лабораторних робіт.

Експериментальні способи діяльності, які формуються в процесі виконання конкретних лабораторних завдань, у кожному випадку мають свій набір елементарних складових, що розвиваються в ході їх проведення [5]. За таких умов особливого значення набуває планування результатів навчальної діяльності учнів, коли вчителю потрібно для кожної експериментальної роботи визначити елементи цього складного способу діяльності, потім відповідним чином спланувати їх розвиток, виходячи з того положення, що одна окрема лабораторна чи практична робота не може самостійно розв'язати завдання по формуванню в повному обсязі експериментального способу діяльності.

В процесі виконання експериментальних робіт мають знайти відображення також психолого-педагогічні аспекти експериментальної підготовки учнів, елементи безпеки життєдіяльності та охорони праці, можливість філософського осмислення результатів експериментальної діяльності [2]. Раціонально організовані експериментальні роботи активізують думку учня, привчають його самостійно моделювати конкретні життєві ситуації, пов'язані з навчальним експериментом.

Як цілеспрямовуючий засіб планування навчання учнів, ми використовуємо цільові програми, що визначають змістовий компонент навчального матеріалу в особистісно діяльнісному аспекті його реалізації.

Складність пізнавальних задач від однієї експериментальної роботи до наступної, повинна постійно зростати, при чому варто опиратися як на попередній досвід, одержаний учнем як в ході навчально-пізнавальної діяльності у школі, так і на досвід набутий в ході практичної діяльності. Такі елементи знань більшою мірою базуються на суб'єкт-об'єктній основі активності учня в навчальному процесі [3].

Планування експериментальної діяльності в кожному конкретному випадку, зокрема для теми «Електромагнітне

поле», з успіхом вдається здійснити за допомогою цільової програми, фрагмент якої наведена на *рис. 1*.

№ з/п	Перелік пізнавальних задач	Рівень знань	
		Початковий	Кінцевий
1.	Демонстрація дії магнітного поля на провідник зі струмом	ПОЗ	У
2.	Спостереження явища електромагнітної індукції	РО	У
3.	Будова та принцип дії генератора змінного струму	РО	ПОЗ

*Рис. 1. Цільова програма*

Пам'ятаючи про те, що в цільовій програмі задаються орієнтири щодо змісту експериментальної підготовки учнів, у лабораторних дослідженнях ставимо завдання, які сприяють не лише поглибленому засвоєнню навчального матеріалу і розвитку здібностей використання вимірювальних приладів, але і формуванню узагальнених експериментаторських здобутків, компонентами яких є теоретичне обґрунтування методу дослідження і планування експерименту. Кожен фізичний дослід учні розуміють до кінця лише тоді, коли вони проводять його самостійно, безпосередньо беруть участь в його підготовці і проведенні; не тільки перевіряють відомі фізичні закономірності, але й одержують нові. Кожне поняття, що вводить у шкільному курсі фізики, одержує конкретний образний зміст лише за умови, якщо з ним будуть пов'язані певні прийоми, способи, методи спостереження, експериментування, виконання практичних дій для одержання якісної оцінки і проведення кількісних вимірювань. Усвідомлюємо, що навчально-пізнавальна діяльність це процес суб'єктно-об'єктний, це об'єднання зусиль двох суб'єктів процесу, але такі зусилля орієнтовані на об'єкт навчання (реальний світ). Основний вектор загальної суб'єктної діяльності обох учасників процесу (учень-вчитель) зорієнтований на об'єкт пізнання. Така спрямованість проглядається в тому, що дослід повинен проводитися не заради досліду, а з метою осмислення фізичної суті конкретних явищ, процесів, фактів реального світу (урок, позакласна діяльність, побутові ситуації) [1; 3].

Націлюючи учнів на виконання та осмислення спостережень та дослідів, орієнтуємо їх на вимоги, що передбачені цільовою програмою. При цьому настановча діяльність педагога зводиться до того, що відповідно до вищих рівнів, окреслених цільовою програмою, більше уваги та навчального часу необхідно надавати проведенню досліджень, що стосуються вагомішого навчального матеріалу. Домагаємося, щоб у своїх звітах учні здійснювали такі викладки, якими б засвідчували власний рівень змістової обізнаності.

Розробка та використання цільових програм у якості засобу цілеорієнтації навчального процесу сприяє істотним якісним привнесенням в навчально-пізнавальну діяльність учнів: іноваційне планування навчального процесу для системи експериментальної підготовки на уроках фізики сприяє підвищенню ефективності їх діяльності, саморозвитку особистості учня, допомагає пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись, що сприяє належній орієнтованості на майбутню продуктивну і творчу діяльність.

#### Список використаних джерел:

- Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Кух А.М. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту: Навч. посіб. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2006. – 216 с.
- Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Бінарна цільова програма як засіб планування елементів фахової підготовки майбутніх учителів фізики // Зб. наук. пр.: Серія педагогічна: Дидактика дисциплін фізико-математичної та технологічної освітніх галузей. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський держ. ун-т, інформ.-вид. від., 2004. – Вип. 10. – С. 9-12.
- Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Технологічні особливості цілеорієнтації у фаховій підготовці майбутніх учителів фізики // Наук. зап.: Серія педагогічна. – Кіровоград:

град: РВВ КДПУ імені В.Винниченка. – 2004. – Вип. 55. – С. 242-249.

4. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Цільова програма як засіб планування елементів фахової підготовки майбутніх учителів фізики // Зб. наук. пр.: Серія педагогічна: Дидактика дисциплін фізико-математичної та технологічної освітніх галузей. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, інформ.-вид. від., 2005. – Вип. 11. – С. 108-111.
5. Мендерецький В.В. Навчальний експеримент в системі підготовки вчителя фізики: Монографія. – Кам'янець-По-

дільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, ред.-вид. від., 2006. – 256 с.

Conceptually it is grounded necessity of perfection of planning of the system of experimental preparation on the lessons of physics on the basis of rational combination of forms of organization of educational process, methods and facilities of teaching traditional and innovative.

**Key words:** experiment, experimental activity, experimental methods of activity, experimental competence, innovative technologies of teaching of physics.

Отримано: 24.04.2008

УДК 373.5.016:53

М. В. Моштак

Кам'янець-Подільський національний університет

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

В статті розглядається поняття особистості та її структура, розкриваються основні психолого-педагогічні особливості навчання та розвитку особистості в процесі вивчення фізики.

**Ключові слова:** особистість, особистісно орієнтоване навчання, структура, розвиток, фізика.

У вирішенні проблеми удосконалення системи навчання на даному етапі як ключова використовується категорія особистості, яка є центральним поняттям гуманістичної парадигми освіти. В сучасній педагогіці вона – і суб'єкт, і об'єкт педагогічного процесу.

Основою ж для формування наукової картини світу, світогляду людини, її філософського світосприйняття і фундаментом для створення новітніх технологій та сучасної техніки є вивчення фізики.

Тому досить актуальними є питання сутнісної характеристики та структури особистості, її навчання та розвитку, а також взаємодії з іншими саме через призму вивчення фізики.

Багато дослідників в різних ракурсах розробляли основи, а зараз працюють над удосконаленням особистісної орієнтації освіти. Серед них: в галузі психології – Б.Г. Афанасьєв, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, К. Роджерс, О.М. Леонтьєв, А. Маслоу, Г.С. Костюк, Е. Фром і ін.; в педагогіці – І.А. Зязюн, С.І. Подмазін, В.В. Рибалко, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, І.С. Якиманська та ін.; в методиці фізики – П.С. Атаманчук, Л.Ю. Благодаренко, С.У. Гончаренко, В.В. Мендерецький та ін.

Основою нової концепції навчання є визнання унікальності, безумовної цінності кожної особистості. Гуманістична філософія і психологія визнають найважливішою потребою людини потребу в самореалізації, самоактуалізації і вважають головною умовою їх реалізації збереження і розвиток людиною своєї унікальності, здійснення індивідуально-особистісного вибору.

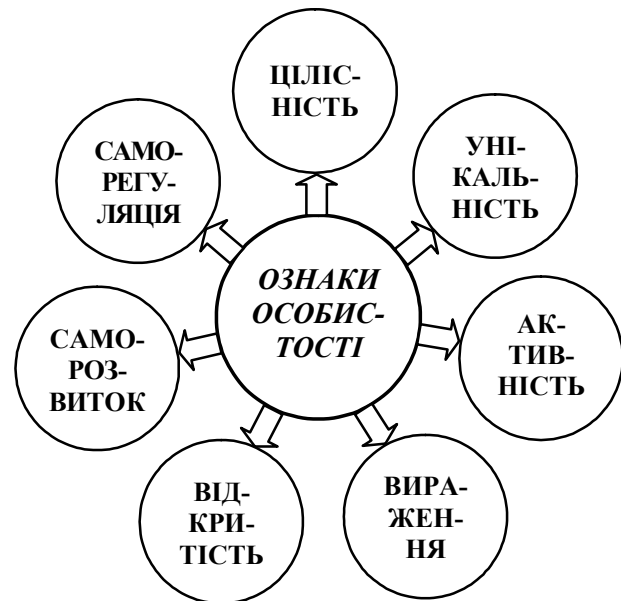
За сучасним тлумаченням особистість – це «суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формується і виявляється у творчій та самоперетворюючій діяльності, спілкуванні, та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом» [5, с. 273-274].

Л.І. Анциферова вважає, що особистість – «багатопланове, багаторівневе, багатоякісне утворення» [1].

Змістовні (ключові) ознаки особистості показано на схемі 1.

Л.Ю. Благодаренко визначає особистість в педагогіці як «суб'єкт і об'єкт педагогічного процесу, творець і виконавець його цілей, завдань, змісту, форм і методів, які є головними визначальними факторами цього процесу» [2, с. 12]. Таке тлумачення поняття особистості з точки зору педагогіки зумовлює суттєві підстави для використання категорії особистості як визначальної у постановці та розв'язанні проблеми удосконалення системи навчання на сучасному етапі демократизації суспільства, визначення його нових цінностей, змісту, цілей і способів їх реалізації.

Схема 1



Саме таким вимогам відповідає особистісно орієнтована освіта. Основною метою її є знаходження, підтримка та розвиток в людині механізмів самореалізації (саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання), необхідних для становлення самобутнього образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [4, с. 141-142]. Вона передбачає ряд інновацій (схема 2).

Розглянемо специфіку особистісно орієнтованого навчання та відмінності його від традиційного (схема 3).

«Завдання формування особистості передбачають як головний критерій успішності навчання не лише знання, уміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, але й виховання особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих умінь і здібностей, емоційної сфери» [2, с. 12] (схема 4).

У зв'язку з цим значно підвищується роль навчання в особистісному розвитку і становленні людини, в наданні їй допомоги у розв'язанні життєвих проблем, самовизначенні і самореалізації, змінюється підхід до навчання в суспільстві, його соціальний зміст, характер, цілі і завдання, технології, відносини учасників навчального процесу.

Ефективним засобом реалізації розвитку особистості під час вивчення фізики є впровадження особистісно орієнтованих технологій та підходів до навчання та оцінювання