

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»

Т. О. Солодовник, Н. В. Середа, О. В. Квасник

**ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ТА ОСВІТНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Навчально-методичний посібник**  
для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти  
ОП «Педагогіка вищої школи»  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Затверджено  
редакційно-видавничою  
радою університету,  
протокол № 1 від 19.02.2020 р.

Харків  
НТУ «ХПІ»  
2021

УДК 378.37.02

С 60

*Рецензенти:*

*Л. А. Штефан*, д. пед. н., проф.

(Харківський національний педагогічний університет  
ім. Г. С. Сковороди);

*С. М. Резнік*, к. пед. н., доц.

(Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»)

**Солодовник Т. О.**

С 60 Дидактичні системи та освітні технології у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОП «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» / Солодовник Т. О., Серeda Н. В., Квасник О. В. ; за заг. ред. О. Г. Романовського. – Харків : НТУ «ХПІ», 2021. – 176 с.

ISBN

Метою вивчення дисципліни «Дидактичні системи та освітні технології у вищій школі» є розуміння магістрантами змісту дидактичних систем та освітніх технологій у вищій школі, знання структури різних видів навчальних планів, освітніх програм, сформованість практичних умінь щодо реалізації у вищій школі різних видів, форм і методів проведення навчальних занять. Призначений для магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Табл. 3. Бібліогр.: 49 назва.

ISBN

© Солодовник Т. О.,  
Серeda Н. В.,  
Квасник О. В.,  
© НТУ «ХПІ», 2021

## ВСТУП

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

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

Метою закладів вищої освіти є підготовка фахівців вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у професійну діяльність, забезпечення всебічного розвитку особистості професіоналів, здатних до свідомого суспільного вибору і творчого збагачення культурного потенціалу суспільства.

Навчальна дисципліна «Дидактичні системи та освітні технології у вищій школі» є однією із складових курсу спеціальності «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми «Педагогіка вищої школи» і логічним продовженням цілісної системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

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

Основними завданнями курсу є: сформувати поняття про сутність та зміст дидактичних систем та сучасних освітніх технологій, концепцій і моделей навчання; ознайомити з нормативними документами організації дидактичного процесу у ЗВО; 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 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми «Педагогіка вищої школи». Курс «Дидактичні системи та освітні технології у вищій школі» викладається протягом семестру, який завершується складанням іспиту. В процесі вивчення дисципліни навчальним планом передбачено написання курсової роботи.

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

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

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНСПЕКТ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ

### Тема 1. Концепції теорії навчання. Дидактичні системи у вищій школі

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

#### 1.1. Поняття дидактики вищої школи

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

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

Навчання, викладання, учіння – основні категорії дидактики.

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

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

- передаванні інформації;

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

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

Учіння – діяльність студента, що складається з:

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

## **1.2. Сутність навчальної діяльності студентів**

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

Навчальна діяльність містить:

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

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

Академічну успішність студента визначають за ступенем збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. 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, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості (Н. Є. Мойсеюк).

Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів:

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

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

Зовнішніми критеріями ефективності процесу навчання вважають:

- ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності;
- темпи зростання процесу самоосвіти як 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 тожні 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 домінантну 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 трудової школи Г. Кершенштайнера (1854–1932), концепцію школи дії німецького педагога, теоретика експериментальної педагогіки В. Лая (1862–1926).

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

## ***1.4. Дидактичні системи навчання***

### ***1.4.1. Традиційні дидактичні системи***

#### ***Ян-Амос Коменський (1592–1670)***

Основоположником сучасної наукової педагогіки вважається видатний чеський педагог Я.-А. Коменський. Він першим у світі теоретично обґрунтував весь комплекс основних питань, які в сукупності визначають педагогіку як науку, зібравши і переробивши у своїх творах весь досвід попереднього розвитку теорії і практики навчання і виховання підростаючого покоління.

Я.-А. Коменський народився 28 березня 1592 р. у м. Нівниця в Моравії у сім'ї мірошника, члена протестантської общини Чеських братів. У 12 років осиротів, виховувався родичкою у м. Стражниця.

Я.-А. Коменський – загально визнаний батько дидактики. Вказавши, що виховання людини потрібно починати з освіти, Я.-А. Коменський розробив закінчену теорію навчання – дидактику, або як він пише у передмові до «Великої дидактики»: «універсальне мистецтво всіх вчити всьому легко, швидко, ґрунтовно, притому вчити так, щоб неуспіху бути не могло». Серед багатьох дидактичних проблем, які розробив Коменський, можна виділити найголовніші.

Дидактичні погляди цього чеського педагога ґрунтуються на сенсуалістичній теорії пізнання. Він вважав, що істинність і достовірність одержаних людиною знань залежить передусім від сигналів органів

чуттів, тому особливу увагу приділяв принципу наочності навчання. Я.-А. Коменський обстоював полісенсорне пізнання, ґрунтоване на «золотому правилі дидактики». Він прагнув створити універсальний метод навчання, беззастережно вірив у методику, підручник, книгу. Це спричинило його недооцінку ролі вчителя в дидактичному процесі.

У дидактичному вченні Я.-А. Коменського найбільше уваги приділено загальним принципам навчання. Він не тільки вказав на необхідність керуватися ними, а й розкрив сутність принципів наочності, свідомості й активності в навчанні, систематичності та послідовності, міцного засвоєння знань і навичок.

Я.-А. Коменський обґрунтував класно-урочну систему шкільного навчання і урок як форму його організації. Він поділяв урок на три частини: початок – відновлення в пам'яті учнів вивченого матеріалу, опитування і налаштування уваги; продовження – показ, сприймання, роз'яснення нового; закінчення – вправа, оволодіння, використання.

Одним із центральних питань у дидактиці Я.-А. Коменського є проблема методів навчання. Для успішного навчання потрібно використовувати такі методи, які забезпечують свідоме, легке, ґрунтовне засвоєння виучуваного матеріалу. Велику увагу він також приділяв проблемі змісту освіти, охарактеризувавши основні принципи його визначення: доцільності, енциклопедичності знань, посильності, концентричності.

Важливе значення для дидактики мали міркування Я.-А. Коменського про можливість здійснення позитивних змін у людях. У процесі становлення особистості вирішальним фактором, на його думку, є самостійна діяльність, яка може забезпечити розвиток здібностей, розуму, мови, трудових умінь. Цей погляд на людину і її можливості самовдосконалення як виявлення педагогічного оптимізму актуальний і нині.

### ***Йоганн Фрідріх Гербарт (1776–1841)***

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

Основний вклад Й.-Ф. Гербарта в дидактику полягає у виокремленні етапів (ступенів) навчання: ясність – асоціація – система – метод. Ці формальні ступені (етапи) не залежать від змісту навчального матеріа-

лу, 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».

### ***Жан-Жак Руссо (1712–1778)***

Французький філософ і педагог Ж.-Ж. Руссо обстоював таку систему освіти, яка б відповідала потребам та інтересам дитини, що розвивається. Його дидактична система основана на принципах самодіяльності, свідомості у навчанні, наочності, міцності та ґрунтовності знань.

Серед ключових методів, засобів, форм і видів навчання, які могли б забезпечити формування самостійного мислення дитини, Ж.-Ж. Руссо виокремив досвід, спостереження, експеримент, щоденну практику, екскурсії.

Ж.-Ж. Руссо обстоював ідею добору наук за принципами корисності та обмеження колом природничих наук і виключення гуманітарних.

Хоча Ж.-Ж. Руссо не створив праць із дидактики, його погляди вплинули на подальший розвиток цієї науки. Зокрема, цей вплив виявляється у спрямованості на формування самостійної активності дитини, у вільному вихованні та практичній спрямованості освіти в ясно-полянській школі Л. Толстого, експериментальній школі Дж. Дьюї, кон-

цепціях нового виховання, школі С. Френе. Проте система навчання за Ж.-Ж. Руссо має суттєвий недолік: у ній власний досвід учня є основним джерелом знань і відривається від нагромадженої людством інформації; емпіричне домінує над теоретичним.

### ***Йоганн-Генріх Песталоцці (1746–1827)***

Автором оригінальної дидактичної системи є швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці. Він вважав, що усі виховні дії мають ґрунтуватися на відповідних рівнях розвитку сил дітей. Вважаючи освіту людини «мистецтвом допомоги природі», основний зміст її вбачав у «відповідному підпорядкуванні і гармонії отриманих вражень рівневі розвитку сил дитини». Оскільки основною метою навчання Й.-Г. Песталоцці вважав розвиток моральності і розуму дітей, то і навчання на відміну від сучасників він розглядав як звичайне повторення учнями дій учителя. У цьому аспекті важливою є його думка про те, що навчання слід здійснювати не з книги чи слів учителя, а на матеріалі, доступному дітям для сприйняття і систематичного спостереження, воно має забезпечувати активність і самостійність самих дітей у пізнанні навколишнього світу. У процесі навчання він виокремлював чотири етапи:

- 1) сприймання предметів;
- 2) формування чітких уявлень про спостережувані предмети (їх кількість і форму);
- 3) зіставлення предметів і формування понять;
- 4) називання предметів (словом), розвиток мови. Основою процесу навчання Й.-Г. Песталоцці вважав сприймання. Уміння керувати сприйманням є, на його думку, основою, на якій, як «на фундаменті, має бути побудовано ряд засобів, що ведуть до ясних понять», а за їх допомогою – до визначень. До цих елементарних засобів він зараховував число, форму і слово. Саме вони дають змогу людині пізнавати внутрішні властивості предметів. Дії, які при цьому виконуються, – лічба, вимірювання та мовлення.

Педагог зосереджував увагу дитини на зовнішніх і часто несуттєвих властивостях, не підводячи її тим самим до виявлення типових загальних властивостей об'єктів, а отже, перешкоджаючи формуванню чітких понять. Таке навчання, основане іноді на точному перерахуванні зовнішніх ознак, не забезпечує виявлення дітьми істотних властивостей предмета, що характеризують його реальні зв'язки з іншими предметами. Й.-Г. Песталоцці заперечував тезу про те, що джерелом загальних

понять є загальні особливості предметів і подій, обстоював думку, що поняття наперед існують у душі дитини. Слабким місцем у його теорії початкового навчання була відсутність у цьому навчанні будь-яких елементів наукових знань.

Й.-Г. Песталоцці привернув увагу до ролі діяльності в процесі шкільного навчання. Як фундамент науки про речі, основаної на пізнанні навколишньої дійсності шляхом лічби, вимірювання і називання, він запровадив у методику початкового навчання такі форми практичної діяльності дітей, як спостереження, малювання, вимірювання, виготовлення предметів, – форм, які стали обов'язковою складовою початкового навчання.

### ***Костянтин Ушинський (1824–1870)***

Український педагог, зробив значний внесок у теорію навчання. Важливе місце в його дидактиці належить принципам навчання: наочності, свідомості, систематичності, активності та самодіяльності учнів. К. Ушинський розглядав дидактичні принципи в тісному зв'язку з формами і методами навчання. Велику увагу приділяв розробленню методики роботи вчителя на уроці, пропонував запроваджувати різні види робіт, доцільні методи і способи навчання: пояснення нового матеріалу, повторне осмислення вивченого, опитування, вправи, письмові та графічні роботи, індивідуальні та фронтальні заняття учнів тощо. Він вважав, що кожний урок повинен мати основну думку, яку необхідно закріпити у свідомості учнів, а також освітнє і виховне значення (формувати інтерес до знань, розвивати мислення, виховувати працелюбність та ін.).

Великого значення педагог надавав вивченню таких навчальних предметів, як рідна мова і література, іноземна мова, історія, географія, природознавство, математика та ін.

У працях К. Ушинського можна знайти відповідь не тільки на питання «чого навчати», «як навчати», а й як учитися, як забезпечити розвиток учня. Навчання, на його думку, слід здійснювати так, щоб діти мали можливість працювати самостійно, а вчитель керував їхньою працею і давав для неї матеріал. У процесі вивчення рідної мови необхідно розвивати в дітей успадковану здібність, яку називають даром слова, навчати їх свідомо й активно використовувати багатства рідної мови і граматики. Для ефективного їх засвоєння доцільно використовувати найкращі зразки народної творчості, усні та письмові вправи, поступово їх ускладнюючи.

К. Ушинський вважав бесіди з учнями важливим засобом розвитку їхнього мовлення і мислення. У навчанні грамоти (читання) обстоював звуковий (аналітико-синтетичний) метод. Він обґрунтував основні компоненти учіння (діяльності учня): сприймання навчального матеріалу, розуміння, запам'ятовування, відтворення, закріплення.

#### *1.4.2. Педоцентристські дидактичні системи*

На початку XX ст. на Заході була вироблена нова теоретична парадигма виховання і навчання – так звана **реформаторська педагогіка або нове виховання**. Реформаторська педагогіка відрізнялася негативним ставленням до колишньої теорії і практики освіти, поглибленим інтересом до особистості дитини, новими рішеннями проблем виховання. Антитрадиціоналізм шукав інші шляхи формування особистості протягом усього дитинства, щоб, за словами швейцарського педагога **Адольфа Фер'єра** (1879-1960), готувати «не сухих інтелектуалів, а живих людей, що успішно діють у соціальному середовищі».

Найбільш загальні теоретико-методологічні посилки прагматичної педагогіки витікали з філософії прагматизму, її постулатів і системи аргументації. Прагматична педагогіка – течія, що виникла в кінці XIX – початку XX ст. в США.

Величезний вплив прагматизму в цій країні пояснювався перш за все тим, що він відобразив і підняв на рівень філософських категорій специфічні риси буденної свідомості «середнього американця» – неприязнь до абстрактних теоретичних конструкцій, крайній практицизм, прагнення до особистого успіху як провідної мети людського життя, але поряд з цим – працьовитість, підприємливість, винахідливість.

Остаточне оформлення прагматистської педагогіки пов'язано з ім'ям Джона Дьюї – видатного американського філософа і педагога. Джон Дьюї (1859–1952) – виходець з буржуазної родини, в 1879 р. закінчив Вермонтський університет, в 1884 р. захистив дисертацію «Психологія Канта», а потім довгі десятиліття був професором ряду американських університетів – Мічиганського, Чиказького, Колумбійського. Перу Дьюї належать десятки книг і багато сотень статей; остання його велика робота була опублікована дев'яносторічним вченим. Його ідеї наклали помітний відбиток на наукову і громадську думку США. Будучи одним з провідних представників філософії прагматизму і творцем його специфічного варіанту – інструменталізму, Дьюї являв собою, ма-

буть, найбільш виразний для ХХ ст. приклад «особистої унії», що скріплює сплав філософського напрямку і педагогічної теорії. З ім'ям Дьюї пов'язане остаточне оформлення прагматистської педагогіки, так званого прогресивізму.

Згідно Дьюї, людське мислення завжди чітко цілеспрямовано, виходить із заданої йому в конкретному досвіді проблемної ситуації і прагне розв'язати цю проблему найбільш адекватним способом. Це робиться за допомогою «інтелектуальних інструментів» – понять, ідей, теорій. Хоча кожна ситуація унікальна і вимагає особливого підходу, деякі ідеї і теорії можуть використовуватися в якості загальних інструментів для вирішення різних завдань, які ставить перед людиною життя. Але необхідною умовою при цьому є добре розвинене логічне мислення. Особливо важливий його критичний настрій, ставлення до будь-яких апріорних теорій і ідей до їх експериментальної перевірки лише як до робочих гіпотез. І тільки якщо досягнуто успішне вирішення проблемної ситуації, то сформульована гіпотеза або теорія може вважатися істинною. Формування мислення такого типу, в основі якого лежить особистий досвід, і має становити головну мету виховання і навчання; на її досягнення слід направляти всю діяльність школи.

Педагогічні погляди Дьюї базувалися не тільки на філософських постулатах. У його книгах «Школа і суспільство» (1899), «Школа і дитина» (1902), «Школа майбутнього» (1915), «Демократія і освіта» (1916) і наступних працях певним чином асимільовані деякі важливі положення видатних педагогів минулого – Руссо, Фребеля, Песталоцці, а також виявлені факти та висновки, що впливають з ґрунтового аналізу практики американської школи, її сильних і слабких сторін.

Дьюї мав деякий власний досвід роботи в середній школі, а потім, будучи завідувачем кафедри філософії та педагогіки Чиказького університету, заснував експериментальну школу-лабораторію для практичної перевірки своїх ідей. Все це дозволило Дьюї створити розгорнуту і по своєму послідовну педагогічну концепцію, яка претендує на те, щоб дати відповіді на ті актуальні питання, які постали перед школою на рубежі ХІХ і ХХ ст. Ідеї Дьюї мали значний вплив на багатьох педагогів зарубіжних країн, а в США в 1920–30-ті рр. вони фактично були теоретичною основою шкільної політики і діяльності освітніх інститутів. Завдання навчання, виховання і організації освіти Дьюї завжди розглядав крізь призму соціальних проблем з позицій ліберала і демократа. Демо-

кратію він не зводив тільки до політичних свобод; вона повинна створювати можливість кожному члену суспільства проявляти ініціативу в економічному і цивільному житті, стверджувати у людини почуття власної гідності.

Разом з тим демократично організоване суспільство накладає на громадянина відповідальність за свої дії, вимагає узгоджувати їх з інтересами інших, формує механізм саморегуляції поведінки. Формулюючи такі ознаки демократії, Дьюї визнавав, що організація суспільного життя його країни ще далека від цього ідеалу. З позицій буржуазного ліберала Дьюї виступав рішучим ворогом тоталітаризму в будь-яких його формах. Дьюї писав, що ці режими намагаються контролювати всі сфери життя суспільства.

Головним інструментом, за допомогою якого можна досягти справжньої демократії, Дьюї вважав школу. «Єдиним фундаментальним інструментом, що творить краще суспільство, є громадська шкільна система», – писав він. «Реконструктивістські» соціальні функції школи – один з головних тез дьюїзма. Але для того, щоб виконати цю велику місію, сама школа повинна бути радикально перетворена. І перш за все слід усунути її дуалізм, не допускати існування різних шкіл для дітей з різних соціальних верств. По суті він закликав до того, щоб школа на рівні обов'язкового навчання не ділила б жорстко дітей на різні навчальні потоки. І в тому, що така школа стала створюватися в США значно раніше, ніж у Західній Європі, певну роль відіграв Дьюї. Але він не обмежувався тільки завданнями структурної перебудови, а ставив питання про докорінну зміну діяльності школи. «Школи повідомляють головним чином готову інформацію, не розвивають критичне мислення, а використовувані методи навчання притупляють вроджену допитливість дітей ... – писав Дьюї. – Ще не знайдено правильне вирішення питання «чому і як навчати?», Освітня діяльність шкіл буде становити загрозу для демократії».

Виступаючи проти канонів традиційної педагогіки, Дьюї постійно підкреслював, що головною умовою успішної діяльності школи має стати визнання пріоритету інтересів, потреб і здібностей дитини. Найважливішу функцію вчителя він бачив в тому, щоб стимулювати різноманітними шляхами самодіяльність учнів, пробуджувати і розвивати їх допитливість, прагнення до самостійної творчості. Ці установки зближували його з європейськими прибічниками «нового виховання». Що ж стосу-

ється самої школи, то вона повинна бути «суспільством в мініатюрі» і в специфічних формах відтворювати суспільні процеси, сприяючи таким чином соціалізації дітей і молоді, їх активному пристосуванню до життя, формуванню громадянської самосвідомості. Не заперечуючи ролі природних здібностей і більш того – підкреслюючи велике значення тих даних, «з якими кожна людина з'являється на світ», Дьюї, однак, не вважав ці дані статичними, незмінними. Виховання повинно не тільки ґрунтуватися на природних здібностях, але і всіляко розвивати їх, сприяти досягненню дитиною все більш високого рівня мислення і діяльності.

Найважливіша умова реалізації цих цілей – активізація навчального процесу. При цьому найбільшу увагу Дьюї приділяв періоду початкового навчання, стверджуючи, що саме тоді інтенсивно формуються базові навчальні навички, закладаються основи майбутнього успішного навчання, а потім і трудової діяльності, нарешті, саме в ранньому шкільному віці в залежності від змісту і методів навчання розквітають або, навпаки, згасають творчі сили дитини. У розробленій Дьюї моделі навчального процесу в початковій школі одне з головних положень – «навчання за допомогою діяння». Прагнення до самостійної діяльності – сильний інстинкт, який слід не ігнорувати, а, навпаки, цілеспрямовано використовувати. Не можна допустити, щоб діти основну частину навчального часу тільки слухали вчителя: «клас-аудиторія» повинен бути перетворений в «клас-лабораторію». Тому велике місце в ході навчального процесу слід відвести виконанню дітьми проектів, тобто поступово ускладнюються практичні завдання, при роботі над якими виникають різні ситуації і труднощі. Вони долаються за допомогою знань і навичок, потрібних для досягнення саме цієї практичної мети. Це створює в школі атмосферу захопленості вченням, доставляє дітям радість самостійної творчості, пошуків і відкриттів. Виконання проектів тісно пов'язане з реалізацією завдань трудового навчання, що займає в концепції Дьюї одне з центральних місць.

Ідеї трудового навчання висувалися ще великими педагогами минулих епох – Коменським і Руссо, Песталоцці і Ушинським. Але, розвиваючи ці ідеї, Дьюї виходив з нових соціально-економічних і технологічних реалій ХХ ст. і робив акцент на потребах великого машинного виробництва і індустріалізованого сільського господарства, тобто на органічному зв'язку трудового навчання з реальною життєвою практикою. Що ж стосується безпосередньо шкільної праці, то тут передбачалися

виготовлення навчальних посібників, робота на пришкольній фермі і т.п. Ці завдання діти повинні були виконувати починаючи зі створення плану роботи до його втілення в життя. Разом з тим Дьюї вважав за необхідне систематично включати в навчальний процес ігрову діяльність. Саме в грі, вважав він, у дитини вперше формується потреба взаємодіяти зі світом, з однолітками; гра – ефективний засіб розвитку інтелектуальних, моральних і вольових якостей особистості. Великий внесок вніс Дьюї в розробку принципів і методів проблемного навчання, яке, за його твердженням, має незаперечні переваги в порівнянні з пояснювально-ілюстративним. Створені в ході навчального процесу проблемні ситуації можуть виявити недостатність раніше засвоєних учнями знань, що спонукає їх до відповідних пошуків, сприяє формуванню пізнавальної самостійності, розвитку критичного мислення та творчих здібностей.

У 1960–70-ті рр. педагогічна концепція Дьюї піддалася різкій критиці перш за все в самій Америці. Стверджувалося, що реалізація його ідей привела до зниження теоретичного рівня шкільної освіти і до зростання фактичної неуспішності значного числа американських школярів. Сам термін «прогресивізму» (синонім дьюїстської педагогічної системи) став мало не лайливим словом. Абстрагуючись від зайвих різкостей, слід визнати, що ці звинувачення мали під собою певні підстави. Дьюї переконливо обґрунтував як психолог і педагог необхідність постійно враховувати органічні потреби і безпосередні інтереси дітей при визначенні змісту, форм і методів навчання, і в цьому – його безсумнівна заслуга. Але об'єктивні закономірності виникнення інтересів і соціально-психологічні чинники, що впливають на їх формування, не отримали в концепції Дьюї належного висвітлення, так само як і складна проблема співвідношення між інтересами дітей і необхідністю засвоєння певного кола знань основ наук. Звідси і внутрішнє протиріччя дидактичної системи Дьюї: пропоновані ним методи навчання мали на меті сприяти інтелектуальному розвитку учнів, формуванню навичок самостійного мислення, критичне ставлення до апріорних ідей, тоді як обмеженість теоретичного компонента змісту освіти і упор на «чисту практику» фактично перешкоджали реалізацію цих завдань. Проте на прикладі прагматизму добре видно, що криза тієї чи іншої філософської педагогічної концепції не означає, що вона обов'язково повністю сходиться з історичною сцени. Після шквалу критики 1950–60-х рр. інтерес до творчості Дьюї почав відроджуватися. У 1970-ті рр. впливові американ-

ські педагоги констатували, що школа «повертається до ідей прагматизму і намагається витягти з них практичну користь». І така тенденція триває. Ряд його ідей і рекомендацій, що відносяться до корінних проблем освіти і виховання (взаємозв'язок школи і суспільства, шляхи розвитку пізнавальної самостійності учнів, боротьба проти абсолютизації книжкововербальних методів навчання, роль трудового навчання в процесі формування особистості підлітка) цілком вписуються в контекст сучасного педагогічного світогляду.

### ***Марія Монтессорі (1870–1952)***

Італійський лікар і педагог Марія Монтессорі (1870–1952) – творець особливого напрямку в педагогіці. Працюючи в дитячій психіатричній клініці, вона створила метод розвитку почуттів і організувала Ортофреничну школу для розумово відсталих дітей. Тут вона розробила методи і матеріали, які згодом адаптувала для навчання звичайних дітей. Школа привернула видатних діячів освіти, психіатрії та антропології з Римського університету. Діти вважалися нездатними до навчання через педагогічну занедбаність, деякі з них згодом склали державні іспити з так званими «нормальними» дітьми. Монтессорі спочатку виходила з необхідності захистити дитину від домінування батьків і вчителів, бо діти – жертви дорослих, змушені вживати захисних заходів у боротьбі за збереження власної особистості. Педагог вважала, що починаючи реформування освіти слід з вихователів: усунути їх сприйняття власної переваги і зробити їх терпимими у ставленні до дітей. Наступний крок повинен забезпечити створення нового середовища, в якій дитина має шанс прожити своє власне життя. Монтессорі безкоштовно викладала антропологію в Університеті Риму. Її лекції опубліковані в книзі «Педагогічна антропологія» (1910).

М. Монтессорі створила в 1907 р. в Римі «Casa dei Bambini» («Будинок дитини») для дітей у віці від двох до семи років, в якому обладнали класи і кабінет для матеріалів Монтессорі. Вона сама, зайнята викладацькою, науковою та іншою професійною діяльністю, контролювала роботу в класі. Дослідження поведінки маленьких дітей лягли в основу її методу виховання, враховуючи вільний вибір діяльності. Діти проявляли більше зацікавленості до матеріалів Монтессорі, ніж до іграшок. Вона поставила замість важких меблів столи і стільці дитячого розміру, розмістила матеріали на доступних полицях. Монтессорі намагалася навчити дитину основам особистої гігієни, прибирання та догля-

ду за домашніми тваринами і рослинами, а також сервіруванню столу. Працюючи самостійно, діти могли вийти на нові рівні автономії, мотивації і розуміння. Монтессорі демонструвала: визнання всіх дітей як особистостей створює кращі умови навчання і реалізації потенціалу кожної конкретної дитини. На основі своїх спостережень Монтессорі дозволяла дітям самостійно вибирати матеріали, працювати і вільно пересуватися всередині навчальних приміщень.

Отже, Монтессорі-освіта – це модель людського розвитку і освітній підхід, заснований на цій моделі, який має два основних принципи: 1) діти і дорослі займаються психологічним саморозвитком шляхом взаємодії з навколишнім середовищем; 2) діти у віці до шести років володіють вродженим шляхом психологічного розвитку. Монтессорі–метод – це вільна діяльність в освітньому просторі з урахуванням специфічних особливостей дітей різних вікових груп і особистостей кожної дитини. Монтессорі видала в 1909 р. «Метод наукової педагогіки, вживаний до виховання дітей в дитячих будинках», який був прийнятий в державних школах Італії та Швейцарії.

Монтессорі-школи відкриті в Парижі в 1912 р. і багатьох містах Західної Європи, Монтессорі-товариства засновані в США і Великобританії. Напередодні Другої світової війни Монтессорі поїхала в Індію, і за сім років вона навчила своїй методиці тисячі вчителів в Індії.

### ***Вільгельм Август Лай (1862–1926)***

Видний представник «експериментальної педагогіки» німецький вчений Вільгельм Август Лай (1862–1926) вважав, що лабораторний експеримент, завдяки якому, зокрема, було відкрито стрибкоподібний характер стадій фізіологічного розвитку дитини, дав цінний матеріал для визначення нових шляхів виховання. В. А. Лай виходив з того, що в основі дитячих вчинків лежать вроджені або придбані рефлекси, які слід вивчати як в лабораторних, так і в звичайних умовах. Поглиблене вивчення дитячої фізіології розглядалося як головний орієнтир виховання.

В. А. Лай стверджував, що дитячі інтереси формуються перш за все на основі спонтанних рефлексів. Відповідно, центр виховного процесу він звільняв в сферу діяльності самої дитини, яку Лай розглядав як активну силу соціального та природного середовища, бо її діяльність є реакцією на навколишній світ. Цю діяльність слід організовувати, враховуючи особливості фізіології та психології дітей. Серед дитячих рефлексів особливе значення надавалося «інстинкту боротьби», наявність

якого, на думку В. А. Лая, допомогло людині стати паном світу. Подібний інстинкт, вважав Лай, має позитивні і негативні наслідки.

В. А. Лай висунув ідею створення «школи дії», спираючись на тезу про єдність сприйняття, розумової переробки та зовнішнього вираження отриманої інформації, що має становити основні елементи навчання. Це положення В. А. Лай розглядав насамперед виходячи з природи дитини, тобто як «реакції, моментальне пристосування до навколишніх умов». Вчений справедливо ставив в залежність від психофізіологічних факторів результати виховання. Однак він помітно обмежував предмет педагогічної науки психологією і фізіологією дитини, що збіднює можливості вивчення закономірностей виховання.

### ***Рудольф Штайнер (1883-1925)***

У XX столітті німецького філософ, дослідник творчості Гете, Шіллера – Рудольф Штейнер поставив своїм завданням формування особистості як цілісної єдності. Така ідея перетворилась сьогодні у широкий педагогічний рух і має назву вальдорфська педагогіка. Перша вальдорфська школа була відкрита у Німеччині у 1919 році у м. Штутгарт для дітей робітників і службовців сигаретної фабрики Вальдорф-Асторія. В основу педагогічної концепції цієї школи, яка отримала назву за місцем її утворення, покладено релігійно-філософське вчення Р.Штайнера – антропософія. Це вчення названо його послідовниками «найпрогресивнішим духовно-науковим напрямом XX століття».

Згідно з розумінням антропософії, розвиток людини відбувається за семирічними ритмами. Знання їх сутності дозволяє правильно будувати виховний процес. Протягом кожного з семи років відбувається дозрівання одного з елементів складної людської природи.

Головними принципами діяльності вальдорфської школи є:

1) Принцип виховання у дусі свободи, який полягає у необхідності вести дитину до вільного і плідного самопізнання, самовизначення, до повноцінного розвитку всіх сил особистості.

2) Принцип цілісності формування особистості: тілесної, душевної і духовної її сторін.

3) Принцип циклічності навчально-виховної діяльності, який полягає в урахуванні особливостей вікових циклів розвитку, добових біоритмів, у застосуванні методу епох у навчальному процесі, ритмічних вправ тощо.

4) Принцип авторитету вчителя, вихователя, батьків, духовного ідеалу.

Організація навчального процесу у вальдорфських школах має ряд специфічних особливостей. У них відсутня абсолютизація предметних уроків як основної форми навчального процесу: 45-хвилинні уроки поєднуються тут із заняттями за методом епох (циклів).

Сутність методу епох полягає у тому, що викладання предмета проводиться кожного навчального дня протягом 3 тижнів на півторагодинних заняттях. За цей навчальний час, що складає близько 50 годин, засвоюється більша частина навчального матеріалу відповідного року або навіть весь матеріал з предмету за рік.

У такий спосіб викладаються провідні академічні дисципліни: рідна мова і література, математика, історія, фізика, хімія, біологія, географія, історія мистецтва, праця. На вивчення таких предметів як рідна мова математика у старших класах виділяють по дві епохи (8 тижнів).

Після 12 години дня у вальдорфських школах починаються уроки, які не пов'язані з великим інтелектуальним напруженням. Це ще одна особливість організації навчального процесу у подібних школах. Такий розподіл навчального часу пояснюється врахуванням щоденних біологічних ритмів дитячого організму, пік інтелектуальної активності припадають на першу половину дня – від 5 до 12 годин. Опівдні ж настає спад інтелектуальної активності.

Отже, після інтелектуально насичених занять першої половини дня йдуть два інші компоненти, що разом складають потрійний ритм життя вальдорфської школи. Другий компонент – заняття естетично-художнього циклу – музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія (особливий вид мистецтва, синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі). Нарешті, третій компонент – заняття ручною працею; столярною і слюсарною справою, шиттям, плетінням тощо.

Навчання у вальдорфській школі являє собою процес результативної дії. Учитель викладає матеріал не рецептивним, а продуктивним методом, тобто не дає готових визначень та рецептів, а сам здійснює разом з дітьми всі дії, необхідні для відповідних умовиводів: малює разом з ними малюнок до прочитаної казки, складає план місцевості під час уроку-походу. І у всіх випадках в процесі спільної дії у кожного народжується свій зразок.

Один із головних методів вальдорфської школи – образний виклад матеріалу на будь-якому занятті. Дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто включають у процес пізнання всю людину, її уявлення, фантазію, почуття.

Традиційним для вальдорфських шкіл є гетеаністичний метод пізнання (відсутність оцінок), який означає буквально – пізнавати світ, пізнаючи себе, пізнавати себе, пізнаючи світ.

Традиційно велика увага приділяється різним формам співпраці з батьками. Це і батьківські вечори, і проведення батьками уроків ручної праці, і заняття разом з дітьми евритмією тощо. Управління школами здійснюється на основі самоврядування.

У кінці ХХ століття у Німеччині нараховувалось 180 вальдорфських шкіл, у яких навчалося понад 50 тисяч дітей, а всього у світі на той час було 512 таких альтернативних навчальних закладів.

Представники реформаторської педагогіки (нового виховання) вважали, що навчання повинно виходити з інтересів учнів, заохочувати їх самостійність і активність. Виникнувши і розвиваючись в процесі перегляду традиційних педагогічних установок на користь збагачення змісту, активізації навчального процесу, реформаторська педагогіка служила важливим обґрунтуванням реформ освіти в першій половині ХХ століття.

### ***Станіслав Теофілович Шацький (1878-1934)***

С.Т. Шацький точно висловив педагогічну потребу «прийти на допомогу» дітям і раціонально вибудувати шкільну справу «для вступу у доросле життя». «Ідею розумної школи» він реалізовував спочатку у позашкільній сфері. Шацький писав: «Назвемо її трудовою, творчою, школою життя, новою школою, школою гри, школою громадою, школою радості, школою дитинства, вільної школою, школою майбутнього, будинком вільної дитини ... соціальною школою ... (я назвав би її просто розумною школою), - вона повинна найретельнішим чином спертися на дитину. Школа для дітей, а не діти для школи ... ».

Прагнучи в процесі його різноманітної діяльності вирішити задачу всебічного розвитку дітей, Шацький організовував заняття мистецтвом, іграми, а також посиленою фізичною працею, а також «основами розумової та соціальної діяльності». Шацький вважав, що раціональне поєднання всіх видів діяльності забезпечує всебічний розвиток дітей. Шацький створив новий тип установ позашкільної роботи з дітьми та підліт-

ками, відрізняв дух свободи і революційної активності і самостійності дитячої творчості, що вплинуло на розвиток виховання в нашій країні в ХХ в. Разом з дружиною В. Н. Шацькою (1882-1978) він організовує дитячу трудову колонію «Бадьоре життя» під Москвою в 1911 р. В клубах товариства «Дитячий труд і відпочинок» близько півсотні дітей щоліта жили в трудовій колонії: самі готували їжу, виконували сільськогосподарські роботи, займалися самообслуговуванням і благоустроєм. Після роботи діти грали, читали, ставили вистави, займалися співом. Організуючий вплив на життя дитячого колективу надає фізична праця, якій надавали освітню функцію. Трудова колонія Шацького збагачувала комунікативну діяльність дітей, сприяла їх ефективній соціалізації. На базі установ товариства «Дитяча праця та відпочинок»

Шацький організував в 1919 р. Першу дослідну станцію з народної освіти. 13 шкіл 1-го ступеня, школа 2-го ступеня і чотири дитячих садки були включені в сільське відділення станції в Калузькій губернії «Бадьоре життя». У дослідній станції влаштовували колективну взаємодію школи і населення щодо виховання, Шацький вважав, що робота повинна бути: 1) поступовою; 2) відповідати віку; 3) посилюююю; 4) відповідати дитячій природі; 5) ніколи не переходити в механічну роботу. Він вважав, що побудова всього освітньо-виховного процесу має враховувати особистий досвід дітей. Шацький зумів створити рідкісну дослідну станцію, що забезпечує прорив в еволюції освіти, він наполягав, що самоврядування учнів сприяє адекватній організації життєдіяльності дитячого колективу. Найважливішим фактором формування пізнавальних здібностей дітей Шацький вважав їх активну і самостійну участь у перетворенні школи в центр виховання, щоб сприяти залученню молоді до здобутків світової культури. Головною цінністю освіти він вважав самовдосконалення людини, що відбувається в розумовій, трудовій та естетичній діяльності. Шацький критикував стару теорію навчання і виховання за обмеження вивчення проблематики лише шкільної діяльності. Педагог значно розширив сферу педагогічного дослідження впливу контексту соціалізації на розробку навчально-виховного процесу. Заперечуючи виключно біологічну обумовленість розвитку особистості дитини, він вважав вирішальними соціальні та економічні фактори впливу на процес виховання.

Шацький розробляв траєкторію виховної стратегії, за умови постійного ускладнення завдань, у вирішенні яких діти могли проявити ак-

тивність і самостійність. В такому навчально-виховному процесі педагог покликаний створити необхідні і достатні умови для розвитку дітей, що можливо лише при належній особистій залученості в діяльність. Наполягав на кардинальній трансформації педагогічної освіти адекватно потребам нового типу школи. На Першій дослідній станції занурював педагогів в практичну діяльність, щоб оволодіння основами професії відбувалося безпосередньо в процесі роботи.

С.Т. Шацький розробляв питання шкільної дидактики і соціальної педагогіки. Аналізуючи свої дослідження, зробив висновок, що канву матеріальну, дисциплінуючу і досвідчену дає фізична праця, яка обслуговує дітей і є посильною для них. Д. Дьюї відвідав Шацького в кінці 1920-х рр. і заявив, що не знає нічого подібного в світі, що могло б зрівнятися з цією колонією.

### ***Антон Семенович Макаренко (1888-1939)***

Антон Семенович Макаренко – вітчизняний педагог і письменник. Після закінчення Полтавського вчительського інституту в 1917 р. завідував Крюківським залізничним і Полтавським міським училищами. Керував «трудою колонією для дефективних дітей» Полтавської губнаросвіти, що стала з 1921 р. колонією ім. М. Горького. Працюючи в колонії ім. Горького, Макаренко одночасно організував дитячу трудову Комуну ім. Ф.Е.Дзержинського під Харковом: завідувач комуною (з 1928), начальник педагогічної частини (з 1932), начальник комуни (з 1935).

Займаючись вихованням малолітніх злочинців і дітей сиріт, Макаренко вказував, що «дефективні» не діти, кинуті напризволяще, а ненормальні відносини між дитячою особистістю і суспільством. Позбавлені батьківського піклування, вирвані з нормальних соціальних зв'язків, депривовані діти в трудовій колонії формувалися під впливом педагогічної системи Макаренка. Відкидаючи традиційну «пенітенціарну педагогіку». Макаренко сформулював принцип: «Як можна більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї». У педагогічному процесі трудової колонії відбувалася не підготовка до діяльності, але сама виробнича діяльність, що сприяла відновленню зв'язків підлітків і суспільства. Система виховання заснована на наступних педагогічних принципах: 1) трудова діяльність із забезпечення добробуту колонії, причому вихованці самі розпоряджалися результатами своєї праці; 2) самоврядування; 3) колективна відповідальність, при якій за проступок одного відпо-

відає весь загін. Макаренко створював свою трудову колонію і комуну під впливом «Положення про єдину трудову школу».

«Праця без освіти, що йде поруч, без політичного і громадського виховання не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом. Ви можете змусити людину працювати скільки завгодно, але якщо одночасно з цим ви не будете її виховувати політично і морально, якщо вона не братиме участі в суспільному і політичному житті, то ця праця буде просто нейтральним процесом, що не дає позитивного результату», – писав педагог. Сенс педагогічної діяльності полягав не в виявленні спрямованості дитини, згідно з її індивідуальними, в тому числі біологічними потребами, а в загальному процесі організації дитячого життя, суспільних і колективних відносин, в ході яких сформується особистість колоніста. Створення згуртованого колективу колоністів відбувалося шляхом з'єднання продуктивної праці в майстернях, і в сільському господарстві і самообслуговуванні з вихованням.

За Макаренко, саме «колектив є вихователем особистості», що стане провідним фактором всієї вітчизняної педагогіки. Воєнізований характер колективного виховання є досить привабливим, як для педагога, так і для колоністів, втім, позбавлених яких би то не було інших можливостей. «Там, де вихователі не з'єднані в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу, там не може бути ніякого виховного процесу», – стверджував педагог. Макаренко розробив принципи і методи управління колективом: паралельний педагогічний вплив, перспективні лінії, поєднання довіри і вимоги, авансування особистості та ін. «Колектив учителів і колектив дітей – це не два колективи, а один, і колектив педагогічний», якщо відчуєте, що вам не "вистачає знань, не соромтеся сісти за парту поряд з вихованцями». Сформульований Макаренко «Метод паралельної педагогічної дії» активізував колектив педагогів разом з колоністами. У комуні були створені різновікові загони вихованців, на загальних зборах здійснювалося самоврядування, активно діяли ради командирів. Виховання через колектив здійснювало формування дисципліни колоністів, створення педагогічних традицій в колонії. Правильно сформульована і поставлена соціально значуща мета дозволяла всім членам колективу брати участь у спільній праці. Створенню оптимістичної атмосфери в колективі, емоційно підвищеного настрою в педагогічному процесі Макаренко приділяв особливу увагу. У відносинах з вихованцями, в процесі пос-

тійного педагогічного пошуку Макаренко розробив метод «перспективних ліній» у вихованні, при якому дитина повинна відчувати, що його чекає «завтрашня радість». «Педагогіка подій» передбачає, що колектив розвивається тільки в процесі дій, що мають значення для кожного і для всіх комунарів.

Однак офіційні керівники освіти визнали його педагогічну систему неефективною, Макаренко відсторонили від завідування колонією. Історія колонії ім. М. Горького описана Макаренко в «Педагогічній поемі» (1933-1935), історія Комуни ім. Ф. Дзержинського – в повісті «Прапори на баштах» (1938). Також Макаренко автор «Книги для батьків» (1937).

Проте переоцінка спонтанної діяльності учнів, направленість учіння тільки на їхні інтереси призводить до несистематичності, випадкового добоу навчального матеріалу. Таке навчання не є економічним, передбачає великі витрати часу. Педагог не завжди керує навчальним процесом.

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.

#### *1.4.3 Сучасні дидактичні системи*

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

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

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

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

– в ній сутність навчання не зводиться ні до передавання учням готових знань, ні до самотійного подолання труднощів, ні до власних віднаходів 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 сформованих) 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.

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

### ***Програмована концепція навчання***

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

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 мікроета-

пи 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 рр.). 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. Гальперіним і Н. Ф. Талізіню.

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

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

Основною метою такого програмування є 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 розв'язкові ігри). Безумовно, інформатизація навчання має великі дидактичні перспективи для модулювання будь-яких умов навчальної ситуації та майбутньої професійної діяльності студентів.

### ***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 переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно розвиває розумові здібності учнів як

суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самостійність, активність і креативність учнів; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

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

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

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

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

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

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

1. Перед суб'єктами учіння слід поставити таке практичне або теоретичне завдання, виконання якого вимагає засвоєння нових знань і опа-

нування нових навичок і умінь.

2. Завдання має відповідати розумовим здібностям суб'єктів учіння.

3. Проблемне завдання дається до пояснення матеріалу, що вивчається.

4. Проблемними завданнями можуть бути:

а) засвоєння навчального матеріалу;

б) формулювання запитання, гіпотези;

в) практичне завдання.

5. Одна і та сама проблема може бути створена різними типами завдань.

6. Розв'язанню дуже складної проблемної ситуації суб'єкт викладання сприяє шляхом указування суб'єкту учіння причин невиконання даного йому практичного завдання або неможливості пояснення ним тих чи інших фактів.

Під час проведення занять можна використовувати такі рівні проблемного навчання:

1) постановка проблеми та її розв'язання педагогом;

2) створення проблеми викладачем та її розв'язання спільно зі студентами;

3) розв'язання студентами проблемних завдань, які виникають у процесі учіння;

4) студенти разом з педагогом визначають проблему і самостійно її розв'язують.

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

### ***Розвивальне навчання***

Розвивальне навчання орієнтує дидактичний процес на потенційні можливості людини та на їх реалізацію. Думки про розвивальне навчання висловлювали видатні педагоги І. Г. Песталоцці, А. Дістервег,

К. Д. Ушинський та інші. Наукове обґрунтування цієї концепції знаходимо в роботах Л. С. Виготського.

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

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

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

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

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

### ***Педагогіка співробітництва***

На подолання недоліків традиційного навчання спрямована педагогіка співробітництва – «напрямок педагогічного мислення і практичної діяльності, мета якого демократизація й гуманізація педагогічного процесу» (С. У. Гончаренко). Педагогіка співробітництва набуває популярності в сучасній європейській освіті, яка своєю головною метою вважає надання особистості потужної життєвої мотивації, формування її потенціалу як системи творчих здібностей і передумов їх реалізації, виховання її впевненою у своїх правах і свідомою в обов'язках, надання їй автономності як запоруки її самоактуалізації.

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

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

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

### ***Особистісно орієнтоване навчання***

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

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

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

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

3) зміст освіти, її засоби й методи організовуються так, щоб учень міг вибрати 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 ро-

ду, 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 учня як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачає пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій 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 їй інтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, ненасильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

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

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

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

Отже, виражене використання основних ідей і рекомендацій особистісно орієнтованого навчання з урахуванням особливостей і змісту сучасного етапу формування національної системи освіти, характеру про-

фесійної діяльності майбутніх педагогів сприятиме вихованню духовно багатой, національно свідомої особистості українського громадянина.

### ***Сучасні зарубіжні дидактичні концепції***

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

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

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

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

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

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

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

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

дає 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 нових ідей і методик у педагогічний процес в сучасних умовах формування і розвитку національної системи освіти.

### **Контрольні запитання та завдання**

1. Сформулюйте визначення дидактики.
2. Назвіть функції дидактики.
3. Чим відрізняються поняття «викладання» та «учіння»?
4. Назвіть етапи процесу навчання.
5. Розкрийте сутність навчальної діяльності студентів.
6. Охарактеризуйте зовнішні критерії ефективності процесу навчання.
7. Розкрийте завдання дидактики вищої школи.
8. Розкрийте основні положення теорії Й. Ф. Гербарта.
9. Назвіть недоліки педагогічної системи Й. Ф. Гербарта.
10. Охарактеризуйте педоцентристську систему Дж. Дьюї.
11. Охарактеризуйте сучасні дидактичні системи.
12. Порівняйте проблемне навчання з програмованим.
13. Зробіть порівняльний аналіз педоцентристської системи Дж. Дьюї та бригадно-лабораторного методу навчання.
14. Назвіть переваги і недоліки зарубіжних концепцій навчання.
15. дайте характеристику основним ідеям педагогіки співробітництва.

## Тема 2. Дидактичні технології у вищій школі

### *2.1. Технологічний підхід до реалізації освітньої діяльності у вищій школі*

#### *2.2. Структура педагогічної технології*

#### *2.3. Види педагогічних технологій*

#### *2.4. Технологія дистанційного навчання*

#### *2.5. Технологія модульного навчання*

### 2.1. Технологічний підхід до реалізації освітньої діяльності у вищій школі

У сучасній вищій школі технологізація виступає як одна з норм проектування освітнього процесу, що підтверджує вимога – при проектуванні ООП ВПО вказувати (у розділі робочої програми «Освітні технології») використовувані при реалізації різних видів навчальної роботи освітні технології.

У сучасній педагогічній теорії та практиці склалася стійка традиція під *технологізацією освіти* розуміти систематизацію процесу навчання: закріплення і нормування в діяльності педагога цілей, форм, організацій, процедур, результатів та ін. Більш точне розуміння сутності термінів «педагогічна технологія» і «технологізація освітнього процесу» вимагає звернення до історії їхнього походження.

Поняття «педагогічна технологія» увійшло в науку в 1960-х рр. Спочатку термін «педагогічна технологія» пов'язувався лише із застосуванням у навчанні технічних засобів і засобів програмованого навчання. У 1970-ті рр. це поняття стало трактуватися більш широко, і до «педагогічних технологій» в англomовних країнах почали відносити все, що стосується вдосконалення навчального процесу. Таким чином, спочатку поняття «педагогічна технологія» в англо-американській науці про освіту було тотожне поняттю «методика» в радянській педагогіці, а смислові відмінності пояснювалися лише методологічно різними підходами західних і вітчизняних вчених-педагогів до вирішення завдань вдосконалення навчального процесу.

Починаючи з 1970-х рр., під впливом системного підходу в зарубіжній педагогіці формується загальна установка педагогічної технології: «... вирішувати дидактичні проблеми в руслі управління навчальним

процесом з точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису і визначенню». В рамках такого трактування педагогічна технологія зосереджена на відтворюваних моментах навчального процесу. Скорочуючи витрати часу і зусиль на необхідну репродуктивну частину навчання, вона, на думку ряду вчених, вивільняє можливості педагога і студентів для реалізації евристичного, творчого підходу, вирішення завдань навчального процесу.

Для досягнення ефективних («гарантованих») результатів навчання зарубіжні вчені розробили в рамках концепції педагогічної технології особливий спосіб постановки цілей навчання, що відрізняється підвищеною інструментальністю. Цілі навчання формулюються через результати навчання, виражені в уміннях студентів (освоєних ними дій), причому таких, які викладач або інший експерт може впізнати. Це досягається двома основними способами:

1) побудовою чіткої системи цілей, усередині якої виділені їхні категорії і послідовні рівні – такі системи або ієрархії отримали назву *педагогічних таксономій* (Б. Блум, Д. Кравтоль та ін.);

2) створенням максимально ясної, конкретної мови для опису цілей навчання, на яку викладач може перевести недостатньо ясні формулювання (Дж. Блок, Л. Андерсон, Н. Гронлунд та ін.).

Орієнтація на чіткі діагностичні цілі визначила особливу роль оцінювання в рамках педагогічної технології.

Вважається, що мета поставлена діагностично, якщо дотримані наступні умови:

– даний настільки точний опис прогнозованого результату навчання, що його можна безпомилково виявити серед будь-яких інших;

– мається спосіб, «інструмент», критерій для однозначного виділення цього результату;

– існує шкала оцінок, яка спирається на результати вимірювань.

Оскільки мета описана діагностично, то весь хід навчання може (і повинен) орієнтуватися на неї як на еталон. У ході навчання оцінювання відіграє роль зворотного зв'язку і підпорядковане досягненню мети-еталона. Якщо мета не досягнута, то необхідно внести корективи в хід навчання. У зв'язку з цим поточне оцінювання не супроводжується відміткою, а підсумкова оцінка констатує досягнення (ступеня досягнення) мети-еталона. Таким чином, вибудовується *навчальний цикл*, який містить такі основні елементи: загальна постановка мети навчання – пере-

хід від загального формулювання мети до її конкретизації – попередня (діагностична) оцінка рівня навченості студентів – сукупність навчальних процедур – корекція навчання на основі зворотного зв'язку – оцінка результату. Завдяки такій відтворюваності навчальний процес набуває модульного характеру, складаючись з відносно відокремлених одиниць, які наповнюються різним змістом, але мають загальну структуру. Такі основні підсумки розробки концепції педагогічної технології в країнах Заходу в 1960-1980-і рр.

Очевидно, що більш-менш суворе відтворюваність педагогічних результатів може бути досягнута лише в тому випадку, якщо навчальний процес буде спиратися на більш або менш суворі психолого-педагогічні закономірності, дія яких незалежна від особливостей ситуації.

На рубежі XX–XXI ст. інтерес до педагогічної технології в міжнародній науці і освітній практиці посилюється, а ракурс її розгляду дещо змінився. Почалися розробки педагогічних технологій, які операційно прописують цілі та дії навчального процесу вже не «від викладача», а «від студента».

Мова йде про те, що на відміну від традиційних методичних розробок, призначених для викладача, педагогічна технологія навчання пропонує проект освітнього процесу, визначає структуру та зміст діяльності самого студента. Ця думка про відмінність методики і педагогічної технології представляється хоча і обґрунтованою, але небездоганною. У зарубіжній науці про освіту під «технологією освіти» як і раніше розуміють питання вдосконалення всієї освітньої системи, включаючи і студента, і педагога, і засоби навчання, тоді як для позначення операційно (технологічно) проробленої діяльності студента в навчальному процесі використовується термін «стратегія (учіння)».

Мабуть, більш правильно говорити про «технологічний підхід в дидактиці і предметні методики», ніж про «педагогічну технологію» як про особливий розділ педагогічної науки в цілому (або дидактики). Як показує аналіз багатьох джерел, обидва підходи – і традиційний для дидактики (методики), і «технологічний» – спираються на одні й ті ж методологічні сили, на результати одних і тих же наукових досліджень і, більше того, можуть припускати використання одних і тих ж форм, методів і засобів навчання. При цьому особливості технологічного підходу до навчання полягають у наступному:

– він жорстко націлений на підвищення ефективності процесу навчання;

– спирається на нову для дидактики і предметних методик ідею діагностичного ціле покладання в навчанні;

– виходить з пріоритетності самоосвіти над освітою і, відповідно, цілей студента над ззовні заданими цілями навчання – «цілями викладача».

Отже, основними ознаками педагогічної технології є наступні:

**1. Діагностичність цілей навчання.** Під діагностичністю розуміються цілі, які співвіднесені з конкретними результатами навчання, заданими «від студента» (які саме знання, уміння і навички він повинен освоїти, який досвід отримати). Таким чином, діагностичність цілі – це «цілі виходу» («що повинно бути освоєно»), на відміну від «цілей входу» або «цілей викладача» («що повинно бути викладено»), якими традиційно оперує методика. Це головна ознака педагогічної технології, яка дозволяє використовувати наступне досить просте визначення: *педагогічна технологія* (технологія навчання) – це спосіб організації діяльності студентів і викладача, що припускає досягнення заздалегідь поставлених діагностичних цілей.

Наступні дві ознаки педагогічної технології неминуче слідують за першою.

**2. Наявність максимально чітких критеріїв оцінки досягнутих результатів.**

**3. Обов'язковість підсумкової рефлексії студентів (і викладача), тобто співвіднесення** досягнутих результатів із запланованими, (само) оцінка і, при необхідності, корекція, що приводить до подолання розриву між досягнутим і запланованим результатом навчання.

Нарешті, всім педагогічним технологіям притаманна ще одна характерна ознака.

**4. Співвіднесеність ціле покладання з певним часовим циклом:** або з одним навчальним заняттям, або з «повним життєвим циклом» проекту, дослідження заходу, колективної творчої справи тощо.

Для досягнення однієї і тієї ж педагогічної мети можуть бути використані різні педагогічні технології, що розрізняються траєкторіями досягнення цієї мети, тобто різними використовуваними в їх рамках формами, методами, прийомами і засобами навчання. Вибір конкретних пе-

дагогічних технологій визначається насамперед педагогічної доцільністю, а також ресурсними можливостями.

**Технологізація навчального процесу ЗВО** передбачає перехід від навчання, побудованого тільки або переважно на передачі інформації, до навчання діяльністю і в діяльності, орієнтованої як на сьогодення, так і на майбутнє. При цьому змінюється зміст освіти: не «інформація про діяльність плюс трохи діяльності», а діяльність, заснована на інформації.

**Об'єктами** технологізації в освітній діяльності можуть бути цілі, зміст, організаційні способи сприйняття, переробки та подання інформації, форми взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоврядування та творчого розвитку.

**Продуктами** технологізації освітнього процесу (з погляду студента) можуть бути особистісні соціально та професійно значущі алгоритми і стереотипи поведінки, мірою доцільності ефективності яких служить успішність і конкурентоспроможність випускників освітніх установ.

Технологічний підхід до організації навчального процесу змінює форми взаємодії педагогів і студентів, а також навчаються між собою. На зміну традиційним приходять форми активного та інтерактивного інноваційного навчання. Зміна цілей, змісту і форм навчання істотно впливає і на характер спілкування викладача і студента, на атмосферу їх взаємодії. Партнерство, рівність особистостей у виборі, вчинках, відповідальності, позитивний емоційний фон – все це стає перманентною домінантою відносин.

**Вимоги до сучасних технологій навчання у ЗВО.** Технології навчання у ЗВО повинні:

- Забезпечувати кожному студенту можливість навчання за оптимальною індивідуальною програмою, що враховує повною мірою його пізнавальні особливості, мотиви, схильності та інші особистісні характеристики, зберігаючи оптимальний баланс фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання.

- Сприяти оптимізації процесу навчання в освітньому середовищі ЗВО.

- Забезпечувати навчання, не вступаючи в суперечність з традиційними дидактичними принципами.

– Виступати в якості інструменту в процесі самоосвіти, що забезпечує студента необхідною інформацією про ступінь досягнення ним поставлених цілей навчання на певному етапі і «ставити його перед необхідністю осмислювати ті схеми і правила, у згоді з якими він діє».

Необхідно, разом з тим, підкреслити, що технологізація освітнього процесу має серйозні обмеження, оскільки несе з собою серйозні ризики. **Природні кордони** технологізації, за якими вона перетворюється на зло, визначаються і детермінуються соціокультурними цінностями, прийнятими в суспільстві, конкретному закладі освіти і розділяються кожним викладачем.

До теперішнього часу стає все більш очевидним той факт, що надмірне раціоналізування, «гарантує» результат технології в сфері освіти:

а) навряд чи можуть бути розроблені як на теоретико-методологічному, так і на операціональному рівні: намагаючись втілити в структурі особистості певну частину сукупного суспільного досвіду, ми намагаємося алгоритмізувати процес взаємодії (тобто діалогу, розуміння і взаємного добудовування) двох надскладних самоорганізованих систем – людини і культури, що представляється принципово неможливим;

б) можуть бути небезпечними, так як скорочення поля внутрішніх випадкових відхилень (флуктуацій) у системі унеможлиблює дію механізмів самоорганізації соціуму.

У кожному разі, важливо пам'ятати, що «стихійність, некерованість принципово важливі і непереборні для освіти і в освіті», а результати освітнього процесу мають імовірнісну природу і тому не можуть бути в повному сенсі «гарантованими».

## 2.2. Структура педагогічної технології

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати ще деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), зокрема концептуальності (кожна педагогічна технологія має спиратися на відповідну наукову концепцію, що охоплює філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системності (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); керованості, що припускає можливість діагностичного ціле покладання,

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 конк-

ретних ситуаціях. Структуру і зміст інноваційних педагогічних технологій проектують з урахуванням того, що ефективність навчання у професійному навчальному закладі визначають і рівень кваліфікації викладачів, і їхні ціннісні спрямування.

### **2.3. Види педагогічних технологій**

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

#### *Особистісно орієнтована технологія навчання*

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

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

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

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

Сучасна особистісно орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'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 витіснення 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 самовизначенні.

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

Серед основних завдань особистісно орієнтованої технології навчання можна виокремити такі:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;
- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктний) досвід студента;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися, самореалізуватися, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку лінії життя.

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

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, зокрема досвід його попереднього навчання;
- викладення знань у підручнику (чи педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного студента;
- у процесі навчання 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 Монтессорі, система розвивального навчання та ін.

## 2.4. Технологія дистанційного навчання

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

Деякі дослідники стверджують, що термін «дистанційне навчання» означає таку організацію навчального процесу, під час якого викладач розробляє навчальну програму, яка в основному базується на самостійному учінні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що студент, переважно, а деколи і зовсім 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*. Йдеться про ефективність ДН. Середня оцінка зарубіжних і українських освітніх систем ДН засвідчує, що вартість їх приблизно на 50 % дешевша, в основному завдяки ефективнішому ви-

користанню наявних навчальних площ і технічних засобів інформаційних технологій, а також більш сконцентрованому змісту навчальних матеріалів та орієнтованості технологій ДН на значну кількість студентів.

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

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

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

## **2.5. Технологія модульного навчання**

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

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

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

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

Впровадження кредитно-модульної технології навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр - навчальний рік, навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку.

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

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

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

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

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

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

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

В основі технології модульного навчання – такі принципи: модульності, виокремлення із змісту навчання певних елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх системи, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності. Охарактеризуємо окремі з них.

Принцип модульності.

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

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

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

Принцип модульності допомагає підвищити рівень диференційованого навчання, яке враховує індивідуальні особливості студентів і

спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожної особистості засобами структурування змісту навчального матеріалу, добору відповідних до типологічних особливостей студентів форм, прийомів і методів навчання.

Доцільно сформулювати такі ознаки модульної технології навчання:

- завдання навчального процесу формулюють у діяльнісному аспекті і 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 вибирати 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.

## **2.6. Інформаційні технології навчання**

Інформатизація (лат. *informatio* – пояснення, викладення) є одним із головних напрямів сучасної науково-технічної революції, на якому ґрунтується перехід від індустріального етапу розвитку суспільства до інформаційного. Це процес перебудови життя суспільства на основі використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання у всіх суспільно значущих видах діяльності. Інформатизація охоплює три взаємопов'язаних процеси:

а) медіатизацію (лат. *mediatus* – посередник) – удосконалення засобів збирання, збереження і поширення інформації;

б) комп'ютеризацію – удосконалення засобів пошуку та оброблення інформації;

в) інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, в т. ч. використання засобів штучного інтелекту.

Інформатизація освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів реформування. У широкому розумінні – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – упровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які ґрунтуються на цих засобах.

Однією із найістотніших складових інформатизації закладів вищої є інформатизація навчального процесу – створення, впровадження та розвиток комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій. Головною її метою є підготовка фахівця до повноцінного життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексна перебудова педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності.

Інформатизація вищої школи передбачає:

- оперативне оновлення навчальної інформації у зв'язку з розвитком науки, техніки, культури;

- отримання оперативної інформації про індивідуальні особливості кожного студента, що уможливорює диференційований підхід до організації їх навчання і виховання;

- освоєння адекватних науковому змісту навчання й індивідуальним особливостям студентів способів донесення навчальної інформації;

- отримання інформації про результативність педагогічного процесу, що дасть змогу оперативно вносити в нього необхідні корективи.

Усе це сприяє удосконаленню інформаційної культури студентів, здійсненню рівневої та профільної диференціації навчально-виховного процесу з метою розвитку нахилів і здібностей студентів, задоволення їхніх запитів і потреб, розкриття творчого потенціалу; удосконаленню управління освітою; підвищенню ефективності наукових досліджень.

Розширення сфери застосування електронно-обчислювальних машин ЕОМ та їх периферійного обладнання зумовило появу поняття «нова інформаційна технологія» (НІТ), яке є синонімом поняття

«комп'ютерна технологія» (КТ). НІТ передбачає використання усього різноманіття сучасних пристроїв оброблення інформації, їх периферійного обладнання (відеоматеріали, принтери, пристрої для оброблення даних з графічної і звукової форми).

**Нові інформаційні технології навчання** – методологія і технологія навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів.

Для інформаційного забезпечення педагогічного процесу кожен викладач і студент повинні мати доступ до практично необмеженого обсягу інформації і її аналітичного оброблення, можливості для безпосереднього включення в інформаційну культуру суспільства.

Комп'ютерна (інформаційна) технологія навчання (КТН) спрямована на досягнення цілей інформатизації навчання на основі застосування комплексу функціонально залежних педагогічних, інформаційних, методологічних, психофізіологічних і ергономічних засобів і методик, створених і організованих на базі технічного й програмного забезпечення.

Спеціалісти виокремлюють кілька основних напрямів використання ІТ у педагогічному процесі:

- для наочного представлення і демонстрації основних понять і об'єктів навчальної дисципліни, основних закономірностей, зв'язку теоретичних положень із практикою тощо;
- для моделювання і наочного представлення фізичних процесів, що відбуваються у досліджуваних технічних пристроях, функціонування досліджуваних зразків;
- для автоматизованого навчання;
- для автоматизації проектування;
- для розв'язання розрахункових задач, оброблення результатів вимірів експериментальних досліджень;
- для контролю підготовленості студентів.

ЕОМ повинні розглядатися в навчальному процесі як об'єкти вивчення і практичного використання.

Серед важливих компонентів комп'ютеризації навчання є розроблення програмного забезпечення. Програми, які використовують у закладах вищої освіти, поділяють на:

- навчальні (скеровують навчання з огляду на наявні знання та індивідуальні здібності студентів, а також сприяють засвоєнню нової інформації);

- діагностичні (тестові) (призначені для діагностування, перевірки, оцінювання знань, умінь, здібностей);
- тренувальні (розраховані на повторення закріплення пройденого навчального матеріалу);
- бази даних (сховища інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою запитів на пошук знаходять необхідні відомості);
- імітаційні (представляють певний аспект реальності за допомогою параметрів для вивчення його основних структурних чи функціональних характеристик);
- моделюючі (відображають основні елементи і типи функцій, моделюють певну реальність);
- програми типу «мікросвіт» (подібні до імітаційно-моделюючих, однак не відображають реальності, а створюють віртуальне навчальне середовище);
- інструментальні програмні засоби (забезпечують виконання конкретних операцій, тобто оброблення тексту, складання таблиць, редагування графічної інформації).

Впровадження в навчальний процес інформаційних технологій супроводжується збільшенням обсягів самостійної роботи студентів, що потребує постійної підтримки навчального процесу з боку викладачів. Важлива роль належить консультаціям, які ускладнюються з погляду дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу і водночас є елементами інших форм навчальної діяльності (лекції, практики, семінари, лабораторні практикуми).

З використанням інформаційних технологій можливості організації самостійної роботи студентів розширюються. Самостійна робота з дослідницькою і навчальною літературою на паперових носіях зберігається як важлива ланка самостійної роботи студентів загалом, але її основу тепер становить самостійна робота з навчальними програмами, тестуючими системами, інформаційними базами даних.

Ефективність використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі залежить від успішності розв'язання завдань методичного характеру, пов'язаних з інформаційним змістом і способом використання автоматизованих систем навчання. Тому автоматизовані системи навчання доцільно розглядати як програмно-методичні комплекси (сукупність програмно-технічних засобів і реалізованих з їхнім використанням методів (методик) навчання, призначених для розв'язан-

ня конкретних завдань навчального процесу).

Організація самостійної роботи з допомогою інформаційних технологій має низку переваг:

- забезпечує оптимальну для кожного конкретного студента послідовність, швидкість сприйняття матеріалу, можливість самостійної організації чергування вивчення теорії, розбору прикладів, методів розв'язання типових задач тощо;
- формує навички аналітичної і дослідницької діяльності;
- забезпечує можливість самоконтролю якості здобутих знань і навичок;
- заощаджує час студента, необхідний для вивчення курсу.

Крім того, за допомогою електронних видань, на основі спеціально розроблених комп'ютерних програм можуть бути реалізовані всі види контролю. Це знімає частину навантаження з викладача і підсилює ефективність і своєчасність контролю.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізує самостійну роботу студентів з різними електронними засобами навчального призначення. Найефективнішим є застосування інформаційних технологій для відпрацьовування навичок і умінь, необхідних для професійної підготовки. Воно також зумовлює скорочення обсягів і одночасне ускладнення діяльності викладача. Наприклад, для засвоєння теоретичного лекційного матеріалу використовуються не тільки аудиторні заняття, а й створена система педагогічної підтримки (консультування, здійснення поточного контролю, проведення комп'ютерного тестування, робота з навчально-методичними матеріалами). Ускладнюється структура і такі форми навчальної діяльності, як контроль, консультації і самостійна робота студентів.

Використання ІТ дає змогу значно підвищити ефективність інформації за рахунок її своєчасності, корисності, доцільного дозування, доступності (зрозумілості), мінімізації шуму, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та студента, адаптації темпу подання навчальної інформації до швидкості її засвоєння, врахування індивідуальних особливостей студентів, ефективного поєднання індивідуальної та колективної діяльності, методів і засобів навчання, організаційних форм навчального процесу, що значною мірою сприяє розв'язанню проблем його гуманізації.

Для ефективного використання в навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій викладач повинен володіти певними специфічними вміннями:

- застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в підготовці, аналізі, коригуванні навчального процесу, управлінні навчальним процесом і навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- добирати найраціональніші методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості студентів, їх нахили і здібності;
- ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями.

Упровадження в навчальний процес у вищій школі нових інформаційних технологій є об'єктивним процесом розвитку освіти. Однак вони не повинні використовуватися бездумно, оскільки жодну з технологій не можна вважати універсальною: кожна з них в різних ситуаціях дає різні результати, і це необхідно враховувати при їх виборі.

### **Контрольні запитання та завдання**

1. Сформулюйте визначення терміну «педагогічна технологія».
2. Дайте коротку характеристику виникнення та становлення педагогічних технологій.
3. Назвіть етапи становлення та розвитку педагогічних технологій.
4. Назвіть структурні компоненти технології навчання.
5. Розкрийте сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання.
6. Проаналізуйте основні положення технології дистанційного навчання.
7. Розкрийте особливості технології модульного навчання.
8. Проаналізуйте переваги і недоліки інформаційних технологій 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 свідомо енергійна діяльність учасників цих процесів. І нарешті, зв'язок між об'єктивними законами, поведінкою людей, їхньою свідомістю, а ще більше – підсвідомістю, дуже неоднозначний. Він не вкладається в межі чітких причинно-наслідкових зв'язків, суворого детермінізму.

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

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

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

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

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

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

*Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні.* Означає, що будь-яке наукове знання, пряме або опосередковане, спрямоване на застосування на практиці (та й базується, зрештою, на ній). Звідси – необхідність спиратися на суспільну практику й життєвий дос-

від студентів, конкретизовувати й застосовувати наукові положення на практиці, наскільки дає змогу специфіка матеріалу, підготовленість студентів та умови навчання.

*Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності.* Ці види організації діяльності можуть бути розділені в часі або поєднуватися, взаємопроникати. Певному видові діяльності на певному етапі можна віддати перевагу, але вони мають не заперечувати, а доповнювати один одного. Зазначені закони мають об'єктивні джерела й діють у будь-яких ситуаціях навчання.

Крім законів, існують закономірності. Закономірність трактують або як вияв законів, часто ще не усвідомлених і чітко не сформульованих, або як загальні вияви впорядкованості розвитку, як сукупну дію багатьох законів. Обидва трактування прийнятні для дидактики. Підкреслимо, що йдеться саме про закономірності, які відображають, але не замінюють законів і закономірностей психічного розвитку, спілкування, соціальної адаптації, а відображають зв'язки між провідними компонентами навчання – викладанням, учінням, об'єктом вивчення (змістом матеріалу) і результатами.

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

### **3.2. Закономірності навчання**

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

Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання – діяльністю педагога, діяльністю студента та об'єктом засвоєння, тобто змі-

стом 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 різно-

манітність 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 навчання* визначаються інтенсивністю й зв'язками у системі навчання, обґрунтованістю корекційних впливів;

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

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

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

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

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

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

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

– результати навчання залежать від методів, що їх застосовують;

– результати навчання залежать від засобів, які застосовують;

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

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

– продуктивність засвоєння знань, умінь прямо пропорційна потребі вчитися;

– результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні вмінню студентів організовувати власну навчально-пізнавальну діяльність;

– продуктивність засвоєння знань, умінь (у певних межах) прямо пропорційна обсягу практичного застосування знань, умінь;

– продуктивність засвоєння залежить від рівня проблемності навчання, інтенсивності участі студентів у розв'язанні посильних і значущих для них навчальних проблем.

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

– продуктивність навчання (у певних межах) прямо пропорційна інтересу студентів до навчальної діяльності;

– результати засвоєння конкретного навчального матеріалу залежать від здібностей студентів до оволодіння конкретними знаннями, уміння-

ми, 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 зовні-

шні 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 багатої, 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 випливають із принципів, правил та вибору методів до відповідних обставин.

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

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

Принципи розвивального навчання регулюють співвідношення оволодіння змістом і розвитком; принцип систематичності спрямовує на

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

Існують принципи, подвійність яких закладено навіть у їхньому найменуванні: зв'язку теорії з практикою; поєднання педагогічного управління з розвитком самостійності тих, кого навчають; єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності (у ЗВО), 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, освіти, розвиток), визначаючи їхню співпідпорядкованість, а всі інші принципи постають щодо цього як рекомендації про засоби й умови досягнення головної мети – формування необхідних рис особистості, усебічного гармонійного розвитку студентів, їхньої готовності до самореалізації.

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

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

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

Для системи професійної освіти другим важливим принципом, який реалізує мету, є *принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості*. Він вимагає збалансованого співвідношення оріє-

нтації 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 прогно-

зи, особливо про можливі шляхи й умови досягнення балансу між природою і людиною, а також гармонії в середині людського співтовариства. Сучасне наукове знання має постати перед молодою людиною структурно цілісним, а не розчленованим на факти, ідеї, теорії, методики дослідження, наслідки й способи застосування.

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

Рух від теорії до практики і від практики до теорії – відображення теоретичної закономірності пізнання світу і його освоєння людиною. Форми зв'язку з практикою досить різноманітні – від посилок 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 вагомі 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 діяльній концепції: студента неможливо навчити, якщо він не захоче навчитися сам. Опанування знаннями і розвиток відбуваються лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Свідомість, звісно, супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення.

Оскільки характер діяльності визначає її результати, зокрема розвиваючі й виховні, то важливу роль відіграє рівень активності учнів. Виокремлюють активність репродуктивну (відтворювальну) і продуктивну (творчу). Конкретніше активність пізнання (пропонованих зразків), відтворення, операційна (уміння діяти за правилами, процедурами, розпорядженнями) і творча (пошук нового). Педагог має стимулювати всі рівні активності студентів, піклуючись про їхню природну творчу активність. Засоби розвитку активності різноманітні: пробудження зацікавленості через виявлення дефіциту інформації, проблемні ситуації, емоційна забарвленість, співпереживання, ігрова імітація тощо.

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

Тепер йдеться про роль наочності як засобу переходу від чуттєвого матеріалу до його абстрактного тлумачення і від абстрактного до глибшого пізнання чуттєвого. Чуттєвий матеріал – зміст наочності, таких її

видів, як природна наочність (натуральні предмети й об'єкти), образотворча наочність (малюнки, фотографії та ін.), реальні моделі. На етапі переходу до абстрактних понять необхідні інші засоби наочності – схеми, таблиці, графіки, символи. Цей вид наочності – абстрактно-символічний. Він допомагає досягнути 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 нераціональна 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 шир-

шим 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. Проектне навчання**
- 4.6. Репродуктивний стиль навчання**
- 4.7. Творчий стиль навчання**
- 4.8. Емоційно-ціннісний стиль навчання**

### **4.1. Догматичне навчання**

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

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

### **4.2. Пояснювально-ілюстративне навчання**

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

Пояснювально-ілюстративний вид навчання зумовлений вищим рівнем суспільно-виробничих відносин, йому притаманні такі особливості: викладач повідомляє студентам певний обсяг знань, пояснює сутність явищ, процесів, законів, правил з використанням ілюстративного

матеріалу; студенти мають свідомо засвоїти пропоновану частку знань і відтворити її на рівні глибокого розуміння, застосувати знання на практиці в різноманітних видах.

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

### **4.3. Проблемне навчання**

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

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

Проблемне навчання найбільш адекватне соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку тих, кого навчають. У ньому найпосплідовніше реалізовано принцип проблемності, який припускає використання об'єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів педагогічного керівництва, які

дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Під час розв'язання проблемного питання передбачено пошук різних варіантів відповіді, заздалегідь готова відповідь – неприйнятна. Приклади проблемних питань: «Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?», «Що в природі змінює колір?» Проблемна задача – це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання. Приклад проблемної задачі: «Які необхідно зробити дії, щоб рівняння  $2 + 5 \times 3 = 21$  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 по-

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

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

- стимулює виявлення активності, ініціативи, самостійності й творчості у студентів;
- розвиває інтуїцію й дискурсивне («проникнення в суть»), само розуміння само («відкриття») і дивергенційне («створення») мислення;
- учить мистецтва розв'язувати різні наукові й практичні проблеми, досвіду творчого розв'язання теоретичних і практичних завдань.

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

#### **4.4. Програмоване навчання**

В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою 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;
- формувати завдання для перевірки (для контролю й оцінки засвоєння кожної порції пропонованої інформації);
- пред'являти відповіді для самоконтролю;
- давати вказівки залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною чи розгалуженою побудовою освітньої програми. У разі вибору лінійної побудови програми студенти працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена програма дає змогу 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 і можливостями учня (студента), оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для нього режимі. Інша перевага – економія часу викладача на процес передавання інформації, а також збільшення кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Головним недоліком такого виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів (студентів).

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

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

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

#### 4.5. Проектне навчання

З метою активізації освітнього процесу з точки зору стимулювання самостійної роботи студентів був розроблений і показав високу продуктивність метод проектів. Історія проектного методу в педагогіці бере початок з кінця XVI ст. з впровадження проектної роботи в школах з навчання архітектурі в Європі. Спочатку за допомогою проектів педагоги намагалися вирішити двоєдине завдання: забезпечити прикладний характер процесу навчання і розвинути творчі здібності майбутніх архітекторів. Однак проекти, що виконуються студентами, носили, в основному, гіпотетичний характер, що розвиває переважно уяву, оскільки не мали реального «продукту» (вибудованої будівлі, пам'ятника і т.д.), створеного в результаті процесу проектування.

Серед основних розробників проектного підходу були видатні американські вчені-педагоги, такі як Дж. Дьюї, В. Х. Кілпатрик та ін. На противагу традиційній системі навчання, заснованій на запам'ятовуванні нового матеріалу, ці вчені вважали пріоритетним сам процес самостійного пізнання нового матеріалу, супроводжуваного думками й міркуваннями.

Так, наприклад, Дж. Дьюї будував систему виховання як формування мислення учня за допомогою його власної самодіяльності за рішенням взятих з повсякденного життя завдань. Такий підхід зумовив і зміст програм навчання: відбиралися тільки ті знання, які могли знайти практичне застосування в життєвому досвіді учнів. Важливу роль у розвитку проектного навчання зіграли роботи В. Х. Кілпатрика, який заснував свою концепцію на теорії прагматичного навчання Дж. Дьюї та положеннях Е. Л. Торндайка, що досліджував механізми навчання з позицій біхевіоризму (поведінкової психології). Згідно В. Х. Кілпатриком, головними елементами процесу навчання повинні бути схильності, інтереси і самостійність учня, що становлять основу мотивації, яка буде сприяти реалізації самостійно поставлених студентами цілей при вирішенні практичних проблем в реальному соціальному середовищі.

Суть методу полягає в тому, що студенти виконують навчальні проекти, під якими слід розуміти самостійно розроблені та подані результати роботи над проблемою (від ідеї до її виконання), що володіють суб'єктивною або об'єктивною новизною і виконані під контролем і з консультуванням педагога.

У чому ж полягає педагогічна спрямованість методу проектів, його виховний, навчальний і розвивальний вплив? Вони є в кожному навчальному проекті, але завуальовані від студентів. Викладачу навчальний проект бачиться не тільки як захоплююча діяльність для студентів, а й як завдання, сформульоване у вигляді проблеми, і їх спрямована діяльність, і форма організації взаємодії студентів з викладачем та студентів між собою, і результат діяльності як знайдений ними спосіб вирішення проблеми проекту. Як зазначає Є. Г. Каганов, в основі кожного проекту лежить проблема. Від проблеми ми відштовхуємося, ініціюючи діяльність. Немає проблеми – немає діяльності. Проблема проекту, на думку того ж автора, обумовлює мотив діяльності, спрямованої на її рішення. Метою проектної діяльності стає пошук способів вирішення проблеми, а завдання проекту формулюється як завдання досягнення мети в певних умовах. Діяльність в навчальному проекті підпорядкована певній логіці, яка реалізується в послідовності її етапів. Слідом за пред'явленням проекту викладачем (назви, теми і проблеми) слідує самостійне для студентів формулювання мети і завдань, організація груп, розподіл ролей в групах, потім вибір методів, планування роботи і власне здійснення проектної роботи.

Завершується здійснення навчального проекту презентацією отриманих результатів. Оскільки діяльність в проекті в основному самостійна, то саме під час презентації ми і дізнаємося, що було зроблено під час самостійної проектної роботи. Метод проектів, як стверджує А. В. Бичков, показав свою універсальність, знайшовши широку сферу застосування в освітньому процесі, зокрема, у вирішенні таких завдань, як:

- реалізація міжпредметних зв'язків і практичне застосування набутих знань;
- особистісний розвиток учасників процесу проектування через підвищення мотивації діяльності студентів, виховання ділових якостей їх особистості, розвиток творчих здібностей і т.д. ;
- формування навичок здійснення проектної діяльності: визначення мети, аналізу, оцінки результатів власної праці;
- самовизначення студентів у майбутній професійній діяльності.

Науковий характер проектування відбивається в системі наступних дій: «ідея – гіпотеза – вибір варіантів рішення – дослідження – продукт – цінність продукту». Мистецтво реалізується через такі дії, як «задум –

розробка і реалізація способів досягнення – організація процесу досягнення – результат – продукт – оцінка продукту».

Технологічний характер проектування зумовлений його діяльнісною природою, що дозволяє уявити процес проектування у вигляді детально розписаного алгоритму дій по його здійсненню, який включає основні компоненти діяльності від формування задуму до його втілення в практиці і аналізу результатів.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного відрізка часу. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає рішення якоїсь проблеми. А рішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки, технології, творчих областей. Метод передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів.

Типологія проектів залежить від ряду ознак. На підставі домінуючої в проекті діяльності (дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна) проекти можуть бути практико-орієнтовані, інформаційні, творчі та ін. За охопленням предметно-змістовної області виділяються монопроекти (в рамках однієї області знання) і міжпредметні проекти. За характером координації роботи студентів відрізняються проекти з відкритою координацією і проекти з прихованою (неявною) координацією. За кількістю учасників проекти можуть бути індивідуальними, парними та груповими. За тривалістю виконання розрізняються короткострокові і довгострокові проекти. Технологія проведення методу проекту передбачає реалізацію наступних етапів роботи студентів:

- 1) подання проблемної ситуації (усно; за допомогою мультимедійних засобів і т.д.);
- 2) мозкова атака;
- 3) обговорення;
- 4) висування гіпотез;
- 5) визначення типу проекту;
- 6) організація малих груп співробітництва, розподіл ролей;

7) обговорення в групах стратегії дослідження, джерел інформації, способів оформлення результатів;

8) самостійна дослідницька, пошукова робота студентів у відповідності зі своїм завданням;

9) проміжні обговорення, дискусії, збір і обробка даних (на уроках, в науковому товаристві, в творчих майстернях, в медіатеці);

10) оформлення результатів проектної діяльності;

11) захист проекту, опанування, дискусія;

12) висування, прогнозування нових проблем, що впливають з отриманих результатів;

13) самооцінка, зовнішня оцінка.

Результативність виконання проекту визначається за такими критеріями:

- значущість і актуальність висунутих проблем, адекватність їх досліджуваній тематиці;

- коректність використовуваних методів дослідження і методів обробки отриманих результатів;

- активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;

- колективний характер прийнятих рішень;

- характер спілкування і взаємодопомоги учасників проекту;

- необхідна і достатня глибина проникнення в проблему, залучення знань з інших областей;

- доказовість прийнятих рішень, вміння аргументувати свої висновки;

- естетика оформлення результатів проекту;

- вміння відповідати на питання опонентів.

Серед провідних вимог до використання методу проектів в навчанні дослідники виділяють наступні:

1) наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми, завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

3) самостійна діяльність студентів;

4) структурування змістовної частини проекту (із зазначенням етапних результатів);

5) використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій:

- визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження;
- висунення гіпотези їх вирішення;
- обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень тощо);
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів та ін.);
- збір, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висування нових проблем дослідження.

Варто відзначити, що краще, якщо вибір тематики проектів здійснюється самими студентами, які, природно, орієнтуються при цьому на власні інтереси, не тільки чисто пізнавальні, а й творчі, прикладні. Крім того, цей метод:

- підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афективній і психомоторній областях на всіх рівнях: знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу;
- має властивість самомотивування, що означає зростання інтересу та залучення в роботу в міру її виконання;
- приносить задоволення студентам, які бачать продукт власної праці.

Метод проектів в дидактичному плані дозволяє вирішувати завдання формування і розвитку інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення. Спільна або індивідуальна робота над тією чи іншою проблемою, яка має на меті не тільки постаратися вирішити цю проблему і довести правильність її вирішення, а й уявити результат своєї діяльності в певному продукті, передбачає необхідність в різні моменти пізнавальної, експериментальної або прикладної, творчої діяльності використовувати сукупність перелічених вище інтелектуальних умінь. Всім цим умінням необхідно навчати. Для цього і використовується метод навчання у співробітництві.

При роботі над проектом викладач виконує наступні функції:

- допомагає студентам у пошуку джерел, здатних допомогти в роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес;

- підтримує і заохочує студентів;
- підтримує безперервний зворотний зв'язок, щоб допомогти студентам просуватися в роботі над проектом.

Починаючи з 80-х років ХХ ст. проектне навчання стало вибудовуватися вже як якась система, що має певну мету, завдання, зміст і методи, спрямовані не стільки на набуття студентами знань в процесі практичної роботи, скільки на особистісний розвиток і саморозвиток студентів. В цілому особистісна орієнтація технології проектного навчання досягається, по-перше, за рахунок «продуктивної природи» проектувальної діяльності, вираженої в суб'єктивній новизні «продукту», одержуваному в результаті її виконання. По-друге, освітня технологія забезпечує постановку проектанта в суб'єктивну позицію в рамках процесу навчання, в авторську позицію, одними з основних показників якої є такі компоненти діяльності проектування, як цілепокладання і рефлексія. Можливості застосування проектного навчання в руслі формування компетентності полягають у тому, що воно може:

- сприяти підвищенню особистої впевненості у кожного учасника проектного навчання;
- дозволити кожному студенту побачити себе як людину здібну і компетентну;
- розвивати у кожного позитивний образ себе та інших;
- розвивати в студентів уміння істинно оцінювати себе;
- розвивати в студентів необхідні соціальні навички (комунікабельність, вміння співпрацювати, слухати і чути співрозмовника);
- забезпечити механізм розвитку критичного мислення студентів, вміння шукати шлях вирішення поставленого завдання;
- розвивати у студентів дослідницькі вміння (виявлення проблем, збір інформації з літератури і т.д.), спостереження, вміння будувати гіпотези, узагальнювати, розвивати аналітичне мислення.

Зазначені аспекти проектного навчання дозволяють зрозуміти, чому в даний час цей метод оформляється як цілісна технологія навчання, що сприяє оволодінню студентами методологічними знаннями, вміннями і навичками здійснення самостійної дослідницької діяльності як основи подальшої самоосвіти, як засобу розвитку і саморозвитку професійної та методичної компетенції студентів і їх особистісних якостей.

Метод проектів найбільш адекватний для завдання розвитку навчальної компетентності, оскільки він дозволяє з'єднати головні складові

її формування, а саме розвиток пізнавальної спрямованості особистості студента з досвідом його самостійної дослідницької діяльності в якості суб'єкта освітнього процесу. Психологічно застосування методу проєктів доцільно в старших класах школи або в закладах вищої освіти, оскільки даний метод відповідає віковим особливостям навчання, перш за все необхідності збільшення частки самостійної і творчої активності у навчальному процесі.

#### **4.6. Репродуктивний стиль навчання**

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.

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).

#### **4.7. 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: «порівняйте», «доведіть», «виберіть головне», «зробіть вибір і аргументуйте його», «запропонуйте свій варіант», «поясніть і зробіть висновок». У разі такого стилю навчання діяльність студентів має частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

У тактиці творчого стилю навчання наявні такі лінії поведінки педагога:

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

Цей стиль навчання має значні переваги порівняно з репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Однак такий стиль може давати привід для зародження в студента психології невда-

хи: «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.

#### **4.8. 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-сміслової 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. Дайте характеристику проектному виду навчання.
6. Розкрийте поняття «стиль навчання».
7. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
8. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.

## Тема 5. Програма підготовки фахівця та навчальні плани

### 5.1. Зміст освіти у закладах вищої освіти

### 5.2. Нормативні документи, що визначають зміст освіти

### 5.3. Функції програми навчальної дисципліни

### 5.4. Навчальна література

#### 5.1. Зміст освіти у закладах вищої освіти

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 – заклад вищої освіти.

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

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» розроблення змісту освіти й навчання можна представити на схемі (рис. 1).

Нормативні документи верхньої частини схеми (національна рамка кваліфікацій, професійні стандарти та стандарти вищої освіти) розробляються на рівні держави і затверджуються відповідними державними органами. Документи нижньої частини схеми розробляються й затверджуються в університеті.



Рис. 1. Структура розроблення змісту освіти і навчання

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Стандарти вищої освіти з кожної спеціальності розробляє Міністерство освіти і науки України з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

- обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- перелік компетентностей випускника;
- нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (знань і умінь);
- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Університет розробляє освітні програми відповідно до стандартів вищої освіти.

## **5.2. Нормативні документи, що визначають зміст освіти**

Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – це система освітніх компонентів на відповідному РВО в межах спеціальності (спеціалізації), що визначає:

- вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою;
- перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення (структурно-логічна схема);
- кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми;
- очікувані результати навчання (компетентності, знання і уміння), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти.

Освітньо-професійна програма розробляється для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та другого (магістерського) рівня (практи-

чний профіль).

Освітньо-наукова програма розробляється для другого (магістерського) рівня вищої освіти (академічний профіль) та для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Освітня програма використовується під час:

- проведення ліцензійної експертизи на провадження освітньої діяльності за відповідною спеціальністю та РВО, інспектування освітньої діяльності за спеціальністю;
- розроблення навчального плану, програм навчальних дисциплін і практик;
- розроблення засобів діагностики якості навчання;
- визначення змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації;
- професійної орієнтації здобувачів вищої освіти.

Освітня програма у частині переліку навчальних дисциплін має дві складові (цикли):

- загальної підготовки (за спеціальністю);
- професійної підготовки (за спеціалізацією).

В освітньо-професійній програмі підготовки першого (бакалаврського) РВО обсяг циклу загальної підготовки (за спеціальністю) має складати не менше 50 %. До циклу загальної підготовки належать навчальні дисципліни природничо-наукової підготовки, навчальні дисципліни базової підготовки та вибіркові навчальні дисципліни соціально-гуманітарної підготовки (10 % обсягу освітньої програми). Цикл професійної підготовки (за спеціалізацією) обсягом до 40 % включає в себе навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки. Не менше 25 % від загального обсягу програми підготовки мають складати навчальні дисципліни за вибором студентів.

Освітня програма за другим (магістерським) рівнем вищої освіти має цикл загальної підготовки (за спеціальністю), що містить навчальні дисципліни базової підготовки обсягом не менше 35 %. Цикл професійної підготовки (за спеціалізацією) обсягом до 65 % містить навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки. Загальний обсяг вибірових навчальних дисциплін має складати не менше 25 % від загального обсягу програми підготовки.

Освітня програма розробляється проектною групою випускової кафедри (міжкафедральною проектною групою) під керівництвом голови

проектної групи/гаранта освітньої програми. Освітні програми розглядаються Методичною радою університету, ухвалюються Вченою радою університету та затверджуються ректором.

З метою забезпечення відповідності змісту підготовки фахівців вимогам ринку праці (замовників), сучасного виробництва, досягненням світової та національної науки, техніки та технологій, реалізації власних наукових шкіл та науково-технічних розробок університет може запроваджувати спеціалізації в межах ліцензованих спеціальностей. Спеціалізації обов'язково повинні мати ознаки, що відображають відмінності у засобах (інструментах, обладнанні, технології та ін.), продуктах (вихідних та кінцевих) або послугах, які надаються, умовах діяльності (виробничих, екологічних, соціальних та ін.) щодо виконання відповідних функцій і пов'язані з циклами існування об'єкта діяльності.

Запровадження нової спеціалізації в межах певної спеціальності ініціює випускова кафедра, яка на підставі аналізу стану та перспектив розвитку даної галузі має:

- визначити компетентності, які затребувані на ринку праці, але не забезпечуються наявними програмами підготовки;
- на підставі вищезазначеного сформулювати назву спеціалізації;
- отримати підтримку потенційних замовників підготовки фахівців;
- надати обґрунтування необхідності запровадження нової спеціалізації, зазначивши *перелік навчальних дисциплін спеціалізації*, а також відомості про їх кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення);
- розробити освітню програму підготовки за спеціалізацією (компетентності, знання, уміння, навчальні дисципліни спеціалізації, структурно-логічна схема тощо);
- розробити навчальний план спеціалізації.

Пропозиції кафедри щодо запровадження спеціалізації погоджує вчена рада інституту/факультету. У разі погодження пропозицій директор інституту/декан факультету подає службову на ім'я ректора (першого проректора) з проханням про запровадження спеціалізації. До службової додається витяг з протоколу засідання вченої ради інституту/факультету.

Далі питання запровадження спеціалізації розглядається на засіданні Методичної ради університету, до якої, крім вище зазначених документів, подаються: освітня програма спеціалізації, навчальний план,

анотації навчальних дисциплін спеціалізації, інформація про кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення навчальних дисциплін спеціалізації.

Рішення Методичної ради університету затверджується Вченою радою університету і на його підставі видається наказ ректора про запровадження спеціалізації. Назви спеціалізації подаються до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти для їх включення до єдиної бази даних запроваджених вищими навчальними закладами спеціалізації.

Закриття спеціалізації проводиться наказом ректора на підставі подання директора інституту/декана факультету.

Навчальний план – нормативний документ, що його складає заклад вищої освіти 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 освітньої програми і затверджує керівник закладу вищої освіти. 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 закладів вищої освіти.

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 у 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 ЗВО 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.

### **5.3. Функції програми навчальної дисципліни**

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

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

На стадії розв'язання дидактичного завдання – проектування цілей та змісту навчання, керуються освітньо-кваліфікаційними характеристиками. Після визначення цілей і адекватного змісту навчального пред-

мета 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 програми, 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 неста-

більших 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 позанявчального планування навчального процесу.

Крім того, на основі дослідно-експериментальної роботи, а також під час реального навчального процесу потрібно виробити пропозиції з удосконалення наявних кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, які враховують надалі в розробці нових варіантів цієї навчально-програмної документації.

#### **5.4. Навчальна література**

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

- мотиваційна – передбачає створення таких стимулів для студентів, які б зумовлювали зацікавлення певним предметом зокрема і процесом навчання загалом;
- інформаційна – відображає дидактичні цілі та завдання навчання, описує зміст, визначає систему пізнавальних дій з матеріалом, форми навчання та способи контролю;
- контрольнo-корегувальна – передбачає можливості перевірки, самооцінки та корекції процесу і результатів навчання; а також вико-

нання 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.

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

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

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

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

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

Сучасний електронний підручник – це цілісна дидактична система, заснована на використанні комп'ютерних технологій та засобів Інтернет, що ставить за мету забезпечити навчання студентів за індивідуальними і оптимальним навчальними програмами з управлінням процесом навчання. Електронний підручник дозволяє вирішувати такі основні завдання:

- отримувати відомості про навчальну програму з тематичного плану навчальної дисципліни, послідовності занять і логіці вивчення тем;
- індивідуально переглядати, вивчати чи повторювати навчальний, методичний та інформаційно-довідковий матеріал;
- наочно представляти на екрані комп'ютера весь дидактичний матеріал та наочні посібники (схеми, малюнки, таблиці, графіки, текст і т.д.);
- здійснювати самоконтроль засвоєння змісту навчальних тем;
- отримувати інформацію з рекомендованої навчальної, наукової та методичної літератури;
- роздруковувати зразки планів проведення та методичні розробки по всіх темах і видах занять;
- розмножувати матеріали (плани, таблиці, завдання і т.д.), необхідні для проведення занять зі слухачами;

– отримувати методичні рекомендації з проведення тих чи інших форм навчальних занять;

– дізнаватися відомості про деякі технології, які застосовуються в інформаційній діяльності та інші відомості.

Сучасні електронні підручники мають декілька форм:

1. Стандартні електронні підручники – електронний текст, зміст якого є системою швидкого переходів на розділи і глави підручника. Кожна електронна сторінка доповнено графічними зображеннями або анімацією, функціями гортання вперед-назад і повернення до змісту. Це найпростіша схема. У більш складних підручниках за допомогою гіперпосилань реалізована можливість швидкого переміщення на довідковий матеріал або інші параграфи підручника, пов'язані з поточним.

2. Електронні енциклопедії – це електронні сторінки з текстами і графічними зображеннями класичного енциклопедичного характеру. Головна перевага такої енциклопедії перед звичайними паперовими формами – потужна система пошуку інформації, заснована на спеціальних програмних алгоритмах пошуку, електронні каталоги, функція пошуку пов'язаної інформації, підтримка відео та анімації, і безумовно невеликий фізичний обсяг.

3. Електронні довідники-комплекси довідкової інформації по деякому розділу, що оснащені програмними алгоритмами з різними схемами пошуку: за змістом, ключовими словами та ін. Часто довідники інтегруються в електронні підручники, тренажери та інші освітні ресурси.

4. Електронні репетитори являють собою комплекси мультимедійних ресурсів, основу яких становить електронний довідник. Головна відмінність електронного репетитора від інших електронних підручників – це його цільове призначення.

5. Електронні самовчителі один з найефективніших засобів самоосвіти. Основу самовчителя складає електронний підручник, доповнений системою тренажерів та інтерактивних тестів для самоконтролю. Саме в самовчителі за допомогою інтерактивних мультимедійних засобів максимально змодельовані функції контролю над навчанням: схема допуску до наступного етапу за результатами тестування, звуковий супровід, система підказок і порад.

6. Термінологічні словники – різновид електронних словників, що набули останнім часом дуже широке поширення. Являє собою електронну базу даних визначень з певної предметної області. Різноманітні

системи швидкого пошуку основної та додаткової інформації значно полегшують роботу з будь-яким текстом. Термінологічний електронний словник може бути як окремим модулем, так і інтегрований в інші мультимедійні ресурси.

7. Мультимедійні курси це комплекси найрізноманітніших ресурсів за певним розділом, пов'язаних за допомогою системи зв'язків і переходів між собою в єдиний освітній сценарій. Мультимедійний курс передбачає участь викладача як координатора навчального процесу і, відповідно, може бути використаний або на заняттях в аудиторіях, що оснащені комп'ютерною технікою або в схемі дистанційного навчання.

8. Комплекти електронних лекцій – різновид електронних навчальних матеріалів універсального характеру, так як дозволяє викладачеві доповнювати і коригувати свої лекції, оформляти їх графічними та відеоматеріалами та інтерактивним змістом, розміщувати у вигляді електронних методичних посібників на сайті свого навчального закладу та використовувати у дистанційному навчанні.

До недоліків електронних підручників можна віднести:

- необхідність володіння певною інформаційною культурою як студентами, так і викладачами;
- при використанні мережевих освітніх технологій необхідна наявність локальної мережі або доступу в мережу Інтернет;
- необхідність наявності порівняно дорогої комп'ютерної техніки або можливість доступу до сучасного персонального комп'ютера кожного члена суспільства, що бажає отримати освіту;
- відсутність у більшості випадків концепції, яка лежить в основі видання електронного підручника чи іншого посібника;
- мультимедійні засоби, що використовуються у великій кількості при створенні електронних підручників, часто є надлишковими. Така велика кількість недоліків електронних підручників не зменшує їх переваг.

До переваг можна віднести:

1. Підвищення продуктивності праці викладача.
2. Робота з електронними підручниками активізує самостійне мислення студентів.
3. Індивідуальний темп навчання. Це не тільки «індивідуалізація за часом, так як навчання за класно-урочною системою підпорядковане жорстким тимчасовим рамкам, але і варіантність розгорнення навчального матеріалу, врахування типу пам'яті, темпераменту і мислення.

4. Режим електронних конференцій дозволяє ефективно проводити засвоєння проблемних лекцій.

5. Електронний підручник сприйнятливий до нової інформації, оперативно можна вводити нововведення.

6. Забезпечення кожного студента кількома альтернативними підручниками з кожного курсу, включаючи закордонні джерела.

7. Суттєве підвищення ефективності навчання за рахунок використання інформаційних технологій.

8. Здійснення широкого контролю навчальної діяльності, у тому числі і самостійної роботи студентів.

9. Залучення до використання сучасних інформаційних технологій як для навчання, так і викладання.

10. Використання мультимедійних можливостей, що дозволяє зробити вміст більш наочним, зрозумілим.

11. Можливість забезпечити навчальний матеріал динамічними малюнками, використання яких дозволяє студенту експериментувати, розглядати досліджуване явище з різних сторін.

12. Можливість моделювати.

13. Можливість швидко і ефективно тестувати, перевіряти знання студентів.

14. Можливість організовувати самостійну роботу студентів, надати підказки та довідки.

15. Використання гіпертекстових посилань, що дозволяє миттєво відшукати потрібне поняття, в лічені частки секунди перегорнути багато сторінок досліджуваного тексту.

16. Можливість організовувати віртуальну лабораторну роботу, яку з тих чи інших причин неможливо провести в реальній обстановці.

Етапи розробки електронних видань.

Першим етапом створення комп'ютерного продукту є розробка загального сценарію. При цьому необхідна участь провідних фахівців проекту: автора-предметника, методиста, програміста і бажано комп'ютерного дизайнера. Загальний сценарій визначає тематику, склад досліджуваних блоків і розділів предметної області, архітектуру продукту, методи організації інтерактиву, використання моделей, комунікативність та ін. Крім того, на першому етапі обирається середовище, в якому буде проводитися розробка, визначається загальний стиль графічного оформлення, основні контури користувацького інтерфейсу.

На другому етапі деталізується структура і формується зміст розділів продукту, виробляються основні ідеї за методами подання предметної області в інтерактивному мультимедіа-середовищі, описуються функціональні можливості продукту і дії користувача, деталізується структура інтерфейсу, створюються необхідні мультимедійні компоненти і моделюючі програми, починається робота над вихідній документацією – інструкцією користувача та методичними вказівками щодо застосування продукту в навчальному процесі.

Третій етап – безпосередня реалізація продукту.

Четвертий етап – підготовка до публікації (тиражування на локальних носіях або інсталяції на мережевий сервер). Перш за все здійснюються досить складне і тривале тестування і налагодження, а також редагування текстової інформації. У результаті дослідної експлуатації усуваються всі технічні, програмні та змістовні дефекти, спотворення аудіовізуальних компонентів та ін. На цьому ж етапі оформляється супровідна документація – інструкція користувача і методичні вказівки щодо застосування. Одночасно для тиражованих електронних видань готується поліграфічне оформлення.

П'ятий етап – це етап супроводу комп'ютерного продукту навчального призначення. В основі супроводу лежить зворотний зв'язок з користувачами. У результаті накопичення інформації, отриманої від користувачів, змін до предметної та методичної областей створюються передумови до видання нової версії. Перераховані етапи робіт часто проводяться паралельно і впливають один на одного, що призводить до динамічного зміни початкового сценарію.

### **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.

## Тема 6. Форми і методи навчання у вищій школі

### 6.1. Організаційні форм навчання у ЗВО

### 6.2. Методи і засоби навчання

#### 6.1 Організаційні форми навчання у ЗВО

*Типи лекційних занять у ЗВО.* За різними підставами виділяють такі *типи лекцій*:

- *Вступні* – на них відбувається «входження» в тему, загальне знайомство зі змістом курсу або окремої великої теми. Вступна лекція орієнтує студента в системі роботи по курсу. На ній лектор знайомить студента з призначенням і завданнями курсу, його роллю і місцем в системі навчальної дисципліни, з віхами розвитку науки і практики, досягненнями, іменами відомих учених.

- *Оглядові лекції* – проводяться з метою систематизації знань студентів, отриманих ними під час самостійного вивчення матеріалу. Основним в ній є вміння викладача так відібрати і згрупувати факти, щоб в ході її проведення студенти логічно осмислили закономірності тих чи інших явищ досліджуваної теми, розділу. Цей тип занять допускає велику кількість асоціативних зв'язків, виключає деталізацію і конкретизацію. Стрижнем оглядової лекції є науково-понятійна і концептуальна основа всього курсу або його великого розділу.

- *Інформаційні* – орієнтовані на монологічний виклад студентам інформації, що підлягає осмисленню і запам'ятовуванню.

- *Проблемні лекції* – на них нове знання вводиться через проблемність питання, завдання або ситуації. Передбачають не стільки передачу інформації студентам, скільки їх залучення до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і способів їх вирішення. При цьому процес пізнання студентів в діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності.

- *Узагальнюючі лекції* – проводяться в завершенні вивчення розділу або теми для закріплення отриманих знань. При цьому викладач знову виділяє вузлові питання, широко використовує узагальнюючі таблиці, схеми, алгоритми, переводячи знання на більш високий рівень засвоєння, створюючи умови для застосування отриманих знань, умінь в нестандартних, пошуково-теоретичних ситуаціях.

### ***Нетрадиційні види лекцій***

Особливістю застосування лекції в навчальному процесі традиційно вважається слабкий зворотний зв'язок. Тому останнім часом з'явилися різновиди подачі лекційного матеріалу з метою активізації роботи слухачів. У їх числі – проблемна лекція, лекція-консультація, лекція прес-конференція, лекція вдвох, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-провокація, лекція-дослідження, лекція візуальна.

Коротко розкриємо сутність і особливості кожного з названих видів лекційного навчання.

- *Проблемні лекції* – на них нове знання вводиться через проблемність питання, завдання або ситуації. Передбачають не стільки передачу інформації студентам, скільки їх залучення до об'єктивних протиріч розвитку наукового знання і способів їх вирішення. При цьому процес пізнання студентів в діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності.

Проблемне питання містить в собі діалектичне протиріччя і вимагає для розв'язання не відтворення відомих знань, а роздуми, порівняння, пошуку, набуття нових знань. Проблемна задача, на відміну від проблемного питання містить додаткову ввідну інформацію і при необхідності деякі орієнтири пошуку для її вирішення. Проблемна ситуація - це складна суперечлива обстановка, створювана на заняттях шляхом постановки проблемних питань, що вимагає активної пізнавальної діяльності студентів для її правильної оцінки і розв'язання.

Вирішення проблемних завдань і відповідь на проблемні питання здійснює викладач (іноді вдаючись до допомоги слухачів, організовуючи обмін думками). Вирішуючи протиріччя, викладач повинен показати логіку, методику, продемонструвати прийоми розумової діяльності.

На лекції проблемного характеру слухачі знаходяться в постійному процесі «сомислення» з лектором, і врешті стають співавторами у вирішенні проблемних завдань. Все це призводить до гарних результатів, тому що, по-перше, знання, засвоєні таким чином, стають надбанням слухачів, тобто, в якійсь мірі знаннями-переконаннями: по-друге, засвоєні активно, вони глибше запам'ятовуються і легко актуалізуються, більш гнучкі й мають властивість переносу в інші ситуації; по-третє, рішення проблемних завдань виступає своєрідним тренажером в розвитку інтелекту; по-четверте, подібного роду лекція підвищує інтерес до змісту і підсилює професійну підготовку.

*Лекція-візуалізація* – припускають візуальну форму подання лекційного матеріалу засобами мультімедіа. Читання лекції зводиться до розгорнутого короткого коментаря візуальних матеріалів (натуральних об'єктів; людей в їх діях і вчинках; деталей машин, фото, схем).

*Бінарні лекції* – вони передбачають подання навчального матеріалу двома викладачами (або представниками різних наукових шкіл, або вченим і практиком, викладачем і студентом). Предметна лекція удвох читається викладачами однієї дисципліни, міжпредметна лекція – викладачами різних дисциплін. Важливим моментом підготовки є підбір педагогів-партнерів, їх психологічна та інтелектуальна сумісність, приблизно рівний рівень компетентності, педагогічна готовність до використання міжпредметних зв'язків.

Така лекція передбачає написання узгодженого сценарію, основними елементами якого є фіксація проблематики висловлювання, сукупність педагогічних ситуацій і ролей. Останній елемент – прогноз того, що може сказати аудиторія. Проведення лекції зазначеного типу базується або на контрасті, або на взаємодоповненні.

*Лекція із заздалегідь запланованими помилками (лекція-провокація)* – головна особливість їх полягає в тому, що викладач у вступній частині оголошує тему заняття і повідомляє про наявність помилок у лекційному матеріалі (число помилок не називається). Помилки бувають різних видів: логічні, поведінкові, світоглядні, у визначенні понять, категорій і т.д. Викладач заносить їх на окремий плакат, який до певного моменту закритий для слухачів. Після закінчення лекції у студентів буде можливість порівняти свої результати з тим, що на ньому відображено. Слухачі повинні будуть виявити всі заплановані помилки і відзначити їх в конспекті. За 15–20 хвилин до закінчення лекції здійснюється виклад виявлених слухачами помилок з докладним їх аналізом і обґрунтуванням вірності відповіді.

Гарантією правильності засвоєння навчальної інформації служить опора на психологічний «закон краю»: в кінці лекції уточнюється правильне розуміння матеріалу, причому правильні відповіді рекомендується підкреслювати або обводити. Така лекція стимулює студентів до постійного контролю пропонованої інформації (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної). В кінці лекції проводиться діагностика студентів і розбір помилок.

*Лекція-конференція* – проводяться як науково практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5–10 хвилин. Кожен виступ являє собою закінчений текст, заздалегідь підготовлений в рамках запропонованої викладачем програми. Сукупність представлених текстів дозволить висвітлити проблему. В кінці лекції викладач підводить підсумки самостійної роботи і виступів студентів, доповнюючи і уточнюючи інформацію, і формулює основні висновки.

*Лекція-консультація* – зазвичай припускають попереднє формування блоку питань, на які викладач відповідає протягом лекції. Доречні напередодні підготовки до іспитів, заліків або в ході освоєння «важких» тем програми з чітко вираженою практичною спрямованістю. Існує кілька варіантів проведення подібних лекцій.

*Лекція-прес-конференція* призначається для ліквідації прогалин у знаннях студентів і діагностування рівня їх підготовки. Організовується так. Лектор, назвавши тему заняття, просить студентів ставити йому письмово питання з досліджуваної проблеми. Протягом двох-трьох хвилин питання формулюються і передаються викладачеві.

В якості одного їх варіантів проведення питання можуть бути підготовлені слухачами заздалегідь на етапі, що передуює лекції. Викладач протягом 2–3 хвилин сортує питання по їх утриманню і починає лекцію. Вона може викладатися як сукупність і послідовність відповідей на поставлені питання або як зв'язний текст, в процесі викладу якого формулюються відповіді. В кінці лекції викладач проводить аналіз відповідей як відображення інтересів і знань студентів.

*Лекція-дискусія.* Викладач при викладі лекційного матеріалу не тільки використовує відповіді слухачів на свої питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це означає навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії і дозволяє педагогу керувати колективною думкою групи (поток), використовуючи режисуру для переконання, подолання негативних установок і хибних думок деяких слухачів.

Ефект досягається лише при відповідному підборі питань для дискусії та вмілому, цілеспрямованому управлінні нею. Вибір залежить від ступеня підготовленості слухачів і тих конкретних дидактичних завдань, які він ставить перед собою в даній аудиторії.

*Лекція-дослідження.* У вступі загальне пізнавальне завдання ставиться так, щоб представити слухачам навчальну проблему в цілому і

орієнтувати їх на спільне з викладачем виділення основних питань, положень теми, які потребують подальшого розкриття і дослідження. На вузлових етапах лекції використовується, як правило, 4–6 проблемних питань, 7–9 і більше проблемних завдань, кожне з яких – ступінь у вирішенні основної проблеми, конкретизація основних її положень, виявлення істотних зв'язків і відносин.

Подача фактичного матеріалу, повідомлення слухачам необхідної інформації організовуються таким чином, щоб у них виникали питання з наведених даних дещо раніше, ніж їх сформулює викладач у вигляді завдання на узагальнення. Засоби управління пошуковою діяльністю доцільно підбирати так, щоб вони допомагали не тільки засвоїти теоретичну частину, а й методику подачі і дослідження фактичного матеріалу, способи і шляхи наукового пошуку, змістовного міркування. У заключній частині лекції доцільно використовувати контрольні питання, логічні і практичні завдання.

### **Засоби, спрямовані на підвищення якості лекції**

#### **1. Засоби популяризації:**

- тлумачення термінів, лексичних значень слів, складних для розуміння слухачів;
- елементи цікавості;
- наочність;
- розмовний стиль мовлення;
- життєві і практичні приклади в якості аргументації матеріалу.

#### **2. Засоби залучення і підтримки уваги слухачів:**

- лексичні засоби («Зверніть увагу на...»; «Увага, шановні слухачі...»);
- оригінальний, несподіваний вступ;
- використання в якості ілюстративного матеріалу конкретних життєвих прикладів («Мені довелося спостерігати недавно...»; «Пам'ятаю...»; «Величезне враження на мене справило...»);
- використання наочних засобів, що включають до сприйняття лекції зоровий канал слухачів на додаток до слухового.

#### **3. Засоби авторизації:**

- використання особистого займенника «я» замість «ми» (в значенні «я»);
- використання вступних слів зі значенням посилення на власну думку.

#### 4. Засоби діалогізації лекції:

- включення елементів бесіди, яка передбачає прямий діалог зі слухачами в ході лекції;
- використання питань, спрямованих на розкриття поняття;
- передбачення заперечення;
- використання питально-відповідного ходу, що дозволяє вести уявну співбесіду;
- використання прихованого діалогу.

#### 5. Контактівстановлювані засоби:

- початкова пауза, під час якої лектор встановлює зі слухачами зоровий контакт;
- особисті займенники 1-ї та 2-ї особи (в різних формах), що активізують увагу слухачів;
- дієслова в 1-ій та 2-ій особі, що активізують слухачів, передаючи рух, висловлюючи ставлення до особистості і вказуючи на суб'єктивність висловлювання;
- звернення, що допомагають привернути увагу слухачів;
- конструкції типу ясно, що ...; відомо, що ...; зрозуміло, що...; або конструкції зі вступними словами: на мій (наш) погляд ...;
- риторичні запитання;
- питально-відповідні єдності.

### **Типи семінарів у ЗВО**

1. Семінар з метою поглибленого вивчення певного систематичного курсу і тематично міцно пов'язаний з ним.

2. Семінар, призначений для ґрунтовного опрацювання окремих найбільш важливих і типових в методологічному відношенні тем курсу.

3. Спецсемінар – семінар дослідницького типу за окремими проблемами науки для поглибленої їх розробки.

### **Алгоритм проведення семінару**

#### *Мета семінару:*

- поглиблення і закріплення знань, засвоєних на лекції, обговорення матеріалу в живій, вільній дискусії за участю всіх студентів;
- обговорення проблеми, по якій учасники готувалися самостійно.

#### *Етапи семінару:*

Перший етап. Інформування про мету, сутність і процесі заняття. Уточнення ключових понять.

Другий етап. Докладне ознайомлення з практичною ситуацією. Слухачам надається опис (обсягом переважно в 1 сторінку), що містить велику інформацію. Учасники знайомляться з текстом. В кінці його є 2–3 питання, що спрямовують подальші дії учасників.

Третій етап. Формулювання питань. На запитання відповідають студенти за підтримки викладача. Корисно регламентувати час.

Четвертий етап. Виявлення головної проблеми, а також уточнення похідного і вторинного завдань.

П'ятий етап. Вибір істотних фактів і обставин. Він важливий для тих, хто занадто поспішно приймає рішення.

Шостий етап. Присвячений визначенню критеріїв, які допомагають вирішенню головної проблеми (це умова досягнення оптимальних рішень), тобто ситуації, яка має тільки одне рішення і не представляє великої навчальної цінності.

### **Алгоритм проведення проблемного семінару**

#### *1. Постановка і осмислення проблеми.*

Студенти висловлюють стан розглянутої проблеми, уточнюючи наявні уявлення. Далі описується і намічається те, що потрібно отримати, тим самим формується певне уявлення про належне. Протиріччя між ними і лежить в основі проблеми. Можна вважати, що проблема осмислена, коли вона вербалізована, тобто, сформульована у вигляді завдання.

#### *2. Генерування варіантів вирішення проблеми («мозковий штурм»).*

Студенти в групах пропонують можливі варіанти вирішення проблеми – тільки у вигляді ідей, утримуючись від аргументів. Викладач каже, що для захисту пропозицій буде виділено час. (Досвід показує, що вноситься в середньому по 2 пропозиції в хвилину, при цьому загальна кількість, як правило, не перевищує половини учасників).

#### *3. Пошук аргументів на підтримку запропонованих рішень.*

Завдання команд полягає в тому, щоб знайти якомога більше аргументів на користь запропонованих варіантів вирішення проблеми.

#### *4. Відбір найбільш аргументованих варіантів рішень.*

Спікер команди отримує 1–2 хвилини для викладу аргументів. Далі – обговорення, мета якого відібрати половину з наявних варіантів для подальшого опрацювання. Тривалість будь-якого виступу жорстко регламентується.

#### *5. Критика відібраних рішень.*

Аудиторія ділиться на менше число груп, які працюють по 5–8 хви-

лин. Завдання груп на цьому етапі – гостра, але доказова критика дісталася їм варіантів. Це сприяє розвитку критичного мислення, воно відрізняється доказовістю, увагою до аргументів іншої сторони.

*6. Відбір рішень, найбільш стійких до критики.*

В ході обговорення відбирається половина з розглянутих варіантів рішення. Це повинні бути пропозиції, для яких найменше знайшлося критичних суджень.

*7. Продумування способів реалізації відібраних рішень.*

Знову формуються групи, вони більш численні.

*8. Підведення підсумків.*

Характеристика викладачем діяльності студентів (непомічені деталі, додаткові можливості, істотні зв'язки). Планування конкретних дій. Рефлексія учасників (самоаналіз і самооцінка індивідуальна і групова).

***Різновиди семінарських занять у вищій школі. Особливості проведення***

*Семінар з елементами проблемності*

Структурними елементами проблемного семінару є навчальна проблема, проблемна ситуація, проблемне питання. Проблемність питань, що розглядаються на семінарі, може бути забезпечена ігровим початком семінару, в основі якого використовується реальна ситуація, життєво важлива для майбутньої діяльності фахівця.

Проблемні питання, які використовуються на семінарі, можуть бути двох видів. Перший орієнтує студентів на з'ясування методологічних висновків, що впливають із змісту даної на семінарі теми, а також на осмислення історичного досвіду. Це часто дає початок навчально-дослідницькій роботі студентів. Другий вид проблемних питань пов'язаний з виробленням у студентів умінь і навичок самостійного застосування теоретичних відомостей в якості методологічних принципів для аналізу подій і явищ. Цей вид питань і завдань вже знаменує перехід до науково-дослідницької діяльності. В результаті з'являються доповіді, реферати, дослідницькі роботи.

Проблемні семінари виключають пасивність студентів на заняттях, а також сперечання з зовнішньою додачею їм необхідної цілеспрямованості та спрямованості.

*Семінар з використанням «сократівського» методу навчання*

Своєю назвою метод зобов'язаний давньогрецькому філософу Сократу, який вчив мислити, залучаючи співрозмовника у питально-відповід-

ну бесіду.

Такі семінарські заняття є гнучкою формою спільної творчої діяльності викладача і студентів. Поставлені запитання повинні змушувати їх постійно думати, доводити і відстоювати свої позиції, свої думки. При цьому важливо створювати проблемну ситуацію, для вирішення якої необхідні індуктивні узагальнення. Сутність «сократівського» методу полягає в самостійному визначенні студентами основних понять і дефініцій, що підлягають засвоєнню. Цьому передуює бесіда, в ході якої викладач низкою послідовних питань викриває студента в протиріччях. Питання при цьому будуються за принципом критичного ставлення до догматичних тверджень. Розкриттям суперечностей усувається уявне знання, а занепокоєння, в яке при цьому занурюється розум, спонукає до пошуків істини. Таким чином, завдання педагога, який використовує цей метод, полягає в тому, щоб за допомогою певним чином підібраних питань допомогти студенту знайти істинну відповідь і тим самим привести його від невизначеності уявлень до логічно ясного знання обговорюваного предмета.

Використання «сократівського» методу в ході семінару дозволяє виявити прогалини в знаннях студентів, підвищує інтерес до досліджуваної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань, формує і розвиває навички самостійної роботи і ведення дискусії.

#### *Семінар з використанням методу «мозкової атаки»*

Метод «мозкової атаки» («мозкового штурму») – це максимально напружена творча розумова робота групи людей з вирішення складної інтелектуальної задачі в гранично стислі терміни. Він сприяє динамічності мисленнєвих процесів, абстрагування від звичних поглядів і стереотипів, зосередження на будь-якій конкретній меті. Основною суттю методу є генерування будь-яких, найнеймовірніших, фантастичних, парадоксальних ідей без будь-якої критики з подальшим їх аналізом, оцінкою, зіставленням і вибором найкращого варіанту вирішення.

Етапи роботи учасників семінару можуть бути наступними.

1. Формулювання проблеми, що підлягає вирішенню, визначення умов колективної роботи, оголошення правил поведінки учасників в пошуку вирішення, формування робочих груп і постановка задачі.

2. «Мозковій атаці» може передувати «інтелектуальна розминка» – вправа з швидкого пошуку відповідей на заздалегідь підготовлені питання і вирішення нетипових задач. У процесі «розминки» студенти зві-

льняються від впливу сковувальних факторів, домагаються зняття психологічних бар'єрів, сором'язливості, страху помилок, а також вчать утримуватися від критики висунутих будь-яких, нехай навіть безглуз-  
дих пропозицій.

3. Аналіз висунутих ідей – вивчення, зіставлення, оцінка, відбір кращих ідей експертами.

4. Інформація про результати колективної роботи, оцінка найкращих ідей і їх публічний захист, прийняття рішення.

Для роботи на етапах семінару зазвичай встановлюються правила і умови, наприклад:

- неприпустима критика з приводу висунутих ідей на етапі генерування: миттєва критика – ворог ідей, в якому б вигляді вона не виявлялася, в жестах, поглядах, міміці;

- в «мозковій атаці» всі рівні, немає пріоритету і персонального авторства, не має значення, хто сказав; важливо, що сказано;

- пошук ведеться цілеспрямовано, догляд в сторону не допускається;

- висунута ідея формулюється коротко і чітко;

- висловлювання не повинні дублювати один одного;

- синтез, критика, обґрунтування ідеї проводиться в конструктивній формі;

- вибираються раціональні ідеї, але інші не відкидаються.

З метою впорядкування роботи для учасників можуть бути встановлені організаційні правила:

- студенти розбиваються на групи: керівники, генератори ідей, аналітики;

- час виступу – не більше 3 хвилин;

- всі прагнуть до встановлення невимушеної атмосфери, сприятливої для генерування ідей.

*Семінар з використанням методу «круглого столу»*

Порядок підготовки і проведення «круглого столу»: завчасно повідомляється тема, тривалість семінарського заняття. Студентам пропонується приготувати свої запитання в межах теми. Особливе значення надається оснащенню місця проведення, сама назва методу наголошує на необхідності кола або будь-якого іншого розташування, візуально підкреслює рівність учасників.

На семінарському занятті ведучий називає його тему, представляє студентів, знайомить аудиторію з їх спеціалізацією, пояснює порядок

роботи. Потім він пропонує ставити запитання, переадресовує кожне питання фахівцеві, активізує дискусію і управляє її ходом. В кінці коротко підводить підсумки. «Круглий стіл» може проводитися за участю як викладачів певних навчальних дисциплін, так і запрошених для цієї мети фахівців.

#### *Семінар з використанням методу аналізу конкретних ситуацій*

Метод полягає в тому, що на семінарському занятті викладачем створюються конкретні ситуації, взяті з професійної практики. У цьому випадку від студентів потрібен глибокий аналіз і практичне рішення поставленого завдання. Цей метод дозволяє на семінарському занятті реалізувати безліч функцій: дослідження, вивчення, оцінки, навчання, виховання, розвитку, самооцінки, самоконтролю. Під впливом роботи над конкретною ситуацією традиційні підходи поступово руйнуються, відкидаються самими студентами як непродуктивні. Формується нова система прийомів і способів роботи, студенти набувають здатності робити те, чого раніше не вміли.

У практиці застосування методу використовуються такі види конкретних ситуацій.

*Ситуація-ілюстрація* є демонстрацію конкретного прикладу з практики, в якому проявляються закономірності і механізми дій посадових осіб, типові алгоритми вирішення технічних завдань, прийомів керівництва, навчання, виховання.

*Ситуація-вправа* не може бути дозволена без звернення студентів до спеціальної літератури, довідників, результатів дослідження. Для вирішення таких ситуацій студентам необхідно вивчити довідкові дані, провести розрахунки.

*Ситуація-проблема* містить в собі проблемне завдання, яка реально стояла або стоїть перед професійною практикою. Вона може пред'являтися у вигляді кіно-, теле-, відеофрагменту реальної події, аудіозапису бесіди, інтерв'ю, доповіді, промови, набору документів, що відображають стан будь-якого факту, події, процесу або в формі виступу запрошених фахівців перед студентами.

Наведемо приклади постановки завдань і питань до навчальних ситуацій незалежно від їх змісту.

- Як ви оцінюєте те, що відбулося в запропонованій вам ситуації?
- Наскільки вона типова?
- Чи доводилося вам стикатися з подібними явищами?

- Які помилки і ким були допущені в даній ситуації?
- Яка причина цих помилок?
- Які норми, правила, закони порушені?
- Якими директивними документами або нормативними актами повинні були керуватися учасники даної ситуації?
- Що порадили б Ви учасникам даної ситуації?
- Кому і як слід вчинити? Як реагувати? Яке рішення прийняти?
- Які рішення, дії, кроки зробили б Ви в даних обставинах, якби опинилися безпосереднім учасником описуваних подій?

Перераховані вище способи організації та проведення семінарських занять не вичерпують усього арсеналу активних форм навчання. Поряд з названими можна виділити семінар-бесіду, семінар-диспут, спеціальний семінар, навчальну тематичну дискусію, семінар-екскурсію, семінар-дослідження та ін.

Особливо слід відзначити зростаючу роль професійно-ігрових форм проведення семінарських занять. Всі перераховані форми забезпечують творчий характер пізнавальної діяльності студентів, сприяють дискусійності на заняттях, реалізують принципи і функції навчання.

### **Рекомендації щодо проведення семінарських занять**

При розробці кожного семінарського заняття рекомендуємо дотримуватися такої схеми:

- тема заняття, його освітні завдання (для студента);
- основні питання змісту теми, ключові поняття;
- обов'язкова література для підготовки до заняття (з урахуванням наявності її в фондах бібліотек і навчального закладу);
- додаткова рекомендована література для глибокого вивчення проблеми;
- приблизний план проведення заняття, методичні рекомендації, змістовні матеріали, використовувані на занятті;
- теми для самостійної роботи студентів;
- питання і завдання для самоконтролю, самоперевірки.

## **6.2. Методи і засоби навчання**

### *6.2.1. Класифікація та зміст методів навчання*

*Метод навчання* – це спосіб взаємодії викладача й студента, спрямований на досягнення освітньої мети.

Важливі в дидактиці також терміни «прийом навчання» і «правило навчання». *Прийом навчання* – це окремий елемент методу навчання. Прийом визначає оригінальність методів роботи викладача й студентів, виражає індивідуальність характеру їх взаємодії. *Правило навчання* – чітке розпорядження, як треба діяти в типовій ситуації процесу навчання.

У сучасній педагогіці практикується безліч методів навчання. Єдиної класифікації методів навчання немає. Тому що в основу поділу методів навчання на групи і підгрупи закладаються різноманітні критерії, деякі аспекти процесу навчання.

Найпоширенішими класифікаціями методів навчання є:

### **1. Класифікація методів за дидактичною метою**

Виділяються такі методи навчання:

- метод отримання знань;
- метод створення умінь і навичок;
- метод використання знань;
- метод закріплення і контролю знань, умінь, навичок (тобто методи контролю).

### **2. Класифікація методів за джерелом знань**

Виділяються:

- а) словесні методи (джерело знань – усне або друковане слово),
- б) наочні методи (джерело знань – наочні посібники, предмети, явища),
- в) практичні методи (знання і вміння виробляються в ході виконання практичної діяльності).

*Словесні методи* знаходяться в центрі системи методів навчання. До них відносяться:

*Розповідь* – це подання навчального матеріалу у формі монологу в розповідному або описовому вигляді. Він зобов'язаний відповідати встановленим вимогам: містити в собі необхідну інформацію, забезпечити досягнення цілей навчання, мати емоційний, образний стиль викладу. Розповіддю-викладенням викладач розкриває нову тему, викладаючи матеріал відповідно до визначеного плану, суворо послідовно, виокремлюючи головне, істотне, застосовуючи ілюстрації і переконливі приклади. Розповідь-висновок застосовується в кінцівці заняття. Викладачем резюмуються найважливіші думки, робляться висновки і узагальнення, даються завдання для подальших самостійних дій поданої теми.

*Пояснення* – це тлумачення закономірностей, основних властивостей об'єкта, причинно-наслідкових зв'язків, деяких понять, явищ. Для пояснення властивий доказовий виклад, заснований на застосуванні логічно взаємопов'язаних умовиводів, що визначають істинність суджень; точне і чітке формулювання проблеми; послідовність розкриття причинно-наслідкових зв'язків, аргументації і доказів; застосування порівнянь, аналогій, зіставлень; бездоганність логіки викладу.

*Бесіда* – це метод навчання, коли викладач за допомогою питань підводить студентів до осмислення нового матеріалу, поняття, закономірності або контролює оволодіння ними пройденого матеріалу. При застосуванні методу бесіди застосовуються різні способи постановки питань (основних, додаткових, навідних і ін.). Питання повинні вимагати від студентів розгорнутих відповідей. Розрізняються індивідуальні бесіди (коли питання адресуються конкретному студенту), групові (питання адресовані певній групі студентів) і фронтальні (запитання ставляться усім студентам). Виходячи із завдань, поставлених педагогом в процесі навчання, змісту навчального матеріалу, ступеня творчої пізнавальної діяльності та інших факторів виділяються види бесід: вступні; бесіди-повідомлення нових відомостей (сократівські, евристичні); контрольно-корекційні.

*Лекція* – прийом подачі великого за обсягом матеріалу в формі монологу. Характеризується жорсткою структурою, великим обсягом викладеної інформації, чіткою логікою подачі матеріалу, образів, доказів і узагальнень, системністю подачі знань. Розрізняються науково-популярні та академічні лекції.

*Навчальна дискусія* заснована на взаємообміні поглядами на певну проблему. Даний метод застосовується тоді, коли студенти здатні самостійно мислити, можуть обґрунтовувати свої погляди.

*Робота з книгою* (підручником), будучи найважливішим словесним методом навчання, надає можливість студенту в зручному для нього темпі і в сприятливий час неодноразово адресуватися до навчальної інформації.

Є безліч прийомів самостійної роботи з друкованими джерелами інформації:

- конспектування – коротке викладення прочитаного. Розрізняються види конспектування – суцільне, вибіркове, повне і коротке;

- тези – коротке резюмування найважливіших ідей у встановленій послідовності;
- реферування – огляд декількох джерел по темі зі своєю їх оцінкою;
- формування плану тексту – поділ тексту на складові частини зі змістом кожної з них; план буває простим і складним;
- цитування – буквальна виписка з тексту. Цитувати потрібно максимально коректно, не допускаючи спотворення сенсу, приводячи точні вихідні дані (автор, назва роботи, місце видання, видавництво, рік видання, сторінка);
- анотування – коротка, згорнута подача змісту прочитаного без втрати основного змісту;
- рецензування – складання короткого відкликання про прочитане з формулюванням особистого погляду на нього;
- формування довідки – відомостей, отриманих в ході пошуку. Довідки можуть бути біографічними, статистичними, географічними, термінологічними й ін.;
- створення тезауруса – системи основних понять по темі, розділу або дисципліні;
- формування матриці ідей – порівняльні характеристики однорідних предметів, явищ, викладені в працях різних авторів, представлені у вигляді таблиці.

*Наочними методами* навчання називаються такі методи, при яких вивчення навчального матеріалу істотно залежить від використовуваних в процесі навчання наочного приладдя, схем, таблиць, малюнків, моделей, приладів, технічних засобів. Вони припускають чуттєво-наочне знайомство студентів з предметами, явищами, процесами. Наочні методи використовуються в тісному взаємозв'язку зі словесними і практичними методами.

Наочні методи можна розділити на:

1. *Метод демонстрацій*, слугує переважно для виявлення динаміки явищ, але вживається і для знайомства з зовнішнім виглядом предмета, його внутрішньою організацією. Демонстрацією як методом навчання передбачається показ дослідів, технічних установок, телепередач, відеофільмів, комп'ютерних програм тощо. Особливо результативним цей метод тоді, коли студенти самостійно вивчають предмети, процеси і явища, здійснюють потрібні вимірювання, завдяки чому реалізується

активний пізнавальний процес, розширюється кругозір, формуються чуттєво-емпіричні основи пізнання.

2. *Метод ілюстрацій*, що передбачає демонстрацію предметів, процесів і явищ в їх символічному відображенні за допомогою плакатів, карт, портретів, фотографій, малюнків, схем, репродукцій, моделей і т.п.

Методи демонстрації та ілюстрації вживаються в близькому взаємозв'язку, доповнюючи і підсилюючи один одного. Якщо процес або явище слід сприймати в цілому, то краще використовувати демонстрацію, якщо ж необхідно досягнути сутності явища, взаємозв'язки між його елементами, то рекомендується застосовувати ілюстрацію.

*Практичні методи навчання* ґрунтуються на практичній діяльності студентів. Головним їх призначенням є вироблення практичних умінь і навичок. До практичних методів відносять:

1. Вправи – неодноразове виконання навчальних дій (розумових або практичних) для освоєння їх або покращення їх якості. Розрізняються:

а) усні вправи, що сприяють формуванню культури мовлення, логічного мислення, пам'яті, уваги, пізнавальних можливостей;

б) письмові вправи, що закріплюють знання і виробляють необхідні вміння та навички їх вживання;

в) графічні вправи, що допомагають кращому сприйняттю, осмисленню і запам'ятовуванню навчального матеріалу, сприяють формуванню просторової уяви. Графічними вправами вважаються завдання на складання графіка, креслення, схеми, технологічної карти і т. д.;

г) навчально-трудові вправи, які застосовують теоретичні знання в практичних діях і сприяють засвоєнню навичок роботи зі знаряддями праці, лабораторним обладнанням (приладами, вимірювальною апаратурою), розвитку конструкторсько-технічних умінь;

д) коментовані вправи, які активізують навчальний процес за допомогою свідомого виконання навчальних завдань з коментуванням виконуваних дій, завдяки чому вони глибше пізнаються і засвоюються.

Всі вправи, виходячи з рівня самостійності, можуть мати відтворювальний, тренувальний або творчий характер.

2. *Лабораторна робота* як метод навчання заснована на самостійному здійсненні студентами експериментів, дослідів із застосуванням приладів, інструментів, тобто з вживанням спеціального обладнання. Роботу можна здійснювати індивідуально або в групах.

3. *Практична робота* має узагальнюючий характер і проводиться після засвоєння великих розділів, тем. Особливим видом є практичні заняття, що проводяться із застосуванням тренажерів, навчальних і контролюючих машин.

#### *6.2.2. Класифікація методів навчання за характером пізнавальної діяльності студентів*

Характер пізнавальної діяльності – це ступінь розумової активності студентів. Згідно з цією класифікацією виділяють такі методи навчання:

– *пояснювально-ілюстративний метод*, який полягає в тому, що педагог різними способами подає готову інформацію, а студенти її сприймають, усвідомлюють і фіксують в пам'яті. Інформацію педагог доносить за допомогою усного слова (розповідь, бесіда, пояснення, лекція), друкованого слова (підручник, додаткові посібники), наочних засобів (таблиці, схеми, картини, відео), практичного показу способів діяльності (показ досвіду, способу розв'язання завдання і т. п.) Пізнавальна діяльність студентів полягає в запам'ятовуванні готових знань, яке може бути і неусвідомлюваним, тобто у наявності досить невисока ступінь розумової активності.

– *репродуктивний метод* передбачає, що педагог підносить і пояснює інформацію в готовому вигляді, а студенти освоюють її і здатні відтворити за дорученням викладача. Мірилом освоєння служить правильне відтворення (репродукція) знань. Головною перевагою репродуктивного методу, як і пояснювально-ілюстративного, є економічність – можна передати значний обсяг знань, умінь за найменшу кількість часу і з мінімальними витратами зусиль. Обидва методи збагачуючи знання, вміння, і формуючи особливі розумові операції, проте не дають гарантії формування творчих здібностей студентів.

– *метод проблемного викладу*, який є перехідним від виконавської до творчої діяльності і полягає в тому, що педагог визначає завдання і сам знаходить її рішення, передаючи хід думки в процесі пізнання. Студенти при цьому не тільки сприймають, усвідомлюють і запам'ятовують готові знання, висновки, але і спостерігають за логікою доказів, за ходом думки педагога або його замінює засоби (кіно, телебачення, книги та ін.) Незважаючи на те, що студенти є всього лише спостерігачами руху роздумів студентів, вони все ж навчаються вирішенню проблем.

– частково-пошуковий (евристичний) метод несе в собі значний ступінь пізнавальної діяльності. Метод так називається тому, що студенти самі розв’язують важку навчальну проблему не з початку до кінця, а тільки частково. Педагог залучає студентів до здійснення деяких кроків пошуку рішення. Частково знання даються студентам, частково видобуваються самостійно, відповідаючи на питання або вирішуючи проблемні завдання.

– дослідницький метод навчання, який передбачає творче оволодіння студентами знань і використовується, перш за все, для того, щоб студент навчився отримувати знання, проводити дослідження предмета або явища, здійснювати висновки і використовувати набуті вміння та навички в житті. Таким чином, суть дослідницького методу навчання полягає в організації пошукової, творчої діяльності студентів по вирішенню нових для них проблем:

- педагог спільно зі студентами визначають проблему;
- студенти самостійно її вирішують;
- педагог допомагає лише коли виникають труднощі у вирішенні проблеми.

Головним недоліком даного методу є значні тимчасові витрати.

### **Класифікація методів навчання за рівнем активності студентів**

Згідно з цією класифікацією, методи навчання поділяються на *активні* і *пасивні*. При вживанні *пасивних* методів студенти дивляться і слухають (розповідь, лекція, екскурсія, спостереження, пояснення, демонстрація і т.п.).

До методів *активного навчання* належать такі, в яких діяльність студента має продуктивний, творчий, пошуковий характер. Методи активного навчання дозволяють знайти рішення відразу трьом навчально-організаційним завданням:

- 1) підпорядкування процесу навчання управлінському впливу студента;
- 2) забезпечення активної участі в навчальній роботі не тільки підготовлених студентів, а й непідготовлених;
- 3) встановлення безперервного контролю за процесом оволодіння навчальним матеріалом.

Методи активного навчання можна використовувати на різних етапах навчального процесу:

1 етап – первинне оволодіння знаннями (методи активного навчання – проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія і т.д.);

2 етап – контроль знань (методи активного навчання – колективна розумова діяльність, тестування і т.д.);

3 етап – створення професійних умінь і навичок на базі знань і розвиток творчих здібностей (методи активного навчання – модульне навчання, ігрові та неігрові методи).

В активних методах навчання можливо виділити 4 групи: дискусійні, ігрові, рейтингові, тренінгові методи (табл. 1).

Таблиця 1 – Призначення і особливості різних груп методів активного навчання

| Група методів активного навчання                                                                                              | Призначення (мета використання)                                                                                                                                                                               | Позиція і дії ведучого                                                                                                                                    | Особливості організації та проведення                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Дискусійні методи: вільні дискусії, спрямовані дискусії, обговорення професійних і життєвих казусів, нарада фахівців і ін. | Розвиток комунікативної компетентності учасників: уміння доводити, апелювати, дебатувати, висловлювати свою або групову точку зору, слухати опонентів, формулювати і ставити питання, оцінювати і критикувати | Організовує обговорення, управляє його ходом, не втручаючись в його перебіг, резюмує, стежить за розвитком ситуації, при необхідності запобігає конфлікту | Має характер живого спілкування, активність і настрій учасників істотно варіюються                     |
| 2. Ігрові методи: психодрама, рольові та ситуаційні ігри, ділові ігри, інноваційні ігри, навчальні ігри та ін.                | Освоєння учасниками нового досвіду, формування необхідних умінь і навичок, освоєння нових ролей і ситуацій, «примірювання» нових позицій                                                                      | Спеціалізовані і диференційовані в групі ігротехніків                                                                                                     | Ротаційний характер взаємодії учасників, наявність сценарних розробок, «накладаються» на реальну групу |

Продовження таблиці 1

|                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Рейтингові методи: рейтинги ефективності, рейтинги популярності                                                                                                                                | Підвищення мотивації учасників, підвищення ефективності діяльності групи / індивіда, підвищення відповідальності                                                                                                         | Розробка системи завдань і / або критеріїв, підведення проміжних підсумків, підбір експертів, вироблення з кожним з учасників образу-мети   | Індивідуальність траєкторій досягнення мети, варіювання темпу і змісту роботи                                                                                                           |
| 4. Тренінгові методи: тренінги професійної компетентності, тренінги поведінкової взаємодії, тренінги продажів, комунікативні тренінги, тренінги сензитивності, тренінги особистісного росту і ін. | Коригування думок, позицій, планів, рольових сценаріїв учасників, формування конструктивного ставлення до минулого, сьогодення та майбутнього, розширення свідомості учасників, прийняття себе і оточуючих, самопізнання | Підбір і комплектування груп, інструктування, надання екстреної психологічної допомоги, збір інформації про групу і учасників, інформування | Зміна змісту і характеру вправ і процедур відповідно до логіки проведення тренінгових занять і динамікою групи, відповідальність за те, що відбувається всередині і за рамками тренінгу |

Серед методів активного навчання виділяють *імітаційні методи* (способи здійснення занять, в яких навчально-пізнавальна діяльність виходить з імітації професійної діяльності) і *неімітаційні* (всі форми активізації пізнавальної діяльності під час лекційних занять). Імітаційні методи в свою чергу, поділяються на *ігрові* та *неігрові* (табл. 2).

Останнім часом енергійно розвиваються напрями в педагогіці, які передбачають використання прихованих можливостей студентів: *сугестопедія* і *кібернетикосугестопедія* – навчання за допомогою засобів навіювання; *гіпнопедія* – навчання уві сні; *фармакопедія* – навчання із застосуванням ліків.

Таблиця 2 – Імітаційні та не імітаційні методи активного навчання

| Методи активного навчання                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                          |                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| не імітаційні                                                                                                                                                                                                                                                                  | імітаційні                                                                                                               |                                                     |
| – проблемна лекція;<br>– лекція удвох;<br>– лекція зі заздалегідь запланованими помилками;<br>– лекція прес-конференція;<br>– евристична бесіда;<br>– пошукова лабораторна робота;<br>– навчальна дискусія;<br>– самостійна робота з літературою;<br>– семінари;<br>– дискусії | ігрові                                                                                                                   | неігрові                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | – ділова гра;<br>педагогічні<br>– ситуації;<br>– педагогічні завдання;<br>– ситуації інсценування різнобічної діяльності | – колективна розумова діяльність;<br>– ТРИЗ робота; |

*Класифікація методів навчання на основі цілісного підходу до процесу навчання*

Згідно з цією класифікацією, методи навчання поділяються на 3 групи:

1) *методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;*

- перцептивні (передача і сприйняття навчальної інформації за допомогою почуттів);
- словесні (лекція, розповідь, бесіда та ін.);
- наочні (демонстрація, ілюстрація);
- практичні (досліди, вправи, виконання завдань);
- логічні, тобто формування і виконання логічних операцій (індуктивні, дедуктивні, аналогії та ін.);
- гностичні (дослідні, проблемно-пошукові, репродуктивні);
- самоврядування навчальними діями (самостійна робота з книгою, приладами та ін.).

2) *методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;*

- методи створення інтересу до навчання (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, формування проблемних ситуацій та ін.);
- методи створення обов'язку і відповідальності в навчанні (заохочення, схвалення, осуд та ін.).

3) *методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.*

- методи усної, письмової та комп'ютерної перевірки знань, умінь і навичок,
- методи самоконтролю студентів за ефективністю власної навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, на даний момент в педагогічній науці немає єдиного погляду на проблеми класифікації методів навчання, і кожна з представлених вище класифікацій має як переваги, так і недоліки, які потрібно враховувати на етапі вибору і в процесі здійснення конкретних методів навчання.

### ***Вибір методів і засобів навчання***

Підготовка до заняття і його проведення – це своєрідна наука, де мають своє місце і методи і засоби навчання, з їх різноманіттям і можливостями їх вдосконалення. Обрання методів і засобів навчання є справою складною, пов'язаною з комплексом обмежень в можливостях, із залежністю від практичних умов, причин, обставин і т.д. Перевага тих чи інших методів і засобів обумовлюють цілі і завдання навчально-виховного процесу в цілому, що передбачає навчання, розвиток і виховання, виходячи з сучасних положень дидактики.

На вибір викладачем методів і засобів навчання впливає цілий комплекс умов і факторів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Зазвичай виділяються наступні:

1. закономірності і діючі принципи навчання, що відповідають сучасним тенденціям формування системи навчання:

- специфіка методики конкретного навчального предмета (дисципліни), особливості його запитів до вибору загальнодидактичних методів;
- цілі і завдання змісту конкретного заняття;
- кількість часу на засвоєння програмного матеріалу;
- матеріально-технічний потенціал навчального закладу (обладнання, посібники, необхідні площі і т.д.);
- умови середовища (географічне, соціальне, мікро- і макросередовище);
- масштабність змісту і вимог, які необхідно засвоїти, рівень їх складності.

2. Рівень розвиненості мотивації навчання:

- рівень сформованості навчально-пізнавальної активності і зацікавленості до навчання;

– ступінь підготовки студентів (чи є знання, яка їх глибина, різноманіття, ступінь інтелектуального розвитку, працездатності, організованості, вихованості, розвиненості навчальних навичок);

– специфіка студентів (вікові, статеві, індивідуальні, національні відмінності, ставлення до релігійних конфесій, своєрідність сформованих взаємин всередині колективу, регіональна самотність, соціальні відмінності (місто, село), життєвий досвід учнів.

3. Тип уроку і його структура:

– врахування особливостей побудови попередніх занять;

– наповненість аудиторії студентів.

4. Сформовані між педагогом і студентом манера взаємин, стиль управління навчальною і виховною діяльністю, манера педагогічного спілкування.

5. Потенціал і самотність студента: ступінь його загального розвитку і ерудиції, його професійна педагогічна культура, теоретична і практична підготовленість, методична майстерність, розмір досвіду практичної діяльності, індивідуальні відмінності.

Беручи до уваги даний комплекс обставин і умов, педагог схиляється до вибору конкретних методів і засобів навчання або їх симбіозу для успішного проведення заняття.

Правильне обрання тих чи інших методів і засобів навчання є найважливішим елементом покращення процесу навчання. Дієвим вибором тих чи інших методів і засобів навчання є таке поєднання і співвідношення методів і засобів навчання на навчальному занятті, яке допомагало б знайти оптимальні для заданих умов (особливості змісту навчального заняття, своєрідність колективу та ін.) навчально-виховні підсумки за передбачений або мінімально потрібний час. Виникає закономірне питання, все-таки якісь методи вважаються максимально результативними?

Словесні методи дозволяють за мінімально короткий час транслювати значну за розміром інформацію, позначити перед учнями проблеми, намітити можливості їх подолання, допомагають розвинути абстрактне мислення учнів.

Але односторонньо використовуючи тільки словесні методи, викладачем ускладнюється досягнення навчального матеріалу, особливо студентам, у яких наочно-образна моторна пам'ять і наочно-образний тип мислення. Словесних методів недостатньо і для створення умінь і навичок в учнів. Наочними методами підвищується дієвість процесу на-

вчання, особливо для учнів, у яких сильно розвинене наочно-образне мислення; пробуджується зацікавленість до навчання, підвищується працездатність учнів.

Безперечно, що практичні методи навчання відіграють найважливішу роль, виробляючи практичні вміння та навички, зміцнюючи зв'язок теорії і практики. Однак, практичні методи теж не в силах знайти рішення всьому колу завдань навчання, оскільки вони не здатні забезпечити систематичне і глибоке засвоєння теоретичного знання, розвинути логічну мову, абстрактне мислення. Тому можна зробити висновок, що максимальну ефективність здатні дати різні симбіози засобів і методів, які виходять із завдань навчального заняття, специфічності навчаються, своєрідності ситуацій, особливостей умов і ін.

### **Контрольні запитання та завдання**

1. Які типи лекційних занять Ви знаєте?
2. Чим відрізняється лекція-дискусія від лекції-дослідження?
3. Назвіть нетрадиційні форми лекцій, обґрунтуйте їх використання.
4. Які засоби підвищують якість лекції?
5. Назвіть критерії оцінки якості лекційного заняття.
6. Які типи семінарів в університетській практиці Вам відомі?
7. Які особливості проведення семінарських занять у ЗВО?
8. Що таке метод навчання?
9. Що називається прийомом навчання?
10. Дайте визначення правила навчання.
11. Які фактори впливають на вибір викладачем методів і засобів навчання при проведенні навчального заняття?
12. Який взаємозв'язок між вибором тих чи інших методів і засобів навчання та оптимізацією процесу навчання?
13. Які сильні сторони словесних методів навчання, а в яких ситуаціях словесні методи навчання малоефективні?
14. Коли найбільш ефективно використовувати наочні методи навчання?
15. Яку роль в процесі навчання відіграють практичні методи навчання?
16. Наскільки ефективні поєднання різних методів і засобів навчання для досягнення цілей навчання?

## РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

### 2.1. План практичних занять

| № з/п | Назва теми                                  | Кількість годин |
|-------|---------------------------------------------|-----------------|
| 1     | Концепції теорії навчання                   | 4               |
| 2     | Дидактичні системи у вищій школі            | 6               |
| 3     | Дидактичні технології у вищій школі         | 6               |
| 4     | Види і стилі навчання                       | 4               |
| 5     | Закони, закономірності та принципи навчання | 4               |
| 6     | Освітня програма та навчальний план         | 4               |
| 7     | Форми і методи навчання у вищій школі       | 4               |
|       | Усього                                      | 32              |

### 2.2. Зміст практичних занять

#### ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І Дидактичні системи у вищій освіті

##### Заняття 1–2

##### Концепції теорії навчання. Дидактичні системи у вищій школі

##### *План заняття*

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

##### *Запитання та завдання*

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

### ***Завдання для самостійної роботи***

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

### ***Список літератури до теми***

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

## **Заняття 3**

### **Дидактичні технології у вищій школі**

#### ***План заняття***

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

#### ***Запитання та завдання***

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

### ***Завдання для самостійної роботи***

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

### ***Список літератури до теми***

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – Київ : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-е вид., доп. і перероб. / Н. Є. Мойсеюк. – Київ, 2007. – 656 с.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

## **Заняття 4**

### **Види і стилі навчання**

#### ***План заняття***

1. Види навчання.
2. Пояснювально-ілюстративне навчання.
3. Проблемне навчання.
4. Дистанційне 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***

1. Дібрати приклади різних видів та стилів навчання.

### ***Список літератури до теми***

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – Київ : Кондор, 2008. – 271 с.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи ; за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.
5. Педагогические технологии : учеб. пособ. для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова и др. ; под ред. В. С. Кукушина. изд. 2-е, испр. и доп. М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 335 с.

## **Заняття 5**

### **Закони, закономірності та принципи навчання**

#### ***План заняття***

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

#### ***Запитання та завдання***

1. Розкрийте сутність терміну «закон навчання».

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

### ***Практична робота***

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

### ***Завдання для самостійної роботи***

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

### ***Список літератури до теми***

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – Київ : Кондор, 2008. 271 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи ; за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.
4. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Товажнянский, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко и др. – Харків : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
5. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Фіцула М. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II**

### **Зміст освіти у закладах вищої освіти**

#### **Заняття 6, 7**

#### **Програма підготовки фахівця та навчальні плани**

##### ***План заняття***

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

##### ***Запитання та завдання***

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

##### ***Завдання для самостійної роботи***

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

##### ***Список літератури до теми***

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 72 с.

3. Освітні програми: Рекомендації до розроблення [Текст] / Уклад. В. П. Головенкін. Київ: КПІ ім.Ігоря Сікорського, 2018. 39 с. [https://kpi.ua/files/Osvitni\\_programu\\_2018.pdf](https://kpi.ua/files/Osvitni_programu_2018.pdf) (дата звернення 03.03.2020).

4. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Тovaжнянский, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко и др. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.

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

6. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. / М. Фіцула – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.

## **Заняття 8**

### **Форми і методи навчання у вищій школі**

#### ***План заняття***

1. Організаційні форми навчання у ЗВО.
2. Методи і засоби навчання.
3. Типи лекційних занять у ЗВО.
4. Типи семінарів у ЗВО.
5. Класифікація та зміст методів навчання.
6. Вибір методів і засобів навчання.

#### ***Запитання та завдання***

1. Назвіть та проаналізуйте типи лекційних занять у ЗВО.
2. Дайте характеристику типам семінарів у ЗВО.
3. Надайте класифікацію та зміст методів навчання.
4. Обґрунтуйте та поясніть вибір методів і засобів навчання у вищій школі.

#### ***Завдання для самостійної роботи***

1. Порівняйте традиційні і нетрадиційні типи лекцій. Назвіть позитивні й негативні сторони традиційних і нетрадиційних типів лекцій.
2. Охарактеризуйте особливості вибору методів і засобів навчання у ЗВО.
3. Розкрийте основні елементи лекційного й семінарського занять у вищій школі.

4. Підготуйте на вибір (лекційне або семінарське заняття) на одну з тем курсу, обґрунтовуючи обрані методи і засоби навчання.

### ***Список літератури до теми***

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми. / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
5. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Товажнянский, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко и др. – Харків : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
6. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов ; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.

## РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

### 3.1. Загальні методичні рекомендації організації самостійної роботи студентів

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

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

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

- зміни самого суб'єкта;
- залежність від рівня розвитку студента та опора на досягнутий рівень розвитку;
- засвоєння загальних способів дій та наукових понять;
- передумання загальних засобів дій вирішенню завдань;
- залежність змін психічних властивостей та поведінки тих, хто навчається, від результатів їх власних дій.

*Виконання самостійної роботи передбачає:*

1. Опрацювання навчальної літератури за допомогою бібліотеки кафедри, університету, мережі Інтернет.
2. Вивчення навчального матеріалу, який дається для самостійної роботи.
3. Засвоєння знань, видів та способів діяльності в конкретній предметній галузі.
4. Самоперевірка засвоєних знань за допомогою представлених питань.

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

### 3.2. Завдання для самостійної роботи

1. Розкрити основні положення теорії Й. Ф. Гербарта – 4 год.
2. Проаналізувати недоліки педагогічної системи Й. Ф. Гербарта – 4 год.
3. Охарактеризувати педоцентристську систему Дж. Дьюї – 4 год.
4. Скласти кросворд до першої теми – 4 год.
5. Розкрити сутність, мету і завдання особистісно орієнтованої технології навчання – 4 год.
6. Проаналізувати основні положення технології дистанційного навчання – 4 год.
7. Визначити особливості технології модульного навчання – 4 год.
8. Дібрати приклади до кожного виду та стилю навчання – 6 год.
9. Проаналізувати статтю у періодичній пресі з проблеми – 10 год.
10. Скласти анотацію до статті – 6 год.
11. Порівняти відмінності між навчальним підручником та навчальним посібником – 4 год.
12. Охарактеризувати особливості структурування навчального підручника – 6 год.
13. Опрацювати нормативні документи організації дидактичного процесу у ЗВО – 8 год.
14. Скласти тести до тем теоретичного курсу (одна тема – за вибором). – 10 год.
15. Розробити та провести лекцію на вибір з однієї з тем курсу – 16 год.
16. Планування роботи у вищому навчальному закладі – 6 год.

#### *Список літератури до теми*

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – Київ : Вересень, 1996. – 129 с.
3. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львов : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С. С. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб / Кузьмінський А. І. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи ; за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб. – Київ , 2007. – 656 с.
9. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
10. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Товажнянский, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко и др. – Харків : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.
11. Педагогіка вищої школи ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 255 с.
12. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – Київ : ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.
13. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
14. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.

## РОЗДІЛ 4. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ КУРСОВИХ РОБІТ

### 4.1. Загальні методичні рекомендації до написання курсової роботи

**Підготовка курсової роботи** – це відносно самостійне дослідження, яке виконує студент під керівництвом наукового керівника.

**Мета курсової роботи** – розвиток дослідницьких компетенцій студента (володіння науковим апаратом дослідження і вміння працювати з інформаційними ресурсами, аналізувати, узагальнювати, систематизувати інформацію; вміння розробляти композицію і план дослідження, підбирати, розробляти і грамотно використовувати діагностичний і методичний інструментарій, проводити якісний і кількісний аналіз даних; розуміння об'єктивної і суб'єктивної значущості навчального дослідження в підготовці до магістерської роботи і до педагогічної діяльності, мотивація до дослідницької діяльності; вміння адекватно оцінювати процес і результат дослідницької діяльності, апробувати його в різних формах науково-дослідної діяльності, грамотно представляти і захищати й ін.).

#### ***Основні завдання студента в процесі підготовки курсової роботи:***

1. Систематизація, закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань з дисциплін, вивчених за період навчання, їх застосування для вирішення конкретних науково-дослідних, навчально-дослідних і практичних завдань.

2. Закріплення теоретичних форм наукової діяльності (відбір, угруповання, аналіз, узагальнення інформації, визначення актуальних проблем вищої освіти і педагогіки вищої школи, визначення ступеня достовірності інформації, її доказовості).

3. Складання методологічного апарату дослідження (обґрунтування актуальності теми, формулювання проблеми дослідження, виділення об'єкта, предмета, формулювання мети, завдань, теоретико-методологічної бази і практичної значущості дослідження, опис етапів роботи).

4. Освоєння і закріплення форм емпіричної науково-дослідної діяльності (самостійне дослідження констатувального характеру, спрямоване на виявлення стану, актуального рівня досліджуваного феномена; аналіз, інтерпретація, узагальнення та подання результатів діагностич-

ного обстеження, формулювання суджень і висновків, послідовний і доказовий їх виклад).

5. Досягнення єдності теоретичної і практичної, методологічної та методичної, гностичної, проектувальної та інших складових в структурі компетентності майбутнього педагога.

6. Придбання досвіду публічної презентації та захисту результатів своєї дослідницької діяльності.

Курсова робота є важливим етапом підготовки магістерської роботи, що передбачає наступність тем і загальну цільову спрямованість дослідження. Інтегративним результатом роботи над курсовими дослідженнями є готовність студента до підготовки і захисту магістерської роботи.

Курсова робота може носити дослідно-пошуковий або формувальний характер.

1. *Робота дослідно-пошукового характеру передбачає:*

- проведення констатувального дослідження для виявлення актуального рівня розвитку досліджуваного феномена або процесу, виявлення окремих закономірностей або тенденцій;
- розробку методичних рекомендацій і програм, призначених для педагогів, студентів на основі результатів констатувального дослідження;
- підготовку плану формувального дослідження – розробку педагогічних засобів (психолого-педагогічних методик, технологій і програм) для вирішення проблеми, виявленої на першому етапі емпіричної роботи.

2. *Робота формувального характеру передбачає* пролонгований експеримент і апробацію підібраних (розроблених, модифікованих і адаптованих) методичних засобів (форм, методів, методик, програм, технологій, моделей та ін.); опис змісту і «технології» вирішення того чи іншого педагогічного завдання.

*Вступ* візитна картка роботи. Обсяг вступу не повинен перевищувати 5–10 % обсягу всієї роботи.

Структурними компонентами вступу є:

1. Актуальність дослідження.
2. Об'єкт і предмет дослідження.
3. Мета дослідження.
4. Завдання дослідження.
5. Методи дослідження.
6. Експериментальна база дослідження.
7. Практична значущість дослідження.

1. *Актуальність дослідження* – це обґрунтування ступеня важливості, значущості вивчення заявленої теми на сучасному етапі розвитку науки і практики. Актуальність може бути теоретичною (тема дослідження слабо, неповно розкрита в науці) або практичною (впливає з актуальних завдань сучасної освіти).

2. *Об'єкт дослідження* – це процес або явище, що існують незалежно від дослідника і знаходяться у сфері даної науки (педагогіка) або процесу (освітній процес).

Об'єктом можуть бути: діяльність суб'єктів освітнього процесу, процес розвитку певних якостей особистості, психологічних новоутворень, досягнення бажаних результатів навчання; явища, пов'язані з включеністю особистості в освітній процес і т. д. Наприклад, «Об'єкт дослідження – професійне навчання майбутнього викладача умовах магістерської підготовки».

*Предмет дослідження* – це частина, сторона, аспект об'єкта, які безпосередньо вивчаються в роботі і тісно пов'язані з проблемою дослідження. Предмет логічно впливає з теми дослідження. Предметом можуть бути цільовий, змістовий, технологічний, особистісно-мотиваційний, організаційний аспекти досліджуваного явища або діяльності (об'єкта); соціально-педагогічні умови, чинники, принципи, методи, форми, засоби реалізації певного процесу (об'єкта). Наприклад, «Предмет дослідження – розвиваючі можливості арт-педагогічних «технологій» в процесі професійного навчання майбутнього викладача».

Таким чином, об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове.

3. *Мета дослідження* – головний результат, який повинен бути отриманий в результаті всього дослідження. Мета формулюється на основі вираженої проблеми, визначення об'єкта і предмета дослідження. Формулювання мети дослідження зазвичай починаються словами «обґрунтувати», «сформувати», «розвинути», «дослідити», «експериментально перевірити» ...

#### *Перший (теоретичний) розділ*

Формулювання назви розділу повинно відображати тему і теоретичний аспект проблеми дослідження. Наприклад: «Теоретичні аспекти вивчення ...», «Феномен ... в педагогіці і суміжних науках», «Вивчення проблеми ... в педагогіці».

Зміст теоретичного розділу. Теоретичний розділ є не просто описом наукових підходів, а їх науковим аналізом, зіставленням, оцінкою з точки зору можливостей вирішення поставленої проблеми. Зміст теоретичного розділу (в залежності від теми курсової роботи) відображає основні наукові підходи, концепції, ідеї, закони, закономірності, принципи, механізми, чинники, умови, поняття і їх тлумачення, показує зв'язок між основними поняттями (і, відповідно, досліджуваними питаннями, феноменами). Будь-яке поняття, після того як дано його визначення, має вживатися в тому ж значенні в ході всієї роботи.

Стиль викладу теоретичного розділу. Тема роботи повинна розкриватися логічно і послідовно. Цьому сприяє стиль наукової мови – відповідність викладу нормам літературної і професійної мови: грамотність писемного мовлення; володіння категоріальним апаратом педагогіки (науковими поняттями); оперування мовними зворотами, прийнятими в науковій літературі, які полегшують розуміння логіки викладу матеріалу («Перш за все ...», «Розглянемо основні наукові підходи ...», «Аналіз провідних концепцій дозволяє нам ...», «Описані тенденції характеризують ...», «Отже, огляд основних підходів дозволяє констатувати, що ... », «Таким чином, розглянутий матеріал дозволяє зробити висновок, що ... », грамотність і коректність цитування.

Вивченню повинні бути піддані всі види джерел, зміст яких пов'язаний з темою курсової роботи.

Види джерел інформації:

- нормативна література,
- монографії з досліджуваної та суміжних тем;
- підручники, підготовлені найбільш авторитетними фахівцями;
- довідники;
- наукові статті, опубліковані в спеціалізованих наукових журналах і збірках;
- збірники наукових праць, що видаються різними ЗВО і колективами вчених, матеріали наукових конференцій.

Результати теоретичного розділу – це, перш за все, позиція автора, коректний вираз його ставлення до різних підходів, ідей, точок зору; власний оригінальний творчий підхід (якщо він обґрунтований і забезпечений особистісно-професійними ресурсами студента). Завершенням теоретичної глави можуть стати: визначення теоретичних орієнтирів для подальшого емпіричного дослідження; теоретична модель процесу або

феномена; порівняльний аналіз з виділенням ключових властивостей процесу або явища, виявленням їх особливостей; класифікація, систематизація матеріалу.

#### *Другий (емпіричний) розділ*

Структура і логіка емпіричної частини дослідження залежить від її характеру.

##### *1. У дослідженнях дослідно-пошукового характеру необхідні:*

- проведення констатувального дослідження для виявлення актуального рівня розвитку досліджуваного феномена або процесу, окремих закономірностей або тенденцій;
- розробка методичних матеріалів, рекомендацій і програм, призначених для студентів і викладачів на основі результатів констатувального дослідження;
- підготовка плану формуального дослідження – розробка педагогічних засобів (психолого-педагогічних методик, технологій і програм) для вирішення проблеми, виявленої на першому етапі емпіричної роботи.

*2. У дослідженнях формуального характеру здійснюється апробація підібраних (розроблених, модифікованих і адаптованих) методичних засобів (форм, методів, методик, програм, технологій, моделей та ін.); опис змісту і «технології» вирішення того чи іншого педагогічного завдання.*

Констатувальне дослідження включає: планування, розробку моделі діагностичного обстеження, проведення первинного діагностичного обстеження, виклад його результатів та їх обговорення – інтерпретацію. Планування емпіричного дослідження передбачає «переклад» теоретичних понять в конкретні дослідницькі змінні, підбір методів і методик дослідження і обробки отриманих даних, визначення вибірки учасників дослідження, визначення місця і умов його проведення.

Принципово важливими моментами констатувального дослідження є: вибір діагностичного інструментарію, формування вибірки досліджуваних, обробка результатів дослідження, хід роботи, представлення результатів.

#### *Вибір діагностичного інструментарію*

Плануючи методики і процедури емпіричного дослідження, необхідно враховувати їх об'єктивність, надійність і валідність. Використання діагностичних методик передбачає знання їх авторів, умов розробки і

досвіду попередньої апробації. Перевага віддається стандартизованим методикам (за винятком проєктивних).

Хід роботи, її послідовність описуються детально і зазвичай в хронологічному порядку. При цьому обов'язково зазначаються інструкції, які надавалися респондентам, способи і засоби фіксації даних (інструкції для спостерігачів, бланки, прилади (якщо використовувалися) – комп'ютери, вимірвальні установки та ін.).

Представлення результатів обстеження та їх обговорення.

Опис результатів будується на аналізі кількісних і якісних показників. У таких описах важливі лаконізм і чіткість викладу. Характерний стиль викладу результатів констатувального дослідження підпорядковується наступній логіці:

1. Розглянемо результати, отримані за допомогою методики (методу)...
2. Вони представлені в таблиці ..., на малюнку ... (результати наводяться в табличній і графічних формах).
3. Як видно з таблиці ..., випробовувані ... характеризуються ...
4. Таким чином, можна зробити висновок, що ...

*Критерії аналізу емпіричних даних*

Аналіз емпіричних даних проводиться по заздалегідь виділеним критеріям. Залежно від змісту роботи пріоритет може бути відданий різним критеріям. Основними аспектами аналізу та оцінки результативності навчання і виховання (з виділенням відповідних показників і критеріїв) є:

- 1) освітній процес;
- 2) діяльність педагога;
- 3) особистість студента (навченість, вихованість, розвиненість, позитивна особистісна динаміка) і рівень розвитку студентського колективу.

Розробка методичних матеріалів, рекомендацій і програм або їх модифікації (наприклад, з урахуванням психологічних особливостей вибірки випробовуваних) і адаптація (наприклад, до умов конкретної освітньої організації) здійснюються на основі результатів констатувального дослідження, з урахуванням заздалегідь визначених теоретичних орієнтирів і принципів, а також особливостей цільової групи (контингенту учасників освітнього процесу, для якого вона призначена). Дана частина роботи ще більш варіативна. При цьому загальною вимогою до зазначеної частини дослідження є обґрунтованість своєї розробки: мета, завдання, очікувані результати, етапи, форми і методи, основний зміст.

Апробація розробленої моделі, програми, методики (тобто проведення власне формувального експерименту) передбачає обґрунтування і опис якоїсь «технології» роботи: основних етапів, принципів, форм, методів, прийомів, засобів, змісту, результатів. Також описується власне процедура апробування (як будувалася робота з випробуваними), в якій умовно можна виділити наступні складові: знайомство з цільовою групою, мотивування передбачуваних учасників експерименту, їх супровід в процесі реалізації самої програми, оцінка їх реагування в процесі і результаті участі в експерименті, особистісна динаміка учасників роботи і динаміка міжособистісних відносин, завершення роботи.

В окремих випадках можливі проведення контрольного обстеження (вторинне діагностичне обстеження) та оцінка результативності формувального експерименту – досвіду апробації моделі, програми, методики. Контрольне обстеження проводиться за тією ж схемою, що і констатувальне, з використанням того ж діагностичного інструментарію. Оцінка результативності формувального експерименту – досвіду апробації моделі, програми і методики – здійснюється на основі порівняльного аналізу результатів первинного та вторинного обстеження. Бажано використання статистичних методів для підтвердження значущості відмінностей між результатами.

Оцінка ефективності можлива тільки в тих випадках, коли і констатувальне, і контрольне обстеження були проведені не тільки в експериментальній, але і в контрольній групі. У цьому випадку проводиться порівняльний аналіз емпіричних даних не тільки «до» і «після» експерименту, але і між групами. Значущість відмінностей між групами також підтверджується статистичними методами. Деякі якісні відмінності в результатах (між групами респондентів, експериментальними умовами та ін.).

Текст другого розділу, як правило, супроводжується наглядно-ілюстративним матеріалом. У таблицях і графічних формах (діаграми, гістограми, графіки та ін.) наводяться тільки кінцеві результати: коефіцієнти кореляції, середні значення, процентні співвідношення та ін.

Висновки – це підсумок всієї роботи (як теоретичної, так і емпіричної частини дослідження), послідовний і логічний виклад основних результатів роботи. У ньому відбиваються рівень досягнення поставлених мети та завдань, результат перевірки гіпотези. Висновок являє собою форму синтезу накопиченої теоретичної і емпіричної інформації. При

цьому він не повинен зводитися до механічного підсумовування висновків, а має містити щось нове, суттєве, що становить головні результати дослідження. Бажано відобразити у поєднанні висновки як загального, так і конкретного характеру. Велику цінність, як правило, мають висновки емпіричної частини дослідження, тому їм слід приділити пильну увагу. Висновок завершується, як правило, коротким описом перспектив подальшої розробки теми.

#### **4.2. Вимоги до письмової мови і стилю викладу**

1. Результати проведеного дослідження повинні бути викладені зрозумілою мовою, стилістично і граматично правильно, логічно, послідовно, без виправлень і підчисток, без пропусків і довільних скорочень. Робота повинна бути написана логічно, послідовно, літературною мовою. Не слід вживати як надмірно великих і складно побудованих пропозицій, так і надмірно коротких, лаконічних фраз, слабо між собою пов'язаних, що допускають подвійне тлумачення.

2. Використання наукової лексики (термінологія, прийнята в даній науці), неприпустимо вкладати якийсь новий зміст, давати будь-які власні тлумачення усталеним в даній сфері знання термінам.

3. Виклад тексту має здійснюватися у формі безособового монологу, яке ведеться від третьої особи. Не рекомендується вести виклад від першої особи однини: «я спостерігав», «я вважаю», «на мою думку» та ін. Коректніше вживати займенник «ми». Допускаються обороти з вживанням слів «спостерігаємо», «встановлюємо», «маємо». Можна використовувати вирази: «на наш погляд», «на нашу думку», проте краще писати «на думку автора» або висловлювати ту ж думку в безособовій формі: «вивчення педагогічного досвіду свідчить про те, що ...».

4. Кращий формально-логічний спосіб викладу матеріалу, тобто використання функціонально-синтаксичних засобів, що вказують на послідовність розвитку думки (спочатку, насамперед, потім, по-перше, по-друге та ін.), Причинно-наслідкові зв'язки (отже, тому, завдяки цьому, згідно з цим та ін.), перехід від однієї думки до іншої (перш ніж перейти до ... звернемося до ..., розглянемо ..., зупинимося на ..., слід сказати й ін.), підсумок (отже, таким чином, значить, на закінчення зазначимо, підбиваючи підсумок, сказане дозволяє зробити висновок щодо).

5. Неприпустимі граматичні, пунктуаційні помилки, друкарські помилки, недбалість в оформленні роботи (їх наявність суттєво знижує оцінку роботи, а в окремих випадках робота може бути не допущена до захисту).

6. Повинно бути дотримано єдність стилю викладу, забезпечена орфографічна, синтаксична і стилістична грамотність відповідно до норм сучасної української мови. Не вітається зайва експресія писемного мовлення. Атрибути культури писемної наукової мови – точність, ясність і стислість.

### **4.3. Вимоги до оформлення цитат і посилань**

#### ***Правила цитування:***

1. Цитування здійснюється тільки за першоджерелами (тобто по роботам тих авторів, в яких викладені ключові ідеї, на які спирається студент).

2. Неприпустимо дослівне переписування тексту з першоджерел у великому обсязі (від 0,5 сторінки і більше).

3. Необхідний поділ цитування та власних коментарів з приводу цитованого (обов'язковий коректний тон викладу авторських підходів, точок зору та ін.).

4. Прямі цитати – дослівне відтворення окремих фрагментів, в яких містяться основні думки, найбільш важливі факти (доцільно використовувати, якщо потрібно підкреслити точне формулювання думки автора) – беруть у лапки (круглі або квадратні, в залежності від того, яке оформлення прийнято в даній роботі), з обов'язковим зазначенням у дужках сторінок, на яких знаходиться цитований фрагмент (наприклад: «...» (25, С. 123) або [5, С. 236]).

Текст прямої цитати береться в лапки і наводиться в тій граматичній формі, в якій він поданий в джерелі, із збереженням особливостей авторського написання, без довільного скорочення цитованого тексту і без спотворень думки автора. Пропуск слів, речень, абзаців при цитуванні допускається без перекручення цитованого тексту і позначається трьома крапками. Воно ставиться в будь-якому місці цитати (на початку, в середині, в кінці).

Непрямі цитати – думки автора, які викладаються в переказі, інформація з джерела передається в дещо зміненому вигляді – наводяться

без лапок і без вказівки сторінок (наприклад: ... (25)). У цьому випадку необхідна гранична точність у викладі думок автора і коректність при оцінці викладеного.

Якщо зазначені в роботі твердження, тези є в кількох літературних джерелах, зустрічаються в роботах різних авторів, то робиться кілька посилань (наприклад: [12, 45, 67]).

Тези – стислий, лаконічний виклад основних думок або ключових положень прочитаного, дозволяють узагальнити матеріал, уявити його суть в коротких формулюваннях – також наводяться без лапок і без вказівки сторінок (наприклад: ... (25) або [25]).

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

Структура курсової роботи включає:

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

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

#### **4.4. Рекомендовані теми курсових магістерських робіт**

1. Дидактичні засади розвитку лідерських якостей у майбутніх фахівців (назва напряму навчання) у навчальному закладі (назва).

2. Педагогічне забезпечення розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
3. Методи формування професійних умінь майбутніх (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
4. Розвиток професійної компетенції у майбутніх (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
5. Педагогічні технології формування комунікативних умінь у спеціалістів (назва) у закладі (назва).
6. Дидактичні засади розвитку педагогічних умінь у викладачів вищих навчальних закладів.
7. Дидактичні умови розвитку професійної культури у медичних працівників у системі підвищення кваліфікації.
8. Педагогічні умови розвитку організаційних умінь у майбутніх (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
9. Удосконалення культури ділового спілкування у спеціалістів (назва) засобами сучасних педагогічних технологій.
10. Методи удосконалення культури міжособистісної взаємодії у майбутніх (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
11. Дидактичні умови розвитку рефлексивних умінь у майбутніх (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
12. Дидактичні умови удосконалення змісту професійного навчання майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
13. Особистісний підхід у формуванні професійних навичок майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
14. Діяльнісний підхід розвитку умінь професійної взаємодії майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).
15. Дидактичні засади удосконалення управлінської компетентності у менеджерів (назва галузі) як засіб забезпечення неперервності професійної підготовки.
16. Застосування проблемного методу навчання для формування професійної компетентності майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) засобами дистанційного навчання.
17. Дидактичні умови розвитку готовності майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) до професійного саморозвитку.
18. Удосконалення методів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).

19. Удосконалення професійної компетентності фахівців (назва) засобами дистанційного навчання.

20. Активізація пізнавальної діяльності молодших бакалаврів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

21. Формування готовності молодших бакалаврів до самоорганізації у процесі самостійної роботи.

22. Дидактичні умови формування інформаційної культури майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).

23. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).

24. Педагогічні умови розвитку професійно-важливих якостей у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).

25. Організаційно-педагогічні засади дистанційного навчання фахівців (назва галузі).

26. Педагогічні технології розвитку творчого потенціалу у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).

27. Дидактичні засади організації самостійної роботи у студентів вищих навчальних закладів.

28. Дидактичні умови розвитку творчих умінь у майбутніх фахівців (назва напрямку навчання) у навчальному закладі (назва).

29. Застосування методу проєктів у формуванні професійних умінь і навичок майбутніх фахівців (назва).

30. Застосування творчого методу навчання у формуванні професійно-важливих якостей у майбутніх фахівців (назва).

## **РОЗДІЛ 5. ПЕРЕЛІК КОНТРОЛЬНИХ ЗАПИТАНЬ З ДИСЦИПЛІНИ**

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

31. Зробіть порівняльний аналіз репродуктивного та творчого стилів навчання.
32. Назвіть характерні ознаки емоційно-ціннісного стилю навчання.
33. Розкрийте сутність терміну «зміст освіти». Назвіть основні компоненти змісту освіти.
34. Яка різниця між навчальним планом і навчальною програмою?
35. Назвіть принципи побудови навчальних планів.
36. Які вимоги висувають до складання програми навчальної дисципліни?
37. Порівняйте у чому відмінність між навчальним підручником та навчальним посібником?
38. Назвіть позитивні та негативні аспекти використання електронних підручників.

## РОЗДІЛ 6. ПРАКТИЧНІ ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ

### Завдання 1

#### **Зміст завдання:**

Скласти схему, малюнок, що відтворюють галузі педагогіки і\ або дидактики та показати їхній зв'язок з іншими науками.

#### **Рекомендації щодо виконання:**

1. Для виконання завдання необхідно згадати галузі педагогіки, з якими науками пов'язана педагогіка, форми зв'язку педагогіки з іншими науками.
2. Продумати основні блоки схеми.
3. Скласти схему (рисунок), що відображає галузі педагогіки і зв'язок педагогіки з іншими науками.

### Завдання 2

Складіть із наданих прізвищ і назв педагогічних праць правильну пару, дотримуючись часової хронології:

М. Квінтіліан, Т. Мор, Я. А. Коменський, Л. Зизаній, Н. Гусовський, Д. Локк, Е. Славинецький, М. В. Ломоносов, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, В. О. Сухомлинський, Л. М. Толстой, Н. І. Новіков, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко.

«Освіта оратора», «Золота книжка», «Перше читання для діток белорусів», «Граматика словенська», «Лексис», «Пісня про зубра», «Велика дидактика», «Думки про виховання», «Гражданство звичаїв дитячих», «Риторика», «Російська граматика», «Еміль або про виховання», «Сердце віддаю дітям», «Педагогічна поема», «Рідне слово», «Дитячий світ», «Азбука», «Лингарт и Гертруда», «Дитяче читання для серця і розуму».

### Завдання 3. Історія розвитку педагогічної думки

1. *Метод «Алітерація імені».* Кожен студент по колу називає своє ім'я і характеристику імені на букву, на яку починається ім'я; наступний учасник повторює ім'я і характеристику попереднього і називає своє ім'я і характеристику, і так один за одним. Починають з викладача, наприклад, Марія – мирна.

2. *Метод «Хто більше?»* Протягом однієї хвилини студенти повинні написати прізвища педагогів-мислителів, що створили дидактичні концепції. Перевірка, захоочення переможця.

### 3. Метод «Інтерв'ю».

Питання для інтерв'ю:

– Наскільки співзвучні ідеї педагогів Середньовіччя, епохи Відродження, Нового часу – на вибір – і нашого часу?

– З якими ідеями Ви згодні, а з якими – ні? Обґрунтуйте свою думку.

4. Метод «4 по 5, 5 по 4». Студенти діляться на групи по чотири людини, обговорюють запропоновану викладачем проблему, виробляють єдину думку, потім надають своїй групі номер від одного до чотирьох і утворюють нові групи (одиниці, двійки, трійки, четвірки). Кожен з учасників нової групи висловлює думку попередньої, ведеться обговорення і потім представлення повідомлення для всіх студентів за результатами роботи новоствореної групи.

Проблема для обговорення. У Середньовіччі вирішальним аргументом в суперечках і дискусіях був: «Учитель сказав». Слово вчителя було остаточним. Як Ви думаєте, добре це чи погано? Що може служити вирішальним аргументом в сучасній педагогіці?

5. Метод «Ключове слово». Оцініть свою роботу на занятті одним словом. Всі студенти висловлюються.

## Завдання 4

*Зміст завдання:*

1. Підготуватися до семінарського заняття з наступних питань:

1) Загальне поняття про дидактику.

2) Характеристика понять: дидактика, освіта, навчання, дидактичні принципи, учіння, навчальна діяльність, знання, вміння, навички.

3) Структурні компоненти процесу навчання:

4) Функції навчання.

5) Характеристика принципів навчання.

2. Скласти опорний сигнал (малюнок, схему), що відображає суть одного з дидактичних принципів.

Форма контролю: аналіз повідомлень, оцінка.

## Завдання 5. Історія освіти і педагогічної думки

*Зміст завдання:*

Розробити кросворд на тему (використовуючи підручник).

*Рекомендації щодо виконання завдання:*

Кросворд повинен складатися з 15 слів, серед яких 5 слів за темою «Авторитарна педагогіка: сутність та витоки», 5 слів за темою «Становлення та розвиток гуманістичної педагогіки», 5 слів за темою «Розвиток гуманістичної педагогіки в 20 столітті».

Форма контролю: перевірка кросвордів, оцінка.

### **Завдання 6. «Інтерв'ю»**

*Питання:*

1. Як враховувалися вікові особливості в школі, яку Ви закінчили?
2. Охарактеризуйте особливості побудови педагогічного процесу в університеті.
3. У чому різниця двох систем навчання?

### **Завдання 7**

*Виконується в групах.* Повість Р. Кіплінга «Мауглі» завершується сценою, коли Мауглі йде до людей. Він йде до них з важким серцем. Що його чекає серед людей? Чи побачать вони в ньому особистість? Чи зможе він вільно розвиватися серед них? Напишіть продовження казки, де визначальним фактором виступає біологічне, середовище, виховання, власна діяльність (кожна група обирає один фактор). Виступає кожна група. Групи можуть ставити питання одна одній. Можна запропонувати схематично зобразити лейтмотив її.

### **Завдання 8. Авторські школи та системи освіти**

*Робота команд.* Кожній з команд необхідно підготувати та надати характеристику однієї з авторських педагогічних систем у формі усного журналу, есе, презентації, колажу (на вибір). Викладач роздає по одній характеристиці системи.

*Робота в парах.* Визначте, якій педагогічній системі відповідають наведені ознаки (викладач роздає матеріал кожній парі).

|                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Унікальне розвивальне середовище, в якому навіть діти з проблемами без особливих зусиль здобували знання і навички; принцип самокорекції: дитина сама бачить свої помилки, а не отримує погану оцінку з боку дорослого. «Допоможи мені це зробити самому» – головний принцип занять | <b>Вальдорфська педагогіка</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Система включає такі педагогічні принципи: створення атмосфери, що сприяє розвитку дитини; виховання через наслідування і приклад; культивування різноманітних форм ігрової діяльності; створення простору, що сприяє розвитку вільної гри; організація здорового ритму життя групи; заняття з використанням різних видів трудової діяльності («педагогіка руки») і різних мистецтв (живопис, музика, ліплення, евритмія) | <b>Педагогічна система<br/>М. Монтессорі</b>   |
| Педагогіка (теорія виховання) не наука, тому що виховання ґрунтується на волі людини і спрямоване на майбутнє. Педагогіка – це мистецтво, що спирається на знання людини «в усіх сенсах». Без вивчення психології педагогу вкрай важко знаходити правильні шляхи виховання                                                                                                                                                | <b>Педагогічна система<br/>Я. Корчака</b>      |
| Дитину потрібно відстежувати в процесі розвитку, змін, і вже, виходячи з цього, виробляти найбільш ефективні прийоми виховання. Процес виховання повинен бути підпорядкований ідеї позитивного розвитку, як фізичного, так і духовного здоров'я. Головний постулат – абсолютна цінність дитинства                                                                                                                         | <b>Педагогічна система<br/>К.Д. Ушинського</b> |

### Завдання 9

**Метод «Слоган».** Студенти розбиваються на групи по три особи. Кожна група повинна придумати слоган на тему «Педагогічний процес». На виконання завдання дається 10 хвилин. Потім студенти представляють свої проекти.

**Метод «1 по 2, по 4».** На задану викладачем тему студенти пишуть текст спочатку по одному, потім з'єднують свої тексти в парах, і потім – складають тексти в четвірках. Після кожного етапу написання 3–4 студенти зачитують тексти, 2–3 пари і кожна група.

### Завдання 10. Цілісний педагогічний процес та формування особистості студента

**Метод «Зміни пару».** З числа студентів створюються два кола: зовнішній (перші номери) і внутрішній (другі номери). Студенти внутріш-

нього кола сідають один до одного спиною, обличчям до студентів зовнішнього кола. Утворюються пари з числа студентів внутрішнього і зовнішнього кола. Викладач пропонує питання, які пари обговорюють протягом 2-3 хвилин. Потім внутрішнє коло переміщується за годинниковою стрілкою на одного студента, а зовнішнє – проти годинникової стрілки. Викладач пропонує для обговорення наступне питання і т. ін.

Необхідно заздалегідь продумати 3–5 питань.

Питання для обговорення:

1. Якщо цілі і зміст навчання визначають, чого слід навчати, то що встановлюють принципи навчання?
2. Як Ви думаєте, до чого призведе недотримання усталених принципів в процесі навчання?
3. Які межі застосування принципу міцності? Для всіх в однаковій мірі є досягнення міцності знань?

### **Завдання 11**

Кожній групі пропонуються по два висловлювання. Потрібно визначити, про який принцип йдеться в кожному з них. Приклади висловлювань:

Такі уроки, які дитя здолати не може, підривають пам'ять і породжують у дітей невпевненість у собі (К. Д. Ушинський).

Вчення є праця і повинно залишитися працею, але працею, повною думки, так, щоб сам інтерес до навчання залежав від серйозної думки, а не від будь-яких прикрас, які не стосуються справи» (К. Д. Ушинський).

Нічого не можна примушувати заучувати, крім того, що добре зрозуміле (Я. А. Коменський).

Хороший учень буде згоряти від нетерпіння вчитися, не боятися ніякої праці, аби опанувати науку ... Мало того, що він не буде уникати праці, він буде навіть шукати її і не боятися напруги і зусиль (Я. А. Коменський).

Розташовувати матеріал по східцях віку, не нав'язуючи нічого такого, що не відповідає віку (Я. А. Коменський).

Якщо учень в школі не навчиться сам нічого творити, то в житті він завжди буде тільки наслідувати, копіювати, так як мало таких, які б, навчившись копіювати, вміли зробити самостійний додаток цих відомостей (Л. Н. Толстой).

Не вчити нічому, що учень не розуміє (А. Дистервег).

Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Всякий, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою ... Тому самостійність – засіб і одночасно результат освіти (А. Дистервег).

*Індивідуальна робота – метод «Перевір себе».* Викладач роздає завдання кожному учню.

– Розділіть перераховані словосполучення на дві групи: 1) принципи навчання (підкресліть); 2) закономірності.

Гуманізація, залежність навчання від суспільних потреб і умов, що визначає роль діяльності і спілкування у формуванні особистості, демократизація, природовідповідність, залежність навчання від вікових, індивідуальних і статевих особливостей дитини; культуровідповідність, науковість, доступність, наочність, взаємозалежність процесів навчання, освіти і розвитку особистості; систематичність і послідовність; свідомість, активність, взаємозв'язок завдань, змісту, методів і форм навчання в педагогічному процесі; міцність, зв'язок теорії з практикою і з життям; позитивний емоційний фон педагогічного процесу.

## **Завдання 12**

*Метод «Закінчи фразу».* Кожному студенту письмово (за 2 хвилини) потрібно завершити фразу. Обираються 2–3 експерта, які будуть фіксувати висловлювання, що не повторюються, і в кінці узагальнювати їх. Кожен зачитує своє закінчення фрази. В кінці педагог наводить своє судження.

– Завершіть фразу: «Педагогічний метод – це ...»

*Робота в парах.* Дайте характеристику одному з методів навчання, наведіть ілюстрації методу зі шкільного життя або навчання в магістратурі. Час виконання завдання – 7–10 хвилин.

*Робота в творчих групах.* Студенти розбиваються на 3–4 групи, кожна з яких повинна зробити порівняльну характеристику двох будь-яких педагогічних методів. Час виконання завдання – 10 хвилин.

*Індивідуальна робота.* Обґрунтуйте відповідь на питання: «Який з методів є універсальним? Чому?» Час виконання завдання – 3 хвилини.

*Метод «Акваріум».* Посередині аудиторії розташовуються 8 студентів, що зображують групу, і один студент-викладач. Інші студенти групи розсідаються по обидві боки аудиторії в якості спостерігачів. Студент-викладач проводить фрагмент заздалегідь підготовленого навчального заняття (лекційного або практичного за вибором). Спостерігачі

не мають права втручатися в процес заняття, перед ними «прозоре скло», як в акваріумі. Можна показати два-три фрагменти.

*Фронтальна робота.* Аналіз побаченого фрагмента. Спостерігачі відзначають, що вдалося в занятті, що не вийшло, чому, як можна зробити інакше і т. ін.

*Рефлексія – метод «Заверши фразу».* – А ще хочу сказати ... Педагогічна діагностика як умова розвитку студентів.

*метод «Вибір».* Кожен студент відповідає на запропоноване запитання, робить вибір. Якщо згоден, розташовується на початку аудиторії, якщо ні – в кінці, якщо не знає – в середині.

Запитання:

1. Чи можете Ви змінити своє життя?
2. Чи комфортно Ви відчуваєте себе в університеті?
3. Чи знаєте Ви, що таке педагогічна діагностика?
4. Чи усвідомлюєте Ви призначення педагогічної діагностики в педагогічному процесі?
5. Чи знаєте Ви, яка процедура педагогічної діагностики?
6. Чи займалися Ви хоч раз в житті педагогічною діагностикою?
7. Педагогічна діагностика, на Ваш погляд, це масова педагогічна практика?
8. Чи вважаєте Ви педагогічну діагностику важливою умовою розвитку студентів?
9. Високо Ви оцінюєте свої педагогічні здібності?

*Робота в творчих групах.* Завдання: реалізувати перші три ступені процедури педагогічної діагностики (діагностики розвитку студентів):

- а) поставити мету діагностики;
- б) визначити критерії діагностованих якостей;
- в) скласти анкету з 5–7 відкритих і закритих питань.

Створюються творчі групи нового складу – 3 групи по 6–8 чоловік. На вибір творчим групам для виконання завдання пропонуються наступні компоненти особистості: пізнавальні інтереси до певної науки, культура поведінки, ставлення до природи, музичні інтереси і потреби, свій варіант якості.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Історія. Проблеми / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова. – Київ : Кондор, 2008. – 271 с.
3. Богдан Ж. Б. Особистість викладача як чинник ефективної підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності / Ж. Б. Богдан, Н. В. Середа, Т. О. Солодовник // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. № 1 (13). – С. 138–143.
4. Богдан Ж. Б. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти : монографія / Ж. Б. Богдан, Н. В. Середа, Т. О. Солодовник. – Харків : Друкарня Мадрид, 2020. – 262 с.
5. Застосування педагогічних технологій у підготовці майбутніх фахівців у сучасних умовах освіти. Сучасні педагогічні технології в освіті : зб. наук.-метод. праць / Ж. Б. Богдан, Т. О. Солодовник ; за ред. Р. П. Мигущенка, Ю. І. Панфілова. – Харків : НТУ «ХП», 2016. – С. 27–35.
6. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – Київ : Вересень, 1996. – 129 с.
7. Бутенко Т. О. Обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / Т. О. Бутенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2009. Вип. 3. – С. 94–98.
8. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – Київ : «Ін Юрс», 2003. – 416 с.
13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Эксперимент и инновации в школе / И. А. Зимняя,

2009. № 2. – С. 7–14. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer> (дата звернення 28.01.2020).

14. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 312 с.

15. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.

16. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.

17. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / В. А. Кудин. – Київ : ПП «Гама-Принт», 2007. – 218 с.

18. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.

19. Лекції з педагогіки вищої школи / за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.

20. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения : монография / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

21. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1972. – 239 с.

22. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности : ежегодник / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1980. – 96 с.

23. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. 2-е вид., випр. і доп. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

24. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-е вид., доп. і перероб. / Н. Є. Мойсеюк. – Київ, 2007. – 656 с.

25. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

26. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособ. / Л. Л. Товажнянский, А. Г. Романовский, В. В. Бондаренко и др. – Харків : НТУ «ХПИ», 2005. – 600 с.

27. Педагогіка розуміння як перспективний напрям розвитку вищої освіти : навч. посіб. / Романовський О. Г., Пономарьов О. С., Резнік С. М., Богдан Ж. Б. – Харків : НТУ «ХПИ», 2014. – 260 с.

28. Педагогічна та професійна психологія : конспект лекцій для студентів денної та заочної форм навчання освітнього ступеня магістр зі

спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» освітнього ступеня бакалавр зі спеціальності 6.030102 «Психологія» ; уклад. Богдан Ж. Б., Солодовник Т. О. – Харків : НТУ «ХП», 2016. – 68 с.

29. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1983. – 608 с.

30. Педагогические технологии : учеб. пособ. для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова и др. ; под ред. В. С. Кукушина. изд. 2-е, испр. и доп. – Москва ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 335 с.

31. Педагогіка вищої школи : підручник / за ред. В. Г. Кременя; АПН України, Інститут вищої освіти. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.

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

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

34. Педагогічна майстерність : підручник 3-тє вид., допов. і перероб. / І. А. Зязюн та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

35. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 28.01.2020).

36. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / за ред. І.Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. – Харків : ХНПУ, 2018. – 457 с. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1939/1/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%20.pdf> (дата звернення 28.01.2020).

37. Психология и педагогика : учеб. пособ. для студентов техн. вузов / под ред. В. С. Кукушин. – Москва : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 624 с.

38. Романовський О. Г. Професійно-етичні засади педагогічної діяльності : текст лекцій / О. Г. Романовський, Л. М. Грень, Н. В. Середа. – Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2020. – 148 с.

39. Романовський О. Г. Педагогічна етика : курс лекцій / О. Г. Романовський, Н. В. Серeda, О. В. Квасник. – Харків : НТУ «ХПІ», 2011. – 57 с. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/23724> (дата звернення 28.01.2020).

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

41. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 346 с.

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

43. Сисоєва С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч. метод. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. – 460 с.

44. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищих навч. закладів непедаг. профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – Київ : Міленіум, 2005. – 520 с.

45. Сучасні технології освітнього процесу : інтерактивний навч. посіб. / Т. Поясок, О. Беспарточна, О. Костенко. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2020. – 228 с.

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

47. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид. випр., доп. / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2005. – 560 с.

48. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

49. Освітні програми: Рекомендації до розроблення [Текст] / Уклад. В. П. Головенкін. – Київ : КПІ ім.Ігоря Сікорського, 2018. – 39 с. [https://kpi.ua/files/Osvitni\\_programu\\_2018.pdf](https://kpi.ua/files/Osvitni_programu_2018.pdf) (дата звернення 03.03.2020)

## ЗМІСТ

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Вступ.....                                                                   | 3   |
| РОЗДІЛ 1. Теоретичний конспект змісту дисципліни.....                        | 5   |
| Тема 1. Концепції теорії навчання. Дидактичні системи<br>у вищій школі.....  | 5   |
| Тема 2. Дидактичні технології у вищій школі.....                             | 44  |
| Тема 3. Закони, закономірності та принципи навчання.....                     | 67  |
| Тема 4. Види і стилі навчання.....                                           | 84  |
| Тема 5. Програма підготовки фахівця та навчальні плани.....                  | 99  |
| Тема 6. Форми і методи навчання у вищій школі.....                           | 114 |
| РОЗДІЛ 2. Розробки практичних занять.....                                    | 138 |
| РОЗДІЛ 3. Рекомендації щодо організації самостійної<br>роботи студентів..... | 146 |
| РОЗДІЛ 4. Рекомендації до виконання курсових робіт                           | 149 |
| РОЗДІЛ 5. Перелік контрольних запитань з дисципліни.....                     | 161 |
| РОЗДІЛ 6. Практичні вправи і завдання.....                                   | 163 |
| Список літератури.....                                                       | 170 |

Навчальне видання

**ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ТА ОСВІТНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Навчально-методичний посібник**

для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти

ОП «Педагогіка вищої школи»

спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

СОЛОДОВНИК Тетяна Олександрівна

СЕРЕДА Наталія Вікторівна

КВАСНИК Ольга Віталіївна

Роботу до видання рекомендувала проф. Ігнатюк О.А.

В авторській редакції

План 2020 р., п. 32

Підп. до друку \_\_\_\_\_. Формат 60×84 1/16. Папір офсетний.

Riso-друк. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. \_\_\_\_\_.

Наклад 50 прим. Зам. № \_\_\_\_\_. Ціна договірна.

---

Видавець Видавничий центр НТУ «ХПІ».

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 5478 від 21.08.2017 р.

61002, Харків, вул. Кирпичова, 2

---

Виготовлювач \_\_\_\_\_

---