

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

О. Г. Романовський, Т. О. Солодовник

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

*для студентів денної та заочної форм навчання
освітнього ступеня «Магістр»
зі спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”*

Харків НТУ
“ХПІ”

2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ “ХАРКІВСЬКИЙ
ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

О. Г. Романовський, Т. О. Солодовник

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

*для студентів денної та заочної форм навчання
освітнього ступеня «Магістр»
зі спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”*

Затверджено редакційно-
видавничою радою
університету,
протокол №2 _ від
25.06.2015_

Харків
НТУ “ХПІ”
2016

ББК 74.58:74.202

УДК 378.37.02

Рецензенти: *Н. В. Саєнко*, д. пед. н., проф. (Харківський національний автомобільно-дорожній університет);
С. М. Резнік, к. пед. н., доц. (Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»)

Романовський О. Г.

Р 69 Дидактичні системи у вищій школі : навчально-методичний посібник / Романовський О. Г., Солодовник Т. О.; за заг. ред. О. Г. Романовського. – Харків : НТУ «ХПІ», 2016. – 86 с.

ISBN

Метою вивчення дисципліни «Дидактичні системи у вищій школі» є розуміння магістрантами змісту дидактичних систем у вищій школі, знання структури різних видів навчальних планів, програм, сформованість практичних умінь щодо реалізації у вищій школі різних видів форм і методів проведення навчальних занять. Призначений для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Лл. 1. Табл. 3. Бібліогр.: 31 назва.

ББК 74.58:74.202

© О. Г. Романовський, Т. О. Солодовник, 2016

ISBN

© НТУ «ХПІ», 2016

ВСТУП

Соціальні, економічні перетворення в Україні не обминули і систему вищої освіти. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» визначили стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високого освітнього рівня, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

В основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти покладено гуманізацію і демократизацію усіх її складових. Педагогіка вищої школи вивчає закони і закономірності управління педагогічним процесом у вищому навчальному закладі, що покликаний відповідати кінцевій меті цієї педагогічної системи.

Метою вищих навчальних закладів є підготовка фахівців вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у виробничу діяльність, до свідомого суспільного вибору і творчого збагачення культурного потенціалу народу, а також забезпечення їхнього всебічного розвитку.

Навчальна дисципліна «Дидактичні системи у вищій школі» є однією із складових курсу «Педагогіки вищої школи» і логічним продовженням цілісної системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів освіти.

Посібник охоплює основні розділи дидактики вищої школи. Значна частина завдань на практичних заняттях зорієнтована на самоосвіту і самовдосконалення майбутніх викладачів, на поглиблення знань з теорії навчання у вищому навчальному закладі.

Основними завданнями курсу є: сформувати поняття про сутність та зміст дидактичних систем, концепцій і моделей навчання; ознайомити з нормативними документами організації дидактичного процесу у ВНЗ; сприяти оволодінню основними категоріями теорії навчання, структурними компонентами дидактичних технологій і засобами їх реалізації та формуванню уявлень про структуру, принципи організації процесу навчання студентів.

Посібник підготовлено для магістрантів спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Курс «Дидактичні системи у вищій школі» викладається протягом двох семестрів, розраховано на 150 навчальних годин

(кредитів ЄКТС – 5), аудиторні години – 56 (лекцій – 24, семінарів – 32), на самостійну роботу відведено 94 години. В процесі вивчення дисципліни навчальним планом передбачено написання курсової роботи та наприкінці кожного семестру – диференційований залік

Система контролю якості навчання студентів включає проведення поточного та підсумкового контролю з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та передбачає диференційований підхід у її організації

Поточний контроль знань здійснюється під час практичних занять за кожною навчальною темою окремо. Оцінювання студентів здійснюється під час семінару, враховуючи теоретичні та практичні знання та навички з даної теми. Підсумковий контроль здійснюється під час модульного та залікового тижнів на основі теоретичних питань з курсу «Дидактичні системи у вищій школі». А також враховується оцінка, одержана за доповіді, реферати, повідомлення під час самостійного вивчення запланованих програмою курсу тем.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНСПЕКТ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ

Тема 1. Концепції теорії навчання.

Дидактичні системи у вищій школі

- 1.1. Поняття дидактики вищої школи.
- 1.2. Сутність навчальної діяльності студентів.
- 1.3. Концепції теорії навчання.
- 1.4. Дидактичні системи навчання.

1.1. Поняття дидактики вищої школи.

Дидактика (грец. Didaktikos – повчальний) – галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, форм навчання), а також на пошук і розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання.

Виділяють дві функції дидактики: *науково-теоретичну* та *конструктивно-технологічну* (В.О. Попков, О. В. Коржуєв). Науково-теоретична функція полягає у вивченні, систематизації та узагальненні педагогічного досвіду, його науковому обґрунтуванні, поясненні на основі відкритих психологією закономірностей і механізмів пізнавального, психомоторного розвитку особистості.

Конструктивно-технологічна функція дидактики полягає у розробленні змісту, ефективних методів, прийомів і засобів навчання, конструювання навчальних технологій. Вона допомагає з'ясувати, як, відповідно до об'єктивних закономірностей навчального розвитку студентів, організувати навчальний процес для забезпечення його максимальної ефективності; які форми, методи і засоби є оптимальними в конкретних ситуаціях; якими принципами і правилами слід керуватися викладачу та ін. Навчання, викладання, учіння - основні категорії дидактики.

Навчання – спосіб організації освітнього процесу. Воно є найнадійнішим способом здобування систематичної освіти. В основі будь-якого виду чи типу навчання закладено систему «викладання – навчання».

Викладання – діяльність науково-педагогічних працівників, яка виявляється у:

- передаванні інформації;
- організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- наданні допомоги в разі труднощів у процесі навчання;
- стимулюванні інтересу, самостійності й творчості студентів;
- оцінці навчальних досягнень студентів.

Мета викладання – організація ефективного навчання кожного студента в процесі передавання інформації, контролю й оцінки її засвоєння, а також взаємодія зі студентами й організація спільної і самостійної діяльності.

Учіння – діяльність студента, що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, навичок і вмінь;
- самостимулювання до пошуку, розв’язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності.

1.2. Сутність навчальної діяльності студентів

Мета навчання – пізнання, збирання й опрацювання інформації про навколишній світ. Результати навчання виявляються в знаннях, уміннях, навичках, системі відносин і загальному розвитку студента.

Навчальна діяльність містить:

- оволодіння системами знань та оперування ними;
- оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, уміннями;
- розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту;
- оволодіння способами керувати своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо).

Ефективність навчання визначається внутрішніми і зовнішніми критеріями: як внутрішні критерії використовують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання навичок і вмінь, рівень розвитку студента, рівень навченості.

Академічну успішність студента визначають за ступенем збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. Її фіксують відповідною кількістю балів. Успішність навчання – це також ефективність керування навчальним процесом, що забезпечує високі результати за умов мінімальних витрат.

Процес навчання – динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) педагога та студентів, під час якої здійснюється стимулювання та організація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості (Н. Є. Мойсеюк).

Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів:

- розрізнення чи пізнання предмета (явища, події, факту);
- запам’ятовування й відтворення предмета, розуміння;
- застосування знань на практиці і перенесення знань у нові ситуації.

Якість знань оцінюють за такими показниками: повнота, системність, глибина, дієвість, міцність. Одним з основних показників перспектив розвитку студента є здатність до самостійного розв'язання навчальних завдань (близьких за принципом розв'язання у співпраці і за допомогою педагога).

Зовнішніми критеріями ефективності процесу навчання вважають:

- ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності;

- темпи зростання процесу самоосвіти як пролонгованого ефекту навчання;

- рівень освіченості чи професійної майстерності;

- готовність підвищувати рівень освіти.

Тому завданнями дидактики вищої школи є:

- розробка змісту загальної і професійної освіти у різних типах вищих навчальних закладів з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку України;

- удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання);

- дослідження особливостей навчання обдарованої студентської молоді;

- обґрунтування наукових засад подальшого розвитку та підвищення пізнавальної самостійності та активності студентів у навчальному процесі;

- поглиблення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу;

- обґрунтування шляхів інтеграції навчальних дисциплін;

- конструювання (модернізація) освітніх технологій;

- побудова змісту і процесу навчання на основі гуманізації;

- побудова змісту освіти на основі національної культури (мови, історії, літератури та ін.);

- пошуки нових ефективних форм організації навчання на засадах демократизму і гуманізму.

1.3. Концепції теорії навчання.

У дидактиці на основі теорії пізнання й сучасних досягнень психологічної та педагогічної наук розроблена й активно використовується низка концепцій навчання, опанування знань, навичок та вмінь.

Деякі автори, наприклад В. Оконь і І. П. Підласий, визначають ці концепції як дидактичні системи, під якими розуміється комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, котрі стосуються способів і організації роботи вчителя та учнів. Дидактичні системи характеризуються внутрішньою цілісністю структур, створених єдністю цілей, організаційних принципів, змісту, форм і методів навчання.

Педагогічні поняття концепції навчання і дидактичні системи тотожні за змістом, у зв'язку з цим правомірним є використання як першого, так і другого поняття. І. П. Підласий виділяє три дидактичні системи, які принципово різняться між собою:

- 1) система Й.Ф. Гербарта;
- 2) дидактична система Дж. Дьюї;
- 3) «досконала система».

Отже, можна виділити три групи концепцій навчання: традиційну, педоцентристську, сучасну. Кожна група складається з певних напрямів і педагогічних теорій. Цей поділ здійснено на основі розуміння дидактичного процесу – об'єкта і предмета дидактики.

У традиційній системі навчання домінують роль відіграє викладання – діяльність педагога. До цієї групи відносять класно-урочну систему Я. А. Коменського, вільне виховання Ж.-Ж. Руссо, концепцію навчання бідноти І. Г. Песталоцці, теорію матеріальної освіти Г. Спенсера.

У педоцентристській концепції увагу зосереджено на умінні – діяльності учня. В основі цієї концепції – педоцентризм Дж. Дьюї. До цієї групи можна віднести концепцію трудової школи німецького педагога, теоретика трудової школи Г. Кершенштайнера (1854-1932), концепцію школи дії німецького педагога, теоретика експериментальної педагогіки В. Лая (1862-1926).

Сучасна дидактична система виходить із того, що викладання й учіння становлять процес навчання, а їхні різноманітні та змістові відношення в структурі цього процесу є предметом дидактики. До сучасних дидактичних концепцій можна віднести такі: теорія поетапного формування розумових дій (ТПФРД), програмоване, проблемне, виховне, розвивальне, особистісно орієнтоване і особистісно розвивальне навчання, педагогіку співробітництва, гуманістичну педагогіку тощо.

1.4. Дидактичні системи навчання.

Дидактичні системи Й.-Ф. Гербарта і Дж. Дьюї

Традиційна дидактична система чи пояснювально-ілюстративний вид навчання ґрунтується в основному на ідеях Йоганна Фрідріха Гербарта і характеризується такими поняттями, як управління, регламентація, правила, розпорядження, керівна роль педагога. Метою навчання, за Й.-Ф. Гербартом, є формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань.

Основний вклад Й.-Ф. Гербарта в дидактику полягає у виокремленні етапів (ступенів) навчання: ясність – асоціація – система – метод. Ці формальні ступені (етапи) не залежать від змісту навчального матеріалу, визначають хід навчального процесу на всіх уроках і з усіх предметів. Процес навчання відповідно плине від уявлень до понять, від понять до умінь теоретичного характеру.

Логіку навчання Гербарт розумів як послідовність таких дій: пояснення, осмислення, узагальнення й використання на практиці. Проте ця система має вади, вона відірвана від інтересів і потреб учня та від життя. Критиці піддається те, що вона не сприяє активізації розумових дій учня, пригнічує його самостійність, ініціативність і творчість. «За сучасними оцінками, вона несприятливо вплинула на розвиток школи: власне під її впливом почали поширюватися погляди, за якими метою навчання є передавання готових знань, що підлягають заучуванню; активним у навчальному процесі насамперед має бути учитель (викладач), учням відводилася пасивна роль, вони мусять «сидіти тихо, бути уважними, виконувати розпорядження вчителів»; найбільш досконалою визнавалася схема уроку, заснована на однакових для всіх «формальних ступенях»; учитель повинен дотримуватися методичних настановлень, не має права потурати учням, пристосовувати програму до їхніх вимог та інтересів.

Але без дидактики Гербарта, даного ним поштовху, без критичного осмислення досвіду запропонованої ним системи виховання не було б сучасної теорії і практики.

На початку ХХ століття з'являються нові концепції навчання. Найпомітнішу роль серед них відіграла концепція педоцентризму Джона Дьюї. Її також називають прогресивістською, реформаторською, навчання через роблення. Він запропонував організувати процес навчання, враховуючи інтереси, потреби та здібності учнів. Метою навчання повинен бути розвиток загальних і розумових здібностей, різноманітних навичок і вмінь. Цей напрям у педагогіці враховував особливості учнів і був протиставленням гербартській моделі навчання («школі книжного навчання») протиставляли «школу праці та життя»).

Основу критики складали такі недоліки гербартської моделі навчання:

- поверхове виховання, що ґрунтувалося на дисциплінарних заходах;
- «книжність» навчання, яке позбавлене зв'язку з життям;
 - передавання учням «готових» знань, застосування «пасивних» методів навчання, спрямованих на запам'ятовування навчального матеріалу;
- недостатнє врахування інтересів, потреб і запитів учнів;
- відрив змісту навчання від суспільних потреб;
- недостатня увага до розвитку здібностей учнів.

Основним внеском Дьюї в дидактику є обґрунтування концепції «повного акту мислення». На його думку, людина починає мислити тоді, коли стикається з труднощами, подолання яких для неї має важливе значення. Він у кожному «повному акті мислення» виділяв такі етапи (ступені): відчуття труднощів; їх виявлення й визначення; висування замислу їхнього вирішення (формулювання гіпотези); формулювання висновків, які випливають із передбачуваного

вирішення (логічна перевірка гіпотези); подальші спостереження й експерименти, що дають змогу спростувати чи прийняти гіпотезу.

Згодом «труднощі», які слід подолати в учінні, він визначав як «проблему». Тому правильно організоване навчання, на думку Дьюї, має бути проблемним.

Відповідно, структуру процесу навчання в педоцентризмі складають: відчуття труднощів у процесі пізнавальної діяльності, визначення гіпотези та її перевірка, формулювання висновків та нова діяльність залежно від здобутих знань. Ці етапи процесу навчання в порівнянні з герbartською системою справді моделюють в учнів дослідницьке мислення, сприяють науковому пошукові, прийняттю неочікуваних рішень.

Місце «книжного учіння» зайняло «активне учіння», в основі якого лежить власна пізнавальна активність учня. Вчитель є помічником, який не нав'язує учневі ні змісту навчального матеріалу, ні методу його вивчення, а лише сприяє подоланню труднощів, коли учні самі звертаються до нього по допомогу.

Замість загальної для всіх стабільної навчальної програми запроваджувалися орієнтовні програми, зміст яких тільки приблизно визначався вчителем. Усне й письмове слово поступилося місцем теоретичним і практичним заняттям, на яких проводилася самостійна дослідницька робота учнів.

Безумовно, такий підхід активізує пізнавальну діяльність і сприяє розвиткові мислення, умінню вирішувати проблеми, дає змогу розвивати учнів. Однак абсолютизація такої системи, її поширення на всі предмети та рівні викликає сумніви, заперечення.

Переоцінка спонтанної діяльності учнів, направленість учіння тільки на їхні інтереси призводить до несистематичності, випадкового добору навчального матеріалу. Таке навчання не є економічним, бо передбачає великі витрати часу. Педагог стає консультантом і не може керувати процесом учіння.

Таким чином, дидактика стоїть перед вибором: або давати систематизовані, фундаментальні знання на високому академічному рівні методом директивного навчання і, як наслідок, втратити індивідуальність, психологічну своєрідність і гальмувати розвиток особистості; або надати безконтрольну ініціативу учням в дидактичному процесі, керуючись тільки їхніми потребами – і тим самим втратити систематичність у навчанні, знизити рівень освіти. Розв'язання цієї проблеми знаходимо в сучасних дидактичних системах.

Сучасні дидактичні системи

Друга половина ХХ століття характеризується розвитком дидактичної думки як у нашій країні, так і за її межами. Поступово визначаються контури сучасної дидактичної системи, яка має такі особливості:

– її методологічною основою є об'єктивні закономірності філософії пізнання (гносеології), матеріалізм, гуманізм, гуманістична психологія, завдяки яким сучасна дидактика змогла подолати односторонній підхід до аналізу й інтерпретації процесу навчання, характерний для філософських систем прагматизму, раціоналізму, емпіризму, технократизму.

«З кожним роком все впевненіше серед дослідників зміцнюється розуміння комплексного підходу до створення сучасної дидактичної системи як головного методологічного принципу.

Тільки та дидактична система буде придатною для вирішення цього глобального освітнього завдання всебічного й гармонійного розвитку особистості, яке спирається на всю сукупність сучасних знань про механізми навчання, цілі і мотиви пізнавальної діяльності. Таку систему можна було б назвати ідеальною» (Підласий І.П.);

– в ній сутність навчання не зводиться ні до передавання учням готових знань, ні до самостійного подолання труднощів, ні до власних винаходів учнів, тому що «життя вимагає створення такої дидактичної системи, яка б давала змогу учням не тільки засвоювати більшу суму знань, умінь і навичок (сама по собі вона буде недостатньою), але й формувати в них уміння швидко орієнтуватися в тій чи іншій галузі знань, знаходити потрібну інформацію, тобто систему, яка готувала б учнів до самоосвітньої діяльності» (Ярмаченко М.Д.);

– вона має ґрунтуватися на оновленій науково-педагогічній методологічній парадигмі, яка спрямована на реалізацію проектних форм взаємодії педагогів і учнів, на вдосконалення культури спілкування вчителів (викладачів), їхньої здатності коректно розв'язувати складні навчальні і позанавчальні ситуації.

Технологічною формою реалізації цієї парадигми мають бути суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогами й тими, хто навчається. Вищезазначені особливості сучасної дидактичної системи передбачають зміну стратегії національної системи освіти, яка має стосуватися, на думку Г.О. Балла, стратегії «розвитку освіти» і стратегії «самої педагогічної діяльності».

Таким чином, основним завданням освіти в сучасних умовах є її переведення «...у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: учитель – учень, викладач – студент, прагнучи актуалізувати формування у тих, кого навчають внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб. Йдеться про освітню технологію – внутрішню організацію змісту, тобто про логіку і структуру змісту в контексті взаємодії учасників освітньої, зокрема і педагогічної дії».

Єдиної сучасної дидактичної системи в педагогіці поки немає, а існує низка концепцій, які мають загальні риси та закономірності. Ці концепції навчання в більшості підходів передбачають не тільки формування знань, але й загальний всебічний і гармонійний розвиток особистості вихованця, його духовних, інтелектуальних, фізичних та інших навичок та вмій, формування мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої повноцінної змістовної життєдіяльності. Вони спрямовані на «цілісне особистісне зростання» студента як суб'єкта учіння.

Зміст навчання ґрунтується в основному на навчальних дисциплінах, хоча можуть бути також інтегративні курси. Навчальний процес має адекватно відповідати цілям і змістові навчання, і в зв'язку з цим він розуміється як двосторонній і керований педагогом. Викладач керує навчально-пізнавальною діяльністю студентів, організовує і веде їх, стимулює самостійну роботу, водночас уникаючи крайнощів традиційної та педоцентристської дидактики, але використовуючи їхні достоїнства. Розглянемо деякі з цих концепцій.

Програмована концепція навчання Ця концепція почала розвиватися в 40-50-х роках у США, а пізніше в Європі. Ідею концепції опрацьовували американські вчені Б. Скіннер і Н. Краудер, у Радянському Союзі – В. П. Беспалько, С. А. Буссаді, П.Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін.

У 60-х роках директор Інституту кібернетики НАН України академік В.М. Глушков, психолог академік Г.С. Костюк, професори Г.О. Балл і О.М. Довгялло розпочали перші дослідження у цьому напрямі в Україні, завдяки чому стали можливими застосування електронно-обчислювальних машин у системі освіти, інформатизація освіти, використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі середньої і вищої школи. Продовжили такі дослідження під керівництвом академіка М. І. Жалдаіса і члена-кореспондента АПН України А.Ф. Верляня, тривають вони і тепер.

Програмоване навчання надало поштовх розвитку технологій навчання, розробці теорії та практики технічно складних навчальних систем. «Програмоване навчання – метод навчання людини з використанням програми управління (її часто називають і програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь і навичок, складеної так, що на кожному ступені навчального процесу чітко обумовлюються ті знання, уміння і навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння». (С.У. Гончаренко) Головна ідея цієї концепції – управління учінням, навчально-пізнавальними діями учнів за допомогою навчальної програми.

Основним поняттям цієї концепції є навчальна програма, під якою розуміють алгоритм пізнавальних дій, що містить послідовні мікроетапи опанування одиниці знань або дій. Алгоритм складається з трьох частин:

- доза інформації про предмет, який вивчається;
- завдання операції щодо роботи з інформацією та її засвоєння;
 - контрольні завдання і вказівки про повторення вправи або перехід до наступного етапу.

В теорії та на практиці програмованого навчання сформувалися два відносно самостійні підходи – лінійний та розгалужений. Автором першого підходу є Б. Скіннер (1904–1990 р.р.). Матеріал, що вивчається, розподіляється на невеликі «порції», які доступні для засвоєння і закінчуються кількома контрольними запитаннями. Ч. Купісевич сформулював основні засади створення та використання лінійного програмування в навчальному процесі: розподіл навчального матеріалу на дрібні «порції»; активізація діяльності тих, хто навчається, шляхом вказівок що і як робити; негайна оцінка відповіді або дії (принцип зворотного зв'язку); індивідуалізація темпу і змісту навчання.

Достоїнством лінійного програмування є те, що суб'єкти уміння обов'язково опановують навчальний матеріал, завдяки невеликим його «порціям», безпосередньому контролю і перевірці, можливості відтворення навчальних дій. Однак цей підхід має певні недоліки. Наприклад, він не дає змоги учневі чітко з'ясувати для себе загальні цілі навчання, досягти мети стрибком, індивідуалізувати зміст навчання, скоує творче мислення і самостійність.

Розгалужене програмування набуло свого розвитку з урахуванням переваг і недоліків лінійного програмування. Принципово розгалужене програмування відрізняється від лінійного двома особливостями. Автор цього варіанта Н. Краудер, по-перше, пропонував задавати навчальний матеріал не малими «порціями», а логічно завершеними і великими блоками для того, щоб суб'єкти учіння могли глибоко і всебічно проаналізувати його зміст; по-друге, під час виконання контрольного завдання визначати правильну відповідь з набору відповідей, де є, ще й неповні та неправильні відповіді, які містять системні помилки.

Коли учень дав правильну відповідь, він переходить до наступного мікроетапу. В іншому разі йому дається пояснення сутності помилки, і він отримує завдання працювати з однією із додаткових програм з урахуванням виду помилки або повернутися до вихідного пункту. Отже, розглянута програма веде учнів до навчальної мети різними шляхами залежно від їхніх відповідей та помилок. Так досягається індивідуалізація навчання.

Цей варіант програмування також має недоліки. Основними серед них є вибір учнем правильної відповіді, який провокує його на відгадування відповідей, запам'ятовування та вилучення помилкових тощо. Розглянуте програмування не дає учневі цілісного і системного уявлення про матеріал, що вивчається.

З метою подолання недоліків лінійного та розгалуженого програмування створено змішане програмування, яке є комбінацією двох перших. На сучасному етапі практично використовується змішаний варіант програмування. Такі програми навчання виявляються найбільш ефективними для формування практичних навичок і вмінь.

Для навчання спеціалістів практичного спрямування можна ефективно використовувати психологічний варіант програмування, запропонований П. Я. Гальперінім і Н. Ф. Талізіню.

Ця концепція має назву «теорія поетапного формування розумових дій» і базується на трьох обов'язкових, незалежно від предметного змісту, компонентах: орієнтовна основа дій, виконавчі дії, корекційно-контрольні дії. Як розвиток ідеї програмування в навчанні виникли блокове та модульне навчання.

Автором блокового навчання є Ч. Купісевич. Воно здійснюється на основі гнучкої програми, яка в своїй основі має змішане програмування, але включає в себе і традиційний текст. Цю програму він вперше запропонував 1968 року.

Основною метою такого програмування є багатобічне навчання і пристосування методу до різноманітних організаційних умов навчання. Назва цієї програми – «Метод блокового програмування» – свідчить, що в цьому методі використовується декілька блоків, кожен з яких потребує від учнів певних зусиль.

Основні блоки цієї програми:

1. інформаційний;
2. тестово-інформаційний (для перевірки освоєння першого блоку);
3. корекційно-інформаційний (у разі неправильної відповіді – додаткове навчання);
4. проблемний (на думку автора, це основний, базовий блок – розв'язання завдань на основі отриманих знань);
5. блок перевірки та корекції.

Отже, проходження інформації, яка переробляється у вище перелічених блоках, є замкненим, а учень, який опанував матеріал блоку, може перейти до наступного.

У нашій країні в багатьох навчальних закладах широко використовується модульне навчання (ця концепція називається модульно-рейтинговою). Воно передбачає таку організацію процесу навчання, під час якого суб'єкт учіння працює з навчальною програмою, яка складається з певних модулів. Основними модулями є цільовий, інформаційний, операційний (практичне керування для досягнення цілей навчання) і модуль перевірки знань.

Сучасні засоби обчислювальної техніки дають змогу створювати складні електронні системи навчання, телекомунікаційні мережі, які мають значні дидактичні можливості. У сучасній дидактиці, окрім запропонованого навчання,

використовуються й інші інформаційні технології (наприклад бази даних, бази знань, комп'ютерні дидактичні та розвивальні ігри). Безумовно, інформатизація навчання має великі дидактичні перспективи для модулювання будь-яких умов навчальної ситуації та майбутньої професійної діяльності студентів.

Теорія поетапного формування розумових дій

Цю концепцію було розроблено в 50-ті роки ХХ століття, її засновником є видатний педагог і психолог П.Я. Гальперін (1902-1988). Подальший розвиток вона дістала в роботах психолога і педагога Н.Ф. Талізінної.

В основі концепції лежить психологічне вчення про перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню психічну діяльність. Формування внутрішніх розумових структур психіки відбувається за допомогою освоєння зовнішньої соціальної дійсності. Тому навчання і виховання можна розглядати як процес інтеріоризації. Основна проблема полягає в тому, як оптимально керувати цим процесом. Теорія П. Я. Гальперіна дає відповідь на це запитання.

У навчальній діяльності автори концепції виокремили три складові: орієнтовну, виконавчу і контрольну. Орієнтовна – базується на використанні учнями об'єктивних умов, необхідних для цієї діяльності. Виконавча – забезпечує послідовне подолання основних етапів навчання. Контрольна – вимагає від учня спостереження за перебігом навчальної діяльності та порівняння її результатів із відповідними зразками, а в разі виявлення розходжень – відповідного коригування орієнтовної та виконавчої її складових.

Уся діяльність є не самоціллю, а викликана певним мотивом. Коли мета завдання збігається з мотивом, дія стає діяльністю. Роль мотивації П.Я. Гальперін оцінює так високо, що поряд з п'ятьма основними етапами опанування нових дій він дає ще один етап – формування позитивної навчальної мотивації. Формування розумових дій згідно з цією концепцією передбачає такі етапи:

- попереднє ознайомлення з метою навчання та його умовами. Цей етап формує мотивацію навчально-пізнавальної діяльності;
- складання схеми орієнтовної основи дій (ООД). На цьому етапі учні пізнають предмет навчання й послідовність виконання орієнтовних, виконавчих та контрольних дій. Це ще не сама діяльність, а лише система вказівок до неї. ООД може мати кілька видів:
 - неповна (одноразовий показ зразка і неповний словесний опис);
 - повна (для певного виду діяльності);
 - повна узагальнена (для цілого класу явищ);
- формування матеріальної діяльності. На цьому етапі дії виконуються в матеріальній або матеріалізованій формі, з конкретними

предметами або за допомогою певних модулів. Ці дії обіймають як орієнтовну й виконавчу, так і контрольну дії;

- етап зовнішньої мови. На цьому етапі дії узагальнюються завдяки їх повній вербалізації усно або письмово. Дії реалізуються словесно, без опертя на матеріальні засоби, таким чином вони засвоюються в узагальненій, відірваній від конкретики формі;

- етап внутрішньої мови. Тут практичні дії супроводжуються проговорюванням подумки і здійснюються узагальнено, але вони, поступово скорочуючись, автоматизуються;

- етап інтеріоризації дії. Дії виконуються подумки, тобто стають внутрішнім розумовим процесом, максимально автоматизованим.

Отже, в цій концепції широко використано рекомендації кібернетики. Її основна засада полягає у тому, щоб оптимально й ефективно управляти процесом навчання учнів з погляду функціонування їхньої психіки. Це керування тут доведено до досконалості, що дає змогу перетворити зовнішні дії на внутрішні й тим самим прискорити розумовий і фізичний розвиток учнів.

Інша особливість цієї теорії полягає в цілеспрямованому формуванні мотивації навчання. Власне, відсутність такого елемента знецінює низку дидактичних концепцій. Остання особливість цієї концепції стосується її практичної спрямованості, що позитивно впливає на прискорення підготовки конкретних спеціалістів.

Таким чином, значення даної теорії полягає в тому, що вона вказує педагогові, як необхідно організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів (студентів), щоб, використовуючи основний дидактичний засіб – ООД, ефективно керувати процесом їхнього навчання та швидко досягти позитивних практичних результатів.

Проблемне навчання

У 50-х роках ХХ століття з'явився новий вид навчання, який дістав назву проблемного. Ця концепція, на думку її авторів, має компенсувати недоліки традиційного або пояснювально-ілюстративного виду навчання. Один із авторів – В. Оконь – так визначає сутність цієї концепції: «Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмій шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій».(В. Оконь). Перші ідеї проблемного навчання зустрічаємо в методах навчання Дж. Дьюї – навчання через роблення, Дж. Брунера – навчання через дослідження. У колишньому Радянському Союзі цю концепцію розвивали І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М.І. Махмутов, М. М. Скаткін.

Ця концепція не вирішує всіх проблем, які виникають у навчальному процесі, але вона має суттєві переваги порівняно з пояснювально-ілюстративним типом навчання. Основні переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно розвиває розумові здібності учнів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самостійність, активність і креативність учнів; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

Проблемне викладання-учіння складається з таких етапів діяльності суб'єктів дидактичного процесу:

1. організації проблемної ситуації;
2. формулювання проблеми;
3. індивідуального або групового вирішення проблеми суб'єктами учіння;
4. верифікації (перевірки, тлумачення і систематизації) отриманої інформації;
5. використання засвоєних знань у теоретичній та практичній діяльності.

Основний недолік традиційного навчання – це слабка реалізація розвивальної функції навчального процесу, тому що навчальна діяльність учнів має переважно репродуктивний характер. Під час проблемного навчання педагог не дає готових знань, а організовує їх пошук учнями шляхом спостереження, аналізу фактів, активної розумової діяльності.

Процес навчання, навчально-пізнавальна діяльність уподібнюються науковому пошукові й характеризуються в поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби вирішення, експеримент, результати пошуку тощо.

Треба наголосити щодо базових понять проблемного навчання. Один із авторів цієї концепції – А. М. Матюшкін – так визначає проблемну ситуацію: це особливий вид розумової взаємодії суб'єктів дидактичного процесу, що характеризується таким психічним станом учня під час вирішення цих завдань, який вимагає виявлення (відкриття або засвоєння) нових знань або способів діяльності. Отже, проблемна ситуація – це така ситуація, під час розв'язання якої суб'єктові учіння не вистачає знань і він повинен сам їх шукати.

А.М. Матюшкін наводить шість правил створення проблемної ситуації.

1. Перед суб'єктами учіння слід поставити таке практичне або теоретичне завдання, виконання якого вимагає засвоєння нових знань і опанування нових навичок і умінь.
2. Завдання має відповідати розумовим здібностям суб'єктів учіння.

3. Проблемне завдання дається до пояснення матеріалу, що вивчається.
4. Проблемними завданнями можуть бути:
 - а) засвоєння навчального матеріалу;
 - б) формулювання запитання, гіпотези;
 - в) практичне завдання.
5. Одна і та сама проблема може бути створена різними типами завдань.
6. Розв'язанню дуже складної проблемної ситуації суб'єкт викладання сприяє шляхом указування суб'єкту учіння причин невиконання даного йому практичного завдання або неможливості пояснення ним тих чи інших фактів.

Під час проведення занять можна використовувати такі рівні проблемного навчання:

1. постановка проблеми та її розв'язання педагогом;
2. створення проблеми викладачем та її розв'язання спільно зі студентами;
3. розв'язання студентами проблемних завдань, які виникають у процесі учіння;
4. студенти разом з педагогом визначають проблему і самостійно її розв'язують.

Проблемне навчання має і певні недоліки. Його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, невідповідність суб'єктів навчального процесу. Останній аспект набуває особливої вагомості на сучасному етапі розбудови української держави. Це пов'язане, по-перше, зі спадом мотивації педагогічної діяльності, по-друге, зі зниженням рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності молоді, по-третє, з кризою в соціально-економічній сфері в Україні взагалі та в освітній сфері зокрема. Виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного і компенсують недоліки.

Розвивальне навчання

Розвивальне навчання орієнтує дидактичний процес на потенційні можливості людини та на їх реалізацію. Думки про розвивальне навчання висловлювали видатні педагоги І. Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Д. Ушинський та інші. Наукове обґрунтування цієї концепції знаходимо в роботах Л. С. Виготського.

Експериментальне обґрунтування і подальший науковий розвиток вона дістала у працях Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Н. О. Менчинської, І. С. Якиманської та інших науковців.

«Розвивальне навчання – спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо.

Розвивальне навчання формує мисленнєві здібності, самостійність школярів, інтерес до навчання, а також удосконалює різні форми сприймання.

В цій концепції навчання, виховання і розвиток постають як єдиний взаємопов'язаний дидактичний процес. Навчання – це провідна рушійна сила психологічного розвитку людини, формування у неї основних психічних якостей. Засвоєння знань і набуття досвіду діяльності не протистоять розвитку, а є його основою.

Розвивальне навчання відрізняється від традиційного характером викладання-учіння. Основне завдання суб'єкта викладання спрямоване на формування пізнавальної самостійності, всебічного розвитку здібностей, ідейних і моральних переконань, активної життєвої позиції вихованця. Це навчання здійснюється у формі залучення суб'єктів учіння до різних видів діяльності, використання у викладанні дидактичних ігор, дискусій, а також інших методів з метою збагачення творчого мислення, пам'яті, мови тощо.

Основою учіння в структурі такого навчання є зв'язок «мета – засіб – контроль», а центральною ланкою – самостійна навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів учіння, яка заснована на їхній здатності регулювати свої дії відповідно до усвідомлених цілей.

Отже, сутність розвивального навчання полягає в тому, що суб'єкт учіння не тільки засвоює конкретні знання, навички та вміння, але й опановує способи дій. В учінні розрізняють навчально-пізнавальну діяльність (у процесі якої відбувається засвоєння) і власне засвоєння як основний зміст цієї діяльності. Специфічними для цієї концепції є орієнтація на опанування суб'єктами учіння способів діяльності, які розвиваються у процесі їх конструювання.

Зміст діяльності, яку суб'єкт учіння повинен засвоїти в дидактичному процесі, пов'язується в його свідомості з виконанням системи дій. Унаслідок цього навчальні дії є у процесі засвоєння первинними, а пізнання – вторинним.

Найкращі ідеї розвивального навчання знаходять своє продовження і розвиток у концепції виховального навчання. Єдність навчання, виховання, розвитку є однією з основних закономірностей навчання, яка знаходить своє відображення у відповідному дидактичному принципі. «Виховальне навчання – організація процесу навчання, при якій забезпечується органічний взаємозв'язок між набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу» (Гончаренко С.У. /Український педагогічний словник.)

Педагогіка співробітництва

На подолання недоліків традиційного навчання спрямована педагогіка співробітництва – «напрямок педагогічного мислення і практичної діяльності, мета якого демократизація й гуманізація педагогічного процесу». (С.У. Гончаренко). Педагогіка співробітництва набуває популярності в сучасній європейській освіті, яка своєю головною метою вважає надання

особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації.

Для тих педагогів, що вважають сутністю педагогічного процесу співробітництво з вихованцем, характерні: доброзичливе ставлення до суб'єктів учіння; прагнення адекватно оцінити їхні можливості, збагнути мотиви поведінки, стимулювати творчість, особистісне зростання і гідність, а також здатність підтримувати соціально сприятливий морально-психологічний клімат у навчальній групі.

У деяких країнах педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, яка орієнтується на принципи педагогічного досвіду бразильського педагога Паоло Фрейре. Сутність такого діалогу полягає в гнучкій зміні орієнтації педагогічного впливу на учнів, який здійснює вчитель, виходячи із моральних принципів і загальнолюдських цінностей. Педагогіка діалогу виокремлює вчителя як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії з учнями й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, що постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Основні характеристики педагогіки співробітництва добре висвітлюються під час її порівняння з традиційною педагогікою.

Особистісно орієнтоване навчання

Цю проблему досліджували відомі психологи сучасності К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.В. Давидов, В.О. Моляко, І.С. Якиманська та ін. Філософсько-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці визначили С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, В.Г. Кремень, О. Я. Савченко та інші.

Методологічні засади, на яких ґрунтується особистісно орієнтоване навчання, вихідні положення такої системи навчання І.С. Якиманська визначає так:

1) особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;

2) має забезпечувати кожному учневі (спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід) можливість реалізувати себе в різних видах діяльності;

3) зміст освіти, її засоби й методи організовуються так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня і має бути основною метою сучасної освіти;

5) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

6) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність учня, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

7) особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності.

За Якиманською, «визнання учня головною дієвою фігурою усього освітнього процесу є особистісно орієнтована педагогіка». Психологічний аналіз категорій «учень», «індивід», «особистість» та «індивідуальність» свідчить про те, що центром навчального процесу має бути не учень, а його особистість (бо індивідом є будь-яка істота людського роду, а поняття «особистість» – це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість, тобто в особистість). У свою чергу, повна самоактуалізація і самореалізація особистості учня (студента) в навчальному процесі – це надійна передумова формування яскравих творчих особистостей, тобто індивідуальностей, що збагачують будь-яке суспільство.

Безперечно, «системоутворюючою якістю особистості є суб'єктність, тому можна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно орієтованим». (С.І. Подмазін).

О.Я. Савченко вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації.

Отже, використання в дидактичній практиці поняття «суб'єкт» стосовно учня (студента) вимагає уточнення його змісту. Суб'єктом є певний учень чи група учнів, які розглядаються в бутті й разом із пізнанням буття творять його. Зміни в бутті ведуть до зміни суб'єкта як частини буття. Отже, ця взаємодія діалектична: буття творить суб'єкт, а суб'єкт творить буття. Таке розуміння суб'єкта надзвичайно важливе для дидактики – у процесі навчально-пізнавальної діяльності учень стає суб'єктом, тобто потенційно готовим до самоактуалізації, самовизначення, саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, а ставши суб'єктом цієї діяльності, він змінює дійсність.

Навчання має ґрунтуватися на приматі суб'єктності учня як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій нав-

чального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчального процесу.

Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності. Він має стати суб'єктом життєдіяльності, професійної діяльності, а не опанувати тільки певну сукупність загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь. Для цього педагог повинен допомогти учневі знайти самого себе, підтримати та розвинути людину в людині, закласти в неї механізми адаптації, самовизначення, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення в умовах навчально-пізнавальної діяльності, які сприятимуть становленню творчої особистості.

Все це кардинально змінює функції навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освітня, як у традиційній системі. В такому розумінні освіта справді гуманізується, бо вона всебічно сприятиме збереженню та розвитку екології людини, допомагатиме її інтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, ненасильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Це автоматично вимагає суттєвої корекції змісту освіти та шляхів і методів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно студентові для формування і розвитку особистості, а з іншого – для формування особистості професіонала. З цією метою пропонують у зміст освіти вводити аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний компоненти. Тут останній компонент є системотвірним, а не когнітивним, як у традиційному навчанні.

В межах особистісного підходу суттєво змінюються орієнтири, за якими відбувається життя людини та її взаємодія з соціальним середовищем і професійними подіями. Саме діяльність стає засобом розвитку людини. Цього можна досягти тільки шляхом упровадження в навчальний процес особистісно орієнтованої педагогічної технології, в основі якої – розуміння, активний діалог, самоуправління, взаєморозуміння, які передбачають суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогами та студентами.

Наприклад, розуміння передусім передбачає спілкування, співпрацю, рівність позицій, емпатію. Тому Е.В. Бондаревська ключовими словами особистісно орієнтованого навчання вважає допомогу і підтримку.

Отже, виважене використання основних ідей і рекомендацій особистісно орієнтованого навчання з урахуванням особливостей і змісту сучасного етапу формування національної системи освіти, характеру професійної діяльності майбутніх педагогів сприятиме вихованню духовно багатой, національно свідомої особистості українського громадянина.

Сучасні зарубіжні дидактичні концепції

У зарубіжній педагогіці, особливо в Західній Європі, США, Японії, висунуто низку концепцій навчання, які суттєво відрізняються від вищенаведених, їх можна розподілити на дві великі групи. До першої відносять технократичні концепції, в основі яких лежить принцип модифікації поведінки людини в необхідному напрямі. Один із засновників цієї концепції – Б. Скіннер – орієнтується на біхевіоризм, де особистість розуміється за формулою «стимул – реакція». Прихильники цієї концепції намагаються виховувати особистість на раціональній науковій основі і, відповідно, технологізувати формування знань, навичок і вмінь.

Технократичній педагогіці (імперативній і «жорсткій») протистоїть інша група, що має ліберально-гуманістичну спрямованість. Найпопулярніша серед них – гуманістична педагогіка, яку обґрунтували в 50-60-х роках американський психолог Абрахам Маслоу (1908-1970), а також А. Комбс, К. Роджерс. Вона базується на гуманістичній психології, основними поняттями якої є «самоактуалізація особистості», «особисте зростання», «розвиткова допомога».

Найважливіше тут – увага до особистості, організація учіння як зацікавленої самостійної діяльності учня. Одним із лідерів гуманістичного напрямку Карлом Роджерсом (1902-1987) було висунуто кардинальний принцип організації освіти – дбайливе ставлення до особистісного «Я» кожного учня. Тільки розуміння й прийняття педагогом учня таким, яким він є, без авторитарного тиску, з метою кардинально його змінити, робить процес формування «Я» особистості результативним. Відбувається зближення «Я» реального і «Я» ідеального – тобто такого, яким хотів би стати учень з огляду на панівні соціальні цінності й норми.

Свої педагогічні погляди він виклав у книзі «Свобода навчатися: чим може стати освіта» (1969). Його ідеї нині мають багатьох прихильників серед педагогів. «Педагогіка ненасильства передбачає гуманістичний підхід до виховання й освіти... Це означає визнання особистості, яка розвивається, вищою соціальною і педагогічною цінністю, повагу до самобутності й унікальності кожної дитини, створення умов для цілеспрямованого розвитку та саморозвитку вихованця як суб'єкта діяльності, як особистості й творчої індивідуальності».

З метою подолання недоліків вищенаведених концепцій навчання створюються альтернативні дидактичні системи. Найпопулярніші серед них вальдорфська педагогіка і педагогіка Петерсона. Вальдорфську педагогіку, в основу якої покладено антропософію, заснував на початку ХХ століття Рудольф Штайнер (1861-1925). Він уважав духовну й моральну підготовку учнів до життя головною метою виховання. Вальдорфська педагогіка – це «сукупність методів і прийомів виховання і навчання, яка ґрунтується на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів». А «в концептуальній основі та практичній

діяльності Штайнер-школи органічно поєднуються принципи гуманізації та гуманітаризації освіти з принципом соціальної спрямованості виховання».

Так звані вільні вальдорфські школи, перша з яких була відкрита 1919 року, дають повну середню освіту. Головна дійова особа – класний учитель, обов'язок якого – організація майже всієї навчально-виховної роботи зі своїми учнями протягом перших восьми років навчання. Він викладає загальноосвітні дисципліни, створює і підтримує в інтересах виховання тісну взаємодію між учнями й учителями, між школою й батьками. Оцінки не виставляються. Навчальний рік закінчується складанням класним учителем загальної психолого-педагогічної характеристики кожного учня. Ці школи автономні й не мають над собою управлінських інстанцій, керуються педагогічною радою. Посада директора відсутня.

Сучасні послідовники Штайнера основною метою педагогічної діяльності вважають виховання духовно вільної особистості, здатної в процесі індивідуальної творчості долати суспільні тенденції консервативного відтворення наявних соціальних структур та стереотипів поведінки і цим сприяти прогресові.

Педагогіка П. Петерсона сприяє формуванню особистості учня в «шкільній общині», у спільній діяльності й спілкуванні. Для цієї педагогіки є характерною орієнтація на гармонійний розвиток особистості. Методи навчання тут можна охарактеризувати як ненав'язливі, м'які. Учні об'єднуються у різновікові групи. Зміст і темп навчання індивідуальні, учні переважно визначають їх самостійно. Основні методи занять – ігри, читання, бесіди з педагогами, індивідуальна робота, технічні та мистецькі заняття. Упродовж дня органічно поєднуються гра, учіння, спілкування, відпочинок, праця. Оцінок у балах немає.

Схожі характеристики має й *ecole moderne* – сучасна школа та педагогіка, засновані С. Френе (1896-1966) – французьким педагогом, фундатором і керівником «Міжнародної федерації прихильників нової школи». Метою виховання тут є розвиток у суб'єктів учіння здатності до взаємодії, самоуправління, кооперації, розвитку індивідуальності, соціальної компетентності, відповідальності. Основний принцип «нової школи» Френе – здійснення навчання через самодіяльність учнів, основна форма цієї самодіяльності – вільний виклад (усний, а потім письмовий) ними своїх вражень і думок (так званий вільний текст). Навчальний процес організовується за типом виробничого, який передбачає розподіл праці та взаємодії. Навчання проходить у шкільній друкарні, яка видає журнал. Цей журнал готують самі суб'єкти учіння від початку і до кінця.

Вчителі шкіл Френе дотримуються думки, що «акцентування уваги на помилках, поганих вчинках, незадовільній успішності створює негативну моральну атмосферу: деякі діти бундочаться від успіхів, а інші переживають гіркоту невдач, у них розвивається комплекс неповноцінності. Завдання ж

школи полягає в культивуванні успіху, необхідного для самоствердження особистості». Педагогічні ідеї Френе засвоєні школами Франції, Італії, Латинської Америки. В англо-саксонських країнах великого значення надається ціннісно орієнтованому вихованню (value education).

Отже, педагогіка співробітництва, педагогіка діалогу, педагогіка довіри віддзеркалюють процеси демократизації та гуманізації європейської школи і покликані, на думку європейських учителів, витіснити прояви моральної або фізичної наруги над особистістю учня. Проте представників цих дидактичних концепцій застерігають від «педоцентризму», що набуває часом форм сліпого потурання примхам дітей.

Таким чином, аналіз зарубіжних концепцій навчання та їх порівняння з вітчизняною педагогічною думкою і практикою свідчать про те, що їм притаманні певні паралелі та спільні тенденції. Наприклад, дуже багато спільного в педагогічній системі А. С. Макаренка та С. Френе і П. Петерсона. Подібні властивості мають західна гуманістична педагогіка, педагогічна система В.О. Сухомлинського й особистісно орієнтоване навчання. Тому педагогам важливо добре знати сучасні концепції навчання, їхні позитивні сторони й вади з метою цілеспрямованого впровадження нових ідей і методик у педагогічний процес в сучасних умовах формування і розвитку національної системи освіти.

Контрольні запитання та завдання

1. Сформулюйте визначення дидактики.
2. Назвіть функції дидактики.
3. Чим відрізняються поняття «викладання» та «учіння»?
4. Назвіть етапи процесу навчання.
5. Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.
6. Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
7. Які завдання дидактики вищої школи.
8. Розкрийте основні положення теорії Й.Ф. Гербарта.
9. Назвіть недоліки педагогічної системи Й.Ф. Гербарта.
10. Охарактеризуйте педоцентристську систему Дж. Дьюї.
11. Охарактеризуйте сучасні дидактичні системи.

Тема 2. Дидактичні технології у вищій школі.

- 2.1. Сутність технології навчання.
- 2.2. Структура педагогічної технології.
- 2.3. Види педагогічних технологій.
- 2.4. Технологія дистанційного навчання.
- 2.5. Технологія модульного навчання.

2.1. Сутність технології навчання.

Технологія навчання

Новою концепцією навчання, починаючи з 50-х років ХХ століття, є технологія навчання, яка ставить за мету конструювання оптимальних дидактичних систем, проектування навчально-пізнавальних процесів. Використання поняття «технологія навчання» пов'язане, по-перше, із стрімким розвитком науково-технічного прогресу, який зумовив технологізацію не тільки виробничої сфери, а й гуманітарної, по-друге, з незадовільним станом традиційних форм і методів навчання. Термін «технологія» стосовно навчального процесу було вперше вжито 1886 року американцем Дж. Саллі.

Нині є понад триста визначень понять «технологія навчання» і «педагогічна технологія». Ці визначення групуються за п'ятьма підходами до них: системний метод; педагогічна система; діяльність; спосіб організації навчального процесу; моделювання навчального процесу.

Істотними ознаками технології навчання є:

- діагностичне цілепокладання і результативність;
- алгоритмізованість і проєктованість;
- цілісність і керованість;
- коригованість.

Наприклад, С.У. Гончаренко вкладає у нього такий зміст: «Технологія навчання (з грец. – мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти».

У педагогічній літературі, педагогічні поняття «технологія навчання» і «педагогічна технологія» одними авторами ототожнюються, а іншими – ні. Наприклад, Ю.П. Азаров пропонує таку дефініцію поняття «педагогічна технологія»: «Педагогічна технологія вміщує в себе матеріально-технічне і правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники... метод, засоби і форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що їх виконує кожен учень».

Інші автори термін «технологія навчання» вживають стосовно навчального процесу, а термін «педагогічна технологія» – щодо виховного

процесу. М.В. Кларін предметом технології навчання вважає конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки, О.Е. Коваленко зосереджує увагу на взаємодії учня і викладача, яка складається з двох видів діяльності – викладання й учіння, тісно пов'язаних між собою.

Отже, в основі технології навчання має бути ідея керування дидактичним процесом, проектування й відтворення навчального циклу. Традиційне навчання характеризується нечіткістю мети, слабкою керованістю навчально-пізнавальною діяльністю, невизначеністю і неповторністю пізнавальних операцій, слабкістю зворотного зв'язку і суб'єктивністю оцінки результатів навчання.

Специфічні властивості технології навчання спрямовані на подолання вищезазначених недоліків традиційного навчання і тому, на думку майже всіх дослідників цієї проблеми, однією з найважливіших властивостей технології навчання є можливість відтворення навчально-пізнавальних процедур.

Загальні властивості технології навчання такі:

- розробка діагностично поставлених цілей навчання;
- орієнтація всіх навчально-пізнавальних дій на гарантоване досягнення визначених навчально-виховних цілей;
- оперативний зворотний зв'язок, оцінка поточних і підсумкових результатів.

Об'єктами технологізації навчання мають бути всі основні компоненти цього процесу, тобто цілі, зміст, методи, прийоми, способи і форми взаємодії педагогів і суб'єктів учіння, методики їхньої поведінки в певних стандартних ситуаціях тощо.

В руслі гуманістичної парадигми національної системи освіти, що, як й інші види освіти, «реалізується через діяльність» і «має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій», слід звернути увагу на особистісну спрямованість технологій навчання учнів, на забезпечення їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління й розвитку творчого потенціалу учасників дидактичного процесу.

2.2. Структура педагогічної технології.

Ознаки технологічності освітнього процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), зокрема концептуальності (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системності (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка

процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованості, що припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; ефективності (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання); відтворюваності – йдеться про можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

До джерел і складових нових педагогічних технологій Г.К. Селевко зараховує: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; науку – педагогічну, психологічну, суспільні науки; передовий педагогічний досвід; досвід минулого, український і закордонний; народну педагогіку (етнопедагогіку).

Отже, технологія навчання – системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів у професійній компетенції та розвитку особистості студентів.

Структура педагогічної технології.

У будь-якій педагогічній технології можна виокремити такі основні компоненти:

- концептуальний, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології;
- змістовно-процесуальний, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом;
- професійний компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Педагогічна технологія повинна задовольняти основні методологічні вимоги (критерії технологічності), а саме:

- концептуальність (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість, яка припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

– ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

– відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Джерела і складові нових педагогічних технологій: соціальне перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний український і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

Таким чином, технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом, що містить організацію діяльності студента і контроль за цією діяльністю. Ці процеси безперервно взаємодіють: результат контролю впливає на зміст управляючих дій, тобто передбачає подальшу організацію діяльності в інтересах досягнення цілей, визначених на основі освітніх стандартів.

Отже, можна зробити висновок, що технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Можемо стверджувати, що педагогічна технологія - це системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, спрямований на досягнення загальноосвітньої мети.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжено суспільним прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства. Її джерело і складові: соціальні перетворення, нове педагогічне мислення; педагогічна, психологічна і суспільні науки; передовий педагогічний досвід; український і зарубіжний досвід минулого; етнопедагогіка.

Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і рівень кваліфікації викладачів, і їхні ціннісні спрямування.

2.3. Види педагогічних технологій.

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвивального навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін. Розглянемо окремі з них.

Особистісно орієнтована технологія навчання.

Особистісно орієнтоване навчання - навчання, у центрі якого - особистість вихованця, його самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривають, а потім узгоджують зі змістом освіти. Виокремлюють три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість із попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завдання навчального закладу - наближення кожного студента до її параметрів (носії масової культури). Технологія освітнього процесу заснована на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості «ззовні», без урахування суб'єктивного досвіду студента. Це виявляється в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організують у міру їхньої об'єктивної складності, новизни, складності опрацювання, а не рівня розвитку студента. Технологія предметної диференціації базується на врахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання зниженої та підвищеної складності). Її забезпечують факультативні курси, поглиблені програми. Ця технологія не торкається духовної сфери - національних і світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктивного досвіду студента.

Психологічна модель спершу обмежувалася визнанням відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, які в реальному освітньому процесі виявляються в здібності до навчання (індивідуальна здатність до засвоєння знань). Метою освітнього процесу є корекція здатності до навчання як пізнавальної здібності.

Сучасна особистісно орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктивного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в навчально-виховному закладі;

- під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктивного досвіду кожного студента;

- в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктивний досвід студента;

- взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а черз

їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності;

– розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

– головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та уміннями.

Мета особистісно орієнтованого навчання - процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні.

Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку, підготовки студента до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти студент, а має бути насичений розумінням.

Серед основних завдань особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

– розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;
– максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктний) досвід студента;

– допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;

– сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості студента є вищою метою особистісно-орієнтованих систем та технологій. Існують певні вимоги, що їх висувають до особистісно орієнтованих технологій:

– навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, зокрема досвід його попереднього навчання;

– викладення знань у підручнику (чи педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;

– у процесі навчання необхідним є постійне узгодження суб'єктного досвіду студентів із науковим змістом здобутих знань;

– активне стимулювання студента до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;

– конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу студентові вибрати його зміст, вид та форму у розв'язанні завдань;

- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, а головним чином процесу учіння;
- освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності.

До особистісно орієнтованих технологій різні автори зараховують сьогодні різноманітні технології, загальноприйнятої класифікації наразі нема. Серед таких технологій Вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтессорі, система розвивального навчання та ін.

2.4. Технологія дистанційного навчання.

Офіційно термін «дистанційне навчання» визнали 1982 р., коли Міжнародна рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційного навчання. В Україні поняття дистанційного навчання (ДН) належить до тих дидактичних понять, місце яких серед дидактичних категорій не є суворо визначеним. Цьому сприяла відсутність донедавна єдиної концепції ДН. Нині існують різні погляди на ДН - від його абсолютизації як нової універсальної форми навчання, спроможної змінити традиційну, до технології комплектування засобів і методів передачі навчальної інформації.

Деякі дослідники стверджують, що термін «дистанційне навчання» означає таку організацію навчального процесу, під час якого викладач розробляє навчальну програму, яка в основному базується на самостійному учінні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що студент, переважно, а деколи і зовсім віддалений від викладача в просторі або часі, водночас студенти і викладачі мають змогу вести діалог між собою за допомогою засобів телекомунікації. Таке визначення підкреслює аспект самостійності студента в процесі дистанційного навчання, а також його фізичну тимчасову віддаленість від викладача.

Дослідники підкреслюють, що не варто ставити знак рівності між ДН і заочним навчанням, оскільки ДН передбачає не лише розширення спектру носіїв інформації і засобів доступу до них, а й наявність постійного спілкування між викладачем і студентом через телекомунікаційні канали. Тому ДН вони розглядають як елемент навчального процесу інформаційно-освітньої системи віддаленого доступу, основаної на сучасних інформаційних технологіях.

Американські фахівці з проблеми дистанційного навчання вважають, що ДН, у найширшому розумінні, це «інструкції до навчання, які передаються на відстані одному або багатьом індивідам, що перебувають в одному або декількох місцях». Згідно з цим визначенням, історія дистанційного навчання починається з 30-х років ХХ ст., коли було створено курси кореспондентського

навчання. Але з появою інтернету роль ДН різко змінилася й ототожнюється на цьому історичному етапі з новими комп'ютерними технологіями.

Українські фахівці під час створення Українського центру дистанційної освіти погодилися під дистанційною формою навчання розуміти таку форму, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації (як Інтернет) і базується на індивідуальній роботі студентів з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами.

Особливостями дистанційної форми навчання порівняно з традиційною звично вважають:

– *Гнучкість*. Студенти, які навчаються за дистанційною формою навчання, як правило, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручний для себе час у зручному місці та в зручному темпі, що дає значну перевагу для тих, хто не може або не хоче змінити свій зручний ритм життя. Кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння предмета й отримання необхідних заліків з вибраних курсів, що забезпечує принципово новий доступ до освіти за умов збереження її якостей.

– *Модульність* (або модульний виклад навчального матеріалу). В основу програми ДН закладено модульний принцип. Кожна окрема дисципліна або низка дисциплін, що їх освоїли студенти, створюють цілісне уявлення про відповідну предметну сферу. Це дає змогу з переліку незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або груповим потребам.

– *Паралельність*. Можна поєднувати основну професійну діяльність з навчанням.

– *Віддаленість*. Відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу (за умови якісної роботи зв'язку) не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.

– *Асинхронність*. У процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання та учіння незалежно в часі, тобто за зручним для кожного розкладом і в зручному темпі.

– *Масовість*. Кількість студентів дистанційної форми навчання не є критичним параметром. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації (електронні бібліотеки, бази даних), а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій.

– *Рентабельність*. Йдеться про ефективність ДН. Середня оцінка зарубіжних і українських освітніх систем ДН засвідчує, що вартість їх приблизно на 50% дешевша, в основному завдяки ефективнішому використанню наявних навчальних площ і технічних засобів інформаційних

технологій, а також більш сконцентрованому змісту навчальних матеріалів та орієнтованості технологій ДН на значну кількість студентів.

– *Статус науково-педагогічного працівника.* Йдеться про нову роль викладача, коли він виконує такі функції, як координація пізнавального процесу, корекція курсу, який вивчають, консультування, керівництво навчальними проектами і т. д. Взаємодія з тими, хто навчається, може здійснюватися і за допомогою електронної пошти, і під час безпосереднього контакту.

– *Статус студента.* Точніше, нова роль того, хто навчається, або, як більш прийнято в системі ДН, слухача. Щоб пройти ДН, від нього вимагають особливої мотивації, самоорганізації, працелюбності і необхідного початкового рівня освіти.

– *Нові інформаційні технології.* У ДН використовують переважно нові інформаційні технології (комп'ютери, аудіо, відеотехніка, системи телекомунікації та ін.).

2.5. Технологія модульного навчання.

Модульна технологія організації навчання дає змогу використовувати її і на очній, і на заочній формах навчання, зокрема під час такої новітньої форми навчання, як дистанційне навчання; планування на її основі організації навчально-виховного процесу за умов кредитно-модульної системи підготовки фахівців, що зумовлено входженням системи освіти України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору шляхом впровадження в систему вищої освіти України основних ідей Болонського процесу.

Головна мета модульного навчання - така зміна організаційних основ педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечує суттєву його демократизацію, створює умови для реальної зміни ролі і місця студента, перетворює його з об'єкта на суб'єкт процесу навчання, надає педагогічному процесу необхідної гнучкості для того, щоб реалізувати принципи індивідуалізації навчання.

Модульно-розвивальний процес - найпрогресивніша форма, спосіб реалізації процесів соціалізації особистості, які передбачають оволодіння певною системою знань, норм і цінностей.

Проблема структурування змісту навчальних дисциплін за принципом модульності набуває актуальності та необхідності саме в умовах сучасної освіти, коли Україна підписала Болонську конвенцію, згідно з якою процес навчання у вищих навчальних закладах планується на основі кредитно-модульної технології організації навчання.

Впровадження кредитно-модульної технології навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр - навчальний рік, навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на

модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку.

В основі кредитно-модульної технології навчання – модульна система організації навчання. Саме тому необхідно більше уваги звернути на характеристику поняття модульності.

Суть модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Система модульного навчання передбачає і достроковий звіт з навчальних модулів, що забезпечує звільнення від іспиту з предмета наприкінці навчального року і вивільнення часу студентів, який вони можуть використати у власних цілях.

Модульне навчання – пакет науково адаптованих програм для індивідуального навчання, що оптимізує на практиці академічні та особистісні досягнення студента з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціонально-автономними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах, тобто за модулями, призначення яких – розв’язати конкретне коло психолого-педагогічних завдань.

Взаємодія педагога і студента в навчальному процесі здійснюється на принципово новій основі: модулі забезпечують усвідомлене самостійне досягнення тими, хто навчається, певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом та студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному аналізу та розв’язанню таких завдань:

- створення змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов’язків;
- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;
- здійснення якісного процесу навчання, у результаті якого досконало володіють знаннями, уміннями та навичками всі студенти або переважна більшість.

В основі технології модульного навчання - такі принципи: модульності, виокремлення із змісту навчання певних елементів, динамічності, дієвості та

оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності. Охарактеризуємо окремі з них.

Принцип модульності.

Він визначає підхід до навчання, відображений у змісті, організаційних формах і методах. Відповідно до цього принципу, навчання будується на окремих функціональних ядрах-модулях, призначених для досягнення конкретних дидактичних цілей.

Педагогічні вимоги, за допомогою яких реалізують цей принцип: навчальний матеріал треба конструювати таким способом, щоб він цілковито давав змогу кожному студенту досягнути сформульованих дидактичних цілей; матеріал потрібно подати настільки завершеним блоком, щоб була змога конструювати єдиний зміст навчання (що відповідає комплексній дидактичній меті) з окремих модулів; відповідно до специфіки навчального матеріалу треба інтегрувати різні види і форми навчання, що спрямовані на досягнення запланованої дидактичної мети.

Цей принцип передбачає організацію вивчення знань у дискретно-неперервному колі за наперед заданою модульною програмою, як такою, що складається з логічно завершених доз навчального матеріалу (модулів) зі структурованим змістом кожного модуля та системою опорних оцінок.

Принцип модульності допомагає підвищити рівень диференційованого навчання, яке враховує індивідуальні особливості студентів і спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожної особистості засобами структурування змісту навчального матеріалу, добору відповідних до типологічних особливостей студентів форм, прийомів і методів навчання.

Доцільно сформулювати такі ознаки модульної технології навчання:

- завдання навчального процесу формулюють у діяльнісному аспекті і висувають перед студентами на початку навчання;

- обґрунтування навчальних завдань, організація контролю за засвоєнням цих завдань, підготовка навчального матеріалу, що дає змогу студенту розв'язувати поставлені завдання;

- створення можливостей для поєднання різних видів навчальної та науково-педагогічної діяльності (переважає навчальна діяльність студентів, індивідуальне учіння, що передбачає досягнення обов'язкового результату навчання);

- роль науково-педагогічного працівника — діагностика, консультація, мотиватор, постачальник інформації;

- методи і засоби навчання обирають таким чином, щоб вони сприяли комплексному досягненню цілей навчання і контролю за засвоєнням змісту конкретної теми та курсу загалом;

– діяльність студента: активна його участь в процесі роботи з навчальним матеріалом; під час підготовки завдань конкретного модуля кожний студент має змогу вибрати найбільш прийнятний для нього спосіб учіння, оптимальний темп (місце) оволодіння навчальним матеріалом, вони отримують свободу пристосування часу занять і змісту модуля до їхніх індивідуальних потреб;

– критерії оцінювання навчальних досягнень студенти отримують одночасно із завданнями навчального модуля; контрольні завдання покликані поліпшити рівень особистого засвоєння знань кожним студентом; студент отримує залік, якщо його відповіді засвідчують нормативний рівень засвоєння; контрольні запитання мають на меті оцінити ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, закріпити здобуте, діагностувати труднощі; оцінка результатів конкретного студента не залежить від рівня результатів групи;

– недостатнє засвоєння змісту модулів можна помітити на кожному етапі навчання, тому курс засвоюється довершеними порціями, у разі невдачі на конкретних етапах навчання студент повинен повторно вивчити окремих модуль, а не весь курс.

Варто зазначити, що технології навчання, виховання, управління пов'язані з педагогічними технологіями, освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, змістовим наповненням функцій.

Педагогічна техніка відображає рівень майстерності педагога. Від того, як і якими прийомами навчання він володіє, залежить ступінь розвитку суб'єктів навчання (виховання). Саме ці положення свідчать про зближення теорії з практикою.

Технології – це застосування методик в конкретних умовах, тому про ефективність застосування будь-яких освітніх технологій можна говорити лише в контексті конкретних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Отже, технології є об'єктивним процесом еволюції освіти. Педагогічна технологія – системний, концептуальний, нормативний, варіативний опис діяльності педагога та студента, скерований на досягнення загальноосвітньої мети. Жодна технологія не є універсальною, тому кожна з них вимагає вироблення власного технологічного підходу до її використання в конкретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і за рівнем кваліфікації науково-педагогічних працівників, і за їх ціннісним спрямуванням.

Пошук нових технологій навчання і продуктивне, ефективне їх впровадження у навчально-педагогічний процес різних типів навчальних закладів сприятиме забезпеченню високої кваліфікаційної підготовки майбутніх фахівців.

Контрольні запитання та завдання.

1. Сформулюйте визначення терміну «педагогічна технологія».
2. Назвіть етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.
3. Назвіть структурні компоненти технології навчання.
4. Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
5. Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.
6. Розкрийте особливості технології модульного навчання.

Тема 3. Закони, закономірності та принципи навчання

- 3.1. Закони навчання.
- 3.2. Закономірності навчання.
- 3.3. Система принципів навчання.

3.1. Закони навчання.

Розкривши сутність, структуру, рушійні сили навчання, взаємозв'язки його компонентів, особливості функціонування й розвитку цього процесу загалом та діяльності його суб'єктів (педагога й студентів), ми виходимо на рівень пізнання законів і закономірностей навчального процесу. Однак донедавна вчені-педагоги утримувалися від формулювання педагогічних законів загалом і дидактичних зокрема через низку причин. Закон, як відомо, відображає внутрішній необхідний зв'язок явищ і процесів, які існують незалежно від суб'єкта, який пізнає ці закони.

Навчання ж, як і будь-який соціальний процес, складається з цілеспрямованої діяльності, спілкування, співпраці його суб'єктів – людей, які мають право вибору життєвих планів і засобів їхнього досягнення. Але діяльність людей тісно пов'язана із середовищем, навколишнім світом, вона залежить від історичного досвіду, світорозуміння, технологічної озброєності, нарешті, закономірностей розвитку психіки й колективної свідомості.

Отже, навчання, суб'єктне за своїми виявами в конкретних умовах, за соціальними засадами, глибинними коренями і взаємодіями – об'єктивне, яке підпорядковується об'єктивним законам і закономірностям.

Водночас педагогічні закони, які впливають на процеси виховання, навчання й розвитку багатьох чинників, майже ніколи не дають чіткого гарантованого, однозначного результату. Вони мають імовірний характер, виявляються як тенденції, їхня дія залежить від наявності багатьох умов, до яких належить також свідомо енергійна діяльність учасників цих процесів.

І нарешті, зв'язок між об'єктивними законами, поведінкою людей, їхньою свідомістю, а ще більше – підсвідомістю, дуже неоднозначний. Він

не вкладається в межі чітких причинно-наслідкових зв'язків, суворого детермінізму.

Отже, навчання як педагогічний процес, як об'єктивний за своєю суттю, є частиною об'єктивного процесу розвитку суспільства, конкретно-економічного контексту. Як суб'єктивний за своїми активними виявами, він виявляється в можливостях реалізації. Саме ці об'єктивні засади, способи зв'язку об'єктивного й суб'єктивного, відображають дидактичні закони. Їхній цілеспрямований, свідомий, суб'єктивний вияв у діяльності педагога й тих, хто навчається, більш очевидно відображено в педагогічних ідеях, зв'язку минулого, сьогодення і майбутнього. Це також виявляється у принципах.

Законом у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їхній необхідний вияв і розвиток (І.Я. Лернер). У працях учених Ю.К. Бабанського, В. Бондаря, Б.С. Гершунського, М.І. Махмутова, І.Я. Лернера, М.Н. Скаткіна, І.П. Підласого та інших виокремлено закони навчання, які одержали визнання науково-педагогічної громадськості.

Закон соціальної зумовленості цілей, змісту й методів навчання. Він розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, мету, масштаби, засоби, методи організації навчального процесу.

Закон розвивального і виховного впливу навчання. І зміст, і стиль спілкування, і характер завдань – усі компоненти навчання неодмінно впливають на формування орієнтації, особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру студентів.

Закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування студентів. Цей закон розкриває вплив процесів, які формують особистість, зокрема пізнавальних, ступінь самостійності й продуктивності діяльності студентів, на результати навчання.

Закон цілісності та єдності педагогічного процесу. Відображає зв'язки частин (наприклад, факту, закону) і цілого (теорії, загальної наукової картини світу тощо), взаємозв'язок раціонального й емоційного, репродуктивного і продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитком.

Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні.

Означає, що будь-яке наукове знання, пряме або опосередковане, спрямоване на застосування на практиці (та й базується, зрештою, на ній). Звідси – необхідність спиратися на суспільну практику й життєвий досвід студентів, конкретизувати й застосовувати наукові положення на практиці, наскільки дає змогу специфіка матеріалу, підготовленість студентів та умови навчання.

Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності. Ці види організації діяльності можуть

бути розділені в часі або поєднуватися, взаємопроникати. Певному видові діяльності на певному етапі можна віддати перевагу, але вони мають не заперечувати, а доповнювати один одного. Зазначені закони мають об'єктивні джерела й діють у будь-яких ситуаціях навчання.

Крім законів, існують закономірності. Закономірність трактують або як вияв законів, часто ще не усвідомлених і чітко не сформульованих, або як загальні вияви впорядкованості розвитку, як сукупну дію багатьох законів. Обидва трактування прийнятні для дидактики.

Підкреслимо, що йдеться саме про закономірності, які відображають, але не замінюють законів і закономірностей психічного розвитку, спілкування, соціальної адаптації, а відображають зв'язки між провідними компонентами навчання – викладанням, учінням, об'єктом вивчення (змістом матеріалу) і результатами.

Щодо вияву закономірностей, то їх дуже багато, і вони найчастіше відображають емпірично встановлені залежності. Доцільно навести кілька прикладів. Існує давно виявлений на практиці закономірний зв'язок між ступенем авторитету педагога й результатами його впливу на студентів, яких він виховує, зв'язок між ставленням студентів до педагога й результатами навчання, залежність продуктивності засвоєння нового від базових знань і досвіду того, кого навчають, тощо.

3.2. Закономірності навчання.

Закономірності навчання (дидактичні закономірності) – об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання взаємопов'язаних завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості студента (С.У. Гончаренко). Закономірність відображає об'єктивні, суттєві, необхідні, загальні, стійкі взаємозв'язки, які повторюються за певних умов.

Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання. Проблему класифікації закономірностей навчання вивчали різні педагоги. Зокрема, М. М. Фіцула розрізняє дві великі групи: об'єктивні та суб'єктивні.

Об'єктивні закономірності процесу навчання:

– виховний і розвивальний характер навчання. У процесі навчання студенти засвоюють знання, на цій основі у них формуються науковий світогляд, моральні, трудові, естетичні та фізичні якості, відповідне ставлення до процесу навчання. Водночас відбувається процес розвитку особистості, її пізнавальних сил – мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення та ін. Ефективність реалізації закономірностей виховного і розвивального характеру навчання зростає за умови, що педагог знає і враховує у процесі навчання

переконання студентів, їхнє ставлення до знань, глибину усвідомленості, світоглядні ідеї та риси характеру, які формуються в результаті навчання.

– зумовленість навчання суспільними потребами. Кожен етап розвитку людської цивілізації потребує певного рівня вихованості й освіченості членів суспільства, чого досягають завдяки навчанню. Становлення і розвиток Української держави потребують високоосвічених, усебічно розвинутих громадян, національно свідомих, із почуттям причетності до державотворення.

– ефективність навчального процесу залежить від умов, у яких він відбувається, навчально-матеріальної бази (навчальні кабінети, майстерні, їх оснащення технічними засобами навчання, приладами, інструментами, комп'ютерною технікою, дидактичними матеріалами тощо);

– процес навчання залежить від реальних навчальних можливостей студентів. Його зміст і методи вибирають передусім з огляду на реальні навчальні можливості студентів, зумовлені рівнем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навичок до навчання, ставленням до навчання, фізичним станом і працездатністю;

– ефективність процесу навчання залежить від рівня активності студента. Сузь цієї закономірності полягає в тому, що результати навчання студента залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності й рівня розвитку його мотиваційної сфери.

Процес навчання передбачає цілеспрямовану взаємодію педагога та студентів. Навіть якщо студент опановує предмет самостійно, педагог спрямовує його пізнавальну діяльність і контролює її. Навчальний процес ефективний лише за умови активності студентів. Що більша різноманітність діяльності студентів на навчальному занятті, що більша інтенсивність їхньої праці, яку організував педагог, то результативніший процес навчання.

Суб'єктивні закономірності процесу навчання.

– поняття студенти можуть засвоїти лише тоді, коли організовано пізнавальну діяльність щодо співвідношення понять, відокремлення одних понять від інших;

– навички сформується лише за умови організації відтворення операцій і дій, покладених в їх основу;

– міцнішому засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє більш систематично організоване пряме й відтерміноване повторення цього змісту та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту;

– опанування складними способами діяльності залежить від успішного оволодіння попередніми простими видами діяльності, що входять до складного способу, і від готовності студентів визначати ситуацію, у якій ці дії можна використати;

– рівень і якість засвоєння за рівних умов (пам'ять, здібності) залежить від урахування педагогом ступеня значущості для студентів засвоюваного змісту;

– використання педагогом варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань в істотних для студентів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних з ними дій у нову ситуацію.

Загальними закономірностями процесу навчання є:

– *закономірності мети навчання*, які залежать від рівня й темпу розвитку суспільства, його можливостей і потреб, від того, наскільки розвинута педагогічна теорія і практика;

– *закономірності змісту навчання*, що впливають із загальної мети й цілей навчання, темпів соціального та науково-технічного прогресу, вікових та індивідуальних можливостей студента, матеріально-технічної бази навчальних закладів;

– *закономірності управління процесом навчання* визначаються інтенсивністю й зв'язками у системі навчання, обґрунтованістю корекційних впливів;

– *закономірності методів навчання залежать від знань і навичок педагогів* у застосуванні методів, мети і змісту навчання, віку й можливостей студентів, організації навчального процесу;

– *закономірності стимулювання навчання залежать від внутрішніх і зовнішніх стимулів (мотивів) навчання*;

– *закономірності якості навчання пов'язані з попередньо досягнутими результатами, характером і обсягом навчального матеріалу, організаційно-педагогічною взаємодією між педагогом та студентами*.

І.П. Підласий звернув увагу на поділ конкретних закономірностей навчання на: дидактичні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні.

1. Дидактичні закономірності охоплюють результати навчання, продуктивність засвоєння обсягу знань, умінь, навичок, складність навчального матеріалу тощо:

– результати навчання (у відомих межах) прямо пропорційні усвідомленню цілей навчання студентом;

– результати навчання залежать від способу участі студентів у навчальній діяльності;

– результати навчання залежать від методів, що їх застосовують;

– результати навчання залежать від засобів, які застосовують;

– навчання через «дії» у 6 – 7 разів продуктивніше, аніж через «слухання».

2. Гносеологічні закономірності визначають вплив розумового розвитку на здобування навчальної інформації, продуктивність творчого мислення, проблемність та інтенсивність навчання:

- продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна потребі вчитися;
- результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні вмінню студентів організувати власну навчально-пізнавальну діяльність;
- продуктивність засвоєння знань, умінь (у певних межах) прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь;
- продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності участі студентів у розв'язанні посильних і значущих для них навчальних проблем.

3. Психологічні закономірності характеризують індивідуальні психічні властивості, процеси, які впливають на продуктивність навчання:

- продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна інтересу студентів до навчальної діяльності;
- результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей студентів до оволодіння конкретними знаннями, вміннями, від індивідуальних уподобань студентів;
- продуктивність навчання зумовлена рівнем, силою, інтенсивністю й особливостями мислення студентів;
- продуктивність навчання (у певних межах) залежить від рівня розвитку пам'яті;
- продуктивність діяльності зумовлена рівнем сформованості навичок і вмінь;
- кількість повторень значно впливає на продуктивність навчання.

4. Соціологічні закономірності визначають вплив розвитку учасників навчального процесу на продуктивність і результативність навчання, а також рейтинг, престиж кожного педагога, його взаємодію з педагогом:

- розвиток індивіда зумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні;
- престиж студента в академічній групі залежить:
 - 1) від позиції, яку він займає;
 - 2) від ролі, яку він виконує;
 - 3) від академічних успіхів і досягнень;
 - 4) від індивідуальних якостей;
- ефективність навчання залежить від якості спілкування педагога зі студентами;
- дидактогенія (грубе ставлення педагога до студента) веде до зниження ефективності навчання академічної групи загалом і кожного зокрема.

5. Організаційні закономірності встановлюють оптимальні активні форми і види організації навчання, за допомогою яких формується мотивація, інтерес до навчання тощо:

- ефективність навчання залежить від організації, лише та організація навчання заслуговує на увагу, яка розвиває в студентів потребу вчитися, формує пізнавальні інтереси, приносить задоволення, стимулює пізнавальну активність;

- результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні ставленню студентів до навчальної праці, своїх навчальних обов'язків;

- розумова працездатність залежить від стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку і пори року, дня тижня, часу доби;

- продуктивність навчання зумовлена рівнем організації педагогічної праці.

У дидактичній теорії закономірності навчання поділяють на зовнішні та внутрішні. Для зовнішніх закономірностей характерні:

- соціальна зумовленість мети, змісту і методів навчання;

- виховний і розвивальний характер навчального процесу;

- вербально-діяльнісний характер навчання;

- залежність результатів навчання від особливостей взаємодії студента з навколишнім середовищем.

Внутрішні закономірності процесу навчання передбачають:

- залежність розвитку навчання від пізнавальних і практичних завдань, рівня сформованості знань, навичок і вмінь;

- взаємодію педагога та студента;

- активність студента та її вплив на результативність навчання;

- структура й послідовність навчальних завдань.

Закони й закономірності є базою виникнення й розвитку педагогічних ідей, спрямованих на вдосконалення освіти. Серед них – уже неодноразово згадувана ідея спрямованості навчання на різнобічний розвиток особистості, духовно багатой, індивідуально своєрідної, гармонійної, здатної до плідної праці для суспільства; ідея комплексного підходу до навчання й виховання, яка дає змогу в єдності, у спільній діяльності розв'язувати багато розвивальних і виховних завдань; ідея оптимізації змісту, методів та умов навчання і виховання, яка дає змогу в конкретних умовах домагатися найвищих результатів з мінімальними втратами (дві останні ідеї розкрито в працях Ю.К. Бабанського); ідея єдності навчання й реабілітації (лікувальна і корекційна педагогіка), яка стала особливо актуальною у зв'язку з катастрофічним погіршенням здоров'я дітей, кризою дитинства й родини, загальною соціальною нестабільністю останнього десятиліття в країні.

Закони, закономірності й провідні педагогічні ідеї реалізуються у практиці, регулюють її через систему принципів навчання.

3.3. Система принципів навчання.

Принципи навчання

Теоретичну концепцію навчання, уявлення про сутність, мету, структуру, рушійні сили й закономірності навчання потрібно реалізувати на практиці, узяти за основу для проектування навчального процесу та його реалізації. Мостом, який поєднує теоретичні уявлення з практикою, є принципи навчання.

Принцип обов'язковий для будь-якого етапу, для будь-якої навчальної ситуації, тоді як інші нормативні категорії (правила, поради, рекомендації, вимоги) не мають настільки обов'язкового характеру (немає правила без винятку). Принципи є вихідними положеннями для організації практики, оскільки вони – результат розвитку наукового знання, теорії.

Принцип – керівне положення щодо реалізації знання про мету, сутність, зміст і структуру навчання на практиці.

Емпіричне обґрунтування принципів, яке здебільшого формувалося раніше безпосередньо на основі практики, тепер дедалі частіше замінюють повним теоретичним обґрунтуванням, за схемою: практичне завдання – наукова проблема – задум – розв'язання – гіпотеза – способи її перевірки – теоретична інтерпретація результатів – принцип.

Деякі процедури такого обґрунтування розкрито в працях В.В. Краєвського. Обґрунтуванням кожного принципу може бути не так окреме положення, як педагогічна теорія загалом, сучасна гуманітарно-особистісна парадигма, яку пояснюють загальною специфікою принципів, що визначають зміст і перебіг педагогічного процесу в будь-яких конкретних варіантах. Також повним вираженням теорії або закономірності є вся система принципів, скерована до практики. Щодо конкретних умов навчання, то їх враховують на основі гнучкого застосування вимог, які випливають із принципів, правил та вибору методів до відповідних обставин.

Принципи навчання розглядають у сучасній дидактиці як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов перебігу навчально-виховного процесу. Суть будь-якого принципу в тому, що це рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні протилежних сторін, основ, тенденцій педагогічного процесу.

Протилежні тенденції навчання або відображені в суті самого принципу, або виявляються під час його взаємодії з іншими принципами. Кожен принцип (або його пара), таким чином, регулює розв'язання конкретних педагогічних суперечностей, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії.

Принципи розвивального навчання регулюють співвідношення оволодіння змістом і розвитком; *принцип систематичності* спрямовує на досягнення єдності частини й цілого, елемента й структури в оволодінні змістом; *принцип наочності* регулює відношення й взаємозв'язок конкретно-образних та абстрактно-логічних елементів у пізнанні; *принцип міцності* – взаємозв'язок і взаємодію між сприйняттям й осмисленням, з одного боку, і запам'ятовуванням – з іншого; *принцип науковості* регулює співвідношення явища й сутності, пояснення й прогнозу, тлумачення й перетворення дійсності; *принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного фону* – співвідношення потреби й мотиву, раціонального й емоційного.

Існують принципи, подвійність яких закладено навіть у їхньому найменуванні: зв'язку теорії з практикою; поєднання педагогічного управління з розвитком самостійності тих, кого навчають; єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності (у ВНЗ), поєднання колективної роботи з індивідуальним підходом.

Система принципів – функціональна система, спрямована на досягнення корисного результату, який має виховний і розвивальний ефект. Кожен компонент такої системи робить свій внесок у досягнення загального результату. Взаємозв'язок компонентів такої системи виражено терміном взаємодія. Саме необхідність взаємодії обмежує ступінь свободи у виявленні кожного окремого принципу (тобто межі його дії), з одного боку, і специфіку його функціонування (внутрішню організацію, способи зовнішнього виявлення тощо) – з іншого.

Система принципів володіє також властивістю цілісно відображати навчальний процес і тому відкриває можливість комплексного підходу до його вдосконалення, під час якого зміни окремих компонентів так чи інакше відображають інші компоненти й загальні характеристики процесу.

Кроком уперед у розумінні взаємодії принципів став попарний розгляд поєднаних принципів (науковості й доступності, систематичності й зв'язку теорії з практикою тощо). Однак зазначимо, що вибір пар принципів у дидактичних посібниках, де кожен з принципів фігурує лише в одній з пар, вимагає ретельного обґрунтування, і якщо очевидна ймовірність та доцільність розглядати разом принципи міцності знань та їхньої доступності, то навряд чи обґрунтованим є виокремлення такої пари принципів, як міцність і всебічний розвиток пізнавальних сил.

Систему скріплюють взаємозумовленість і взаємопроникнення принципів. Кожний з них діє лише за умови дії решти, виявляється в них і вбирає їх до себе. Важливо звернути увагу на те, що в системі має бути центральний, найважливіший принцип, яким, на основі сучасної концепції навчання, є принцип розвивального і виховного навчання.

Він тісно пов'язаний насамперед з принципом соціокультурної та природної зумовленості навчання, а для професійної освіти – з принципом

фундаментальності й професійної спрямованості. Решта принципів – похідні від цих провідних, конкретизують їх, розкривають умови їхнього втілення.

Принцип розвиваючого і виховного навчання. Саме цей принцип виявляє провідну мету функціонування педагогічної системи. Він пов'язує воедино основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіту, розвиток), визначаючи їхню співпідпорядкованість, а всі інші принципи постають щодо цього як рекомендації про засоби й умови досягнення головної мети – формування необхідних рис особистості, усебічного гармонійного розвитку студентів, їхньої готовності до самореалізації.

Змістом провідного принципу є регулювання зв'язку й взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності й розвитком, між описово-фактологічним і оцінно-аналітичним аспектами навчання, між засвоєнням цінностей соціуму, адаптацією його в суспільство й індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості.

Знання є матеріалом формування особистості, умовою її становлення. Тому в навчанні завжди потрібно висувати не лише освітні, а й розвивальні та виховні цілі й завдання, враховуючи особливості й можливості особистісного розвитку, соціальні установки і цінності. Гармонізувати особистісне й соціальне – головне і найскладніше завдання навчання.

Педагог, взаємодіючи з тими, кого навчає, одночасно дає їм знання й розвиває їх, але, навчаючи, долучає їх до суспільних умов, соціальних цінностей. Він адаптує їх для суспільства, не підкоряючи їх суспільству. І саме як розвинута, творча, вільна особистість, людина виявляється найкориснішою в демократичному, організованому на гуманістичних засадах суспільстві. Механізм такого розвитку – розвиваюча діяльність того, кого навчають, у «зоні його найближчого розвитку».

Для системи професійної освіти другим важливим принципом, який реалізує мету, є *принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості.* Він вимагає збалансованого співвідношення орієнтації на широку ерудицію й вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки та в результатах навчання, успішного загального розвитку й розвитку спеціальних професійних здібностей особистості.

Соціальні потреби пов'язані з розвитком виробництва, запитами чергового етапу розвитку науки й техніки. Вони виявляються у вимозі політехнічної й професійної спрямованості освіти, тобто орієнтації на вивчення загальних наукових основ і специфіки багатьох галузей виробництва й техніки або на конкретну професію.

Принцип соціокультурної відповідності історично сформульовано у двох принципах: природовідповідності й культуровідповідності. Традиційно (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, І.Я. Франко, К.Д. Ушинський) ці принципи містили вимогу організувати освіту в поєднанні з природою,

внутрішньою організацією, задатками людини, а також із законами природного й соціального середовища.

Щодо відповідності навчання природі людини, її внутрішньому світу, рівню розвитку організму, то це коло питань регулює принцип розвиваючого і виховного навчання, а закони й закономірності середовища, і природного, і соціального в його традиційній формі та сучасній інтерпретації відображено у вимозі відповідності спрямованості й змісту освіти до змісту культури (матеріальної та духовної), основи наук (гуманітарних і природничих), основи техніки й виробництва, досвіду практичної діяльності, звичаїв і традицій, релігії, моралі, філософії, мистецтва, педагогіки тощо.

Усі ці сфери знання й досвіду представлено з погляду їхніх цінностей і творчого потенціалу, можливостей впливу на формування змістів. Культура є тим будівельним матеріалом, тим джерелом, освоюючи яке, людина, що розвивається, сама набуває рис культурності, природності, стає носієм, спадкоємцем і творцем культури.

Зазначені принципи, як провідні, найголовніші, є в основі всієї системи принципів навчання. Цементуючим началом, яке поєднує принципи в єдину систему, є характер їхнього взаємозв'язку і взаємодії.

Правомірно говорити про єдиний принцип – *принцип науковості й зв'язку теорії з практикою* (теорія є розвинутим і оформленим науковим знанням, яке обслуговує практику). Цей принцип потребує, щоб усі знання подавали в сучасному, доступному трактуванні, щоб, по змозі, предметом вивчення були історія науки, сучасна теорія, наукові прогнози, особливо про можливі шляхи й умови досягнення балансу між природою і людиною, а також гармонії в середині людського співтовариства.

Сучасне наукове знання має постати перед молодою людиною структурно цілісним, а не розчленованим на факти, ідеї, теорії, методики дослідження, наслідки й способи застосування.

У вищому навчальному закладі провідну, визначальну роль в організації навчання відіграють наукові теорії, а не практика. Усі спроби зробити практику основою навчання завершувалися невдачею, тому що ставало очевидним руйнування систематичності навчання. Однак теорію, щоб вона не залишилася абстрактною, потрібно створювати на основі вже накопиченого людиною досвіду. Вивчивши певні теоретичні положення, необхідно реалізовувати їх на практиці, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, виробити в студентів уміння і навички застосовувати здобуті знання.

Рух від теорії до практики і від практики до теорії – відображення теоретичної закономірності пізнання світу і його освоєння людиною. Форми зв'язку з практикою досить різноманітні – від посилань на факти й події до практичних робіт, вправ та екскурсій. З гуманітарних предметів це не тільки

вправи, а й обговорення морально-етичних проблем, можливих варіантів подій, творчі завдання тощо.

Принцип систематичності й послідовності з традиційного погляду містить дуже важливу вимогу логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання або вміння базується на попередньому й продовжує його. Таке розуміння цього принципу залишається актуальним.

Однак необхідно підкреслити, що в розумінні принципу систематичності останніми роками відбулися вагомні зміни. Систематичність тепер розуміють не лише як послідовність і наступність, а й як системність, як відображення у свідомості не тільки поняття або навіть закону, а й теорії (Л.Я. Зоріна) та цілісної наукової картини світу. Особливо важливо зрозуміти, як поєднуються елемент і система, частина і ціле, окреме й загальне.

Звісно, ціле складається з частин, окремих фактів, доказів, теорем, наслідків, але воно не зводиться тільки до них. Студент повинен, спершу опанувати теорію, а потім з окремих теорій та інших елементів знання, досвіду, традицій має скласти спочатку часткову, а потім повну картину світу.

Принципи, які характеризують внутрішні умови продуктивного оволодіння знаннями:

- свідомості й активності тих, кого навчають;
- наочності (комплексності);
- доступності, міцності;
- створення позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання.

Принцип свідомості й активності у навчанні виявляє суть діяльнійшої концепції: студента неможливо навчити, якщо він не захоче навчитися сам. Опанування знаннями і розвиток відбуваються лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Свідомість, звісно, супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення.

Оскільки характер діяльності визначає її результати, зокрема розвиваючі й виховні, то важливу роль відіграє рівень активності учнів. Виокремлюють активність репродуктивну (відтворювальну) і продуктивну (творчу). Конкретніше активність пізнання (пропонованих зразків), відтворення, операційна (уміння діяти за правилами, процедурами, розпорядженнями) і творча (пошук нового).

Педагог має стимулювати всі рівні активності студентів, піклуючись про їхню природну творчу активність. Засоби розвитку активності різноманітні: пробудження зацікавленості через виявлення дефіциту інформації, проблемні ситуації, емоційна забарвленість, співпереживання, ігрова імітація тощо.

Зміст *принципу наочності* в сучасному його розумінні визначає логіку пізнання від чуттєво-наочного до абстрактно-логічного, від наочності

чуттєво-конкретної (об'єкти в натурі, малюнки, макети та ін.) до наочності абстрактної і символічної (схеми, таблиці, діаграми, графіки). Наочність пов'язана з роботою органів чуття (аналізаторів), зорових, слухових, тактильних тощо. У «золотому правилі», яке сформулював ще Я.А. Коменський, сказано: усе видиме – зору, усе почуте – слуху, сприйняте нюхом – нюхові, чуттєве – дотикові, тобто йдеться про залучення до процесу пізнання якомога більшої кількості рецепторів. Однак з'ясувалося, що принцип наочності виявився місткішим.

Тепер йдеться про роль наочності як засобу переходу від чуттєвого матеріалу до його абстрактного тлумачення і від абстрактного до глибшого пізнання чуттєвого. Чуттєвий матеріал – зміст наочності, таких її видів, як природна наочність (натуральні предмети й об'єкти), образотворча наочність (малюнки, фотографії та ін.), реальні моделі. На етапі переходу до абстрактних понять необхідні інші засоби наочності – схеми, таблиці, графіки, символи. Цей вид наочності – абстрактно-символічний. Він допомагає осягнути сутність і динаміку явищ і процесів, що їх досліджують.

Принцип доступності вимагає певного рівня труднощів, які долають за допомогою педагога в процесі раціонально організованої діяльності в зоні найближчого розвитку студента. Цей принцип у контексті ідей розвиваючого навчання регулює співвідношення популярності, зрозумілості з пізнавальними труднощами, які не виходять за межі зони найближчого розвитку, і визначає рівень труднощів, доцільний у навчанні.

Традиційний *принцип міцності* не втратив своєї актуальності й нині. Проте пріоритетним тепер є не багаторазове повторення того самого тексту, а повторення варіативне, у різноманітних ситуаціях, що вимагає актуалізації й використання вивченого, застосування його на практиці.

Важливим є *принцип позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання*, який вимагає стимулювати внутрішні мотиви навчання: інтереси, потреби, прагнення до пізнання, захопленість процесом і результатами навчання.

Залишається актуальним *принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання*. Кожна з цих форм має свій потенціал розвитку, але кожна має також вагомі обмеження. Повна індивідуалізація навчання нерациональна з багатьох поглядів, але насамперед – вона позбавляє учня розмаїтості спілкування, можливості навчитися вести спільну діяльність і жити в колективі.

Очевидною є неспроможність самих колективних форм, у яких нерідко панує усереднений підхід і втрачається особистість. Тривають безперервні пошуки можливостей гармонійного поєднання цих двох полярних форм і підходів. Вони можуть виявлятися в різних варіантах групової диференційованої роботи, у взаємному доповненні колективних й

індивідуальних форм, а також у насиченні колективних форм роботи елементами самостійної пізнавальної й перетворювальної діяльності.

Сучасне трактування навчання поглиблює цей принцип. Воно пов'язане з індивідуальною орієнтацією, з опорою на індивідуальність кожного студента, аж до визначення індивідуальних траєкторій навчання з правом вибору ним рівня й методів оволодіння програмами, з ширшим використанням адаптованих до особливостей тих, кого навчають, комп'ютерних програм, але з залученням кожного до колективних форм роботи.

Отже, принципи навчання є дуалістичними, внутрішньо двоїстими, конкретизують для навчального процесу загальні ідеї сучасної педагогічної концепції – ідеї соціальної, особистісної й діяльнісної орієнтації, цілісного й оптимізаційного підходів та ін.

У кожному із принципів є зміст, який не перекривається іншими принципами. Проте він завжди виявляється в реальній взаємодії з іншими тенденціями. У зв'язку з цим правомірно розкрити взаємодію принципів.

Отже, відповідно до етапів проектування й здійснення педагогічного процесу та з урахуванням спрямованості всіх принципів на формування особистості фахівця, виокремлюють такі принципи навчання:

- розвиваючий і виховний характер навчання;
- фундаментальність і професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання (для професійної, зокрема вищої школи);
- науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою;
- обґрунтованість, яку розуміють як єдність усіх досягнень культури (не лише науки, а й мистецтва, релігії, традиції тощо), як відповідність навчання світовій і регіональній культурі, як єдність свідомого й підсвідомого; як відповідність внутрішній природі людини, яка розвивається, та умовам середовища;
- систематичність в оволодінні досягнень науки й культури, системний характер навчальної діяльності, теоретичних знань і практичних умінь школяра й студента;
- активність, самостійність і свідомість школярів і студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, навчальної й дослідницької роботи, освіти й самоосвіти;
- єдність конкретного й абстрактного (частково виявлена у вимозі наочності), раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного як вираження комплексного підходу;
- доступність, урахування рівня підготовленості, вікових та індивідуальних можливостей і особливостей тих, хто навчається, співвідносно з рівнем труднощів;
- обґрунтованість і міцність засвоєння ключових елементів, логіки, структури дисциплін, практичних навичок і вмінь;

– створення позитивного емоційного клімату, мотиваційне забезпечення діяльності й системи відносин;

– раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію.

Зазначені принципи мають загальний характер і, на відміну від вимог і правил, діють у будь-яких системах і ситуаціях навчання. Усі принципи спрямовано на здійснення провідного принципу – принципу виховного і розвиваючого навчання.

Контрольні запитання та завдання

1. У чому полягає сутність терміну «закон навчання».
2. Назвіть основні закони дидактики.
3. Порівняйте закони та закономірності навчання.
4. Назвіть класифікацію закономірностей навчання.
5. Охарактеризуйте групу загальних закономірностей процесу навчання.
6. Назвіть конкретні закономірності процесу навчання.
7. Розкрийте значення терміну «принципи навчання».
8. Що складає систему принципів навчання.

Тема 4. Види і стилі навчання

- 4.1. Догматичне навчання.
- 4.2. Пояснювально-ілюстративне навчання.
- 4.3. Проблемне навчання.
- 4.4. Програмоване навчання.
- 4.5. Репродуктивний стиль навчання.
- 4.6. Творчий стиль навчання.
- 4.7. Емоційно-ціннісний стиль навчання.

4.1. Догматичне навчання

Термін «догматичне навчання» зазвичай вживають, коли йдеться про сформований у Середньовіччі вид церковно-релігійного навчання через слухання, читання, механічне запам'ятовування й дослівне відтворення тексту.

Для догматичного навчання характерні такі особливості: викладач повідомляє студентам певну сукупність знань у готовому вигляді без пояснення; студенти засвоюють знання без усвідомлення й розуміння і майже дослівно відтворюють завчене; від студентів не вимагають застосування знань на практиці. Цей тип навчання сприяє певною мірою розвитку механічної пам'яті, але не створює умов для розвитку інтелектуального потенціалу

особистості, не забезпечує підготовку людини до практичної діяльності на основі набутих знань.

4.2. Пояснювально-ілюстративне навчання.

Основна мета такого виду навчання – передавання-засвоєння знань і застосування їх на практиці. Іноді його називають пасивно-споглядальним. Педагог прагне викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів, а також забезпечити його засвоєння на рівні відтворення й застосування для розв'язання практичних завдань.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання зумовлений вищим рівнем суспільно-виробничих відносин, йому притаманні такі особливості: викладач повідомляє студентам певний обсяг знань, пояснює сутність явищ, процесів, законів, правил з використанням ілюстративного матеріалу; студенти мають свідомо засвоїти пропоновану частку знань і відтворити її на рівні глибокого розуміння, застосувати знання на практиці в різноманітних видах.

Пояснювально-ілюстративний вид навчання впродовж двох останніх століть панував на всіх рівнях навчальної діяльності. Він певною мірою сприяв раціональному підходу до оволодіння значним обсягом усталених знань, розвитку логічного мислення та оперативної пам'яті. Однак загалом цей вид навчання стояв на заваді залучення студентів в активну самостійну пізнавальну діяльність і розвитку інтелектуальних можливостей особистості, оволодіння методами самостійного пізнання.

4.3. Проблемне навчання.

В основі проблемного навчання – ідея відомого психолога С.Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності. Тому суть проблемного навчання – у постановці (педагогом) і розв'язанні (студентом) проблемного питання, завдання і ситуації. Для проблемного навчання характерно те, що знання й способи діяльності не подано готовими, не запропоновано правила чи інструкції, завдяки яким той, хто навчається, міг би гарантовано виконати завдання.

Матеріал не подано, а задано як предмет пошуку. І зміст навчання полягає саме в стимулюванні пошукової діяльності студента. Такий підхід зумовлений, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; по-друге, проблемним характером сучасного наукового знання (нагадаємо, будь-яке наукове відкриття відповідає на одне або кілька запитань і ставить десятки нових); по-третє, проблемним характером людської практики, що особливо гостро виявляється в переломні, кризові моменти розвитку; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення й інтелекту, які формуються саме в проблемних ситуаціях.

Проблемне навчання найбільш адекватне соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку тих, кого навчають. У ньому найпосплідовніше реалізовано принцип проблемності, який припускає використання об'єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів педагогічного керівництва, які дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Під час розв'язання проблемного питання передбачено пошук різних варіантів відповіді, заздалегідь готова відповідь – неприйнятна. Приклади проблемних питань: «Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?», «Що в природі змінює колір?»

Проблемна задача – це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання. Приклад проблемної задачі: «Які необхідно зробити дії, щоб рівняння $2+5x3 = 21$ було правильним?» Проблемна ситуація в процесі навчання передбачає, що суб'єкт (студент) хоче розв'язати важкі для себе завдання, але йому не вистачає даних, і він повинен сам їх шукати. Така ситуація характеризує психологічний стан студента, що виникає в процесі виконання навчального завдання, стимулюючи до пошуку нових знань і способів діяльності. Проблемна ситуація містить три компоненти:

а) необхідність виконання такої дії, під час якої з'являється пізнавальна потреба в новому ракурсі, знанні чи способі дії;

б) невідоме, яке потрібно розкрити в ситуації, що виникла; в) можливості студентів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті «таємниць» невідомого. Не занадто важкі, середні за рівнем складності завдання не створюють проблемної ситуації.

Приклад проблемної ситуації: «Складіть із 6 сірників 4 рівносторонні трикутники зі сторонами, які дорівнюють розмірам одного сірника».

Аналіз проблемної ситуації, виявлення її зв'язків, відносин, які закріплені у мові, постають у вигляді завдань. Процес засвоєння й розуміння знань не є можливим без постановки та розв'язання завдань. Навіть читаючи текст, слухаючи педагога, учням (студентам) доводиться розв'язувати ті чи інші завдання. Сформульоване завдання створює зовнішні умови для усвідомлення проблемної ситуації. Мислення починається з проблемної ситуації, з її усвідомлення й прийняття.

Щоб пробудити ситуацію розумової активності під час читання тексту, потрібно його «побачити» як систему завдань, систему прихованих проблемних ситуацій. Слухання готового пояснення також потрібно сприймати як послідовність завдань. Студенти, які «бачать» завдання й відображені в них проблемні ситуації в тексті, викладі, сприймають подану

інформацію як відповіді на запитання, які в них виникли під час сприйняття тексту. Ці питання містять механізм їхньої розумової активності, тому засвоєння навіть «готових» завдань є для них ефективним і щодо функціональності цих знань, тобто засвоєння й розвиток (перетворення знань і дій щодо оволодіння ними в психічні новоутворення) відбувається в таких студентів одночасно.

Проблемними завданнями можуть бути запитання, навчальні задачі, практичні ситуації. Ту саму проблемну ситуацію можуть зумовити різні типи завдань. Саме по собі проблемне завдання не є проблемною ситуацією. Воно може зумовити проблемну ситуацію тільки за певних умов. Такий вид навчання:

- стимулює виявлення активності, ініціативи, самостійності й творчості у студентів;

- розвиває інтуїцію й дискурсивне («проникнення в суть»), само розуміння само («відкриття») і дивергентне («створення») мислення;

- учить мистецтва розв'язувати різні наукові й практичні проблеми, досвіду творчого розв'язання теоретичних і практичних завдань.

Труднощі організації проблемного навчання пов'язані зі значною затратою часу для постановки і розв'язання проблем, створення проблемної ситуації й надання можливості її самостійного розв'язання кожному студенту. Цей вид навчання містить природний процес поділу студентів на самостійних і несамостійних.

4.4. Програмоване навчання.

В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою посилання команд від педагога (комп'ютера, інших технічних засобів і аудіо-, відеотехніки) до учня (студента) й одержання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від педагога (оцінка) і учня чи студента (самооцінка).

Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:

- подавати інформацію невеликими дозами;
- формулювати завдання для перевірки (для контролю й оцінки засвоєння кожної порції пропонованої інформації);
- пред'являти відповіді для самоконтролю;
- давати вказівки залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною чи розгалуженою побудовою освітньої програми. У разі вибору лінійної побудови програми студенти працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена програма дає змогу студентів вибрати індивідуальний шлях засвоєння цілісної навчальної інформації.

Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок педагога з учнем (студентом) здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного виду, комп'ютера). Перевага цього виду навчання – одержання повної і постійної інформації про ступінь і якість засвоєння всієї навчальної програми.

У програмованому навчанні немає проблем між відповідністю темпу навчання і можливостями учня (студента), оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для нього режимі.

Інша перевага – економія часу викладача на процес передавання інформації, а також збільшення кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Головним недоліком такого виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів (студентів).

Модульне навчання передбачає таку організацію процесу, коли науково-педагогічний працівник і студенти працюють із навчальною інформацією, представленою у вигляді модулів. Кожен модуль є завершеним і відносно самостійним.

Сукупність таких модулів становить єдине ціле в розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Наприклад, перший цільовий модуль дає перше уявлення про нові об'єкти, явища чи події. Другий інформаційний модуль є системою необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. Третій операційний модуль містить весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи з використання здобутої інформації. Останній модуль для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації може бути у вигляді, наприклад, переліку питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на значну самостійну роботу студентів за умов дозованого засвоєння навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блочно-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується під час поділу навчальної програми на блоки.

Стили навчання визначають за домінуванням певної групи методів у загальній системі методів і прийомів навчання. Вони постають як спосіб ставлення педагога до педагогічної діяльності і спілкування.

4.5. Репродуктивний стиль навчання.

Основна особливість репродуктивного стилю в тому, щоб передати студентам певні очевидні знання. Педагог просто викладає зміст матеріалу й перевіряє рівень його засвоєння. Головним видом діяльності науково-педагогічного працівника є репродукування, що не допускає альтернатив.

У межах цієї моделі враховано тільки регламентовані чи догматизовані знання. Думок студентів просто не беруть до уваги. Основу

репродуктивного навчання становить система вимог педагога до швидкого, точного й міцного засвоєння знань, навичок і вмінь. Навчання здійснюється здебільшого в монологічній формі: «повторіть», «відтворіть», «запам'ятайте», «дійте за зразком».

В умовах репродуктивного навчання в студентів перевантажується пам'ять, а інші психічні процеси – сприйняття, уява, альтернативне й самостійне мислення – блокуються. Це може спричинювати втомлюваність і втрату зацікавленості навчанням.

Унаслідок такого навчання студент не вміє ухвалювати самостійних рішень, звикає до підпорядкування (накази й заборони), стає пасивним виконавцем і функціонером.

Цей вид навчання зумовлює два небезпечні синдроми. Перший – боязнь зробити помилку: «Раптом неправильно зрозумів, що говорив педагог?», «Раптом запропонуєш не ту відповідь, якої від тебе очікують?» Так з'являються люди зі ставленням до життя на зразок: «Не висуйайся. Не лізь, якщо тебе не запитують! Тобі найбільше від усіх треба?» Як наслідок, студенти звикають слухати, але розучуються говорити, міркувати. Другий синдром – страх забути. Над студентом постійно висить дамоклів меч: «Ти повинен пам'ятати й зуміти розповісти про все, що говорив педагог і що написано в підручнику».

У педагога також може розвинути синдром – «боязнь не встигнути пройти програму, не порушити принципів навчання». У тактиці репродуктивного навчання чітко окреслено три основні лінії. Першу умовно можна сформулювати так: «Не починайте полеміки, для цього бракує часу». Друга лінія передбачає уміння доступно викладати складний матеріал. Третя лінія поведінки науково-педагогічного працівника полягає в тому, щоб віддавати перевагу фактам, а не узагальненням (факти простіші і зрозуміліші).

4.6. Творчий стиль навчання.

Його стержнем є стимулювання студентів до творчості в пізнавальній діяльності. А також – підтримання з боку педагога ініціатив своїх підопічних. Педагог добирає зміст навчального матеріалу відповідно до критеріїв проблемності.

У процесі викладення проблеми науково-педагогічний працівник прагне вибудувати діалог зі студентами. У цих умовах навчання забезпечує «контекст відкриття». Для творчого підходу до педагогічного процесу характерні такі звертання педагога: «порівняй», «доведи», «вибери головне», «зроби вибір і аргументуй його», «запропонуй свій варіант», «поясни і зроби висновок». У разі такого стилю навчання діяльність студентів має частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання наявні такі лінії поведінки педагога:

- уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб зумовити інтерес до міркування, аналізу й порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів розв’язання завдань і проблем;
- підтримання студента на шляху до самостійних висновків і узагальнень.

Цей стиль навчання має значні переваги порівняно з репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Однак такий стиль може давати привід для зародження в студента психології невдахи: «Я все одно оригінальніше за інших не придумаю, то навіщо ж думати?» Навчена в такому стилі людина не може зберігати значного обсягу інформації, необхідного для постійної й систематичної праці.

Як засвідчують досвід і результати досліджень психологів і педагогів, тільки систематичне освоєння базових знань стає справжньою основою для творчості студентів. Найяскравіше творчий стиль навчання виявляється під час захисту творчих проектів і завдань, у здійсненні досліджень і експериментів, у процесі розв’язання проблемних завдань і ситуацій, у дискусіях.

4.7. Емоційно-ціннісний стиль навчання

Емоційно-ціннісний стиль навчання забезпечує особистісне залучення студентів до навчально-виховного процесу на рівні саморозуміння й ціннісно-сміслового сприйняття навчального матеріалу й духовно-морального образу самого вчителя. Це можливо тільки в разі емоційної відкритості педагога, щирому зацікавленні навчальним предметом. Такий стиль передбачає наявність саморозуміння здібностей у педагога, а також уміння організувати навчально-виховний процес діалогічно.

Результативність цього способу організації навчання збільшується, якщо педагог організовує взаємини зі студентами на основі емоційно-довірливого спілкування, співпраці й поваги до кожної особистості. Під час використання цього стилю найприйнятнішими є такі форми звертання до студента: «оцініть», «висловіть своє ставлення, думку, розуміння», «дайте своє трактування події, факту, явища», «образно уявіть, що тут більш цінне і значуще для вас», «складіть, придумайте»

Педагог, орієнтований на емоційно-ціннісний стиль навчання, стимулює студентів до рефлексії, «праці душі» (за В.О. Сухомлинським), до формування свого ставлення:

- до наукових і технічних досягнень людства;
- до результатів діяльності людини;
- до історичних подій і творів мистецтва;
- до цінності знань і вмінь для професійної діяльності.

Найяскравіше цей стиль навчання виявляється в ігрових формах навчання, у процесі діалогу й театралізованих іграх, тобто під час виконання завдань, що сприяють виявленню самовідчуття, самопізнання, саморозуміння, самооцінки.

У тактиці емоційно-ціннісного стилю навчання можна окреслити типові лінії поведінки педагога:

- перевага ціннісно-сміислової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток студентів;
- орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до навчальної інформації і взаємодії зі студентами;
- добір морально розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінки-взаємооцінки-самооцінки в освітньому процесі.

Цей стиль навчання ефективно розвиває:

- образне мислення студента та емоційно-моральну сферу особистості, стимулює до саморефлексії й самопізнання, саморозкриття творчих здібностей і ціннісного ставлення до світу;
- вчить емоційного й діалогічного стилю спілкування з людиною, співпраці і взаємоповаги, визнання її самоцінності.

Контрольні запитання та завдання:

1. Назвіть види навчання.
2. Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.
3. Назвіть характерні особливості проблемного навчання.
4. Назвіть особливості програмованого навчання.
5. Розкрийте поняття «стиль навчання».
6. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
7. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.

Тема 5. Програма підготовки фахівця та навчальні плани

- 5.1. Зміст освіти у вищих навчальних закладах.
- 5.2. Проектування змісту навчання у вищих навчальних закладах.
- 5.3. Нормативні документи, що визначають зміст освіти.
- 5.4. Функції програми навчальної дисципліни.
- 5.5. Навчальна література.

5.1. Зміст освіти у вищих навчальних закладах

Зміст освіти – науково обґрунтована система дидактичного та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Складовим змісту освіти є нормативний та вибіркового компоненти. Нормативний компонент змісту освіти визначають відповідні державні стандарти освіти, а вибіркового – вищий навчальний заклад.

Зміст освіти визначають також освітньо-професійна програма підготовки, структурно-логічна схема, навчальні програми дисциплін, інші нормативні акти органів державного управління освітою та вищого навчального закладу; його відображено у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах і дидактичних засобах.

Освітньо-професійна програма містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах) для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, який відведено для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни.

Співвідношення між часом для аудиторних занять і самостійною роботою студентів, форми і періодичність проміжного контролю визначено в навчальному плані вищого навчального закладу.

Структурно-логічна схема підготовки визначає науково-методичне структурування процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю тощо).

5.2. Проектування змісту навчання у вищих навчальних закладах

Досягнення цілей навчання забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, які сприяють переведенню його в знання, вміння, навички та особистісні якості фахівця. Зміст навчального матеріалу і форми його трансформації у знання й уміння зафіксовано у відповідній навчально-програмній документації, основа якої освітні стандарти, кваліфікаційна характеристика і професіограма фахівця.

Постановці цілей навчання й оптимізації здобуття підготовки фахівців заданої кваліфікації і профілю передуює розробка моделі професійної діяльності фахівця — професіограма.

Професіограма — документ, що регламентує технологію побудови вимог, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини.

Цей документ має забезпечити постановку практичного завдання та організацію його розв'язання з метою оптимізації та підвищення ефективності професійної діяльності фахівця конкретного профілю. У професіограмі відображено такі аспекти професійної діяльності, як соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, фізіологічні і соціально-психологічні. Обсяг, глибина і діяльність їх вивчення залежать від соціального замовлення.

Реально навчальний процес здійснюють на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і програм.

Питання дидактичного планування (методика складання кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчальних планів і програм, систематизація матеріалу з урахуванням міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків) докладно висвітлено в педагогічній літературі. Зміст навчально-нормативних документів, які розробляють, має відображати результати попереднього дидактичного прогнозування. У зв'язку з цим слід уточнити функції освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійної програми, навчального плану і навчальних програм – документів, які фактично прогнозують зміст підготовки майбутніх фахівців.

Існують різні підходи до визначення сутності поняття «освітньо-кваліфікаційна характеристика» (ОКХ). Проте очевидно, що головне її призначення – слугувати еталоном кваліфікації фахівця цього профілю. Тому в кваліфікаційних характеристиках потрібно конкретно вказати не тільки вимоги до особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, а й до компонентів його трудової діяльності, рівні виконання відповідних трудових процесів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика – офіційний і стабільний документ, поряд із освітнім стандартом та навчальним планом, який діє впродовж досить тривалого часу. Кваліфікаційні характеристики створюють для опису цілей підготовки кваліфікованих кадрів, і вони слугують для оцінки ступеня майстерності фахівців.

Загалом ОКХ містить такі положення:

– діяльнісне призначення фахівця із вказівкою його кваліфікації. Також потрібно зазначити його спеціалізацію (дослідницька, проектно-конструкторська, проективно-технологічна, сервісно-профілактична, організаційно-комерційна, культурно-просвітницька, педагогічна тощо);

– вимоги до знань і умінь, яким повинен відповідати випускник ВНЗ.

У розділі «Вимоги до знань» виокремлюють загальнопрофесійні вимоги (для групи спеціальностей) і спеціальні (характерні для певного фаху) знання, а в розділі «Вимоги до умінь» - перелік умінь, якими має володіти фахівець загалом, а також кваліфікаційні вміння, якими має володіти у своїй діяльності молодший спеціаліст чи спеціаліст;

– вимоги до підготовки фахівців виявляють особливості спеціальності і встановлюють необхідний обсяг професій, соціальних і громадських функцій і завдань, які випускники ВНЗ повинні вміти розв'язувати в практичній діяльності.

Положення, зазначені в ОКХ, зазвичай, сформульовані на соціологічному і виробничому рівнях. Тому науково-педагогічним працівникам необхідно трансформувати ці завдання до педагогічного рівня.

Удосконалюючи ОКХ, потрібно: враховувати динаміку розвитку техніки, зміни вимог нормативних керівних документів, що регламентують

виробничо-економічний процес; використовувати відомості анкет-характеристик випускників ВНЗ; вивчати виробничу ситуацію і функціональні обов'язки; узагальнювати думки провідних фахівців і слухачів факультету підвищення кваліфікації.

Головними засобами діяльності фахівців вищої ланки є засоби духовні й матеріальні. Духовні засоби праці фахівця – його уміння й навички, якими він користується в процесі своєї діяльності.

Матеріальні містять комплекс виробничого устаткування, приміщень і споруд, контрольно-вимірвальну апаратуру, діагностичне устаткування, інформаційно-обчислювальну техніку, засоби механізації і автоматизації.

Додаткові засоби діяльності – нормативно-технічні матеріали, керівні документи, стандарти, галузеві нормативи, правила техніки безпеки виробничої санітарії тощо, що регламентує процес виробництва та економічну життєдіяльність людства і природи.

Освітньо-професійна програма – державний нормативний документ, у якому узагальнено зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої й професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

5.3. Нормативні документи, що визначають зміст освіти

Навчальний план – нормативний документ, що його складає вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки, у ньому подано перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій, навчальних і виробничих практик) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю. У навчальному плані вказано й час, відведений на самостійну роботу.

Навчальний план розробляють на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми і затверджує керівник вищого навчального закладу. У ньому реалізовано цілі та завдання виховання майбутнього фахівця, основні принципи добору наукової інформації, її систематизації з урахуванням міжпредметних зв'язків і логіки викладу матеріалу. Тут знаходять своє втілення ідеї розвитку особистості на основі органічного поєднання загальної, політехнічної і професійної освіти, з'єднання навчання з продуктивною працею, розвитку творчого мислення та пізнавальної активності студентів, їх самостійності в надбанні знань, зв'язку теоретичної й практичної підготовки, спадкоємності з іншими типами навчальних закладів.

Науково обґрунтовані принципи побудови навчальних планів розробляють на різних рівнях професійної підготовки кадрів. Узагальнюючи

досвід таких досліджень, можна висунути незалежно від їхньої кваліфікації профілю такі основні принципи побудови навчальних планів підготовки фахівців, а саме:

- гуманістичного спрямування, орієнтований на задоволення освітніх запитів особистості, виховання високоморальних загальнолюдських якостей майбутнього фахівця;

- науковості, який передбачає відповідність отримання освіти до рівня й перспектив розвитку науки, формування в студента наукового світогляду на основі правильних уявлень про загальні і спеціальні методи наукового пізнання, засвоєння основних закономірностей процесу пізнання з позицій діалектичного матеріалізму;

- систематичності й послідовності потребує розміщувати навчальні дисципліни з урахуванням логіки досліджуваної наукової системи знань і закономірностей розвитку наукових понять у свідомості студентів;

- доступності, що враховує рівень підготовки студентів;

- єдності навчання, виховання, розвитку, який передбачає нерозривний зв'язок навчання з формуванням світоглядних, поведінкових і творчих якостей особистості кожного студента;

- гуманітаризації, який передбачає залучення до змісту всіх навчальних курсів (не тільки гуманітарних, й природничо-математичних, технічних і виробничо-технологічних) відомостей про роль і місце в соціальному, економічному і науково-технічному прогресі, його відповідальності за майбутнє цивілізації і духовних скарбів;

- зв'язку теорії з практикою за умови базової ролі теорії, який передбачає необхідність підведення студентів до розуміння значення теорії в житті, практиці, виробничій праці; розвитку в них здібностей умілого застосування засвоєних знань, умінь і навичок для розв'язання завдань практичного і виробничого характеру;

- політехнічний, який передбачає цілісність загальної політехнічної і професійно-політехнічної освіти й забезпечує професійну мобільність фахівця, його здатність орієнтуватися в системі громадського виробництва, за найкоротший термін адаптування до змін та змісту праці;

- професійної спрямованості, який передбачає загальну орієнтацію всіх студійованих дисциплін на остаточні результати навчання студентів, пов'язані з набуттям конкретної спеціальності;

- стабільності й динамічності, який передбачає наявність стабільної (базової) частини вивчення навчальних предметів і динамічної (спеціальної) частини, змінюваної з урахуванням вимог виробництва до підготовки фахівців;

- уніфікації і диференціації, зумовлений об'єктивними особливостями і закономірностями характеру, змісту праці фахівців цього профілю і кваліфікації і та врахуванням індивідуальних особливостей студентів;

– спадкоємності змісту освіти, а також з різноманітними видами неформальної освіти й самоосвіти;

– інформаційної технологічності навчання, орієнтований на застосування в освітньо-виховному процесі педагогічно виправданих засобів інформаційної та комп'ютерної техніки (персональних комп'ютерів, інформаційних банків даних і знань, комп'ютерних експертних систем тощо). Характерною рисою нового покоління навчальних планів системи навчання у ВНЗ є створення умов, які сприяють самоактуалізації та самореалізації особистості. Ця можливість виявляється у гнучкості системи навчання, покликаній забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей студентів, їхні інтереси та уподобання.

Реалізація цієї ідеї виявляється у блочній побудові навчальних планів з великим вибором елективних курсів, рейтингової системної оцінки знань (кількісною системою «залікових одиниць»), широким спектром можливостей для самостійної поглибленої професійної спеціалізації; у створенні можливості застосування відкритих систем навчання, які дають змогу організувати навчання студентів за індивідуальними програмами.

5.4. Функції програми навчальної дисципліни

На кожний предмет розробляють програму навчальної дисципліни – нормативні документи, що визначають роль і місце навчального предмета в системі підготовки фахівців, цілі його вивчення, перелік тем навчального матеріалу, форми організації навчання.

Програми навчальної дисципліни забезпечують професійну підготовку фахівців, їх розробляють у взаємозв'язку та з метою забезпечити цілісне оволодіння навчальним матеріалом, необхідним для успішного виконання професійної діяльності, запобігти можливому дублюванню, урахувати міжпредметні зв'язки, визначаючи послідовність вивчення навчальних предметів.

На стадії розв'язання дидактичного завдання – проектування цілей та змісту навчання, керуються освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Після визначення цілей і адекватного змісту навчального предмета розробляють проект програми навчального предмета, а після вибору необхідних форм навчання створюють робочі навчальні програми.

Нині програми навчальних дисциплін, зазвичай, визначають лише обсяг знань, які підлягають засвоєнню. Але функція програми навчальної дисципліни явно недостатня. Крім свого традиційного призначення, програма і пояснювальна записка до неї мають вказувати:

– роль і значення відповідної навчальної дисципліни в майбутній професійній діяльності фахівця;

– основні перспективні напрями розвитку досліджуваної науки й галузі техніки;

- обсяг і зміст умінь та навичок, що їх повинні опанувати студенти;
- основні риси творчої діяльності, необхідні для роботи майбутнього фахівця, а також характер навчально-пізнавальних проблем і завдань, які сприяють формуванню цих рис;
- найважливіші світоглядні ідеї і категорії, які підлягають засвоєнню на конкретній змістовій основі;
- очікувані результати навчання, тобто необхідні рівні засвоєння навчального матеріалу.

Зазначені компоненти програми навчальної дисципліни (ПНД) сукупно є конкретним висловленням цілей навчання за цим навчальним предметом, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля педагога і студентів у процесі навчання. За аналогічною схемою можна конкретизувати цілі навчання з кожного розділу і теми навчальної дисципліни в робочій навчальній програмі.

Складаючи ПНД, необхідно додатково врахувати низку конкретних вимог, пов'язаних із необхідністю відображення в них новітніх досягнень науки, техніки технології; забезпечення спадкоємності та єдності загальноосвітньої, політехнічної і професійної підготовки студентів; встановлення раціональних міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків; виховання зацікавленості спеціальністю, розуміння громадської значущості своєї праці, почуття колективізму, відповідальності, а також підприємливості та ініціативи.

Формування освітньої кваліфікаційної характеристики, навчального плану і навчальних програм – це не самоціль. Ці документи, насамперед навчальні програми – найбільш динамічні.

Проте вони зможуть успішно виконувати свої функції, якщо їхній зміст безперервно і з певним випередженням адаптуватимуть до нестабільних вимог відповідної галузі господарства. У зв'язку з цим такі прогностичні завдання, як дослідження тенденцій у змінах характеру, об'єктів і праці фахівців, а також вивчення перспектив розвитку тієї чи іншої конкретної галузі науки і техніки розв'язують не епізодично, а безперервно, систематично, унаслідок безперервних змін зазначених об'єктів прогностичного дослідження.

Це дає підстави поряд із раніше введеним терміном «стратегічне прогнозування» використовувати для позначення безперервного процесу отримання прогностичної інформації термін «оперативно-тактичне прогнозування». Результати такого короткотермінового прогнозування використовують для оперативного корегування змісту навчання в процесі поточного календарно-тематичного і позанятевого планування навчального процесу.

Крім того, на основі дослідно-експериментальної роботи, а також під час реального навчального процесу потрібно виробити пропозиції з

удосконалення наявних кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, які враховують надалі в розробці нових варіантів цієї навчально-програмної документації.

5.5. Навчальна література

Конкретний зміст навчальних програм висвітлено в навчальній літературі – підручниках, посібниках, довідниках та ін. Навчальний підручник – книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою та вимогами дидактики. Підручник за своїм змістом і структурою має бути чітко спрямованим на виконання певних функцій: освітньої, розвивальної, виховної, управлінської. І. П. Підласий виокремлює такі функції підручника:

- мотиваційна – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;

- інформаційна – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;

- контрольнo-корегувальна – передбачає можливості перевірки, самооцінки та корекції процесу і результатів навчання; а також виконання тренувальних завдань для формування необхідних умінь і навичок. Підручники мають відповідати певним вимогам:

- містити матеріал високого рівня узагальнення і водночас конкретний;

- наводити наукові відомості, але бути доступними для студентів, враховуючи особливості їхніх вікових та індивідуальних показників розвитку;

- бути інформативними і водночас лаконічними, пов'язувати навчальний матеріал із додатковою літературою, спонукати до самоосвіти і творчості;

- містити необхідні ілюстрації у вигляді картин, карт, схем, діаграм, фотографій;

- формулювання основних положень, висновків мають бути гранично ясними і чіткими;

- особливе значення має не лише доступність, а й проблемність викладу навчального матеріалу, здатність підручника розвивати пізнавальні інтереси учнів і стимулювати їхнє творче мислення.

Структура підручника:

- тексти – основний, додатковий, пояснювальний;

- позатекстові компоненти – апарат організації процесу засвоєння змісту, запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язування завдань, прикладів); таблиці; вправи;

- ілюстративний матеріал (фотографії, малюнки, плани, карти та ін.).

За характером відображення дійсності тексти можуть бути емпіричними (відображати факти, явища, події, містити вправи, правила) і теоретичними (містити закономірності, теорії, методологічні знання).

За основним методом викладу матеріалу тексти можуть бути: репродуктивні, проблемні, програмовані, комплексні.

Репродуктивні тексти – високоінформативні, структурні, зрозумілі студентам, відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання.

Проблемні тексти подають у формі проблемного монологу, в якому для створення проблемних ситуацій позначають суперечності, вирішують проблему, аргументують логіку формування думки.

Програмовані тексти – містять певні дози інформації, а для засвоєння кожного інформативного блоку є контрольні запитання.

Комплексні тексти – містять певні дози інформації, необхідні студентам для розуміння проблеми, а проблему визначають за логікою проблемного навчання.

Матеріал підручника необхідно доповнювати додатковою інформацією, бо його зміст надто конспективний і знання, здобуті тільки з нього, будуть обмеженими. Тому, крім підручника, слід використовувати додаткові джерела, зокрема навчальні посібники.

Навчальний посібник — книга, зміст якої повністю відповідає навчальній програмі або ж розглядає окремі теми навчального предмета; може містити емпіричний матеріал, що слугує закріпленню основного теоретичного матеріалу. Матеріал посібника розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До навчальних посібників належать: хрестоматії, словники, збірники задач і вправ, довідники, комплекти карт, таблиць тощо.

Підручники і навчальні посібники сприяють формуванню у студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності, самоконтролю, є засобом керівництва їх пізнавальною діяльністю.

Контрольні запитання та завдання:

1. Розкрийте сутність терміну «зміст освіти». Назвіть основні компоненти змісту освіти.

2. Яка різниця між навчальним планом і навчальною програмою?

3. Назвіть принципи побудови навчальних планів.

4. Які вимоги висувають до складання програми навчальної дисципліни?

5. Порівняйте у чому відмінність між навчальним підручником та навчальним посібником?

6. Назвіть позитивні та негативні аспекти використання електронних підручників.

2. МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

2.1 План практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Концепції теорії навчання	6
2	Дидактичні системи у вищій школі	8
3	Дидактичні технології у вищій школі	6
4	Види і стилі навчання	4
5	Закони, закономірності та принципи навчання	4
6	Програма підготовки фахівця та навчальний план	4

2.2. Зміст практичних занять

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І

Дидактичні системи у вищій освіті

Заняття 1-2.

Концепції теорії навчання. Дидактичні системи у вищій школі

План заняття.

1. Поняття дидактики вищої школи.
2. Етапи процесу навчання.
3. Сутність навчальної діяльності студентів.
4. Зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
5. Завдання дидактики вищої школи.
6. Дидактичні системи навчання.

Запитання та завдання:

1. Сформулюйте визначення дидактики.
2. Розкрийте сутність функцій дидактики.
3. Чим відрізняються поняття «викладання» та «учіння»?
4. Назвіть етапи процесу навчання.
5. Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.
6. Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
7. Прокоментуйте завдання дидактики вищої школи.

Завдання для самостійної роботи.

1. Розкрийте основні положення теорії Й.Ф. Гербарта.
2. Проаналізуйте недоліки педагогічної системи Й.Ф. Гербарта.
3. Охарактеризуйте педоцентристську систему Дж. Дьюї.

4. Охарактеризуйте сучасні дидактичні концепції.

Список літератури до теми.

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 271 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Заняття 3.

Дидактичні технології у вищій школі

План заняття

1. Ознаки технологічності освітнього процесу.
2. Структура педагогічної технології.
3. Види педагогічних технологій.
4. Технологія дистанційного навчання.
5. Технологія модульного навчання.
6. Принцип модульності.

Запитання та завдання

1. Розкрийте значення терміну «педагогічна технологія».
2. Охарактеризуйте етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.
3. Структурні компоненти технології навчання.

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
2. Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.
3. Розкрийте особливості технології модульного навчання.

Список літератури до теми.

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. — Л. : Ліга-Прес, 2000. — 100 с.

3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. – 5–те вид., доп. і перероб. – К. , 2007. – 656 с.

5. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 255 с.

Заняття 4.

Види і стилі навчання.

План заняття

1. Види навчання.
2. Пояснювально-ілюстративне навчання.
3. Проблемне навчання.
4. Програмоване навчання.
5. Репродуктивний стиль навчання.
6. Творчий стиль навчання.

Запитання та завдання

1. Назвіть види навчання.
2. Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.
3. Назвіть характерні особливості проблемного навчання.
4. Назвіть особливості програмованого навчання.
5. Розкрийте поняття «стиль навчання».
6. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
7. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.
(Практична робота: визначити вид та стиль навчання за прикладом)

Завдання для самостійної роботи

Дібрати приклади різних видів та стилів навчання.

Список літератури до теми.

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 271 с.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. — Л. : Ліга-Прес, 2000. — 100 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.

5. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.

Заняття 5.

Закони, закономірності та принципи навчання

План заняття

1. Закони навчання.
2. Закономірності навчання.
3. Суб'єктивні закономірності процесу навчання.
4. Загальні закономірності процесу навчання.
5. Зовнішні та внутрішні закономірності навчання.
6. Система принципів навчання.

Запитання та завдання

1. Розкрийте сутність терміну «закон навчання».
2. Охарактеризуйте основні закони дидактики.
3. Порівняйте закони та закономірності навчання.
4. Назвіть класифікацію закономірностей навчання.
5. Охарактеризуйте групу загальних закономірностей процесу навчання.
6. Назвіть конкретні закономірності процесу навчання.
7. Розкрийте значення терміну «принципи навчання».
8. Назвіть систему принципів навчання.

Практична робота:

1. Розкрийте зміст зовнішніх закономірностей процесу навчання.
2. Проаналізуйте внутрішні закономірності процесу навчання.
3. Порівняйте об'єктивні та суб'єктивні закономірності процесу навчання.
4. Розкрийте сутність принципів навчання.
5. Проаналізуйте, який принцип є провідним у педагогічній системі?
(Практична робота: реферування статті)

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізувати статтю у періодичній пресі з проблеми.
2. Скласти анотацію до статті (не менше трьох сторінок).

Список літератури до теми.

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 271 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб / Кузьмінський А. І. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.
4. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Товажнянский Л. Л.,

Романовский А. Г., Бондаренко В. В. и др. — Х. : НТУ «ХПИ», 2005. — 600 с.

5. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Фіцула М. — 2-ге вид., доп. — К. : Академвидав, 2010. — 456 с. — (Серія «Альма-матер»).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.

Зміст освіти у вищих навчальних закладах.

Заняття 6-8

Програма підготовки фахівця та навчальні плани.

План заняття

1. Зміст освіти у вищих навчальних закладах.
2. Проектування змісту навчання у вищих навчальних закладах.
3. Професіограма.
4. Нормативні документи, що визначають зміст освіти.
5. Програма навчальної дисципліни її зміст та структурування матеріалу.
6. Навчальна література.

Запитання та завдання

1. Розкрийте сутність терміну «зміст освіти». Назвіть основні компоненти змісту освіти.
2. Яка різниця між навчальним планом і навчальною програмою?
3. Назвіть принципи побудови навчальних планів.
4. Які вимоги висувають до складання програми навчальної дисципліни?

Завдання для самостійної роботи

1. Порівняйте у чому відмінність між навчальним підручником та навчальним посібником?
2. Охарактеризуйте особливості структурування навчального підручника.
3. Назвіть позитивні та негативні аспекти використання електронних підручників.

Список літератури до теми.

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / Ортинський В.Л. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
3. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, А. Г. РОМАНОВСКИЙ, В. В. БОНДАРЕНКО и др. — Х. : НТУ «ХПИ», 2005. — 600 с.
4. Сисоева С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоева, Н.Г. Батечко. — К.: ВД ЕКМО, 2011. — 368 с.
5. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. Фіцула. — 2-ге вид., доп. — К. : Академвидав, 2010. — 456 с. — (Серія «Альма-матер»).

3. МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ З ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

3.1. Загальні методичні рекомендації організації самостійної роботи студентів

Самостійна робота студентів (СРС) займає провідне місце у системі сучасної вищої освіти. З усіх видів навчальної діяльності СРС значною мірою забезпечує формування самостійності як провідної риси особистості студента.

Самостійна робота завершує завдання усіх інших видів навчальної діяльності. Адже знання, що не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися дійсним надбанням людини. Тому СРС має навчальне, особисте та суспільне значення.

Навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, наявністю структури та змісту. Особливими ознаками самостійної навчальної діяльності є такі:

- зміни самого суб'єкта; - залежність від рівня розвитку студента та опора на досягнутий рівень розвитку; - засвоєння загальних способів дій та наукових понять;

- передумання загальних засобів дій вирішенню завдань; - залежність змін психічних властивостей та поведінки тих, хто навчається, від результатів їх власних дій.

Виконання самостійної роботи передбачає:

1. Опрацювання навчальної літератури за допомогою бібліотеки кафедри, університету, мережі Інтернет.

2. Вивчення навчального матеріалу, який дається для самостійної роботи.

3. Засвоєння знань, видів та способів діяльності в конкретній предметній галузі.

4. Самоперевірка засвоєних знань за допомогою представлених питань.

За необхідності можна отримати індивідуальну консультацію викладача щодо виконання самостійної роботи. Для цього на кафедрі кожного семестру розробляється графік консультацій викладачів.

3.2. Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити основні положення теорії Й.Ф.Гербарта – 4 год.

2. Проаналізувати недоліки педагогічної системи Й.Ф. Гербарта – 4 год.

3. Охарактеризувати педоцентристську систему Дж. Дьюї – 4 год.

4. Скласти кросворд до першої теми – 4 год.

5. Розкрити сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання – 4 год.

6. Проаналізувати основні положення технології дистанційного навчання – 4 год.

7. Визначити особливості технології модульного навчання – 4 год.
8. Дібрати приклади до кожного виду та стилю навчання – 6 год.
9. Проаналізувати статтю у періодичній пресі з проблем. – 6 год.
10. Скласти анотацію до статті – 6 год.
11. Порівняти відмінності між навчальним підручником та навчальним посібником – 4 год.
12. Охарактеризувати особливості структурування навчального підручника – 6 год.
13. Опрацювати нормативні документи організації дидактичного процесу у ВНЗ – 8 год.
14. Скласти тести до тем теоретичного курсу (одна тема – за вибором). – 9 год.
15. Скласти робочу програму дисципліни «спецкурсу» - 10 год.
16. Опрацюйте Закон України «Про вищу освіту», випишіть принципи освіти. Завдання вищих навчальних закладів і проаналізуйте, якою мірою і якими шляхами реалізуються у нашій державі вимоги принципів освіти – 6 год.
17. Планування роботи у вищому навчальному закладі – 5 год.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
3. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. — Л. : Ліга-Прес, 2000. — 100 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб / Кузьмінський А. І. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. – 5-те вид., доп. і перероб. – К. , 2007. – 656 с.
9. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи / Ортинський В.Л. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

10. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Товажнянский, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко и др. — Х. : НТУ «ХПИ», 2005. — 600 с.
11. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Педагогічна думка, 2009. — 255 с.
12. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко. — К.: ВД ЕКМО, 2011. — 368 с.
13. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т.І. Туркот. — К. : Кондор, 2011. — 628 с.
14. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. Фіцула. — 2-ге вид., доп. — К. : Академвидав, 2010. — 456 с. — (Серія «Альма-матер»).

4. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ КУРСОВИХ РОБІТ

4.1. Загальні методичні рекомендації до написання курсової роботи

Метою курсової роботи є закріплення теоретичних знань студентів з педагогіки вищої школи та демонстрація їх умінь застосовувати отримані знання з дидактики у навчально-виховному процесі. Курсова робота повинна мати практичний характер і передбачає проведення певного експериментального дослідження

Курсова робота покликана показати здатність студента самостійно вирішувати комплекс взаємопов'язаних завдань відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності.

Курсова робота подається у друкованому вигляді. Виконується на аркушах паперу формату А-4, вона має бути надрукована 14 розміром шрифту Times New Roman, інтервал між рядками 1,5, абзацний відступ – 1,25, вирівнювання тексту (крім заголовків) – по ширині. Обсяг курсової роботи – 35-40 сторінок.

Структура курсової роботи включає:

- титульний аркуш
- зміст
- вступ
- основна частина
- висновки
- список літератури
- додатки (якщо потрібно)

Вступ повинен містити актуальність дослідження, об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження. Основна частина має складатися не менш як із двох розділів із підрозділами та суттєво розкривати тему роботи. Список літератури – не менш ніж 20 джерел. Оформлення курсової роботи має відповідати нормативним вимогам (Державний стандарт України ДСТУ 3008-95 «Документація. Звіти у сфері науки і техніки» та вимогами до оформлення текстових документів у сфері навчального процесу СТВУЗ – НТУ «ХП»).

4.2. Рекомендовані теми курсових магістерських робіт:

1. Теоретично-практичні засади лідерства в освіті
2. Дидактичні засади розвитку лідерських якостей у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
3. Педагогічне забезпечення розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)

4. Методи формування професійних умінь майбутніх (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
5. Розвиток професійної компетенції у майбутніх (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
6. Педагогічні технології формування комунікативних умінь у спеціалістів (назва) у закладі (назва)
7. Розвиток педагогічних умінь у викладачів вищих навчальних закладів
8. Розвиток професійної культури у медичних працівників у системі підвищення кваліфікації
9. Педагогічні умови розвитку організаційних умінь у майбутніх (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
10. Удосконалення культури ділового спілкування у спеціалістів (назва) засобами сучасних педагогічних технологій
11. Методи удосконалення культури міжособистісної взаємодії у майбутніх (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
12. Дидактичні умови розвитку рефлексивних умінь у майбутніх (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
13. Удосконалення змісту професійного навчання майбутніх фахівців (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
14. Особистісний підхід у формуванні професійних навичок майбутніх фахівців (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
15. Діяльнісний підхід розвитку умінь професійної взаємодії майбутніх фахівців (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
16. Удосконалення управлінської компетентності у менеджерів (назва галузі) як засіб забезпечення неперервності професійної підготовки
17. Рейтингове оцінювання у процесі психолого-педагогічного навчання майбутніх фахівців (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
18. Розвиток професійної компетенції у майбутніх фахівців (назва напряму навчання) засобами дистанційного навчання
19. Дидактичні умови розвитку готовності майбутніх фахівців (назва напряму навчання) до професійного саморозвитку
20. Удосконалення методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва)
21. Удосконалення професійної компетенції спеціалістів (назва) засобами дистанційного навчання
22. Розвиток навичок самоуправління у фахівців (назва профіля) як важлива складова їх професійної майстерності
23. Активізація пізнавальної діяльності молодших бакалаврів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін

24. Формування готовності молодших бакалаврів до самоорганізації у процесі самостійної роботи
25. Розвиток інформаційної культури майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
26. Мотивація майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) до вивчення математичних дисциплін у навчальному закладі (назва)
27. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
28. Рефлексивний підхід розвитку професійної самосвідомості у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
29. Педагогічні умови розвитку професійно-важливих якостей у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
30. Організаційно-педагогічні засади дистанційного навчання спеціалістів (назва галузі)
31. Розвиток інформаційної культури у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
32. Педагогічні технології розвитку творчого потенціалу у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)
33. Дидактичні засади організації самостійної роботи у студентів вищих навчальних закладів
34. Удосконалення лекційної форми навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців (назва напрямку навчання)
35. Дидактичні умови розвитку творчих умінь у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва)

5. МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ДО ВИКОНАННЯ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ МАГІСТРАМИ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

5.1. Загальні методичні рекомендації

Виконання контрольних робіт є складовою частиною навчального процесу, засобом перевірки навичок самостійної роботи магістрів та освоєння теоретичних питань дисципліни.

Контрольна робота подається у друкованому вигляді, виконується на аркушах паперу формату А-4, має бути надрукована 14 розміром шрифту Times New Roman, інтервал між рядками 1,5, вирівнювання тексту – по ширині. Обсяг контрольної роботи – 15-20 сторінок.

Титульний лист має містити такі обов'язкові реквізити: назва навчального закладу; назва кафедри, назва дисципліни; варіант завдання; форма навчання; курс, номер групи; повне прізвище, ім'я, по батькові студента; місце та рік здачі контрольної роботи та прізвище, ім'я, по батькові викладача, що буде перевіряти роботу.

Із запропонованого списку завдань студент заочної форми навчання обирає свою тему контрольної роботи, орієнтуючись на останню цифру власної залікової книжки.

Структура контрольної роботи включає:

- титульний аркуш
- зміст
- основна частина
- список літератури

5.2. Темі контрольних робіт

Варіант 1.

1. Дидактична система Я.А. Коменського.
2. Репродуктивний стиль навчання.

Варіант 2.

1. Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера.
2. Творчий стиль навчання.

Варіант 3.

1. Дальтон-технологія.
2. Проблемний стиль навчання.

Варіант 4.

1. Педагогіка співробітництва.
2. Репродуктивний стиль навчання.

Варіант 5.

1. Педагогіка діалогу Паоло Фрейре.
2. Система дидактичних принципів навчання.

Варіант 6.

1. Охарактеризуйте педоцентристську систему Дж. Дьюї.
2. Емоційно-ціннісний стиль навчання.

Варіант 7.

1. Пояснювально-ілюстративне навчання.
2. Педагогічні технології авторських шкіл.

Варіант 8.

1. Проектування змісту навчання у вищих навчальних закладах.
2. Функції програми навчальної дисципліни.

Варіант 9.

1. Сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
2. Основні положення теорії Й.Ф. Гербарта.

Варіант 10.

1. Планування роботи у вищому навчальному закладі.
2. Дидактична система А.С. Макаренка.

6. ПЕРЕЛІК КОНТРОЛЬНИХ ЗАПИТАНЬ З ДИСЦИПЛІНИ

1. Сформулюйте визначення дидактики.
2. Назвіть функції дидактики.
3. Чим відрізняються поняття «викладання» та «учіння»?
4. Назвіть етапи процесу навчання.
5. Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.
6. Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
7. Які завдання дидактики вищої школи.
8. Розкрийте основні положення теорії Й.Ф. Гербарта.
9. Назвіть недоліки педагогічної системи Й.Ф. Гербарта.
10. Охарактеризуйте педоцентристську систему Дж. Дьюї.
11. Охарактеризуйте сучасні дидактичні системи.
12. Сформулюйте визначення терміну «педагогічна технологія».
13. Назвіть етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.
14. Назвіть структурні компоненти технології навчання.
15. Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
16. Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.
17. Розкрийте особливості технології модульного навчання.
18. У чому полягає сутність терміну «закон навчання».
19. Назвіть основні закони дидактики.
20. Порівняйте закони та закономірності навчання.
21. Назвіть класифікацію закономірностей навчання.
22. Охарактеризуйте групу загальних закономірностей процесу навчання.
23. Назвіть конкретні закономірності процесу навчання.
24. Розкрийте значення терміну «принципи навчання».
25. Що складає систему принципів навчання.
26. Назвіть види навчання.
27. Порівняйте догматичне та пояснювально-ілюстративне навчання.
28. Назвіть характерні особливості проблемного навчання.
29. Назвіть особливості програмованого навчання.
30. Розкрийте поняття «стиль навчання».
31. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
32. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.
33. Розкрийте сутність терміну «зміст освіти». Назвіть основні компоненти змісту освіти.
34. Яка різниця між навчальним планом і навчальною програмою?

35. Назвіть принципи побудови навчальних планів.
36. Які вимоги висувають до складання програми навчальної дисципліни?
37. Порівняйте у чому відмінність між навчальним підручником та навчальним посібником?
38. Назвіть позитивні та негативні аспекти використання електронних підручників.

7. ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 271 с.
3. Бондар, В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
4. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. — Л. : Ліга-Прес, 2000. — 100 с.
5. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / М. Ф. Дмитриченко та ін. – К. : Знання України, 2006. – 439 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Вид. дім «Ін Юрс», 2003. – 416 с.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет–журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Заглавие с экрана. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
11. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
12. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія / Клепко С. Ф. – Полтава : ПОІППО, 2006. — 328 с.
13. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб / Кузьмінський А. І. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
14. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
15. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. – 5–те вид., доп. і перероб. – К. , 2007. – 656 с.
16. Оргинський В.Л. Педагогіка вищої школи / Оргинський В.Л. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
17. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: документи і матеріали 2003-2004 рр. / авт. кол.:

М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин; за ред. В. Г. Кременя. – Т : Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 147 с.

18. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСКИЙ, А. Г. РОМАНОВСКИЙ, В. В. БОНДАРЕНКО и др. — Х. : НТУ «ХПИ», 2005. — 600 с.

19. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.

20. Педагогіка вищої школи : підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І.С. Волощук [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя ; АПН України, Інститут вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

21. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 255 с.

22. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988.

23. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наук. видання / за ред. чл.-кор. НАПН України К.В. Балабанова, С.О. Сисоевої, проф. І.В. Соколової. – Маріуполь : Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2011. – С. 11–18.

24. Сисоева С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоева, Н.Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.

25. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

26. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с. – (Серія «Альма-матер»).

ЗМІСТ

Вступ.....	3
1. Теоретичний конспект змісту дисципліни.....	5
Тема 1. Концепції теорії навчання. Дидактичні системи у вищій школі.....	5
Тема 2. Дидактичні технології у вищій школі.....	26
Тема 3. Закони, закономірності та принципи навчання.....	38
Тема 4. Види і стилі навчання.....	52
Тема 5. Програма підготовки фахівця та навчальні плани.....	59
2.Методичні вказівки до практичних занять.....	68
3.Методичні вказівки з організації самостійної роботи.....	73
4.Методичні вказівки до виконання курсових робіт.....	76
5.Методичні вказівки до виконання контрольних робіт з дисципліни.....	79
6.Перелік контрольних запитань з дисципліни.....	81
7.Інформаційно-методичне забезпечення.....	83

Навчальне видання

**Навчально-методичний посібник «Дидактичні системи у вищій школі»
для студентів денної та заочної форм навчання освітнього ступеня «магістр»
зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»**

Укладачі:

Романовський Олександр Георгійович
Солодовник Тетяна Олександрівна

Відповідальний за випуск проф. *Романовський О.Г.*
Роботу до видання рекомендував проф. *Ігнатюк О.А.*

План 2016 р., п.207

Підп. до друку .12 Формат 60 84 1/16. Riso-друк.
Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк.1,7. Наклад 50 прим.
Зам. . Ціна договірна.

Видавничий центр НТУ “ХП”.

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК №3657 від 24.12.2009 р.

61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

Друкарня НТУ “ХП”. 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

