

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»

***ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ
У ВИЩІЙ ОСВІТІ***

Навчально-методичний посібник

Івано-Франківськ
НАІР
2016

УДК [37.02:378] (075.8)
ББК 74.580.2 я 73
С – 83

*Рекомендовано до друку
Вченою Радою Педагогічного інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Протокол № 5 від 09.02.2016 р.)*

Дидактичні системи у вищій освіті : навч.-метод. посіб. / авт.-упоряд.
І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ : НАІР, 2016. – 108 с.

Рецензенти:

Завгородня Т. К. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»;

Золотухіна С. Т. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

У посібнику розміщено лекційний курс з навчальної дисципліни «Дидактичні системи у вищій освіті», плани практичних занять, список використаних джерел, термінологічний словник і методичні рекомендації щодо виконання завдань самостійної та індивідуальної роботи.

УДК [37.02:378] (075.8)
ББК 74.580.2 я 73
С – 83

©І.В.Стражнікова, 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ».....	5
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ	6
<i>Тема 1. Концепції теорії навчання. Дидактичні системи у вищій школі</i>	
1.1. Поняття дидактики вищої школи.....	
1.2. Сутність навчальної діяльності студентів.....	
1.3. Концепції теорії навчання.....	
1.4. Дидактичні системи навчання.....	
<i>Тема 2. Дидактичні технології у вищій школі</i>	
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.....	
<i>Тема 3. Закони, закономірності та принципи навчання</i>	
3.1. Закони навчання.....	
3.2. Закономірності навчання.....	
3.3. Система принципів навчання.....	
<i>Тема 4. Види і стилі навчання</i>	
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.....	
<i>Тема 5. Програма підготовки фахівця та навчальні плани</i>	
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.....	
<i>Тема 6. Програма навчальної дисципліни її зміст та структурування матеріалу</i>	
6.1. Функції програми навчальної дисципліни.....	
6.2. Навчальна література.....	
6.3. Зміст стандартизації і гуманізації вищої професійно-педагогічної освіти у навчальних планах та програмах.....	
ПЛАНІ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ.....	
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ, ЩОДО ВИКОНАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ САМОСТІЙНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	

ПЕРЕДМОВА

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. У 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 спеціалістів вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у виробничу діяльність а також забезпечення їхнього всебічного розвитку, здатних до свідомого суспільного вибору і творчого збагачення культурного потенціалу народу.

Навчальна дисципліна «Дидактичні системи у вищій освіті» 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: сформулювати 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». Сподіваємось, що запропонований нами навчальний посібник буде корисний для студентів і викладачів педагогічних навчальних закладів, керівників установ у галузі освіти та слухачів курсів підвищення кваліфікації.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ»

Навчальна дисципліна «Дидактичні системи у вищій освіті» покликана сприяти оволодінню магістрантами дидактичних основ сучасної педагогічної науки, розвитку професійного мислення, готувати до усвідомленого оволодіння професійними вміннями та навичками необхідними для ефективної роботи у вищих освітніх закладах. Розроблена робоча програма розрахована на знання студентів з навчальних дисциплін: загальні основи педагогіки, дидактики, теорії виховання, психології, філософії. Вони є теоретичною базою для подальшого оволодіння методами пізнання, логікою дослідного-педагогічного процесу, досвідом практичної-педагогічної діяльності.

Мета курсу – ознайомити магістрантів зі змістом дидактичних систем у вищій школі, структурою різних видів навчальних планів, програм, сформувати практичні уміння щодо реалізації у вищій школі різних видів форм і методів проведення навчальних занять.

Завершивши вивчення курсу «Дидактичні системи у вищій освіті», студенти повинні:

Знати: сутність і зміст дидактичних систем концепцій і моделей навчання; нормативні документи організації дидактичного процесу у ВНЗ; структурні компоненти дидактичних технологій і засоби їх реалізації; загальну схему розробки дидактичних систем; види, форми і методи навчальних занять; технологію розробки тестів контролю ефективності пізнавальної діяльності.

Уміти: визначати структуру змісту навчання за навчальною дисципліною; розробляти проект навчального плану і навчальної програми, проводити структурування навчального матеріалу, визначати цілі навчання за певним структурним елементом; конструювати і реалізовувати дидактичні технології; визначати методи та засоби навчання.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ 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. Виокремлюють 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 розроблення 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.

Основні категорії дидактики - навчання, викладання, учіння.

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 умінь;
- 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. Академічну успішність фіксують відповідною кількістю балів. Успішність навчання – це також ефективність керування навчальним процесом, що забезпечує високі результати за умов мінімальних затрат.

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, вмінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості (Н. Є. Мойсеюк).

Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів:

- розрізнення чи пізнавання 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 пролонгований ефект 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* головний акцент робиться на умінні – діяльності учня. В основі цієї концепції – педоцентризм Дж. Дьюї. До цієї групи можна віднести *концепцію трудової школи* німецького педагога, теоретика

трудої 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, виховальне, розвиткове, особистісно орієнтоване і особистісно розвиткове навчання, педагогіку співробітництва, гуманістичну педагогіку тощо.

1.4. Дидактичні системи навчання.

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

Традиційна дидактична система, чи пояснювальна-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 вичленуванні 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 складала така *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 впливають 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 правильне 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 гербартською 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 розвитку 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*.

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.

Тільки та дидактична система буде придатною для вирішення цього завдання, глобального освітнього завдання всебічного й гармонійного розвитку особистості, яка 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 вмінь, формування мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої повноцінної змістовної життєдіяльності. Вони спрямовані на «цілісне особистісне зростання» студента як суб'єкта учіння. Психологічною метою такої освіти є намагання дати «...загальний розвиток тому, хто навчається, також, – пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний і естетичний».

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.

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. Продовжували такі дослідження під керівництвом академіка *М. І. Жалдаїса* і члена-кореспондента АПН України *А. Ф. Верланя*, 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. Талізінною.

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 багатостороннє 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 замкнутим, 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 програмованого 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 наш співвітчизник, видатний педагог і психолог П.Я. Гальперін (1902-1988). Подальший розвиток вона дістала в роботах психолога і педагога Я. 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 оперття 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 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 безпосередньо позитивно впливає на прискорення підготовки конкретних спеціалістів.

Таким чином, значення даної теорії полягає в тому, що вона вказує педагогові, як необхідно організовувати 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 вмінь 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. Бруннера – 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 достоїнства 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.

Розвиткове навчання

Розвиткове навчання орієнтує дидактичний процес на потенційні можливості людини та на їх реалізацію. Думки про розвиткове 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 В. В. Давидова, Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, Н. О. Менчинської, І. С. Якиманської та інших науковців. «Розвиткове навчання – спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо. Розвиткове 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 взаємозв'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.

Розвиткове 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 розвитку навчання полягає в тому, що суб'єкт уміння не тільки засвоює конкретні знання, навички та вміння, але й опановує способи дій. В умінні 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 у процесі їх конструювання розвиваються. 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 розвитку 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 – «напрям 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 зорієнтоване 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 організуються 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 орієнтованим» (С.І. Подмазін).

Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання 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 суб'єктності студента 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 навчального 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, чи учнями. 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 свідомой 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 вмій.

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 Альбрахам Маслоу (1908-1970), а також А. Комбс, Є. Коллі, 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 поєднують 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, уміння, 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 бундуються 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 модерних 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.

Сьогодні 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, проєктування 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 і 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 онцептуальності (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;
- змістово-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 і

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 розвиваючого 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 (носій масової культури). Технологія освітнього процесу основана 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'єктного 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'єктного досвіду кожного студента;

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

▪ взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через 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 вміннями.

Мета особистісно орієнтованого навчання - процес психолого-педагогічної допомоги особистості у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначення. Особистісно орієнтований підхід з'єднує виховання та освіти 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 необхідне 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 вибирати 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 Монтесорі, 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 відокремлений від викладача в просторі або часі, водночас студенти і викладачі мають змогу вести діалог між собою і 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 - 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 - нова роль викладача, коли він виконує такі функції, як координація пізнавального процесу, корекція курсу,

який вивчають, консультування, керівництво навчальними проектами тощо. Взаємодія з тими, хто навчається, може здійснюватися і за допомогою електронної пошти, і під час безпосереднього контакту;

- статус студента - нова роль того, хто навчається, або, як більш прийнято в системі ДН, слухача. Щоб пройти ДН, від нього вимагають особливої мотивованості, самоорганізації, працелюбності і необхідного початкового рівня освіти;

- 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.

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.

Ознаки модульної технології навчання:

- завдання навчального процесу формують у діяльнісному аспекті і висувують 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 участь студента 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, студенти 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 окремий 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 методики 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 чітко гарантованого, однозначного результату. Вони мають імовірний характер, виявляються як тенденції, їхня дія залежить від наявності багатьох умов, до яких належить також свідома 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, І. В. Малофіївата інших виокремлено закони навчання, які одержали визнання науково-педагогічної громадськості. Коротко охарактеризуємо їх.

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, умінням, 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 закономірності 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. Суть 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 сформуються 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 навчанням 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'язання 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 формулювали 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 впливають 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».

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 організовувати 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 молодого 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 посилянь 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, по-перше, 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 природі, 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 ідеться 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 труднощі, 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; обґрунтованість – 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 найпоспідовніше 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 $2+5 \times 3 = 21$ 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 «таємниці» 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 в у студентів;
- розвиває інтуїцію й дискурсивне («проникнення в суть»), само розуміння само («відкриття») і дивергенцій-не («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 учневі, 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 посилення 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 учні (студенти) працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена програма дає змогу студентові 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 з відповідністю темпу навчання само розуміння можливостям 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. Стилі 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 висуйся. 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 розвинутися 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 психологи 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 організовувати 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-сислової 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.

5.1. 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, покликаної 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.

Тема 6. Програма навчальної дисципліни її зміст та структурування матеріалу.

6.1. Функції програми навчальної дисципліни.

6.2. Навчальна література.

6.3. Зміст стандартизації і гуманізації вищої професійно-педагогічної освіти у навчальних планах та програмах.

6.1. 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, про що вже йшлося, 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 зацікавлення 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 позанятого 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.

6.2. 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-коректувальна – 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 зміст подано частинами, а для засвоєння кожного інформативного блоку є контрольні запитання.

6.3. Зміст стандартизації і гуманізації вищої професійно-педагогічної освіти у навчальних планах та програмах.

Проблема стандартизації і гуманізації освіти бере свій початок у творчості великих гуманістів Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці. Вимоги до змісту освіти набули втілення у творчості великого дидакта Я. А. Коменського, який розробив вимоги до навчання та вчення у вигляді низки основних положень. Однією з центральних ідей цього вчення є обґрунтування методу навчання, який лише тоді стане мистецтвом, коли буде пристосований до життєвих сил природи. Локківська концепція морального виховання, що містить моральні норми і правила та реалізується на основі навчання, була спрямована на виховання моральних якостей особистості. Гуманістичні ідеї Ж.-Ж. Руссо та І. Г. Песталоцці розвивають принцип природовідповідності, що вперше був обґрунтований Я.А. Коменським. Ж.-Ж. Руссо не тільки розробив теорію природного виховання, а й репрезентував програму її реалізації. При цьому фундаменталізуючу роль у формуванні особистості відіграла система органів чуття. Гуманіст-просвітитель І.Г. Песталоцці висунув та розвинув ідею гуманізації промисловості на основі «освіти для індустрії».

Розв'язання проблеми підвищення якості професійно-педагогічної підготовки спеціалістів вищої школи потребує перегляду чинних навчальних планів та програм. Аналіз засвідчив, що ці плани і програми здебільшого орієнтовані на розкриття змісту навчальних предметів згідно з обраним фахом (дидактична функція). Удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки має багатоетапний та багаторівневий характер. З урахуванням того, що на першому етапі ставиться завдання формування вчителя-вихователя, а на другому – вчителя-фахівця, реалізується виховна функція підготовки фахівця та професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. Тому необхідно розробити теоретико-методологічні засади такої підготовки, якими є стандартизація і гуманізація вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів, програм та навчальних дисциплін. Наступність такої стандартизації і гуманізації виявляється у здійсненні їх у довузівський та вузівський періоди навчання, розробці універсальної стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти, що дає змогу використовувати узагальнені стандарти й ціннісні орієнтації кожному викладачеві ВНЗ під час розробки програм і змісту навчальних дисциплін.

Унаслідок цієї роботи інтегрують знання, уміння у всіх трьох напрямках професійно-педагогічної підготовки – психолого-педагогічному, загальнокультурному (суспільному, загально-освітньому), спеціальному (методологічному, методичному). З іншого боку, цими стандартами та цінностями, що відбивають мінімум змісту цієї підготовки й готовності особистості вчителя до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, можна користуватися на всіх рівнях педагогічної освіти. У концепції професійно-прикладної підготовки вчителя пропонується «начинити» навчальний план педагогічного ВНЗ наскрізними практичними курсами на весь період навчання, що не тільки сприятиме навчанню у ВНЗ педагогічної

діяльності, а й створюватиме еволюційним шляхом умови для найбільш повного використання й розвитку потенціалу особистості майбутнього вчителя. Останнім часом у зарубіжній психолого-педагогічній науці інтенсивного розвитку набула проблема розробки державних освітніх стандартів на рівні навчальних планів та програм. Програмний курс із самовиховання, в основу якого покладено лекції та практичні заняття, містить мінімум знань теорії та практики самовиховання.

Певний інтерес викликає розглядання проблем діагностики стандарту вищої освіти у формі науково-дослідної програми, в якій розкриваються питання стандартизації вищої гуманітарної освіти та її діагностика, методика діагностики стандарту вищої освіти. Особливу наукову цінність становлять представлені у програмі теоретичні положення про діагностику і стандартизацію вищої освіти, стандарт педагога як психолого-педагогічна система, методи якісної та кількісної оцінки педагогічних знань, питання тестування знань та вмінь. Було створено універсальний освітній стандарт вищої педагогічної освіти, в якому було висвітлено такі вимоги:

- 1) до загальнонаукових знань з дисциплін загальнокультурної підготовки;
- 2) до знань з дисциплін психолого-педагогічної підготовки;
- 3) до предметних знань з дисциплін спеціальної підготовки;
- 4) до вмінь з дисциплін загальнокультурної підготовки;
- 5) до вмінь з дисциплін психолого-педагогічної підготовки;
- 6) до вмінь з дисциплін спеціальної підготовки.

У ході розробки освітнього стандарту готовності особистості вчителя — вихователя — фахівця до самореалізації у педагогічній діяльності ми виходимо з того, що основні знання, уміння особистості на всіх ступенях вищої педагогічної освіти становитимуть, з одного боку, основу вимог до рівнів професійної підготовки вчителя, а з іншого — основу його готовності самореалізувати себе в діяльності. Згідно з концепцією вирішується проблема поетапного формування особистості вчителя-вихователя, а потім — особистості вчителя-фахівця.

Вимоги освітнього стандарту

6.3.1. Вимоги до загальнонаукових знань з дисциплін загальнокультурної підготовки:

- уявлення про природу й структуру знання, особливості його функціонування;
- уявлення про наукову, філософську, релігійну, художню картину всесвіту;
- знання сучасних концепцій природознавства;
- знання інформаційних процесів у природі та суспільстві, комп'ютерних технологій сфери культури й освіти;
- уявлення про соціальні відносини суспільство — природа, суспільство — культура, суспільство — особа;
- уявлення про історичну різноманітність культур та цивілізацій;
- уявлення про роль загальнолюдських і національних факторів у розвитку культури та цивілізації;
- знання основних закономірностей економічного життя сучасного суспільства;

- знання правової системи й законодавства;
- знання політичних відносин і процесів;
- знання різних етичних систем та естетичних цінностей;
- уявлення про мову, символіку й образність мистецтва;
- цілісне уявлення про світовий літературний процес;
- знання основ математики;
- знання форм і методів мовної комунікації;
- знання лексики та граматики однієї з іноземних мов;
- ціннісні уявлення про фізичну культуру.

6.3.2. Вимоги до знань з дисциплін психолого-педагогічної підготовки:

- знання суті й змісту освітніх процесів;
- знання психолого-педагогічних концепцій та предметних методик;
- знання про людину як суб'єкта освітнього процесу;
- знання закономірностей психічного розвитку і факторів, що впливають на нього;
- знання закономірностей спілкування й засобів керування індивідом та групою;
- знання закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій;
- знання системи освітніх установ й основ керування ними;
- знання основ організації дослідно-експериментальної роботи у сфері освіти.

6.3.3. Вимоги до предметних знань з дисциплін спеціальної підготовки:

а) вимоги до предметних знань зі спеціальності «Історія»:

- знання основних епох і найважливіших подій світової історії;
- знання основних концепцій філософії історії;
- знання основних етапів розвитку всесвітньої історії;
- уявлення про етапи становлення історії як науки, її основні напрями та школи;
- знання основних комплексів історичних джерел;
- розуміння природи історичних фактів;
- знання методів вирішення дослідних завдань з різних теоретико-методологічних позицій;
- орієнтування в основних проблемах спеціальних історичних дисциплін;

б) вимоги до предметних знань зі спеціалізації «Фізична культура та спорт»:

- знання основних етапів розвитку фізичного виховання та спорту;
- усвідомлення естетичних, моральних і духовних цінностей фізичної культури та спорту;
- знання закономірностей віково-статевих особливостей розвитку фізичних якостей та рухових навичок;
- знання дидактичних можливостей різних методів і засобів фізичного виховання дітей та дорослих;
- знання основ теорії спортивних вимірювань, інструментальних методів контролю у фізкультурно-спортивній практиці;
- знання основ фізкультурно-спортивного менеджменту.

6.3.4. Вимоги до умінь з дисциплін загальнокультурної підготовки:

- уміння встановлювати зв'язки та відношення між досліджуваними процесами, фактами, явищами, поняттями;
- володіння механізмом саморегуляції й саморозвитку суспільства;
- уміння аналізувати основні економічні події;
- уміння аналізувати сучасну політичну ситуацію;
- уміння оцінювати явища сучасного літературного життя;
- володіння технікою мовної діяльності;
- уміння читати та перекладати тексти зі словником, вести бесіду-діалог загального характеру іноземною мовою;
- володіння системою вмінь і навичок зі збереження та зміцнення здоров'я.

6.3.5. Вимоги до умінь з дисциплін психолого-педагогічної підготовки:

- володіння сучасними методами пошуку, обробки й використання інформації про освітній процес;
- уміння стимулювати учнів до виконання навчально-трудова завдань для формування в них інтелектуальної та соціальної активності;
- уміння керувати перцептивним, розумовим, емоційним, вольовим та іншими компонентами діяльності учнів;
- уміння знаходити ціннісні орієнтації в природному та соціальному середовищі;
- уміння проектувати педагогічну діяльність на основі системного підходу;
- уміння конструювати і реалізовувати навчально-виховний процес;
- уміння організовувати виховний процес у різних соціокультурних умовах, регулювати та коригувати виконання педагогічних завдань, орієнтуватися у реальній навчально-виховній ситуації;
- уміння досліджувати педагогічні явища, процеси на основі наукового підходу.

6.3.6. Вимоги до умінь з дисциплін спеціальної підготовки:

а) вимоги до умінь зі спеціалізації «Фізкультура та спорт»:

- уміння будувати й проводити основні види фізкультурно-оздоровчих занять з урахуванням санітарно-гігієнічних, кліматичних, регіональних та національних умов;
- уміння оцінювати ефективність фізкультурно-спортивних занять;
- уміння здійснювати медико-діагностичний та педагогічний контроль стану організму учня у процесі проведення занять;
- уміння планувати й проводити заходи з профілактики травматизму, використовувати різні засоби та методи фізичної реабілітації організму;
- володіння технологією навчання рухових дій і розвитку фізичних якостей;
- уміння використовувати основи фізкультурно-спортивного менеджменту в своїй професійній діяльності;

б) вимоги до умінь зі спеціалізації «Історія»:

- уміння використовувати понятійний апарат історичної науки;
- володіння прийомами і методами наукового аналізу і критики основних комплексів історичних джерел;
- володіння вміннями аналізу історичних явищ та процесів;
- володіння вміннями бібліографічної роботи та історичного аналізу;

- уміння працювати а історичною картою.

Навчальні плани та програми відбивають ті зміни, доповнення до професійно-педагогічної підготовки, що вимагаються в ході її вдосконалення шляхом стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти. Процеси стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів та програм, що відповідають їм, мінімуму змісту навчальних дисциплін, не є замкненими. У ході професійно-педагогічної підготовки здійснюються систематичне й постійне їх коригування, узгодження з поточними зростаючими сучасними вимогами вдосконалення цієї підготовки у вищій школі.

При цьому загальні вимоги загально-психологічної підготовки студентів такі:

- знати загальні закономірності розвитку психіки в онтогенезі;
- дати психологічну характеристику діяльності та особистості людини на кожному віковому етапі;
- знати основні психологічні механізми засвоєння людиною суспільного досвіду, систематизованого в основах наук;
- знати психологічні основи формування особистості людини у процесі навчання й виховання;
- знати особливості взаємозв'язку виховання та психічного розвитку людини;
- знати специфіку співвідношення між віковими та індивідуальними особливостями людей;
- знати психологічні причини відхилень у психічному розвитку окремих людей від загального ходу розвитку.

Стандартизація і гуманізація педагогічної освіти на рівні навчальних планів та програм дають змогу досягти головної мети – оволодіти цінностями-якостями особистості (узагальненими професійними вміннями – вимогами-критеріями готовності вчителя до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, що є її стандартами). Отже, стандартизація і гуманізація як два взаємопов'язаних процеси забезпечують набуття студентами готовності до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, є умовою вдосконалення багатofункціональної та багатовекторної підготовки вчителя – вихователя – фахівця.

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.
7. Визначте загальну світоглядну проблему для кількох педагогічних курсів.

Теми практичних занять

№

п/п Тема практичного заняття

Кількість годин

відведених на

практичне

заняття

1. Тема 1. Концепції теорії навчання.

Дидактичні системи у вищій школі. 4

2. Тема 2. Дидактичні технології у вищій школі. 2

3. Тема 3. Види і стилі навчання. 2

4. Тема 4. Закони, закономірності та принципи навчання. 2

5. Тема 5. Програма підготовки фахівця та навчальний план. 2

6. Тема 6. Програма навчальної дисципліни. 4

Всього 16

Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити основні положення теорії Й.Ф.Гербарта. – 2 год.

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

3. Охарактеризувати педоцентристську систему Дж. Дьюї. – 2 год.

4. Скласти кросворд до першої теми. – 2 год.

5. Розкрити сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання. – 2 год.

6. Проаналізувати основні положення технології дистанційного навчання. – 2 год.

7. Визначити особливості технології модульного навчання. – 1 год.

8. Дібрати приклади до кожного виду та стилю навчання. – 3 год.

9. Проаналізувати статтю у періодичній пресі з проблеми. – 2 год.

10. Скласти анотацію до статті (не менше трьох) – 3 год.

11. Порівняти відмінності між навчальним підручником та навчальним посібником? – 2 год.

12. Охарактеризувати особливості структурування навчального підручника. – 2 год.

94

13. Опрацювати нормативні документи організації дидактичного процесу у ВНЗ. – 3 год.

14. Скласти тести до тем теоретичного курсу (одна тема – за вибором). – 3 год.

15. Скласти робочу програму дисципліни «спецкурсу» - 4 год.
16. Опрацюйте Закон України «Про вищу освіту», выпишіть принципи освіти. Завдання вищих навчальних закладів і проаналізуйте, якою мірою і якими шляхами реалізуються у нашій державі вимоги принципів освіти. – 2 год.
17. Планування роботи у вищому навчальному закладі. – 2 год.

ПЛАНИ 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 основної літератури до теми.

1. Алексюк, А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. А. Алексюк. – К., 1998.
2. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.
3. Зайченко, І. В. Педагогіка : навч. посібн. для студ. вищих пед. навч. закл. / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003.
4. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 2002.
5. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.

6. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005.
8. Сікорський, П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібн. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.
9. Слепкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібн. / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005.
10. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006.
11. Чайка, В. М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібн. / В. М. Чайка. – Тернопіль : Астон, 2002.

Список додаткової літератури до теми.

1. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003.
2. Волкова, Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003.
4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
5. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. №1153.
8. Педагогічні технології : навч. посібн. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 1995.
9. Пальчевський, С. С. Педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007.
10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001.
11. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002.
12. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.
13. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

14. Молодь і закон : зб. нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / за заг. ред. Н. І. Косаревої. – К. : ІЗМН, 1997. – 352 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 основної літератури до теми.

1. Алексюк, А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. А. Алексюк. – К., 1998.
2. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.
3. Зайченко, І. В. Педагогіка : навч. посібн. для студ. вищих пед. навч. закл. / І. В. Зайченко. – Чернівці, 2003.
4. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 2002.

99

5. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005.
8. Сікорський, П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібн. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.
9. Слєпкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібн. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005.
10. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006.
11. Чайка, В. М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібн. / В. М. Чайка. – Тернопіль : Астон,

2002.

Список додаткової літератури до теми.

1. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003.
2. Волкова, Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003.
4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
5. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. №1153.
8. Педагогічні технології : навч. посібн. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 1995.
9. Пальчевський, С. С. Педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007.
10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2001.
11. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002.
12. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.

100

13. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
14. Молодь і закон : зб. нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / за заг. ред. Н. І. Косаревої. – К. : ІЗМН, 1997. – 352 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 основної літератури до теми.

1. Алексюк, А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. А. Алексюк. – К., 1998.

2. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.

3. Зайченко, І. В. Педагогіка : навч. посібн. для студ. вищих пед. навч. закл. / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003.

101

4. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 2002.

5. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.

6. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.

7. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005.

8. Сікорський, П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібн. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.

9. Слепкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібн. / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005.

10. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006.

11. Чайка, В. М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібн. / В. М. Чайка. – Тернопіль : Астон, 2002.

Список додаткової літератури до теми.

1. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003.

2. Волкова, Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003.

4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.

5. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. №1153.

8. Педагогічні технології : навч. посібн. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 1995.

9. Пальчевський, С. С. Педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007.

10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001.

11. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002.

102

12. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.

13. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

14. Молодь і закон : зб. нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / за заг. ред. Н. І. Косаревої. – К. : ІЗМН, 1997. – 352 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.

103

1. Проаналізувати статтю у періодичній пресі з проблеми.

2. Скласти анотацію до статті (не менше трьох)

Список основної літератури до теми.

1. Алексюк, А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. А. Алексюк. – К., 1998.

2. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.

3. Зайченко, І. В. Педагогіка : навч. посібн. для студ. вищих пед. навч. закл. / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003.

4. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 2002.

5. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.

6. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.

7. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005.

8. Сікорський, П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібн. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.

9. Слєпкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібн. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005.

10. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006.

11. Чайка, В. М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібн. / В. М. Чайка. – Тернопіль : Астон, 2002.

Список додаткової літератури до теми.

1. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003.

2. Волкова, Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003.

4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.

104

5. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. №1153.

8. Педагогічні технології : навч. посібн. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 1995.

9. Пальчевський, С. С. Педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007.
10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001.
11. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002.
12. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.
13. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
14. Молодь і закон : зб. нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / за заг. ред. Н. І. Косаревої. – К. : ІЗМН, 1997. – 352 с.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.

Зміст освіти у вищих навчальних закладах.

Заняття 6-8.

Програма підготовки фахівця та навчальні плани і програми.

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.
7. Зміст стандартизації вищої професійно-педагогічної освіти у навчальних планах та програмах.

Запитання та завдання:

105

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?

(Практична робота: складання навчального плану; розробка 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 основної літератури до теми.

1. Алексюк, А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. А. Алексюк. – К., 1998.
2. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібн. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.
3. Зайченко, І. В. Педагогіка : навч. посібн. для студ. вищих пед. навч. закл. / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003.
4. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 2002.
5. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005.
8. Сікорський, П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посібн. / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.
9. Слєпкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібн. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005.
- 106
10. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006.
11. Чайка, В. М. Основи дидактики : тексти лекцій і завдання для самоконтролю : навч. посібн. / В. М. Чайка. – Тернопіль : Астон, 2002.

Список додаткової літератури до теми.

1. Вишневський, О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003.
2. Волкова, Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003.
4. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
5. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 р. №1153.
8. Педагогічні технології : навч. посібн. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 1995.
9. Пальчевський, С. С. Педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007.
10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті :

монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001.

11. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учеб. для высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2002.

12. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002.

13. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

14. Молодь і закон : зб. нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / за заг. ред. Н. І. Косаревої. – К. : ІЗМН, 1997. – 352 с.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Самостійна робота студентів та особливості оформлення

Самостійна робота — це форма навчання, під час якої студент засвоює необхідні знання, опановує вміння і навички, навчається планомірно й систематично працювати, формує свій стиль розумової діяльності. Самостійна робота відрізняється від інших форм навчання тим, що розвиває здатність студента власноруч організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань.

У межах аудиторних занять неможливо викласти (і засвоїти) весь масив знань, що постійно збільшується. Вагомість самостійної роботи студента визначає низка чинників, серед яких найважливішими є:

- а) самостійний характер роботи студента над матеріалом;
- б) розмаїття форм діяльності студентів у процесі пошуку найвагоміших знань відповідно до обраної професії;
- в) формування не лише знань, а й переконання в необхідності їх застосування у майбутньому;
- г) формування в майбутнього фахівця відповідної мотивації та навичок самоосвіти, що супроводжуватимуть його впродовж усього життя;
- д) визначення рівня засвоєння знань на лекціях, семінарських та практичних заняттях. Саме в процесі самостійного опрацювання матеріалу можна виявити прогалини у знаннях, які слід ліквідувати.

Відомо декілька типів і видів самостійної роботи. Найбільш відповідною для вищих закладів освіти є класифікація, запропонована П.І.Підласистим, в її основу покладене таке розмежування самостійної роботи:

- а) за зразками;
- б) конструктивно-варіантна;
- в) евристична;
- г) творчо-дослідницька.

Самостійна робота за зразками характеризується виконанням типових завдань та різноманітних вправ за зразком. Ці завдання і вправи дають можливість засвоїти матеріал, але вони не розвивають творчої активності студента. В їх основі лежить метод спостереження, за яким визначають здебільшого зовнішні зв'язки і відношення.

Конструктивно-варіантна самостійна робота допомагає відтворити структуру знань, застосувати їх при розв'язанні складних завдань та проблемних ситуацій. Конструктивно-варіантна самостійна робота дає студенту змогу збагнути внутрішні зв'язки і відносини. Тут використовуються методи аналізу і синтезу, індукції і дедукції, аналогії, системності та редукції.

Евристична самостійна робота передбачає вирішення окремих проблем, поставлених на лекції, семінарі чи практичному занятті. Характерною рисою такої роботи є вміння формулювати проблему, бачити шляхи її розвитку і розв'язання. Евристична самостійна

робота є початком творчого підходу до вирішення питань у різних царинах суспільного життя.

Творчо-дослідницька самостійна робота дає змогу студентам у курсових, дипломних, магістерських роботах відійти від репродуктивного типу мислення, опанувати таку форму мислення, коли людина продукує нові ідеї та парадигми, якісно відмінні від тих, що утвердились раніше.

Творчо-дослідницька самостійна робота вирізняється високим рівнем абстрактності та науковості, їй притаманні оригінальність, нестандартність.

Польський педагог В. Оконь визначає три типи мислення, які супроводжують самостійну роботу студентів: репродуктивне, самостійне і творче. З цих трьох типів мислення він виводить три види самостійності дій студента:

- діяльність несамоствійна — у процесі самоствійної роботи викладач повністю контролює студента;
- діяльність самоствійна — студент сам добирає літературу, визначає основні положення конкретної теми, на підставі прочитаного доходить певних висновків;
- діяльність творча — коли джерелом інспірації є нові, творчі думки. Творчо-дослідницька самоствійна робота є вершиною студентської діяльності, свідченням того, що студент вступає в науку, здатний визначити своє майбутнє.

Однією з визначальних рис самоствійної роботи у вищих навчальних закладах освіти є її індивідуальний характер. Разом з тим, як зазначають О. Мороз, В. Сластьонін і Н.Філіпенко, існують 109

загальні умови організації самоствійної роботи. Однією з таких умов є планування.

Щоб успішніше планувати самоствійну роботу, необхідно дотримуватись таких правил:

- а) на початку семестру слід скласти план-сітку дисциплін, які вивчаються в поточному семестрі, і для кожної дисципліни визначити по місяцях, по днях виконання певних завдань, необхідних для засвоєння змісту предмета;
- б) необхідно систематично працювати з планом, визначаючи перебіг виконання та результати. При цьому початок і закінчення засвоєння кожної дисципліни позначити певною датою. Зіставляючи результати і час на їх засвоєння, можна визначити, на які предмети варто привернути більшу увагу в часовому вимірі, які питання потребують фрагментарного висвітлення, а які – більш ґрунтового. Самоствійна робота має бути керованою. Не можна гаяти час, діючи за схемою «нехай якомога більше читають, а потім вже дійдуть до істини». Мудрістю сповнюють ті знання, які впорядковані в

логічну систему, коли людина одне положення може пов'язати з іншим, застосувати його, співвіднести з реальними умовами, зробити висновки.

Наступним етапом керівництва самостійною роботою студентів є співбесіда. Як правило, співбесіда проводиться викладачем протягом 5-6 хв. На початку лекції. Змістом співбесіди є визначення питань лекційного матеріалу, завдання на самостійну роботу, окреслення літературного масиву за принципом максимального наближення до теми, іноді з зазначенням сторінок, тощо.

Підготовка реферату або доповіді.

Реферативні роботи, як і наукова доповідь, можуть бути трьох видів:

- 1) критична рецензія на наукову доповідь;
- 2) аналітичний огляд досліджень за темою;
- 3) критичний аналіз дискусії.

Структура реферату визначається його видом.

Критична рецензія може включати:

- а) обґрунтування актуальності рецензованої роботи;
- б) стислий виклад теоретичної позиції автора рецензованої роботи (позиція автора не завжди простежується доволі чітко, вона може бути присутньою в прихованому вигляді. У цьому випадку автору реферату варто спробувати підкреслити й аргументувати її, у 110

деяких роботах відсутня теорія, викладається лише емпіричний матеріал – слід зазначити і це);

- в) критичний аналіз теоретичної позиції автора з погляду методологічних, філософських положень і (якщо є така можливість) у порівнянні з теоретичними поглядами інших учених;

- г) критичний аналіз доказів гіпотези, докази можуть бути теоретичними та експериментальними. У першому випадку варто проаналізувати їхню логіку, у другому — обґрунтованість вибору методики експерименту (експеримент може не доводити, а лише відповідати або не заперечувати гіпотезі), методичну грамотність процедури експерименту, вибір умов його проведення, достатність урахування чинників, здатних впливати на досліджувані явища, обґрунтованість і достатність математичної обробки;
- д) особливості викладення: зрозумілість або нечіткість, достатня або недостатня повнота (особливо при викладенні експериментальних даних);

- е) висновки, які можна зробити на підставі проведеного аналізу: що є цінним у рецензованій роботі, що потребує додаткової перевірки й уточнення, що неправильне.

Аналітичний огляд проблеми можна побудувати двома шляхами:

а) у вигляді викладення історії вивчення проблеми (що нового внесли конкретні дослідники);

б) у вигляді аналізу сучасного стану проблеми (рецензовані роботи групуються за ознакою спільності).

Ці дві форми огляду водночас являють собою й етапи роботи з літературними джерелами.

Кожен огляд має становити не компіляцію, а аналіз і порівняння робіт, виявлення даних, які доводять або спростовують певні положення. При такому зіставленні робіт не можна обмежуватися порівнянням тільки висновків та авторських узагальнень. Необхідно знати, які конкретні факти (в яких конкретних експериментах) стоять за узагальненими висновками. У противному разі легко впасти в хибну суперечність або дійти помилкового висновку стосовно спільності наявних у літературі даних.

Огляд має завершуватися стислими висновками:

- переліком уже досліджених аспектів проблеми та результатів досліджень, постановкою дискусійних питань, а також виокремленням нових аспектів, які підлягають вивченню.

111

Критичний аналіз дискусії – це поглиблене вивчення протилежних точок зору з певного питання. Головна його мета — виявити сутність суперечності. Для цього потрібно ретельно проаналізувати кожну позицію, з'ясувати, які факти і (або) теоретичні положення слугували підґрунтям того чи того погляду на проблему. Визначивши вид реферативної роботи, варто скласти план і обговорити його з викладачем психології. Після цього можна братися до написання тексту реферату.

Необхідно суворо дотримуватися правил посилання на використанні літературні джерела. Слова авторів, яких цитуєте слід брати в лапки, вказуючи в дужках порядковий номер літературного джерела за списком літератури, вміщеним наприкінці реферату; через кому вказують сторінку. Якщо думка якогось автора викладається власними словами, то лапки не ставляться, але обов'язково в дужках вказується номер літературного джерела. Якщо наведена думка зустрічається в низці праць, тоді в дужках відповідні номери літературних джерел вказуються через крапку з комою.

Список літератури складається за такими правилами: першими вказують роботи класиків, урядові документи, далі — наукові праці (прізвища авторів за абеткою).

По кожному літературному джерелу даються прізвища й ініціали авторів. Назва роботи. — Місце видання: Назва видавництва, рік видання. — Кількість сторінок. Якщо наводиться стаття, то через дві скісні лінії (//) після прізвища, ініціалів автора, назви статті вказують назву збірника або часопису, номер останнього.

Характерними помилками при написанні реферату є: переписування цілих уривків без посилання на джерело й без власного аналізу та узагальнень; відсутність чіткої структури роботи (плану, виділення головних думок), висновків, безпідставність викладу (відсутність логічного або експериментального обґрунтування висновків), відсутність власної позиції автора реферату, а також списку літератури; зазначення в списку літератури публікацій, які не були використані при написанні реферату і на які немає посилань у тексті.

Творчо-дослідницька робота. Першим етапом цього виду самостійної роботи є формулювання завдань спостереження або експериментального дослідження (на основі аналітичного огляду літератури). Наступним кроком може бути винайдення експериментальної методики, впорядкування плану спостереження

112
проведення спостереження «або» експерименту, аналіз та узагальнення отриманих даних.

Крім досягнення суто навчального ефекту (оволодіння певними педагогічними експериментальними методиками, навичками спостереження, елементарними засобами опрацювання матеріалу), виконання такої роботи має також і наукові цілі — одержання, перевірку і повторну перевірку педагогічних фактів, з'ясування позитивних і негативних рис конкретної методики. Добре, якщо проведення експериментів з педагогіки матиме й практичні цілі (вивчення педагогічних причин неуспішності або відхилень у поведінці окремих учнів тощо). Поєднання навчальних, наукових і практичних цілей найбільшою мірою сприяє відпрацюванню дослідницьких якостей майбутнього вчителя.

Можна вирізнити такі види експериментальних науково-дослідницьких робіт:

1. Проведення спостереження (за школярем, неофіційною мікрогрупою школярів, класним колективом, учителем тощо).
2. Опанування певної експериментальної методики.
3. Вивчення індивідуально-психологічних відмінностей і середніх показників з певного психічного прояву в конкретній навчальній групі (або в конкретному класі).
4. Виявлення взаємозв'язків між проявом різних педагогічних особливостей.

Зазначені види робіт являють собою також етапи оволодіння навичками експериментування.

Перший вид роботи слугує для відпрацювання навичок педагогічного спостереження. Виконуючи її, варто скласти план спостереження, виділити об'єкти, визначити цілі, ознаки, на які треба звернути увагу; розподілити спостереження за часом тощо. Науковою

метою цього виду роботи може бути висування нових припущень, постановка нових питань, що потребують експериментальної перевірки. Практичною метою тут може бути накопичення даних, що характеризують окремих учнів, учнівську групу або колектив учителів.

Другий вид роботи пов'язаний з опануванням певної методики, що потребує багаторазового застосування її у різних умовах до різних досліджуваних. Наукова мета такої роботи — визначення меж застосування конкретної методики і розроблення її варіантів.

113

Третій вид роботи передбачає оволодіння елементарними методами статистичного виявлення середніх (або найхарактерніших) для групи значень.

Четвертий вид роботи допомагає опанувати методи виявлення статистичних зв'язків між окремими особливостями досліджуваних. Науковою метою тут можуть бути одержання нової і перевірка вже існуючої інформації про психічні особливості досліджуваних різного віку, фаху, про зв'язки між психічними явищами тощо; практична мета — одержання необхідних для факультету або школи даних про студентів різних курсів або школярів різних класів.

Розглянуті види експериментальних робіт можна проводити під час практичних занять (в інституті або базовій школі), у період педпрактики, на спецкурсах і спецсемінарах тощо. Вони можуть слугувати початковим етапом курсових і дипломних робіт з психології.

Оформлюючи письмові звіти з проведеного експериментального дослідження, слід дотримуватися низки загальних вимог:

- а) у роботі мають бути протоколи експериментів (додаються в конверті);
- б) необхідно якомога докладніше й повніше описати методику експерименту і зазначити особливості досліджуваних, їх кількість та умови проведення експерименту;
- в) усі висновки мають бути аргументовані посиланнями на конкретні дані (таблиці, графіки);
- г) наприкінці роботи необхідно проаналізувати ймовірні побічні чинники, що знижують достовірність висновків, зробити власний висновок про можливі шляхи уточнення, перевірки, розширення і використання отриманих даних.

Письмовий звіт і реферат повинні мати титульний лист, зміст із зазначенням сторінок і список використаної літератури (наводяться тільки ті роботи, на які є посилання в тексті). У рефератах із дослідницькою частиною також має бути додаток (протоколи експериментів, деякі таблиці, завдання для досліджуваних тощо), Варто пам'ятати, що надрукований текст сприймається чіткіше

за рукописний. Тому бажано, щоб звіт і реферат були надруковані на друкарській машинці або комп'ютері.

На основі реферату і науково-дослідницької роботи можна підготувати усний виступ — доповідь (на практичному занятті, семінарі, засіданні наукового гуртка, у школі — перед школярами, вчителями або батьками тощо). Залежно від складу аудиторії зміст і

114

форма виступу мають змінюватися. Так, виступаючи перед студентами з результатами власних досліджень, необхідно звернути увагу на такі моменти, як докладне викладення методики експерименту, опис і демонстрація «сирих» протоколів експерименту, докладне викладення всіх спроб аналізу отриманих даних (включно з тими, що не призвели до позитивних результатів), розгляд чинників, що могли негативно позначитися на достовірності отриманих даних і висновків, встановлення шляхів подальшого дослідження.

Виступаючи перед учителями або батьками, варто менше зупинятися на вищенаведених «технологічних» тонкощах і наголошувати на практичних висновках. Нарешті, виступаючи перед школярами, слід зробити виступ цікавим, а у змісті акцентувати можливість використання матеріалу для самовиховання.

Усне викладення даних реферату корисне для студентів у багатьох відношеннях: воно сприяє кращому усвідомленню результатів власної роботи, допомагає опанувати педагогічно важливі навички усного мовлення, вказує на необхідність роботи над формою викладення.

Робота над статтями та доповідями.

Для майбутнього вченого важливо оволодіти технікою написання статей і підготовки доповідей на конференціях не тільки з точки зору задоволення вимог стосовно кількості та рівня публікацій, а й з позицій сприйняття їх слухачами та читачами. Це зобов'язує до певної логіки побудови доповіді чи статті, високої вимогливості до її форми, стилю і мови.

Опублікувати статтю - означає зробити даний матеріал надбанням фахівців для використання в їхній роботі. Для написання статті передусім треба розробити план. Для статті план має виглядати так:

- 1) вступ - постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями (5-10 рядків);
- 2) останні дослідження і публікації, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття (звичайно ця частина статі становить близько 1/3 сторінки); її можна назвати «вихідні передумови»;
- 3) формулювання цілей статті (постановка завдання); вказаний розділ вельми важливий, бо з нього читач визначає корисність для себе пропонованої статті; мета статті впливає з постановки загальної

проблеми і огляду раніше виконаних досліджень, тобто дана стаття має на меті ліквідувати якісь «білі плями» у загальній проблемі (5-10 рядків);

115

4) виклад власне матеріалу дослідження. Невеликий обсяг статті потребує виділення головного у матеріалах дослідження;

5) на закінчення наводяться висновки з даного дослідження і стисло подаються перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Методика підготовки доповіді на науковій конференції.

План доповіді аналогічний плану статті. Проте, специфіка усного мовлення викликає суттєві зміни у формі й змісті. При написанні доповіді треба врахувати, що значна частина матеріалу викладена на плакатах (слайдах).

На плакатах звичайно подають: математичні постановки, метод розв'язання, алгоритми, структуру системи, схему експерименту, виявлені залежності у табличній або графічній формі і т.ін. Тому в доповіді викладають коментарі до ілюстративного матеріалу. Це дає змогу скоротити її. Слід також мати на увазі, що за 10 хвилин людина може прочитати матеріал, розміщений на 4 сторінках (А4) друкованого тексту (міжстроковий інтервал – 1,5), тому обсяг доповіді звичайно менший від обсягу статті. Крім того, доповідач повинен реагувати на попередні виступи за темою його доповіді. Полемічний характер доповіді викликає інтерес слухачів і підвищує їх активність.

Тематика рефератів

1. Концепція педагогічної освіти в Україні.
2. Шляхи формування готовності магістрів до професійно-педагогічної діяльності.
3. Підготовка магістрантів до педагогічної діяльності.
4. Технологія проблемного навчання у вищому навчальному закладі.
5. Сучасні інформаційні технології навчання.
6. Технологія дистанційного навчання.
7. Модульно-рейтингова система навчання у вищому навчальному закладі.
8. Кредитно-рейтингова система навчання у вищому навчальному закладі.
9. Технологія особистісно зорієнтованого навчання у вищому навчальному закладі.
10. Тестування як метод оцінювання знань, умінь, навичок студентів.

116

11. Наукова організації праці студента.

12. Сучасні технології навчання.
 13. Досвід використання ігрових технологій у вищій школі.
 14. Сучасні дидактичні концепції освіти.
 15. Педагогічні інновації у вищих навчальних закладах.
- (Зразок оформлення титульного аркушу додається (Додаток А).

Есе

Одним із видів творчого підходу до практичних завдань курсу є написання творів-роздумів, есе. Есе (фр. *essai* – спроба, намір, начерк) – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висвітлює індивідуальні думки щодо конкретного питання і не претендує на вичерпне і визначальне тлумачення теми. Виходячи з того, що характерними ознаками есе є логічний виклад, що наближає його певною мірою до наукової літератури, як правило есе повинно виражати нову, суб'єктивну думку про проблему, що визначається і носить філософський або науково-популярний характер. Написання есе формує у студентів здатність самостійно мислити, аналізувати а також сприяє накопиченню досвіду вивчення та критичного аналізу наукової літератури. Обсяг есе повинен бути не меншим ніж три сторінки друкованого тексту. Можливе оформлення, як рукописним текстом так і друкованим, на білих стандартних аркушах паперу і підписується в кінці тексту:

Підготувала:

Студентка 62 групи,

факультету соціальної та

психологічної освіти

Прізвище , ім'я, по-батькові

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Основна

1. Алексюк, А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
 2. 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.
 3. Артемова, Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 271 с.
 4. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / І. О. Бартенєва, І. М. Михайлова, І. М. Бужина [та ін.] ; Південноукраїнський держ.пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д.Ушинського, 2002. – 344 с.
 5. Бондар, В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
 6. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 384 с.
 7. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 383 с.
 8. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістрантів / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
- 88
9. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
 10. Нагаєв, В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
 11. Ортинський, В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 470 с.
 12. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
 13. Фіцула, М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
- б) додаткова:
1. Алексєєнко, Т. А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті Болонського процесу / Т. А. Алексєєнко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 7-18.
 2. Артемова, Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посібн. для викл., аспір., студ. магістр. / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.

3. Гончаренко, С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. : Хмельницький, 2000. – 30 с.
4. Гура, О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посібник / О. І. Гура. – К., 2005. – 224 с.
5. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав. – 2004. – 334 с.
6. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 255 с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
8. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988.
9. Кудіна, В. В. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.
10. Марушкевич, А. А. Педагогіка вищої школи: теорія виховання : навч. посіб. / А. А. Марушкевич ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ "Київський ун-т", 2006. – 60 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22-25.
12. Руснак, І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-метод. посібн. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук ; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – 2-ге вид., доп. – Чернівці : Букрек, 2009. – 176 с.
13. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / Гуманитарний ун-т "Запорізький ін-т держ. та муніципального управління" ; укл. Ольга Олександрівна Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2007. – 404 с.
14. Слепкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

а) основна:

1. Алексюк, А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. 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.
3. Артемова, Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 271 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / І. О. Бартенєва, І. М. Михайлова, І. М. Бужина [та ін.] ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.
5. Бондар, В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
6. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 384 с.
7. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 383 с.
8. Вітвицька, С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістрантів / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
9. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
10. Нагаєв, В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
11. Ортинський, В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 470 с.
12. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
13. Фіцула, М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. Фіцула. - 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.

б) додаткова:

1. Алексеєнко, Т. А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті Болонського процесу / Т. А. Алексеєнко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 7-18.

2. Артемова, Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посібн. для викл., аспір., студ. магістр. / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
 3. Власова, О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
 4. Галузинський, В. М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К., 1995. – 168 с.
 5. Гончаренко, С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. : Хмельницький, 2000. – 30 с.
 6. Гура, О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посібник / О. І. Гура. – К., 2005. – 224 с.
 7. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав. – 2004. – 334 с.
 8. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 255 с.
 9. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
 10. Козаков, В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990.
 11. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост.: В. М. Клартин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988.
 12. Кудіна, В. В. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.
 13. Марушкевич, А. А. Педагогіка вищої школи: теорія виховання : навч. посіб. / А. А. Марушкевич ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ "Київський ун-т", 2006. – 60 с.
 14. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22-25.
- 119
15. Руснак, І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-метод. посібн. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук ; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – 2-ге вид., доп. – Чернівці : Букрек, 2009. – 176 с.
 16. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / Гуманитарний ун-т "Запорізький ін-т держ. та муніципального управління" ; укл. Ольга Олександрівна Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2007. – 404 с.
 17. Слепкань, З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

18. Фіцула, М. Педагогіка : навч. посібник / М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

Ресурси

1. Нормативна база (Закони, Положення, Укази президента України, Листи МОНУ) (див. література).

2. Поглиблюють інформацію про особливості педагогічної професії та організацію навчально-виховного процесу у вузі матеріали, розміщені на веб-сторінках:

1. www.education.gov.ua – веб-сторінка Міністерства освіти і науки України.

2. www.nduv.gov.ua – веб-сторінка бібліотеки ім.Вернадського.

3. [www. – udpu.org.ua](http://www.udpu.org.ua) – веб-сторінка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

4. www.ekniga.com.ua – Інформаційно-пошукова система-каталог з електронної літератури: книжки, довідники, словники, енциклопедії, підручники і т.д.

5. www.7ua.net – Електронна бібліотека: енциклопедії, словники, підручники, будь-яка література.

6.www.lib.com.ua – Сайт електронної бібліотеки.