

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ  
ШКОЛІ**

*Монографія*

Київ  
«Педагогічна думка»  
2011

УДК 378.091.3.001.895  
ББК 74.58  
П86

*Друкується за рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
(від 27 грудня 2010 р., протокол № 12/5)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**О. Падалка**, докт. пед. наук, проф., член-кореспондент НАПН України;  
**В. Сергієнко**, докт. пед. наук, проф.;  
**Н. Шиян**, докт. пед. наук, проф.

**Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі:** Монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.

ISBN 978-966-644-209-6

У монографії здійснено теоретико-методологічне обґрунтування засад проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі. Акцентується на розв'язанні проблем здійснення компетентнісного підходу у процесі викладання, реалізації інноваційних форм, методів і засобів викладання у вищих навчальних закладах.

**УДК 378.091.3.001.895**  
**ББК 74.58**

ISBN 978-966-644-209-6

© Інститут вищої освіти, 2011  
© Педагогічна думка, 2011

## ***ПЕРЕДМОВА***

---

---

Колективна монографія є підсумковим результатом комплексного трирічного дослідження колективу вчених відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, виконаного протягом 2008–2010 рр. Дослідження присвячене актуальній проблемі підвищення ефективності викладання у вищій школі шляхом посилення його особистісної орієнтації та забезпечення щільного зв'язку з навчальним змістом. Розглядаються як теоретико-методологічні, так і прикладні інноваційні аспекти проектування та здійснення викладацької діяльності.

У процесі реалізації зазначеного дослідження та підготовці монографії враховано здобутки, здебільшого емпіричного характеру, що отримані за проектом Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур в Європі», який діє з 2000 р. і покликаний створити необхідні умови для переходу від процесної до результатної (компетентнісної) парадигми вищої освіти. Відтак навчальні результати, виражені в термінах компетентностей, стають системоутворюючим фактором, який, зокрема, визначає методи викладання. Детермінація методів викладання запланованими навчальними результатами, добір змісту і форм викладацької діяльності, з огляду на ефективне досягнення цих результатів кожним студентом, стають імперативом сучасної освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Інакше кажучи, викладання переорієнтовується з викладача на студента.

Увага до викладацької діяльності зумовлена також тим, що з-поміж основних чинників, які сприяють забезпеченню високої якості та конкурентоспроможності вищої освіти, викладання разом з дослідженнями і розробками у вищій школі є ключовими характеристиками кожного топ-університету світового класу. Якраз досягнення вітчизняними вищими навчальними закладами світового рівня є однією з найгостріших труднощів національної вищої школи, а якісне викладання сприяє розв'язанню цієї проблеми.

Загалом монографія є ще одним з етапів в осмисленні викладання в системі освітньої діяльності та навчання у вищій школі, а також виробленні науково обґрунтованих практичних рекомендацій для практики. Монографія розширює горизонти нового розуміння місії, цілей, завдань і функцій викладацької діяльності, шляхів і способів підвищення ефективності викладання у вищих навчальних закладах.

Виклад тексту (за розділами і підрозділами) в монографії здійснено таким чином, аби максимально зберегти авторське бачення того чи іншого аспекту комплексного дослідження. Навмисне запобігання суцільній уніфікації (що є обов'язковим для навчально-методичної літератури) термінів і їх визначень спрямоване на підтримання дикурсійного характеру видання. Наприклад, монографія відображає не завершену в педагогічній теорії і практиці дискусію щодо тлумачення понять «компетентність» і «компетенція» і т. ін.

Ця колективна монографічна праця буде корисною політикам і управлінцям, науково-педагогічним і науковим працівникам, студентам вищої школи, усім тим, хто зацікавлений у підвищенні якості та конкурентоспроможності української вищої освіти, чого їй так бракує.

Від імені авторського колективу  
В.І. Луговий

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ ВИКЛАДАННЯ

---

---

### 1.1. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

---

---

Здійснено теоретико-методологічне дослідження властивостей викладання, проведено класифікацію методів викладання, охарактеризовано основні з них, обґрунтовано тенденції розвитку викладання та засади управління його якістю.

**Ключові слова:** викладання, методи викладання, класифікація методів викладання, інформаційна залежність методів викладання, управління якістю викладання.

Осуществлено теоретико-методологическое исследование свойств преподавания, проведена классификация методов преподавания, охарактеризованы основные из них, обоснованы тенденции развития преподавания и основы управления его качеством.

**Ключевые слова:** преподавание, методы преподавания, классификация методов преподавания, информационная зависимость методов преподавания, управление качеством преподавания.

The theoretically methodological study of teaching peculiarities is carried out in the subsection, classification of teaching methods is held, main of them are characterized, teaching development tendencies and its quality management principles are grounded.

**Key words:** teaching, teaching methods, teaching methods classification, information dependence of teaching methods, teaching quality management.

Викладанню, його якості та управлінню цією якістю в системі стандартів (як умови ефективного управління) вищої освіти незаслужено не приділяється належної уваги. Справді, вітчизняні стандарти вищої освіти визначають її структурну рівневу та галузеву організацію (переліки освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів, напрямів і спеціальностей підготовки), зміст (освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми) і засоби діагности засвоєння змісту [2].

Уважається, що добір адекватних способів, форм, видів, методів (далі – методи) викладання є справою вищого навчального закладу, кафедри, викладача і для їх стандартизації немає підстав, мовляв, неважливо як навчали, важливо чого навчили. Проте плідність цієї позиції слід піддати сумніву, якщо розглядати викладання як засіб реалізації освітніх цілей, адже, як відомо, цілі часто детермінують засоби їх досягнення. Це особливо актуально, коли йдеться про ефективність (якщо взагалі не про спроможність) тих чи інших викладацьких методів. Інакше, стандартизації повинні підлягати не лише зміст освіти, а й умови (ресурси) забезпечення його стандартної якості.

Методи викладання, що використовуються у вітчизняній і зарубіжній вищій школі, сформувалися емпіричним шляхом, пройшли практичну апробацію та відбір, їх традиційний перелік безвідносно до освітнього змісту частково унормовано законодавством про вищу освіту [2; 31]. Національний законодавчий перелік щодо викладацьких методів не має імперативного характеру і за великим рахунком є предметом вибору суб'єкта викладання. Зокрема, статтею 43 Закону України «Про вищу освіту» визначено основні види навчальних занять (на підставі, зрозуміло, певних методів викладання), а саме: лекцію; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультацію. Унормовано також, що вищий навчальний заклад може встановлювати інші види навчальних занять [2]. Викладацькі методи лише останнім часом стали предметом поглибленого теоретичного осмислення та емпіричного дослідження, експериментальної перевірки у зв'язку з необхідністю якісної реалізації освітніх стандартів, ефективного досягнення навчальних результатів.

Цьому сприяє культурно-інформаційна теорія освіти, що розвинута останніми часом, якою теоретично обґрунтовано тісний і безпосередній зв'язок освітніх (педагогічних) технологій, а відтак і викладання, із змістом освіти [5]. Це зобов'язує розглянути питання про класифікацію методів викладання, їх ідентифікацію відповідно до змістової специфіки освіти, навчання. З розвитком, починаючи з 2000 р., за проектом Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур в Європі» (далі – проект Тюнінг) так званого компетентнісного (результатного) підходу також актуалізувалося питання про адекватність викладацьких методів навчальним результатам, що визначають зміст освіти, підготовки [31]. Усебічно розглядаючи методи викладання, проект Тюнінг разом з тим у підсумку не відносить методи викладання до ключових складових розроблення навчальних програм – профіль програми, навчальні результати, компетентності, рівень, кредити та навчальне навантаження, ресурси, моніторинг, модернізація, стійкість і відповідальність, організація та інформування [31, с. 135–139]. Проект Тюнінг переважно спирається на емпіричний підхід і може забезпечити

таксоманію методів викладання таким самим шляхом. Однак і теоретичні, і емпіричні здобутки, і практичний досвід як критерій істини є рівноважливими та взаємодоповнюваними в успішному комплексному (не аспектному) розв'язанні проблеми.

**Теоретико-методологічні засади викладання.** Феномен викладання потребує з-поміж іншого теоретико-методологічного обґрунтування. Адже, як кажуть, немає нічого більш практичного, ніж хороша теорія. Це дає змогу краще зрозуміти викладання як освітню (педагогічну) категорію та технологію, з'ясувати критерії його якості та способи ефективного управління ним. Тут у пригоді якраз може стати згадана культурно-інформаційна теорія освіти [5].

Ключовим поняттям-категорією цієї теорії є інформація, яка визначає навчальний зміст освіти і передається, формується, опановується в освіті та виступає організаційним чинником соціально-культурного становлення, розвитку кожної людини і людської спільноти в цілому. Оскільки первинна дослідницька гіпотеза полягає в наявності залежності викладацьких методів від навчального змісту, тобто від інформації, що його визначає, остільки важливим є з'ясування сутності інформації взагалі й освітньої (педагогічної) інформації зокрема.

Теоретична, емпірична і практична увага до інформації та її зв'язку з освітою нині надзвичайно велика. Символічно, що Указом Глави 2011 р. держави в Україні оголошено Роком освіти та інформаційного суспільства [20]. Водночас є вагомі причини вважати, що за широкого і частого вживання поняття інформації, зокрема в освіті, його фундаментальне значення все-таки як слід не усвідомлюється, до того ж недооцінюється [1; 7–10; 12–14; 25]. Натомість увага переважно зосереджена на кількісних і техніко-технологічних аспектах, практичному застосуванні інформаційних засобів тощо, а визначення інформації як відомостей, даних, яке не прояснює ситуацію, а лише породжує нові запитання, вважається цілком достатнім [10; 20; 27]. Тому доцільно поглибити розуміння інформації та її впливу на людину, аби довести, що інформація справді є незамінним чинником організації, розвитку людини, відтак якісне «викладання» інформації для її ефективного «засвоєння» є дуже важливим.

Як емпірична Міжнародна стандартна класифікація освіти чинної версії (далі – МСКО) [28], так і культурно-інформаційна теорія освіти, запропоновані в середині останнього десятиріччя минулого століття [5; 7–9; 12–14] дають підстави розглядати освіту як цілеспрямоване життєве інформування людини – тобто як специфічний інформаційний вплив. Швидко поширення інформаційно-комунікаційних технологій [27], у свою чергу, багатократно підсилює зазначену інформаційну дію.

Адже розвиток інформаційно-комунікаційних технологій кардинально змінює умови такого інформування (інформаційного впливу), оскільки:

- по-перше, інтенсифікуються і концентруються потоки інформації, посилюється її генерування, віртуальне множення;
- по-друге, забезпечуються доставлення інформації до споживача і доступність її для нього в усіх фрагментах просторово-часового континууму.

Крім того і як наслідок цього, різко порушується інформаційний монополізм формальної освіти [15], яка вирізняється явно вираженою часово-просторовою локалізацією та інформаційно-ресурсною обмеженістю. Натомість конкуренцію складає неформальна та інформальна освіта [15; 26; 28]. Зрештою, інформаційно-комунікаційні технології спричиняють зміну освітньої (педагогічної) парадигми загалом. Відтепер формальна освіта не забезпечує достатньо завершеної навченості на все життя [26; 28–30].

У результаті на порядку денному – формування в освіті здатності:

- безперервно, зокрема самостійно, навчатися в спосіб формальної, неформальної та інформальної освіти;
- вільно й ефективно орієнтуватися в різноманітних потоках інформації, доцільно її опановувати згідно з потребами.

Зокрема, актуалізується проблема добору та дозування в освіті колективізованої (глобалізованої) інформації, яка швидко накопичується і міститься, наприклад, у мережі Інтернет, Вікіпедії тощо, до якої наявний відкритий доступ.

До речі, «ІКТ-вибух» значною мірою відволік увагу від змісту інформації, тобто її якості, натомість сконцентрувавши інтерес на кількісному аспекті, обсягах і швидкості опрацювання інформаційних потоків. Тому революційний розвиток цих технологій зобов'язує на новій емпіричній основі повернутися до осмислення: сутності інформації; місця і ролі інформації у світобудові; кількості та якості інформації.

Сучасне міждисциплінарне тлумачення інформації таке [5; 7–10; 12–14; 16–19; 22–24]: інформація – міра упорядкованості та визначеності у світі. Для порівняння: енергія – міра руху та взаємодії [1; 9; 22]. Таким чином, інформація (поряд з енергією і матерією) входить до переліку фундаментальних світових характеристик та специфічно пов'язана з порядком і визначеністю. Надзвичайну силу порядку (та інформації, що відображає і відтворює його) ілюструє такий факт. Упорядкованими послідовностями лише двох знаків (певних неоднорідностей) «0» (немає чогось) і «1» (наявне щось) можна описати (відобразити, «оцифрувати») усе розмаїття світу з усіма його нюансами і подробицями (так зване цифрове відображення фотоапаратами, відеокамерами, мозком тощо, тобто «матерії високоорганізованою матерією») [10].

Для розуміння інформації важливою є фіксація актів її виникнення та впливу. У зв'язку з цим принципово те, що інформація утворюється

в кожний момент упорядкування у світі на засадах як самоорганізації, так і організації. Водночас інформація – не тільки дериват (наслідок, продукт) упорядкування, а й детермінанта (причина, чинник) упорядкування її споживача. Разом з тим ефективність сприймання (засвоєння) інформації залежить від рівня попередньої інформованості (тобто організованості) реципієнта. Ілюстрацією утворення та функціонування інформації в природі може бути генетичний код (єдиний для всього живого на Землі [10; 22]). Це – переконливий приклад упорядкування (і породження відповідної інформації) на основі природної самоорганізації та подальшої інформаційної детермінації становлення живого організму.

Організуюча (упорядкувальна) дія інформації в освіті полягає в тому, що освітня (педагогічна) інформація, яка цілеспрямовано споживається, підвищує організованість людини, а відтак людську життєву функціональність, успішність [13]. Людину, яка опанувала життєво важливу інформацію (досвід), називають навченою (неважливо, в який спосіб – формальної, неформальної чи інформальної освіти). Організуючий вплив інформації залежить від її кількості та якості.

Щодо кількісного параметра інформації, то він характеризує ступінь упорядкованості та визначеності інформаційного джерела (споживача), тобто відповідної структури, яка породжує інформацію або породжується останньою. Кількість (обсяг) інформації вимірюється кількістю знаків (наприклад, символів «0» і «1» у двійковій системі), необхідних для її опису. Якість інформації відображає (визначає) характер упорядкованості, відтак, значення інформації для її споживача, специфіку дії на його стан [10; 13].

Інформаційна здатність первісної природи і вторинної культури (штучної природи) надзвичайно велика, невичерпна. Природа на засадах самоорганізації (самовпорядкування) здатна утворювати різноманітні інформаційно насичені структури, які, у свою чергу, формують структурно подібні до себе утворення (наприклад, згаданий генетичний код). Культура як штучна, друга природа, створена людиною, також є потужним акумулятором і джерелом соціально-культурної інформації, що за впливом на людину порівнянна з генетичною інформацією [10; 13].

Соціально-культурна інформація, надзвичайно критична для життєвого розвитку особи, створюється соціально-культурною діяльністю людини [3] та, зворотно, веде до соціально-культурного формування людини. Властивості цієї інформації як похідної від соціально-культурної структуризації людської діяльності можна з'ясувати з огляду на таке.

Склад і структура людської діяльності системно досліджені М.С. Каганом при розгляді суб'єктно-об'єктних (суб'єктних) відносин, головним результатом чого є поділ людської діяльності на п'ять видів: *пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, перетворювальну, спілкування,*

художню [7; 8; 10]. Далі ним обґрунтована формула життєвого розвитку і людини, і культури у взаємній детермінації за посередництва людської діяльності: ...людина – діяльність (*опредметнення*) – культура – діяльність (*розпредметнення*) – людина (*на вищому рівні досконалості*)... [3]. У своїх роботах дослідник упритул підійшов до з'ясування ролі інформації в цих процесах, розглядаючи духовні продукти діяльності та психічні механізми їх опрацювання й управління людською діяльністю, а також доводячи перенесення структури діяльності на структуру культури і людської психіки [3]. У термінах інформації, яка супроводжує всі стадії людського становлення, функціонування, розвитку, саме вона, як зазначалося вище, є водночас і дериватом, і детермінантою структури і діяльності, і психіки людини, і культури (усередині та зовні людини). Отже, інформацію тут можна назвати певною валютою, що, зберігаючи вартісний зміст, існує в різних конвертованих формах.

Такий підхід до життєвого людського розвитку дає змогу вибудувати струнку культурно-інформаційну теорію освіти, в якій базовим поняттям є інформація, що продукується людиною й акумулюється культурою та найбільш результативно й ефективно передається освітою [5]. При цьому в освіті споживач освітньої послуги не просто засвоює накопичену в культурний спосіб інформацію, а має справу з попередньо перетвореною в більш придатну і доступну для реципієнта (на певній стадії розвитку споживача згідно із залежністю ефективності опанування інформації від рівня інформованості реципієнта) форму – так звану освітню (педагогічну) інформацію, яка, проте, адекватно (ізоморфно чи гомоморфно) відображає первісну культурно-інформаційну спадщину.

У загальній системі суб'єктів (С) і об'єктів (О) вичерпний перелік можливих діяльнісних ситуацій (що продукують інформацію і продукуються нею) становлять відносини п'яти видів: О – О, О – С, С – О\*, С – С, С – С\*, де \* означає уявний. Відтак, на цьому рівні розгляду виявляють п'ять (і тільки п'ять) видів соціально-культурної інформації, породжені п'ятьма суб'єктно-об'єктними діяльнісними структурами і детермінують ці структури [3–5; 10; 13; 14].

Ці п'ять видів соціально-культурної інформації такі:

- знання (*об'єктно-об'єктні*);
- цінності (*об'єктно-суб'єктні*);
- проекти (*суб'єктно-квазіоб'єктні*);
- консенсуси (*суб'єктно-суб'єктні*);
- художні образи (*суб'єктно-квазісуб'єктні*).

Зазначені види соціально-культурної інформації відрізняються між собою мірою співвідношення в них об'єктивного і суб'єктивного та утворюють дискретний п'ятичастинний інформаційний спектр: від суто об'єктивних знань до виключно суб'єктивних консенсусів і художніх образів.

Відповідної видової структуризації (на засадах спеціалізації і кооперації) набуває людська психіка як інформаційний механізм:

- мислення (абстрактне), що опрацьовує *знання*;
- переживання (емоційно-почуттєве), яке формує *цінності*;
- уява (творча) – *проекти*;
- товаришність (діалогічна) – *консенсуси*;
- художня уява (ідеально-ілюзорна) – *художні образи*.

Аналогічно диференціюють високі (тобто високоефективні) освітні (педагогічні) технології опанування інформації в освіті за п'ятьма видами навчання (при цьому за кожним з них на двох рівнях) [4; 7; 10; 13; 14], а саме:

- пізнавально-наукове (емпіричне і теоретичне) навчання – *засвоєння знань*;
- ціннісно-виховне (колективне й індивідуальне) навчання – *цінностей*;
- проектно-практичне (репродуктивне і продуктивне) навчання – *проектів*;
- навчальне (практичне і духовне) спілкування – *консенсусів*;
- художнє (виконавче і творче) навчання – *художніх образів*.

Зокрема, інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють можливості для кожного виду навчання. Наприклад, такі технології створюють віртуальне середовище для безмежного спілкування суб'єктів, досягнення ними консенсусів тощо.

Видової спеціалізації набуває і кожна з оцінок опанування окремих видів інформації в освіті [4; 7; 10; 13; 14]. Кількісна, кількісно-рейтингова (яка необхідна і достатня для об'єктивних знань) та суто якісна, характеристично-рейтингова (для суб'єктивних консенсусів і художніх образів) оцінки розташовуються на крайніх полюсах спектра таких оцінок:

- знання – *кількісна, кількісно-рейтингова*;
- цінності – *напівкількісна-напівякісна*;
- проекти – *напівякісна-напівкількісна*;
- консенсуси – *якісна, характеристично-рейтингова*;
- художні образи – *якісна, характеристично-рейтингова*.

Так само відмінні тести з оцінювання засвоєння інформації в освіті. Тест для знань – суть тест на єдино правильну відповідь; для цінностей – на систему особистих пріоритетів; проектів – на оригінальність відповіді, рішення; консенсусів – на рівень злагоди, координації дій; художніх образів – на художню унікальність твору [4; 7; 10; 13; 14].

Отже, справді високі (високоефективні) освітні (педагогічні) технології – це технології, які виявляють чутливість до специфіки різних (не взаємозамінних) видів соціально-культурної інформації в освіті [4; 7; 10; 13; 14]. Ці технології детерміновані п'ятьма видами інформації, що сукупно становлять зміст освіти. Аналогічно можна охарактеризувати

структуру і склад викладання, розглядаючи його як специфічну освітню (педагогічну) технологію.

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки.

По-перше, розуміння сутності інформації взагалі, особливостей соціально-культурної інформації зокрема, урахування впливу інформаційно-комунікаційних технологій на інформаційний контекст, насамперед в освіті, дає змогу ефективніше проектувати освітні (педагогічні) технології, зокрема викладання, на основі нової навчальної парадигми.

По-друге, нова парадигма навчання враховує суспільну інформатизацію трояко:

- як сутнісне ускладнення, упорядкування суспільства (тобто інформаційне суспільство – організоване суспільство, а інформована людина – організована людина);

- як удосконалення технологічного опрацювання (накопичення, зберігання, доставлення, доступу, використання) інформації, що взаємопов'язане та взаємозумовлене;

- як видову диференціацію соціально-культурної інформації, ефективне споживання якої забезпечує відповідну всебічну організацію людини, тобто різноаспектний людський розвиток.

По-третє, соціально-культурна інформація продукується та опановується в діяльнісний спосіб, і, навпаки, діяльність реалізується в інформаційний спосіб [10].

Для уточнення специфіки викладання важливо з'ясувати його співвідношення з іншими ключовими освітніми поняттями: освіта, навчання/навченість, освітня (педагогічна) технологія, навчальний результат (результат освіти), компетентність, кваліфікація тощо. Адже, аби на системних засадах з'ясувати властивості частини цілого, якою в цьому випадку є викладання відносно освіти, необхідно виявити місце і роль цієї частини в межах цілого (чим є освіта), в якому певна частина утворилась як невід'ємна складова, функціонує, розвивається заради сприяння реалізації його родового призначення.

З огляду на згадану культурно-інформаційну теорію освіти, низку міжнародних документів щодо освіти емпіричного характеру (МСКО версії 1997 р. ЮНЕСКО; Міжнародну стандартну класифікацію професій, МСКП; глосарій Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР); Національний освітній глосарій: вища освіта та ін. [6; 11; 13; 15; 26; 28; 31]), основні освітні (педагогічні) поняття можна узгоджено й системно визначити (аргументовано вивести й оптимізувати, а не бездоказово, часто суперечливо ввести) із зазначенням їхніх англійських термінологічних еквівалентів. Адже лише в гармонізованій, несуперечливій системі понять можна домогтися точних термінів та їх визначень, взаємної відповідності кожного терміна-знаку і позначуваного.

*Освіта (Education)*: будь-яка цілеспрямована й організована діяльність для задоволення навчальних потреб (потреб у навченості), яку інколи називають окультуренням або підготовкою. Інакше, освіта – організована й послідовна комунікація, тобто взаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням-опануванням інформації заради навченості.

*Навчання/навченість (Learning)*: навчання (процес) / навченість (результат) – будь-яке поліпшення в особистій поведінці, інформованості, освоєнні знань, цінностей, проектів, консенсусів, художніх образів (за МСКО – знань, розуміння, поглядів, цінностей, умінь). Тобто навчання/навченість стосуються зажиттєвого вдосконалення особи.

Отже, навчання/навченість ширші за освіту, зокрема тим, що можуть відбуватися в спонтанний, випадковий спосіб, тоді як освіта завжди спеціально організована або самоорганізована (задля навченості).

*Формальна освіта (Formal education)*: освіта, що веде до присудження кваліфікації (кваліфікацій) у межах певного освітнього рівня (етапу, циклу) і здійснюється в закладах освіти. За даними (ОЕСР), формальна освіта зазвичай актуальна для осіб віком до 40 років, для старшого віку її роль у навчанні впродовж життя значно знижується.

*Неформальна освіта (Non-formal education)*: додаткова освіта, що доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації певного рівня (етапу, циклу) формальної освіти.

*Неформальне навчання (Non-formal learning)*: додаткове навчання, що не завершується наданням кваліфікації певного рівня (етапу, циклу) формальної освіти.

*Інформальна освіта (Informal education)*: освіта, що зовні не організована, тобто неофіційна, самоорганізована освіта (самоосвіта), самостійне освоєння тієї чи іншої інформації. Близьким до інформальної освіти, проте дещо ширшим за значенням є інформальне навчання.

*Інформальне навчання (Informal learning)*: неофіційне цілеспрямоване (самоорганізоване) або нецілеспрямоване (спонтанне, що відбувається під час позаосвітньої діяльності) навчання.

*Кваліфікація (Qualification)*: офіційний результат процесу оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган встановив, що особа досягла навчальних результатів (компетентностей) за заданими стандартами. За концепцією МСКП кваліфікація – здатність особи виконувати завдання та обов'язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної). Сучасне розуміння кваліфікації як «втільнення певної якості» (*лат.*) виходить за межі придатності для професійної діяльності та не обмежується професійними ознаками. Кваліфікації описуються в термінах компетентностей (реалізаційних здатностей особи) і охоплюють широке різноманіття результатів формального, неформального, інформального навчання як в освітній системі, так і поза нею. З огляду на

провайдера кваліфікацій їх поділяють на академічні/освітні (надаються освітньою системою на основі освітніх стандартів) та професійні (надаються переважно роботодавцями або спільно з ними на основі професійних стандартів, вироблених у сфері праці).

*Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies):* сукупність опанованих основних видів інформації (знань, цінностей, проектів, консенсусів, художніх образів) та набутих на їх основі відповідних психофізичних новоутворень (особистих якостей) (за проектом Тюнінг – знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей), що є навчальними результатами, зокрема результатами освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікацій. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями щодо виконання певної діяльності.

*Навчальні результати (Learning outcomes) / результати освіти:* сукупність компетентностей, що виражають знання, цінності, проекти, консенсуси, художні образи та відповідні психофізичні новоутворення (особисті якості) (за проектом Тюнінг – знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), яких набула особа після завершення навчання/освіти. Реальні навчальні результати / результати освіти відрізняються від навчальних цілей / цілей освіти (очікуваних результатів) тим, що стосуються фактичних навчальних/освітніх досягнень студента, тоді як цілі є намірами викладача (запланованими результатами). Терміни «навчальні результати» і «результати освіти» є одними з основних у Болонському процесі та важливі для розуміння і порівняння розмаїття академічних ступенів (кваліфікацій) в Європі, зміни навчальної/освітньої парадигми з процесної на результатну. Останнє означає перехід від підходу в побудові навчальних/освітніх програм та викладанні, орієнтованого на викладача, до студентоцентрованого підходу.

*Освітня (педагогічна) технологія:* спосіб опанування запланованої освітньої (педагогічної) інформації, досягнення освітніх цілей щодо навченості.

*Освітня (педагогічна) інформація:* спеціально створена (відібрана, спрощена, унаочнена, систематизована тощо) інформація, яка ізоморфно або гомоморфно відображає наявну соціально-культурну інформацію та придатна, доступна для ефективного опанування споживачем на певному етапі його розвитку (навченості).

*Навчальне заняття:* елементарний освітній захід (елемент навчальної діяльності) зі здійснення освітньої комунікації з метою постачання споживання освітньої (педагогічної) інформації для забезпечення навченості. Можуть бути аудиторними і позааудиторними, з безпосереднім і опосередкованим контактами студента і викладача.

*Викладання (Teaching)*: спеціально організована цілеспрямована діяльність викладача з підготовки та постачання під час навчального заняття освітньої (педагогічної) інформації, якою він володіє актуально чи потенційно, з метою забезпечення навченості споживачів цієї інформації.

*Викладач* – особа, що за посадовими обов'язками, здійснює проведення навчальних занять, викладання інформації.

З цього короткого глосарію, зокрема, випливає, що прикметники «освітній», «навчальний» і «педагогічний» як такі, що стосуються навчання і навченості, можуть, крім окремих специфічних випадків, використовуватися синонімічно. Особливо це стосується перших двох термінів, що й спостерігається на практиці.

Таким чином, згідно з культурно-інформаційною теорією освіти, що узгоджується з концепцією МСКО, під час освітньої комунікації циркулює та засвоюється так звана соціально-культурна інформація. При цьому, як зауважувалося, ситуація ускладнюється через видову диференціацію інформації, продукованої людиною, та, у свою чергу, упорядковує людину і зафіксована в культурних надбаннях людства. Принципово те, що ця теорія освіти дає змогу теоретичним шляхом виявити склад і структуру соціально-культурної інформації на найвищому рівні узагальнення в системі суб'єктно-об'єктних (суб'єктних) відносин. Водночас цілісна теорія дає можливість науково обґрунтувати та відповідно спрямувати практику, однак повинна перевірятися практикою та узгоджуватися з нею. Отже, науковий і практичний інтерес становить зіставлення теоретичних висновків і практичних здобутків.

### **Класифікація методів викладання (видів навчальної діяльності).**

З огляду на викладене дуже важливо, що з 2000 р. в Європі активно розробляється (переважно емпіричним шляхом) компетентнісний підхід до визначення цілей, результатів освіти (навчальних результатів) за проектом Тюнінг. Інакше, зазначені цілі і результати формуються в термінах компетентностей, а самі компетентності з'ясовуються, зокрема у вищій школі, шляхом опитування й анкетування студентів, випускників, роботодавців, викладачів [31]. У дослідженнях О. М. Слюсаренко [21] запропоновано інший плідний підхід до з'ясування компетентностей (на прикладі державних службовців) на підставі систематизації й узагальнення компетентностей (щодо персоналу державної служби), виявлених у великій добірці публікацій. Уточнення компетентностей (і загальних, і специфічних) триває. Але, як би там не було, освіта набуває цільової орієнтації та системної організації заради забезпечення конкретних навчальних результатів (результатів освіти), що виражені в термінах компетентностей.

До речі, триває і процес уточнення й узгодження поняттєво-термінологічного апарату освіти з метою подолання його неприпустимо

широкої невизначеності, усунення надмірної полісемії та синонімії. Наприклад, у проекті Тьюнінг [31] використовують без особливих пояснень велику кількість близьких за значенням термінів: «види викладацької діяльності», «види викладацької, навчальної діяльності», «види діяльності, спрямованої на досягнення визначених результатів», «види навчальної діяльності», «види освітньої діяльності», «засоби розвитку», «категорії викладацької діяльності», «методи викладання», «методи викладання і навчання», «методи навчання», «методи, прийоми, форми навчання», «методи розвитку», «методології і традиції викладання/навчання», «методології і форми навчання/викладання», «навчальні форми освіти», «організація викладання», «підходи до викладання та навчання (типи методів, методик та форматів)», «підходи до навчання і викладання», «прийоми викладання», «прийоми і види навчання», «спосіб викладання», «способи розвитку», «стратегії викладання і навчання», «стратегії навчання», «стратегія викладання», «тип курсів», «типи викладання», «типи викладання і навчання», «типи навчальної діяльності», «типи освітньої діяльності», «форми викладання», «форми викладання і навчання», «форми навчання» – усього 33 терміни і термінологічних словосполучення. Навіть у підсумковому глосарії за проектом Тьюнінг у визначенні термінологічного словосполучення «методи навчання та викладання» використовуються інші терміни – «прийоми викладання», «навчальні форми освіти» [31, 157]. При цьому те, що в глосарії (визначеннях) називається «прийомами викладання», у тексті підрозділу «Студентське навантаження, викладацькі методи і навчальні результати: підхід Тьюнінг» відповідної брошури – «формами навчання» [31, 85, 157]. Довільності російського та українського перекладів ще більше заплутують ситуацію [31]. Ця поняттєво-термінологічна аморфність і суперечливість, властива емпіричному підходу до розв'язання проблем і характерна якраз для проекту Тьюнінг, у рамках якого «не ставилося завдання знайти теоретичне рішення» [31, 71], однак, очевидно, є незрозумілою, непринятною.

Експерти за проектом Тьюнінг усвідомлюють поняттєво-термінологічну трудність [31, 93–94], що склалася в освітній теорії і практиці, проте не розв'язують проблеми. Тому важливо накреслити можливі критерії розмежування близьких термінів та їх визначень.

Так, із різноманітних позначень навчально-викладацької діяльності можна зробити деякі узагальнюючі висновки, наприклад, щодо відмінних змістових акцентів у термінах «навчання» і «викладання» з огляду на діяльність суб'єкта освіти. У першому випадку (навчання) акцентується на студентській, у другому (викладання) – викладацькій освітній активності. Проте є тісний і нерозривний взаємозв'язок навчання (студента) і викладання (викладача). Навіть у крайньому випадку самостійного навчання студента воно передбачає неявну,

опосередковану, «тіньову» («приховану») участь (керівництво, нагляд) викладача та його викладацьку діяльність (наприклад, шляхом консультаційного спрямування або програмно-методичного забезпечення цієї студентської навчальної діяльності), принаймні у формальній і неформальній освіті. І навпаки, у протилежному екстремальному випадку (наприклад, монологічного та монотонного читання лекції) викладання супроводжується, нехай часто мінімальною, але реальною вмотивованою навчальною активністю студентів. Тому й у вітчизняних (зокрема законодавчо встановлених) термінів існує щільна кореляція між «формами навчання», «видами навчальних занять» і методами навчання та викладання. До того ж і види навчальних занять, і методи навчання, і методи викладання для досягнення запланованих навчальних результатів (компетентностей) в основному визначаються викладачами. Відтак, категорія викладання є важливою в результатному (компетентнісному) підході до навчання.

Крім того, змістове і формальне розрізнення викладання дає підстави говорити про його методи та технології. Між двома характеристиками (методи і технології) викладання знову-таки є акцентовані відмінності. Методи більше (скоріше) характеризують напрями, шляхи, стратегії викладання, технології – способи найкращого (ефективного) досягнення визначених навчальних результатів (компетентностей) через викладання. Тобто методи сутнісно більш процесні, технології – результатні. Якраз останнім часом у процесі утвердження результатного освітнього підходу дедалі більше говорять не про методи, а про технології навчання.

З метою мінімізації полісемії та синонімії в освітній теорії і практиці слід також розвести поняття «види навчальних занять» і «методи/технології викладання». Перше визначає специфіку організації освітньої діяльності, друге – шляхи і способи опрацювання освітньої (педагогічної) інформації з метою навчання. За «видами навчальної діяльності» доцільно закріпити різновиди навчальних завдань, які формулюють викладачі та виконують студенти.

Аналізуючи розробки проекту Тьюнінг, можна дійти і такого висновку. У проекті методами (прийомами, способами) викладання називають, зокрема, те, що у вітчизняній освітній практиці – аудиторними «видами навчальних занять», проте не тільки останні. Адже за вітчизняним законодавством «самостійна робота», «практична підготовка» не інтерпретуються як навчальні заняття (і, тим більше, як методи викладання), що з позицій проекту неправильно. Другим важливим поняттям, яким оперує проект як методами (прийомами, способами) навчання, є «види навчальної діяльності» – суть навчальні завдання, складені викладачем і виконувані студентом. Термін «технологія» проект не живає. Таким чином, для подальшого системного аналізу доцільно

насамперед використати дві категорії освітньої діяльності: 1) *методи (прийоми, способи) викладання*, що у вітчизняній термінології визначаються переважно як види навчальних занять і частково (самостійна робота, практична підготовка) як форми організації навчального процесу, та 2) *види навчальної діяльності*, що у вітчизняному вимірі не набули законодавчого унормування, як навчальні завдання, розроблені викладачем для виконання студентом.

З огляду на це та з метою подальшої систематизації методів викладання і видів навчальної діяльності, що реалізуються під час викладання, важливо розглянути конкретний досвід добору та використання одних і других для забезпечення опанування окремих ключових компетентностей в освіті. Необхідні матеріали, що засвідчують щільний зв'язок методів викладання і видів навчальної діяльності, з одного боку, та очікуваних навчальних результатів (компетентностей), з іншого боку, містяться в брошурі проекту Тюнінг [31]. Вони стосуються таких восьми (із 30) загальних компетентностей:

*а) з 10 інструментальних*

- здатність до аналізу і синтезу;
- базові загальні знання в навчальній галузі;
- базові комп'ютерні уміння;
- уміння управляти інформацією;

*б) з 8 міжособистісних*

- міжособистісні уміння;

*в) з 12 системних*

- здатність до застосування знань на практиці;
- дослідницькі уміння;
- здатність працювати самостійно.

*1. Здатність до аналізу і синтезу.*

Для розвитку цієї компетентності зазначається важливість проведення досліджень, збирання, інтерпретації та ідентифікації основного смислу інформації, читання, дискусій, дебатів, «мозкових штурмів», письмових робіт, звітів, есе, проєктів, дипломних, дисертаційних робіт.

*2. Базові загальні знання в навчальній галузі.*

Вважається, що базові загальні знання в більшості предметних галузей засвоюються через лекції, читання, дискусії, використання бібліотечних та інтернетних ресурсів, у межах усних і письмових екзаменів, обговорення письмових робіт, а також під час лабораторних робіт, аналізу документів, усних презентацій, підготовки звітів та наочних посібників.

*3. Базові комп'ютерні уміння.*

Ця здатність формується шляхом створення текстів і презентацій в електронних формах, ознайомлення з Інтернетом, підготовки письмових звітів, виконання лабораторних, дипломних та дисертаційних робіт з відповідним оформленням, прослуховування лекцій, проведення

практичних занять, самостійної індивідуальної роботи на комп'ютерах, аналізу та обговорення змісту веб-сайтів, пошуку інформації в різних бібліотеках, здійснення електронної комунікації.

*4. Уміння управляти інформацією (здатність знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел).*

Розвиток цієї компетентності пов'язується з множиною видів навчальної діяльності, лекціями, семінарами, візитами до організацій, індивідуальною та груповою роботою, включаючи підготовку дослідницької дисертації, відвідування бібліотек, бібліотечних семінарів, пошук інформації в Інтернеті, самостійну роботу, зокрема проведення досліджень, експериментів, лабораторних робіт, читання, аналіз та інтерпретацію документів, усні та письмові презентації.

*5. Міжособистісні уміння.*

Для розвитку цієї компетентності використовують роботу в групах, презентації, спеціалізовані лекції, курси з підготовки наставників, рольові ігри, спостереження, підготовку письмових матеріалів (щодо міжособистісного спілкування), групові обговорення, співбесіди, читання та проведення досліджень, викладацьку практику, співпрацю з колегами.

*6. Здатність до застосування знань на практиці.*

Указується на наявність множини відповідних методів викладання, що відображає різноманіття практичних видів навчальної діяльності, а саме: вправи різних типів, практичні заняття, лекційні сесії, семінари, польові заняття (на місцях), лабораторні роботи, виробничі проекти, стажування на виробництві, навчальні поїздки, тематичні екскурсії, викладацьку практику, виконання проекту, написання дипломної/дисертаційної роботи, усні презентації, регулярні співбесіди з викладачем.

*7. Дослідницькі уміння.*

Для їх розвитку використовують лекції, семінари, практичні заняття, консультування й обговорення, збирання й аналіз інформації, індивідуальну та групову дослідницьку роботу, керівництво курсовими, дипломними, дисертаційними роботами, відвідування бібліотек і архівів, підготовку усних і письмових відгуків, презентацій.

*8. Здатність працювати самостійно.*

До основних методів розвитку цієї компетентності відносять самостійні заняття, бібліотечну, польову, письмову, дипломну або дисертаційну роботи, читання та вивчення матеріалів.

Неважко побачити, що чіткої змістової межі між методами викладання і видами навчальної діяльності щодо восьми згаданих компетентностей експерти проекту Тюнінг не проводять.

У табл. 1.1.1 узагальнено методи викладання (види навчальної діяльності), які визначені для восьми вибраних (із 30) загальних компетентностей за проектом Тюнінг.

Таблиця 1.1.1

**Систематизація методів викладання (видів навчальної діяльності), що визначені для восьми вибраних загальних компетентностей за проектом Тьюнінг**

| № | Узагальнена назва та частота згадування (використання) методу викладання   | Конкретна назва та частота згадування зазначеного за проектом Тьюнінг методу викладання (виду навчальної діяльності)   | Вага (%) та рангове місце за частотою використання методу викладання |
|---|--|--|--|
| 1 | 2  | 3  | 4  |
| 1 | Лекція (6)   | Лекції (4), лекційна сесія (1), спеціалізовані лекції (1)  | 6,3 %, 7-ме місце  |
| 2 | Семінар (10)   | Презентації (3), семінари (3), усні презентації (2), бібліотечні семінари (1), усні та письмові презентації (1)  | 10,5 %, 4-те місце   |
| 3 | Практичне заняття (7)  | Практичні заняття (3), вправи різних типів (1), курси з підготовки наставників (1), ознайомлення з Інтернет (1), рольові ігри (1)  | 7,4 %, 6-те місце  |
| 4 | Лабораторне заняття (4)  | Лабораторні роботи (4)   | 4,2 %, 8–9-ті місця  |
| 5 | Індивідуальне заняття (з викладачем) (1)                                   | У межах усних і письмових екзаменів (1)  | 1,1 %, 10-те місце   |
| 6 | Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота (25) | Дипломна або дисертаційна робота (2), дослідження (2), звіти (2), письмова робота (2), проекти (2), аналіз документів (1), аналіз та інтерпретація документів (1), виробничі проекти (1), дипломна та дисертаційна роботи з відповідним оформленням (1), дипломні, дисертаційні роботи (1), дослідження, експерименти (1), дослідницька дисертація (1), есе (1), індивідуальна дослідницька робота (1), індивідуальна робота (1), письмові звіти (1), письмові матеріали (щодо міжособового спілкування) (1), підготовка наочних посібників (1), спостереження (1), усні та письмові відзиви (1) | 26,3 %, 1-ше місце   |
| 7 | Групова дослідницька, проектна, художня робота (13)                        | Групова робота (2), дискусії (2), аналіз та обговорення змісту веб-сайтів (1), групова дослідницька робота (1), групові обговорення (1), дебати (1), здійснення електронної комунікації (1), «мозкові штурми» (1), обговорення (1), обговорення письмових робіт (1), співпраця з колегами (1)  | 13,7 %, 3-те місце   |
| 8 | Консультація (керівництво) (4)   | Керівництво курсовими, дипломними, дисертаційними роботами (1), консультування (1), регулярні співбесіди з викладачем (1), співбесіди (1)  | 4,2 %, 8–9-ті місця  |

| Закінчення табл. 1.1.1 |  |  |                    |
|------------------------|--|--|--------------------|
| 1                      | 2                                      | 3  | 4                  |
| 9                      | Самостійна робота (контрольована) (17) | Читання (4), бібліотечна робота (1), використання бібліотечних та інтернетних ресурсів (1), відвідування бібліотек (1), відвідування бібліотек і архівів (1), збирання й аналіз інформації (1), збирання, інтерпретація та ідентифікація основного смислу інформації (1), пошук інформації в Інтернеті (1), пошук інформації в різних бібліотеках (1), самостійна робота (1), самостійна індивідуальна робота на комп'ютерах (1), самостійні заняття (1), створення текстів в електронних форматах (1), читання та вивчення матеріалів (1) | 17,9 %, 2-ге місце |
| 10                     | Практична робота (практика) (8)        | Викладацька практика (2), візити до організацій (1), навчальні поїздки (1), польова робота (1), польові заняття (на місцях) (1), стажування на виробництві (1), тематичні екскурсії (1)  | 8,4 %, 5-те місце  |

На рис. 1.1.1 графічно представлено співвідношення за важливістю (частотою згадування, застосування) різних узагальнених методів викладання для формування зазначених восьми загальних компетентностей.

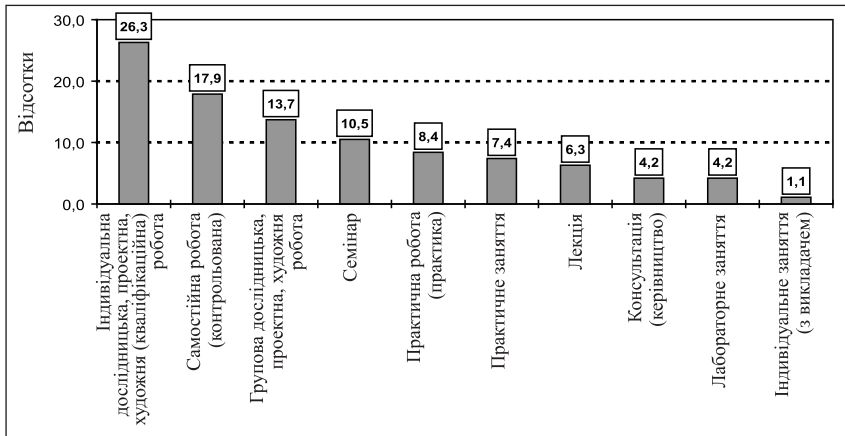


Рис. 1.1.1. Розподіл методів викладання за частотою згадування (використання) за даними проекту Тюнінг

Легко побачити, що найчастіше звертаються до «індивідуальної дослідницької, проектної, художньої (кваліфікаційної) роботи», яка, отже, за важливістю посідає перше місце, на другому місці – «самостійна робота (контрольована)», на третьому – «групова дослідницького, проектна,

художня робота», на четвертому – «семінар». Вага кожного з цих чотирьох методів перебуває в діапазоні від 11 до 26 %, а разом вони становлять домінуючу частину – 68 %. Другу групу методів утворюють «практична робота (практика)» і «практичне заняття» – разом 16 %. Далі, лише сьому позицію займають «лекція» (6,3 %), восьму – дев'яту – «консультація (керівництво)» і «лабораторне заняття» (по 4,2 %) і десяту – «індивідуальне заняття (з викладачем)» (1,1 %). Отже, як впливає з цього аналізу, «лекція» не є головним методом викладання. Натомість найважливішими є індивідуальна, групова і самостійна роботи студента, а також семінар, практика і практичне заняття.

У табл. 1.1.2 з метою емпіричного виявлення домінуючої цільової придатності методів викладання вони наведені у зіставленні для восьми вибраних загальних компетентностей (подані в порядку згадування).

Таблиця 1.1.2

**Зіставлення узагальнених методів викладання для восьми вибраних (з 30) загальних компетентностей, визначених за проектом Тюнінг**

| №  | Узагальнені методи викладання та частота їх згадування                     | Загальні компетентності та кількість зазначених методів викладання (видів навчальної діяльності), що їх формують |  |                           |                              |                       |   |                     |                                | Частка загальних компетентностей, що формуються узагальненим методом |
|----|--|--|--|---------------------------|------------------------------|-----------------------|---|---------------------|--------------------------------|--|
|    |  | Здатність до аналізу і синтезу   | Базові загальні знання в навчальній галузі | Базові комп'ютерні уміння | Уміння управляти інформацією | Міжособистісні уміння | Здатність до застосування знань на практиці | Дослідницькі уміння | Здатність працювати самостійно |  |
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5                         | 6                            | 7                     | 8   | 9                   | 10                             | 11   |
| 1. | Лекція (6)   |  | +  | +                         | ++                           | +                     | +   | +                   |                                | 6 (75 %)   |
| 2. | Семінар (10)   |  | +  | +                         | ++                           | +                     | ++  | ++                  |                                | 6 (75 %)   |
| 3. | Практичне заняття (7)  |  |  | ++                        |                              | ++                    | ++  | +                   |                                | 4 (50 %)   |
| 4. | Лабораторне заняття (4)  |  | +  | +                         | +                            |                       | +   |                     |                                | 4 (50 %)   |
| 5. | Індивідуальне заняття (з викладачем) (1)                                   |  | +  |                           |                              |                       |   |                     |                                | 1 (12,5 %)   |
| 6. | Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота (25) | ++<br>++<br>++   | ++<br>+                                    | ++                        | ++<br>++                     | ++<br>+               | ++<br>+                                     | ++                  | ++                             | 8 (100 %)  |

| Закінчення табл. 1.1.2  |   |              |              |              |              |              |               |              |             |               |
|---|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|-------------|---------------|
| 1   | 2   | 3            | 4            | 5            | 6            | 7            | 8             | 9            | 10          | 11            |
| 7.  | Групова дослідницька, проектна, художня робота (13) | ++<br>+      | ++           | ++           | +            | ++<br>+      |               | ++           |             | 6<br>(75 %)   |
| 8.  | Консультація (керівництво) (4)                      |              |              |              |              | +            | +             | ++           |             | 3<br>(37,5 %) |
| 9.  | Самостійна робота (контрольована) (17)              | ++           | ++           | ++<br>+      | ++<br>++     | +            |               | ++           | ++<br>+     | 7<br>(87,5 %) |
| 10.   | Практична робота (практика) (8)                     |              |              |              | +            | +            | ++<br>++<br>+ |              | +           | 4<br>(50 %)   |
| <b>Кількість і частка (%)</b> зазначених методів викладання (видів навчальної діяльності) з формування даної компетентності |   | 11,<br>11,6% | 11,<br>11,6% | 12,<br>12,6% | 15,<br>15,8% | 13,<br>13,7% | 15,<br>15,8%  | 12,<br>12,6% | 6,<br>6,3 % |               |
| <b>Кількість і частка (%)</b> узагальнених методів викладання з формування даної компетентності                             |   | 3,<br>30 %   | 7,<br>70 %   | 7,<br>70 %   | 7,<br>70 %   | 8,<br>80 %   | 7,<br>70 %    | 7,<br>70 %   | 3,<br>30 %  |               |

З табл. 1.1.2 видно, що для формування різних компетентностей використовують відмінні набори методів викладання, або, як правило, певний метод викладання застосовується для формування не всіх компетентностей. У розглядуваному випадку восьми вибраних загальних компетентностей лише «індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота» актуальна для всіх них. Другу позицію за важливістю (для семи компетентностей) займає «самостійна робота (контрольована)», третє – п'яте місця (для шести компетентностей) поділяють «групова дослідницька, проектна, художня робота», «семінар», «лекція», шосте – восьме (для чотирьох компетентностей) – «практична робота (практика)», «практичне заняття», «лабораторне заняття», дев'яте (для трьох компетентностей) – «консультація (керівництво)», десяте (для однієї компетентності) – «індивідуальна робота (з викладачем)». Найбільше (8 з 10) різноманітних методів викладання заявлено для розвитку «міжособистісних умінь», найменше (по 3 з 10) – для «здатності до аналізу і синтезу» та «здатності працювати самостійно», для інших п'яти компетентностей – по 7 з 10.

Така взаємна вибірковість компетентностей і методів викладання зрозуміла. Адже для формування, наприклад, «здатності працювати самостійно» лекція, семінар, групова робота, очевидно, малопридатні і, навпаки, самостійна, індивідуальна, практична роботи є ефективними.

Для розвитку «здатності до аналізу і синтезу» продуктивні індивідуальна, групова та самостійна роботи. Загалом малопоширеною слід визнати індивідуальну роботу (з викладачем), можливо, через її надмірну витратність. Якщо виключити з розгляду цей метод, то виявляється закономірність колективної та розподіленої дії методів викладання. Це означає, що кожна окрема компетентність формується не одним, а певною сукупністю методів (від трьох до восьми в цьому випадку), і навпаки, кожний конкретний метод формує не одну, а декілька компетентностей (також від трьох до восьми). Проте це зовсім не означає, що ефективність кожного методу однакова для всіх компетентностей.

Отже, оскільки освіта має бути і організаційно, і процесуально побудована так, аби якнайкраще, найбільш ефективно досягати запланованих навчальних результатів / результатів освіти, остільки актуальною проблемою є ідентифікація та оптимізація переліку продуктивних методів викладання. У зв'язку з цим переважно емпіричним шляхом на підставі даних практики європейської вищої школи за проектом Тьюнінг складено перелік методів викладання, найважливіших для досягнення цілей освіти (навчальних цілей), із зауваженням, що цей перелік не є вичерпним, закритим [31, 94, 157–158].

За глосарієм джерела [31, 157–158] палітра основних методів викладання така (подана в порядку наведення в джерелі): лекції; семінар (викладання в малій групі); консультації (наставництво); дослідницький семінар; практичні заняття (практичні курси); практикоорієнтовані семінари (майстер-класи); проблемні (з пошуку рішення) заняття; лабораторні роботи; демонстраційні заняття; стажування (інтернатура); виробнича практика; польова робота; дистанційне навчання (шляхом листування або з використанням інформаційно-комунікаційних технологій); е-навчання (в електронному або змішаному з використанням інших методів викладання та навчальних середовищ форматах). Останній викладацький метод водночас називається «навчальною формою освіти». Цей перелік може доповнюватися, а його компоненти видозмінюватися залежно від фокуса викладання та очікуваних навчальних результатів.

При цьому види навчальної діяльності, які щонайперше визначаються цими методами викладання і зазвичай реалізуються, підсумково (але, як підкреслено, неповно) зазначені в глосарії проекту Тьюнінг таким чином: відвідування лекцій, семінарів і консультацій, лабораторних занять; участь у заняттях з пошуку рішень проблем; конспектування; пошук доречних матеріалів у бібліотеках або в Інтернеті; огляд літератури; читання і вивчення текстів або інших матеріалів; резюмування, підготовка висновків; проведення досліджень із підвищення складності / індивідуальних (самостійних) або групових проектів; тренування технічних, математичних чи лабораторних умінь; тренування

професійних умінь (приміром, у медсестринській справі, медицині, викладанні); проведення досліджень та написання статей, звітів, доповідей, дисертацій з підвищенням трудності (за обсягом і складністю матеріалу); співпраця з іншими студентами над підготовкою звіту, проектуванням, розв'язанням проблеми; підготовка і проведення усної презентації як у групі, так й індивідуально; конструктивний критичний розгляд праці та інших осіб, а також продуктивне використання критики інших; головування або плідна участь у зібраннях (наприклад, у семінарських групах); керівна чи інтегрована командна участь.

Окремі наведені в глосарії методи викладання, по суті, мало чим відрізняються між собою, хоча мають відмінні назви, відтак їх доцільно узагальнити, як у табл. 1.1.3, із зазначенням відповідних їм видів навчальної діяльності.

*Таблиця 1.1.3*  
**Класифікація методів викладання та відповідних видів навчальної діяльності**

| <b>№</b> | <b>Узагальнена назва методу викладання</b>                            | <b>Специфічна назва методу викладання</b>  | <b>Відповідний вид навчальної діяльності</b>   |
|----------|---|--|--|
| <i>1</i> | <i>2</i>  | <i>3</i>   | <i>4</i>   |
| 1.       | Лекція  | Лекція   | Відвідування лекцій  |
| 2.       | Семінар   | Дослідницький семінар; практикоорієнтований семінар (майстер-клас); проблемні (з пошуку рішення) заняття; семінар (викладання в малій групі) | Відвідування семінарів; участь у заняттях з пошуку рішень проблем  |
| 3.       | Практичне заняття   | Практичне заняття (практичний курс)  | Тренування технічних, математичних чи лабораторних умінь   |
| 4.       | Лабораторне заняття   | Демонстраційні заняття; лабораторна робота   | Відвідування лабораторних занять   |
| 5.       | Індивідуальне заняття (з викладачем)                                  |  |  |
| 6.       | Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота | Дистанційне навчання (шляхом листування або з використанням інформаційно-комунікаційних технологій)  | Підготовка і проведення усної презентації індивідуально; проведення досліджень і написання статей, звітів, доповідей, дисертацій з підвищенням трудності (за обсягом і складністю матеріалу); проведення досліджень із підвищенням складності / індивідуальних (самостійних) проектів; резюмування, підготовка висновків |

| 1   | 2  | 3  | 4  |
|-----|--|--|--|
| 7.  | Групова дослідницька, проектна, художня робота | Е-навчання (в електронному або змішаному з використанням інших методів вкладання та навчальних середовищ форматах) | Головування або плідна участь у зібраннях (наприклад, у семінарських групах); керівна чи інтегрована командна участь; конструктивний критичний розгляд праці та інших осіб, а також продуктивне використання критики інших; підготовка і проведення усної презентації в групі; проведення досліджень із підвищення складності / групових проектів; співпраця з іншими студентами над підготовкою звіту, проектуванням, розв'язанням проблеми |
| 8.  | Консультація (керівництво)                     | Консультація (наставництво)  | Відвідування консультацій  |
| 9.  | Самостійна робота (контрольована)              |  | Конспектування; огляд літератури; пошук доречних матеріалів у бібліотеках або в Інтернеті; читання та вивчення текстів або інших матеріалів  |
| 10. | Практична робота (практика)                    | Стажування (інтернатура); виробнича практика; польова робота   | Тренування професійних умінь (прикладом, у медсестринській справі, медицині, викладанні)   |

Узагальнені методи викладання в табл. 1.1.1 і 1.1.3 збігаються. Також дані табл. 1.1.3 (як і табл. 1.1.1 і 1.1.2 та рис. 1.1.1) свідчать, що в міжнародній практиці не схильні вирізняти окремо індивідуальне заняття (з викладачем), яке є основним видом навчальних занять згідно з вітчизняним законодавством. На це є деякі підстави: за видами навчальної діяльності, що реалізуються під час індивідуального заняття, воно наближене до консультації (керівництва, наставництва), хоча не зводиться до них.

Якщо при цьому згадати, що будь-які результати освіти (навчальні результати) забезпечуються суто інформаційним шляхом, емпіричні та практичні знахідки можуть бути суттєво доповнені теоретичним висновками, у даному випадку стосовно валідності методів викладання, які використовуються, та відповідних видів навчальної діяльності, що реалізуються. Як наголошувалося, критерієм видової характеристики інформації є міра її об'єктивності-суб'єктивності. За цими ознаками можна класифікувати і види компетентностей [21], набутих у результаті споживання різних видів інформації. Таким чином, з використанням цього критерію можна не лише дати теоретичну класифікацію можливих освітніх (педагогічних) технологій та методів викладання, а й співвіднести теоретично виявлені

їх види з емпірично ідентифікованими. З метою всебічного уявлення про наявні методи викладання і види навчальної діяльності, їхню придатність для досягнення певних навчальних результатів ці методи і види можна піддати й іншому аналізу за різноманітними ознаками за принципом домінування тієї чи іншої властивості.

Отже, специфіка методів викладання може визначатися, наприклад, за таким переліком критеріїв: 1) об'єктивні – об'єктивно-суб'єктивні, суб'єктивно-квазісуб'єктивні – суб'єктивні (щодо міри об'єктивності-суб'єктивності інформації, яка опановується); 2) низьконасичені – середньонасичені – високонасичені (щодо концентрації доцільної інформації); 3) монологічні – комбіновані – діа(полі)логічні (щодо взаємодії учасників); 4) очні – очно-заочні – заочні (щодо контакту з викладачем); 5) масові – групові – індивідуальні (щодо кількості учасників); 6) пасивні – нейтральні – активні (щодо міри участі студентів); 7) низькоефективні – середньоефективні – високоефективні (щодо засвоєння певної інформації); 8) вузькі – середні – широкі (щодо видового інформаційного діапазону ефективності); 9) базові – середні – підвищені (щодо складності інформації). У табл. 1.1.4 узагальнені методи викладання систематизовано в першому наблизенні за згаданими критеріями. При цьому кожен метод викладання віднесено повністю або його відповідну частину (а, б, в) лише до одного (найбільш придатного) параметра певного критерію.

*Таблиця 1.1.4*  
**Таксоманія узагальнених методів викладання за різними критеріями**

| <b>Критерії (№ 1–8),<br/>їх параметри (два крайніх і серединний),<br/>відповідні методи викладання (або їх частини – а, б, в)</b>   |  |   |
|---|--|---|
| 1   | 2  | 3   |
| <b>1. Міра об'єктивності-суб'єктивності (вид) інформації</b>  |  |   |
| <i>Об'єктивна<br/>(знання)</i>  | <i>Об'єктивно-суб'єктивна (цінності), суб'єктивно-квазіоб'єктивна (проекти)</i>  | <i>Суб'єктивна<br/>(консенсуси, художні образи)</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекція</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Індивідуальна дослідницька (кваліфікаційна) робота (а)</li> <li>– Групова дослідницька робота (а)</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Семінар</li> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Індивідуальна проектна (кваліфікаційна) робота (б)</li> <li>– Групова проектна робота (б)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Індивідуальна художня (кваліфікаційна) робота (в)</li> <li>– Групова художня робота (в)</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> </ul> |

| 1  | 2   | 3   |
|--|---|---|
| <b>2. Інформаційна насиченість</b>   |   |   |
| <i>Низьконасичені</i>  | <i>Середньонасичені</i>   | <i>Високонасичені</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Семінар</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекція</li> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> </ul>  |
| <b>3. Тип взаємодії викладача і студента</b>   |   |   |
| <i>Монологічні</i>   | <i>Комбіновані</i>  | <i>Діа(полі)логічні</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекція</li> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Семінар</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul>         |
| <b>4. Контактність викладача і студента</b>  |   |   |
| <i>Очні</i>  | <i>Очно-заочні</i>  | <i>Заочні</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекція</li> <li>– Семінар</li> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> </ul>   |
| <b>5. Охоплення студентів</b>  |   |   |
| <i>Масові</i>  | <i>Групові</i>  | <i>Індивідуальні</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Лекція</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Семінар</li> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul> |

| 1   | 2   | 3   |
|---|---|---|
| <b>6. Міра пасивності–активності студента</b> |   |   |
| <i>Пасивні</i>                                | <i>Нейтральні</i>   | <i>Активні</i>  |
| – Лекція                                      | – Семінар   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul> |
| <b>7. Ефективність засвоєння інформації</b>   |   |   |
| <i>Низькоефективні</i>                        | <i>Середньоефективні</i>  | <i>Високоефективні</i>  |
| – Лекція                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Семінар</li> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Лабораторне заняття</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> </ul>   |
| <b>8. Інформаційний діапазон ефективності</b> |   |   |
| <i>Вузький</i>                                | <i>Середній</i>   | <i>Широкий</i>  |
| – Лекція<br>– Лабораторне заняття             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Семінар</li> <li>– Практичне заняття</li> <li>– Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота</li> <li>– Практична робота (практика)</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Індивідуальне заняття (з викладачем)</li> <li>– Групова дослідницька, проектна, художня робота</li> <li>– Консультація (керівництво)</li> <li>– Самостійна робота (контрольована)</li> </ul>   |

*Примітка.* 1. Якщо метод викладання водночас задовольняє кільком класифікаційним критеріальним ознакам, його класифіковано за тією ознакою, за якою метод є незамінним. 2. Критерію складності інформації (базова, середня, підвищена) можуть задовольняти будь-які методи викладання.

Отже, узагальнені методи викладання, що виявлені європейськими дослідженнями, використовуються в міжнародній і національній практиці, визначені національним законодавством, за домінантою, головною ознакою, характеризуються таким чином.

Для найпопулярнішого (фактично законодавством оголошеного першим) у вітчизняній вищій школі методу викладання – *лекції* домінуючими характеристиками є: розрахована на об'єктивну інформацію, інформаційно насичена, монологічна, очна, масова і пасивна аудиторія, низькоефективна з огляду на частку засвоєної інформації. Лекція найбільш придатна для передавання об'єктивних, тобто однакових для всіх суб'єктів, знань. Частково може застосовуватися (як проповідь) для опанування об'єктивно-суб'єктивної інформації (цінностей). Тобто лекція, з огляду на результативне опрацювання різних видів інформації, має вузький діапазон інформаційної ефективності. В умовах прискореної інформатизації суспільства і освіти провідна (за умови дефіциту навчально-інформаційних джерел) роль лекції має бути переглянута на користь інших методів викладання, про що, зокрема, переконливо свідчить табл. 1.1.2. Першу позицію лекції в списку методів викладання можна пояснити хіба що її, як правило, вступною роллю, введенням у предмет, дисципліну тощо.

*Семинар* придатний для опанування об'єктивно-суб'єктивної та суб'єктивно-квазіоб'єктивної інформації (цінностей і проєктів), інформаційно середньонасичений, комбінований (монологічно-діа(полі)логічний), очний, груповий, нейтральний з близькістю до активного, середньооефективний. Може використовуватися для передавання знань, формування консенсусів. Діапазон інформаційної ефективності – середній, наближений до широкого.

*Практичне заняття* придатне для опанування об'єктивно-суб'єктивної та суб'єктивно-квазіоб'єктивної інформації (цінностей і проєктів), інформаційно низьконасичене, діа(полі)логічне, очне, групове, активне, середньооефективне. Може використовуватися для опанування консенсусів і художніх образів. Також характеризується середнім діапазоном інформаційної ефективності, близьким до широкого.

*Лабораторне заняття* придатне для опанування об'єктивної інформації (знань), інформаційно низьконасичене, діа(полі)логічне, очне, групове, активне, середньооефективне. Може використовуватися для опанування суб'єктивно-квазіоб'єктивної інформації (проєктів). Діапазон ефективності вузький, наближений до середнього.

*Індивідуальне заняття (з викладачем)* незамінне для опанування суб'єктивної інформації (консенсусів, художніх образів), інформаційно високонасичене, діалогічне, очне, індивідуальне, активне, високоефективне. Може використовуватися для опанування будь-яких інших видів інформації (знань, цінностей і проєктів), відтак інформаційно широкомужне.

*Консультація (керівництво)* придатна для опанування суб'єктивної інформації (консенсусів, художніх образів), інформаційно низьконасичена, діалогічна, очна, індивідуальна, активна, середньооефективна.

Може використовуватися для опанування цінностей, проектів, знань, отже, інформаційно широкосмугова.

Також у законодавстві зазначаються самостійна робота та практична підготовка, які, однак, до методів викладання (і навчальних занять) не віднесені, хоч і за цільовим призначенням, і за змістом, і за формою такими є.

*Самостійна робота (контрольована)* актуальна для освоєння об'єктивної інформації (знань), інформаційно низьконасичена, монологічна, заочна, індивідуальна, активна, середньоефективна. Може використовуватися також для опанування цінностей, проектів, консенсусів, художніх образів, отже, інформаційно широкосмугова.

*Практична робота (практика)* – важлива для опанування об'єктивно-суб'єктивної та суб'єктивно-квазіоб'єктивної інформації (цінностей і проектів), інформаційно низьконасичена, діа(полі)логічна, очна, індивідуальна, активна, середньоефективна. Може використовуватися для опанування консенсусів і художніх образів. Характеризується середнім діапазоном інформаційної ефективності, близьким до широкого.

Національне законодавство спеціально не виокремлює з-поміж методів викладання (навчальних занять) індивідуальну і групову дослідницьку, проектну, художню (кваліфікаційну) роботи, які натомість в європейській практиці є найважливішими. Їх можна охарактеризувати в такий спосіб.

*Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота* незамінна для засвоєння відповідно об'єктивної (знань), суб'єктивно-квазіоб'єктивної (проектів) та суб'єктивної (художніх образів) інформації, інформаційно низьконасичена, монологічна, очно-заочна, індивідуальна, активна, високоефективна, характеризується середнім діапазоном інформаційної ефективності.

*Групові дослідницька, проектна, художня робота* – важлива для засвоєння відповідно об'єктивної (знань), суб'єктивно-квазіоб'єктивної (проектів) та суб'єктивної (художніх образів) інформації, інформаційно середньонасичена, діа(полі)логічна, очна, групова, активна, високоефективна. Може застосовуватися для формування цінностей (з модифікацією «виховна») і консенсусів (з модифікацією «спілкувальна»). Характеризується з урахуванням двох зазначених модифікацій широким діапазоном інформаційної ефективності.

Аналогічно можна класифікувати види навчальних завдань, що забезпечуються відповідними методами викладання.

**Забезпечення якості викладання.** Для ефективного управління якістю викладання необхідно систематично здійснювати моніторинг відповідності викладання, збирати всебічну інформацію про фактичну викладацьку реалізацію. Постачальниками такої інформації можуть

бути самі викладачі (колеги), адміністрація, студенти. Для цього слід проводити періодичні опитування (анкетування), а також піддавати викладацьку діяльність експертним висновкам під час перевірок, проведення відкритих навчальних занять тощо.

В умовах прискореної інформатизації суспільства викладацькі методи мають зазнавати загальних тенденційних зміщень у бік таких домінуючих характеристик:

- від пасивних до активних;
- від масових до індивідуальних;
- від аудиторних до самостійних;
- від монологічних до діа(полі)логічних;
- від ексклюзивних до інклюзивних;
- від очних і заочних до очно-заочних;
- від низькоефективних до високоефективних;
- від низької інформаційної насиченості до високої;
- від незбалансованості різних методів до їх системної оптимізації.

Оскільки головними виразниками цих та інших тенденцій об'єктивно є різні методи викладання, остільки в доборі комплексу методів викладання необхідна доцільна оптимізація їх складу з огляду на максимальний сукупний (синергійний) ефект.

Варто враховувати, що метод викладання залежить від виду інформації, яка опановується, очікуваного навчального результату та визначає вид навчальної активності, що реалізується, застосовується. Відтак, для досягнення якісного викладання потрібно забезпечити адекватність викладацьких методів властивостям навчальної інформації та освітнім цілям.

Крім того, слід зважати на інші різноманітні характеристики кожного з методів викладання, знати і визнавати сильні та слабкі сторони, переваги та недоліки викладацьких методів у конкретному випадку навчальної діяльності.

Ефективне управління якістю викладання має враховувати сутність освіти, навчання, освітньої інформації, взаємозв'язок методів викладання з видами інформації, навчальними результатами, видами навчальної активності.

## *Література*

- 
1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
  2. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
  3. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
  4. Луговий В. І. Високі педагогічні технології та їх детермінація змістом освіти / В. І. Луговий // Міжнародний науковий вісник : зб. наук. доп. за матер. ХХІ Міжнар. наук.-практ. конф. «Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи

у світлі Болонського процесу», 16–19 листопада 2010 р. / редкол.: Ф.Г. Вашук (голова), Х.М.Олексик, І.В. Артьомов та ін.; упоряд. К. М. Мовчан. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – Вип. 2 (21). – Ч.1. – 336 с. – С. 19–23.

5. *Луговий В. І.* Від науки через практику до науки (передмова автора / В. І. Луговий // Володимир Іларіонович Луговий – віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України: матеріали до біобібліографії / НАПН України, ДНІІБ України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: С. П. Песва, Л. М. Айвазова; наук. ред. Рогова П. І.; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 63 с. – (Сер. «Академіки НАПН України»; вип. 17). – С. 8–19.

6. *Луговий В. І.* Застосування системного підходу до визначення компетентностей як основи кваліфікацій / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Дод. 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технології взаємодії». – 284 с. – С. 151–159.

7. *Луговий В. І.* Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій / В. І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К.: Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70–91.

8. *Луговий В. І.* Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні задачі розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – 728 с. – С. 64–72.

9. *Луговий В. І.* Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) / В. І. Луговий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: зб. наук. праць. – Вип. 11 (24). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 310 с. – С. 55–60.

10. *Луговий В. І.* Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – № 2 (71). – 2011. – С. 14–21.

11. *Луговий В. І.* Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. № 3. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України; [голов. ред. Віктор Андрущенко; редкол.: Віль Бакіров, Іван Вакарчук... Володимир Луговий та ін.]. – [К.], 2009. – [Тем. вип.]: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.

12. *Луговий В. І.* Культурно-інформаційна теорія освіти і педагогічний понятійно-категоріальний апарат / В. І. Луговий // Новий колегіум: науковий інформаційний журнал. – 2007. – № 5 (42). – С. 10–17.

13. *Луговий В. І.* Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В. І. Луговий // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: кол. моногр.: десятиріччя Ін-ту вищої освіти АПН України присвячується / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х., 2009. – С. 178–210.

14. *Луговий В. І.* Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – Рівне: РДГУ, 2007. – 197 с. – С. 6–10.

15. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: Пляда, 2011. – 100 с.

16. *Николис Г.* Познание сложного. Введение / Г. Николис, И. Пригожин; пер. с англ. В. Ф. Пастушенко. – М.: Мир, 1990. – 344 с.

17. Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Мигск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – С. 431–434.
18. *Оноприенко В. И.* Науковедение: поиск системных идей / В. И. Оноприенко. – К. : Информационно-аналитическое агентство, 2008. – 288 с.
19. *Оноприенко Ю. И.* Системно-информационная методология в современной науке / В. И. Оноприенко // Наука та наукознавство : міжнар. наук. журн. – 2008. – № 1. – С. 23–40.
20. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні : Указ Президента України № 926 від 30 верес. 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.zakon.rada.gov.ua](http://www.zakon.rada.gov.ua).
21. *Слюсаренко О.* Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.
22. *Фогс Р.* Энергия и эволюция жизни на земле / Р. Фогс ; пер. с англ. – М. : Мир, 1992.
23. *Хакен Г.* Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен ; пер. с англ. – М. : Мир, 1991. – 240 с.
24. *Чернавский Д. С.* Синергетика и информация: Динамическая теория информации / Д. С. Чернавский ; предисл. и послесл. Г. Г. Малинецкого. – Изд. 3-е, доп.. – М. : ЛИБРОКОН, 2009. – 304 с.
25. *Чурсин Н. Н.* Понятие тезауруса в информационной картине мира : монография / Н. Н. Чурсин. – Луганск : Ноулидж, 2010. – 305 с.
26. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Glossary. – Paris : OECD Publications, 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org/document>.
27. Human Development Report, 2010. – New York, USA, 2010 [Electronic resource]. – URL: <http://hdr.undp.org>.
28. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: [www.uis.unesco.org/en/pub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/pub/pub).
29. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance) [Text] // Official Journal of the European Union, 6.5.2008. – С 111/1–7.
30. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.bologna2009benelux.org>.
31. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

## TEACHING QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: THEORETICALLY METHODOLOGICAL AND APPLIED ASPECTS

V.I. Lugovyy

The theoretically methodological study of teaching peculiarities is carried out in the subsection, classification of teaching methods is held, main of them are characterized, teaching development tendencies and its quality management principles are grounded.

**Key words:** teaching, teaching methods, teaching methods classification, information dependence of teaching methods, teaching quality management.

---

---

## 1.2. ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

---

---

Розкриваються принципи проектування педагогічних систем. Наводяться приклади проектування моделей понять «освітньо-виховна система», «педагогічна технологія», «викладання».

**Ключові слова:** проектування, педагогічна система, викладання.

Раскрываются принципы проектирования педагогических систем. Рассматриваются примеры проектирования моделей понятий «образовательно-воспитательная система», «педагогическая технология», «преподавание».

**Ключевые слова:** проектирование, педагогическая система, преподавание.

The principles of proecting of the pedagogical systems are revealed. The examples of proecting of models of concepts «educational system», «pedagogical technology», «teaching» are made.

**Key words:** proecting, pedagogical system, teaching, principle, integrative, synergetic model of pedagogical technology

У відділі педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України ведеться плідна робота з проектування інноваційних педагогічних систем. Зокрема, спроектовано модель освітньо-виховної системи, інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології, викладання, моделювання як методу навчання, особистісно орієнтованого підручника. Це спонукає до здійснення певних узагальнень щодо інноваційних принципів їх проектування.

Методологічні підходи до проектування педагогічних систем відображені в різноманітних дослідженнях. Філософські засади їх створення обґрунтовувались у роботах В. Андрушенка, І. Зязюна, І. Бега, В. Кременя, В. Лутая, М. Михальченка, З. Самчука та ін.

Конкретно-педагогічна методологія розроблення освітньо-виховних систем висвітлена в працях В. Бондаря, Н. Дем'яненко, В. Козакова, В. Лугового, Е. Лузік, Є. Лодатка, А. Лігоцького, А. Семенової, С. Сисоєвої, С. Стрельникова та ін.

Разом з тим у науково-педагогічній літературі недостатньо повно розкриті інтерпретації принципів проектування педагогічних систем.

Г. Ільїн зазначає, що відкриття і переможна хода теорії систем свого часу змінили мислення і практику багатьох фахівців, перетворивши їх на продуктивних аналітиків. Водночас цей блискучий результат виявився для розуміння системності певною мірою фатальним, оскільки показав, що «система» – тільки окремий випадок просторово-часових зв'язків, що будь-яка система рано чи пізно стає відкритою і дістає

можливість змінюватися шляхом реконструкції або вибуху. Це стало початком становлення нового розуміння «співвідношень усього з усім» [14].

Поняття «принцип» (від лат. *principium* – начало, основа, первоначало; те, що лежить в основі певної теорії науки) відіграє важливу роль у методології педагогічної науки. Фактично кожний підрозділ педагогіки ґрунтується на певних принципах. Так, характеризуючи принципи дидактики, В. Бондар пише: «Принципи дидактики, або наукові принципи, означають вимоги до розгортання знання в систему, в якій теоретичні положення певним чином пов'язані між собою й впливають одне з одного. Вони виконують логічну функцію систематизації науково-теоретичного знання, а також методологічно-евристичну функцію й виступають як вихідні положення, загальні вимоги до організації дослідження, або як кінцевий науковий результат» [1, 143–144].

Серед різноманітних обґрунтувань принципів проектування освітніх, виховних, дидактичних, педагогічних систем можна виокремити підходи, які різняться рівнями узагальненості та деталізації.

Важливі принципи побудови педагогічних систем впливають із філософської методології. Обґрунтовуючи важливість філософії як загальної методології науки, З. Самчук зазначає: «... хоча філософія не пропонує принципово нового знання, але вона надає принципово нові погляди, стосунки, субординації та інтерпретації наявного знання, презентує новий кут зору і нову якість світогляду. Якщо філософія справді має на меті заінтригувати новою якістю, то їй належить добряче попрацювати над методологією та методикою втілення такої інтриги в дійсність» [11, 530]. Для досягнення цього вона «... створює інструмент *метамови* – своєрідне есперанто, котре дозволяє порозумітися представникам найрізноманітніших наукових дисциплін та гносеологічних напрямків» [11, 533].

Функцію однією з таких «метамов» відіграє синергетика, теорія систем, що саморозвиваються. Розкриваючи загальнопедагогічний контекст синергетики, А. Семенова визначає педагогічну синергетику як «... частково науковий рівень теорії самоорганізації, що з'явилася як узагальнення рішень цілком певних завдань, пов'язаних з колективними взаємодіями, відкритими системами, їх переходами від нестійкого до стійкого стану. Така теорія зосереджується на поточній поведінці і прогнозуванні функціонування собистісно-професійної парадигми у майбутньому. У контексті сучасної теорії і методики професійної освіти педагогічна синергетика є галуззю педагогічного знання, світогляд якої відображений в теорії, принципах відповідних типів самоорганізації педагогічних систем» [12].

Специфіка систем-процесів, що еволюціонують, пояснюється принципами синергетики: нелінійності, нестійкості та незамкнутості, динамічної ієрархічності, фрактальності (фрактального гомоморфізму) [12, 315].

М. Нещадим окреслює такі три контексти синхронного впровадження синергетики у військово-освітній процес, які підлягають перенесенню на діяльність будь-якого вищого навчального закладу:

– синергетика для військової освіти: розроблення і впровадження інтегративних курсів синергетики у вищій військовій школі та на різних етапах підвищення кваліфікації військових фахівців;

– синергетика у військовій освіті: впровадження в окремих спеціальних військових та загальнонаукових дисциплінах синергетичних підходів та використання стилю мислення і мови (апарату) синергетики, а також матеріалів, що ілюструють принципи синергетики (це дасть змогу створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності військової науки і гуманітарної та природничо-наукової, науково-технічної культури);

– синергетика самого процесу військової освіти (йдеться про синергетичність процесу становлення особистості військового фахівця та формування його світогляду і системи знань та уявлень [8, с. 7].

В. Лутай зазначає, що із синергетики випливають такі принципи діалогової філософії:

1. Визнання рівності обох сторін діалогу, що дає змогу забезпечити, якщо не дружні, то принаймні толерантні взаємовідносини цих сторін).

2. В основі такого діалогу часто лежить деяка єдина для них загальна цінність, і тому цей діалог має надати можливість обом його учасникам оптимізувати наближення до неї.

3. Результат такого діалогу здебільшого не призводить до «перемоги» однієї його сторони над іншою, а вимагає деяких, нерідко істотних, змін вихідних положень кожної зі сторін, які визначають необхідність включення в ці положення позитивного змісту протилежної позиції кожного опонента [7, 64]. Зіставлення та протиставлення різноманітних думок, внутрішній діалог здійснює кожний розробник педагогічних систем, і тому вказані принципи є важливою стратегією їх проектування.

В. Стрельников, аналізуючи сучасні наукові підходи до проектування дидактичних систем, виокремлює близько сорока подрібнених принципів. Всі вони є достатньо коректними. На нашу думку, найбільш значущими та фундаментальними серед них є принципи: повноти – вимагає повного забезпечення умов для реалізації функціонування спроектованого об'єкта; багатомодельності – дослідження надскладних об'єктів (яким і є і дидактична система) містить у собі елементи, що стосуються різних форм руху системи в процесі її функціонування; інтердисциплінарності – означає, що модель проектування системи канонізована, універсальна й адаптивна до будь-яких галузей (ВНЗ, спеціальностей, спеціалізацій, навчальних предметів, дисциплін тощо) [13].

Основну увагу приділимо інтерпретації таких трьох принципів проектування педагогічних систем: синергетичності, інтегративності, повноти.

Принцип синергетичності передбачає відкритість проектованої системи (наявність можливості її доповнення іншими підсистемами), здійснення множинних інтерпретацій (ієрархічних та рядопокладених), максимальну потенційну змінність підсистем та станів педагогічної системи. Його використання відповідає узагальненням, описаним вище.

Принцип інтегративності загалом полягає в об'єднанні як підсистем різноманітних підходів у системі більшої міри загальності.

Принцип повноти проектування педагогічних систем зумовлює необхідність розроблення такого морфологічного складу системи, який забезпечує її повноцінне функціонування. Цей принцип достатньо суперечливий, що зумовлено складністю та багатоаспектністю педагогічної реальності. Аналізуючи розглядуваний принцип, досить часто дослідники посилаються на загальнонаукову інтерпретацію теорем К. Геделя, відповідно до якої для дедуктивної побудови моделі, що точно описує «поведінку» будь-якої системи, не існує повного і кінцевого набору даних про неї, а це означає, що жодна модель дидактичної системи, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про неї і точно передбачити її розвиток, описати траєкторію руху в якомусь власному просторі. Фактично вчені, проектуючи модель, балансують на грані її повноти та валідності [14].

Всі наведені методологічні засади були покладені в основу розроблення певних педагогічних систем.

Так, при проектуванні поняття «педагогічна технологія» (2003 р.) нами аналізувалася множинність підходів до його визначення, здійснювалася їх інтеграція у вигляді таких двох визначень:

*«Педагогічна технологія у ВНЗ – це множина обґрунтованих проєктивних дій  $P_1...P_2,...,P_n$ , здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства»* [4, 22].

*«Психолого-педагогічне проектування (P) – це створення на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад певної педагогічної системи, підсистеми, моделі»* [4, 23].

Графічна модель, яка відображає ці визначення [4, 27], є відкритою системою, в якій закладені можливості інтерпретаційних переходів, рядопокладання різноманітних підсистем (розроблених на основі різних концептуальних підходів).

Для забезпечення повноти функціонування системи використана система умовних позначень, які за необхідності дають змогу локалізувати систему. Такий підхід досить широко використовують різні

дослідники. Наприклад, математичний апарат при розробленні формальних моделей соціокультурних процесів застосовано Є. Лодатко, моделей професійної діяльності вчителя М. Якубовські і т. ін.

Наші спостереження за процесом навчання студентів, зокрема магістрантів, засвідчують, що використання «синергетичних» педагогічних систем справляє вагомий вплив на розвиток їх системного мислення – вміння будувати умовиводи, отримані за допомогою «нелінійних міркувань», відстежувати зміни в кожному компоненті системи внаслідок зміни одного з них.

Інтегративність розробленої нами моделі полягає і в тому, що як підсистема вона включає такі дидактичні поняття, як «процес навчання», «викладання», «учіння», «метод навчання» тощо.

Фактично інтегративно-синергетична модель поняття «педагогічна технологія» є узагальненою формою взаємодії суб'єктів навчання і виховання, яка дає можливість виокремити різноманітні ієрархічні рівні або локалізуватися у необхідному контексті.

При проектуванні поняття «освітньо-виховна система» та його моделюванні аналізувались різноманітні підходи до тлумачення базових понять (освіта, виховання, система).

На їх основі було виділено окремі компоненти системи (суб'єкти навчання і виховання, навчальні заклади, освітні сучасні технології). Аналіз досягнень філософії освіти, реального стану її організації та функціонування дав змогу доповнити морфологічний склад такими компонентами: освітня наука, методологія освіти, освітні стандарти, управління освітою.

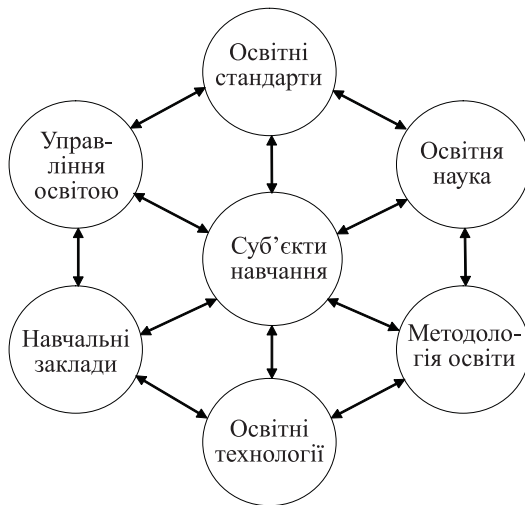


Рис. 1.2.1. Модель поняття «освітньо-виховна система»

Для остаточної побудови моделі поняття «освітньо-виховна система» відображалися взаємозв'язки між визначеними компонентами, які ілюструють взаємовпливи, взаємозалежності та надають їй стійкості.

Одним із варіантів їх представлення є модель на рис. 1.2.1.

Таким чином, виокремлені та проілюстровані принципи проектування педагогічних систем зумовлені сучасними тенденціями розвитку філософії освіти, зміною парадигмальних поглядів у тлумаченні певних педагогічних понять та категорій, реаліями розбудови інформаційного суспільства.

Певний сумнів викликає вірогідність прямого перенесення закономірностей формальних систем на змістовні. Наприклад, очевидним є факт, що будь-яка теоретична педагогічна система є умовно повною. Це положення набуло особливого обґрунтування в роботах В. Кушніра, який зазначає «Ніяка досконала модель педагогічного процесу чи його окремого фрагмента не може передбачати всі можливі ситуації, варіанти і т.п. Педагогічна реальність є нескінченно-можливою, тоді як модель завжди скінченно-необхідна. Поза моделлю педагогічної реальності завжди щось зостанеться (і не мало!) того, що із системно-синергетичного погляду називається самоорганізацією. У моделі можна передбачити моменти нестійкості педагогічного процесу, де можливі біфуркації та багато варіативна можливість шляхів подальшого розвитку. У таких моментах перебіг педагогічного процесу не прогнозований» [3, 43].

Педагогічні системи, побудовані з урахуванням синергетичних принципів, є важливою передумовою формування інноваційних якостей мислення суб'єктів учіння, науково-педагогічних працівників, власне науковців.

### *Література*

- 
1. *Бондар В. І.* Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
  2. *Крылова Н. Б.* Контексты как совокупность условий образования / Н.Б. Крылова // Школьные технологии – 2007. – № 4. – С. 3–11.
  3. *Кушнір В. А.* Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія]. – Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. – 348 с.
  4. *Левшин М. М.* Інтегративно-синергетична модель психолого-педагогічного проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / М. М. Левшин // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / за заг. ред. В. П. Андрушенка, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 20–31.
  5. *Левшин М. М.* Концептуальні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2008. – № 3 (дод. 2). – Темат. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1 – С. 100–107.
  6. *Лодатко С. О.* Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
-

7. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический вопрос / В. С. Лутай. – К. : Издатель ПАРАПАН, 2004. – 156 с.

8. Нецадим М. І. Синергетичні засади військової освіти / М. І. Нецадим // Військова освіта : зб. наук. пр. – К., 2003. – 186 с. – С. 7.

9. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І.С. Волошук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2009. – 256 с.

10. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / Ю. В. Пелех ; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : Теніс, 2009. – 400 с.

11. Самчук З. Ф. Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору : [монографія] : у 2 т. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2009. – Т. 1. – 920 с.

12. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Алла Семенова. — О. : Юрид. л-ра, 2009. – 504 с.

13. Стрельников В. Ю. Проектирование профессионально-ориентированной дидактической системы подготовки бакалавров экономики : монография / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. – 333 с.

14. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

15. Ильин Г. Проблема различия обучения и образования / Г. Ильин // Вестн. высш. шк. – 2001. – № 5. – С. 22–26.

## THE PRINCIPLES OF PROECTING OF THE PEDAGOGICAL SYSTEMS

M.M. Levshin

The principles of proecting of the pedagogical systems are revealed. The examples of proecting of models of concepts «educational system», «pedagogical technology», «teaching» are made.

**Key words:** proecting, pedagogical system, teaching, principle, integrative, synergetic model of pedagogical technology

---

---

### 1.3. ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ВИКЛАДАННЯ»

---

---

Розкриваються підходи до побудови поняття «викладання».

**Ключові слова:** викладання, професійно-педагогічна діяльність, педагогічна культура, педагогічна майстерність, викладач.

Раскрываются подходы к построению понятия «преподавание».

**Ключевые слова:** преподавание, профессионально-педагогическая деятельность, педагогическая культура, педагогическое мастерство, преподаватель.

The approaches to the construction of the concept of *teaching* are revealed.

**Key words:** teaching, professional pedagogic practice, pedagogic culture, pedagogic mastery, teacher.

Розроблення моделі поняття «викладання» здійснюватимемо на основі проаналізованих вище принципів, його сутність з'ясуємо у контексті порівняльного аналізу його означень для середньої та вищої освіти.

Великий тлумачний словник української мови одне з означень терміна «викладати» окреслює як читати лекції, вести уроки, навчати слухачів певної дисципліни» [3, 96].

У словнику С. І. Ожегова вказано: «Викладати – повідомляти, передавати повідомлення про що небудь» [10, 505].

Педагогічний словник за редакцією М. Ярмаченка тлумачить викладання як вид діяльності: «Викладання – діяльність учителя, викладача в процесі навчання. Воно полягає в постановці перед учнями чи студентами пізнавальних завдань, повідомлення нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних занять, керівництві роботою школярів /студентів/ по засвоєнню, закріпленню знань, умінь та навичок. Якість його визначається науковотеоретичною озброєністю вчителя /викладача/, його спеціальністю і загальнопедагогічною підготовкою, наявністю належного обладнання, рівнем педагогічної майстерності» [13, 84].

Важливо, що в цьому означенні перелічено види діяльності, висунуто певні вимоги до викладача та засобів його діяльності.

У педагогічному словнику Коджаспірових викладання розглядається як «...спеціальна професійна діяльність дорослих, спрямована на передання дітям суми знань, умінь і навичок і виховання їх у процесі навчання; впорядкована діяльність педагога щодо досягнення мети навчання (освітніх знань) і забезпечення інформування, усвідомлення та практичного застосування знань» [6, 262].

В. І. Зав'язинський під викладанням розуміє «...навчальну, розвивальну і виховну діяльність педагога, яка включає інформування, стилювання, інструктаж, корекцію і контроль» [5, 184].

М. М. Фіцула вважає: «Викладання – діяльність викладача, спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю студента на основі врахування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей, принципів, методів, організаційних форм і засобів навчання» [17, 79].

Найбільш узагальненим вбачається нам означення поняття «викладання», розроблене О. Я. Савченко: «Викладання – організація цілеспрямованого систематичного впливу викладача на учня з метою досягнення певної мети» [14, 393]. Його перевага полягає у відсутності обмежень на способи здійснення впливу на суб'єкти учіння.

Результати порівняльного аналізу до тлумачення поняття «викладання» представлено в табл. 1.3.1.

Те, що деякі автори не виокремлювали певних ознак, не обов'язково свідчить про їх відсутність. Внаслідок більш узагальненого підходу ці ознаки задані неявно, тобто можуть деталізуватися.

Скажімо, цілеспрямований вплив на суб'єкта учіння неявно передбачає наявність усіх дидактичних атрибутів (організація і проведення занять, постановка пізнавальних завдань, керівництво навчальною діяльністю тощо).

Вважаємо, що перевагою подібного підходу є відкритість системи змісту поняття «викладання».

Аналіз тлумачень визначення поняття «викладання» різними авторами з певною мірою повноти дає змогу виокремити два його основних компоненти:

– безпосередня професійна-педагогічна діяльність із зазначенням основних необхідних професійних умінь;

– необхідні умови, за яких цю діяльність можна ефективно здійснювати (наявність у викладачів педагогічної культури, педагогічної майстерності).

В інтегративно-синергетичній моделі педагогічної технології вони відображаються на лівій частині і нерозривно пов'язані з іншими її компонентам.

Таблиця 1.3.1

**Суттєві ознаки поняття «викладання»**

| № з/п у списку використаних джерел     | 4 | 2 | 5 | 12 | 8 | 11 | 14 | 6 | 13 |
|--|---|---|---|----|---|----|----|---|----|
| Ознаки                                 |   |   |   |    |   |    |    |   |    |
| 1. Діяльність                          | + | + | + | +  | + | +  | -  | + | +  |
| 2. Постановка мети                     | - | + | - | +  | - | +  | -  | - | -  |
| 3. Повідомлення знань                  | + | + | + | +  | - | -  | -  | + | +  |
| 4. Організація та проведення занять    | + | + | - | +  | + | -  | -  | - | -  |
| 5. Керівництво роботою                 | + | - | + | +  | + | -  | -  | - | +  |
| 6. Наявність певних педагогічних умінь | + | - | - | +  | + | -  | -  | - | -  |
| 7. Постановка завдань                  | + | - | - | +  | + | +  | -  | - | +  |
| 8. Досягнення мети                     | + | + | - | +  | + | -  | +  | + | +  |
| 9. Цілеспрямований вплив               | - | - | - | -  | - | -  | +  | - | -  |
| 10. Діагностика результатів навчання   | + | + | + | +  | - | -  | -  | - | -  |
| 11. Система вимог до викладача         | - | + | - | +  | + | +  | -  | - | +  |

*Примітка.* «+» – наявність певної ознаки у відповідного автора; «-» – відсутність певної ознаки.

Насамперед викладання – суб'єктно-суб'єктна взаємодія між викладачем та студентами. На основі необхідності її забезпечення можна стверджувати, що будь-який різновид діяльності викладача вищого навчального закладу має бути підпорядкованим (у явному чи неявному вигляді) забезпеченню активної комунікації викладачів зі студентами, врахуванню їх психологічних особливостей, зокрема пізнавальних можливостей. Без цього неможливо забезпечити реалізацію особистісно

орієнтованого підходу до навчання, діяльність викладача буде формальною та малоефективною.

Проектуючи мету і завдання вивчення навчального предмета та окремого заняття, розробляючи засоби навчальної діяльності, добираючи зміст, методи і форми навчання, викладач повинен вести мисленнєвий діалог зі студентами, прогнозуючи та передбачаючи його наслідки.

І. А. Зязюн виокремлює три підходи до розуміння структури педагогічної діяльності: структурний, функціональний і рефлексивний.

За першого підходу виокремлюють психологічні складники педагогічної діяльності (мотив, мета, педагогічні дії, педагогічні вміння та навички).

За функціонального підходу здійснюється орієнтація на функції, які реалізує вчитель (викладач) у професійно-педагогічній діяльності (організаційна, комунікативна, гностична, проектувальна, конструктивна).

За рефлексивного підходу педагогічна діяльність розглядається як спільна, що відбувається за законами комунікації [12, 21–22].

Перелічені підходи не є взаємнесумісними, вони можуть доповнювати один одного, поєднуватись у процесі викладання.

Однією з парадигмальних вимог останніх десятиліть до особистості вчителя є забезпечення його креативності.

С. О. Сисоева підкреслює, що особливість будь-якого творчого процесу, в результаті якого створюється якісно нове, полягає в тому, що не тільки людина-творець впливає на результат власної творчості, а й сам предмет творчості сприяє подальшому творчому розвитку людини [15, 11].

У зв'язку з цим творчі вміння, характерологічні якості особистості, які забезпечують фахівцю результати здійснення творчої діяльності, є одним із домінантних компонентів діяльності викладача вищої школи.

Важливим атрибутом діяльності викладача є її інноваційність. У роботах В. Г. Кременя чітко обґрунтовані завдання сучасної освіти «...сформувані людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності» [7].

З огляду на викладене, можна зробити висновок, що поняття «викладання» є складною, відкритою, багатокомпонентною системою з множинністю різноманітних зв'язків.

Найважливіші його компоненти відображені на рис. 1.3.1.

Найсуттєвішим атрибутивним (безпосереднім чи контекстним) суб'єктом взаємозв'язку є студент.

Проектування всіх компонентів методичної системи, методи і прийоми їх реалізації у навчально-виховному процесі, безумовно, є необхідним об'єктом викладацької діяльності.

Процесуальна реалізація методичної системи вивчення навчального предмету також становить важливий компонент діяльності викладача.



Рис. 1.3.1 Модель поняття «викладання».

Професійне становлення викладача вищої школи є досить тривалим процесом і підлягає певним загальним закономірностям.

Ю. Г. Фокін зазначає, що науково обґрунтованим шляхом накопичення та узагальнення досвіду викладання у вищому навчальному закладі є такі процедури:

- засвоєння наукових засад викладання у вищій школі;
- уточнення мети навчання з певної дисципліни;
- спектральний аналіз видів діяльності, що підлягають засвоєнню студентами під час вивчення цієї дисципліни;
- вибір методів навчання з цієї дисципліни;
- вибір способів прийомів навчання з урахуванням умов;
- розроблення науково обґрунтованої методики;
- практика викладання;
- узагальнення досвіду реалізації необхідних методів навчання;
- розвиток окремої методики викладання навчальної дисципліни [16, 11].

Забезпеченню рефлексивного підходу до навчання сприятиме елементарне порівняння структур діяльності викладача та студентів. Наприклад, для проєктивних вмінь А. А. Остапенко здійснює це таким чином [11, 82–83].

Таблиця 1.3.2

|                      | Викладач   | Студент   |
|----------------------|--|---|
| Проективні вміння    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ставити мету, щоб студенти не просто засвоювали програмовий матеріал, а й уміли його застосовувати на практиці.</li> <li>2. Проектувати систему завдань.</li> <li>3. Проектувати шляхи перетворення свого курсу на засіб розвитку і виховання студентів</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формувати мету перебування у вищому навчальному закладі, знати вимоги до його випускників.</li> <li>2. Вказувати завдання для самостійної роботи з різних навчальних дисциплін;</li> <li>3. Визначати методи самоосвіти для досягнення усвідомлених результатів.</li> <li>4. Окреслювати завдання, темп і ритм роботи на найближчий час</li> </ol>  |
| Конструктивні вміння | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конструювати навчальну інформацію з метою розвитку дослідницької думки у сфері наукового пошуку.</li> <li>2. Формувати пізнавальне завдання і способи спонукання студентів до самостійного мислення</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конспектувати стисло, своїми словами з елементами цитування.</li> <li>2. Складати план повідомлень, план відповідей.</li> <li>3. Складати тези свого повідомлення.</li> <li>4. Готувати доповідь.</li> <li>5. Обґрунтовувати правильність обраної логіки і системи викладу.</li> <li>6. Самостійно створювати схеми, таблиці, креслення, малюнки, аргументувати їх побудову і логіку застосування.</li> <li>7. Робити висновки та узагальнення на основі чужого і власного викладу</li> </ol> |

Різноманітні автори мають власні міркування щодо системи вмінь, необхідних викладачеві вищого навчального закладу для здійснення викладання. Створення їх номенклатури є одним із необхідних завдань того чи іншого дослідника технологій викладання або їх підсистем.

Важливо зауважити, що формування кожного вміння підпорядковане загальним етапам:

- створення певного знаннєвого базису (оволодіння певним понятійним апаратом);
- ознайомлення зі структурою вмінь;
- виконання певної системи пізнавальних завдань.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що на сучасному етапі поняття «викладання» у вищих навчальних закладах найпродуктивніше розглядають динамічній єдності з усіма «клітинками» навчально-виховного процесу, з опорою на найновіші досягнення психолого-педагогічної науки (дослідницькі результати про суб'єкти викладання та учіння, компоненти методичної системи тощо).

Не заперечуючи домінантність процесуальних компонентів у сутності викладання, які здійснюються у прямій взаємодії із суб'єктами учіння, відзначимо її атрибутивну, контекстну залежність від інших компонентів технології навчання.

## Література

1. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи». кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів». – К., 2005. – 20 с.
2. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001 – 192 с.
6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «Март» ; Ростов н /Д: Март, 2005. – 448 с.
7. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
9. Левшин М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання / М. Левшин // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 36–40.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
11. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности; теория и технологи / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование : НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
12. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
13. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001.
14. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К.: Абрикос, 1997. – 416 с.
15. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
16. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
17. Фицула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фицула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

## PROJECTING THE CONTENT OF CONCEPTS TEACHING

M.M. Levshin

The approaches to the construction of the concept of *teaching* are revealed.

**Key words:** teaching, professional pedagogic practice, pedagogic culture, pedagogic mastery, teacher

---

---

#### 1.4. ІДЕНТИФІКАЦІЯ СКЛАДУ І СТРУКТУРИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ – КЛЮЧОВА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

---

---

Здійснено деталізований аналіз і системне узагальнення диференціальних складових восьми вибраних (з 30) інтегральних загальних компетентностей за проектом Тюнінг. Показано, що кількість диференціальних складових для окремих інтегральних компетентностей у середньому становить вісім, а визначальних (домінуючих) – сім. Конкретизовано переліки визначальних складових для кожного з восьми випадків вибраних загальних компетентностей. Ці переліки в цілому принципово відрізняються між собою, що свідчить про канонічний (ортогональний, сутнісно відмінний) характер розглянутих інтегральних загальних компетентностей.

**Ключові слова:** компетентності, загальні компетентності, диференціальні складові інтегральних компетентностей, навчальні результати, результатний підхід в освіті, проект Тюнінг.

Осуществлены детализированный анализ и системное обобщение дифференциальных составляющих восьми избранных (из 30) интегральных общих компетентностей по проекту Тюннинг. Показано, что количество дифференциальных составляющих для отдельных интегральных компетентностей в среднем равняется восьми, а определяющих (доминирующих) – семи. Конкретизированы перечни определяющих составляющих для каждого из восьми случаев избранных общих компетентностей. Данные перечни в целом принципиально различаются между собой, что свидетельствует о каноническом (ортогональном, сущностно отличном) характере рассмотренных интегральных общих компетентностей.

**Ключевые слова:** компетентности, общие компетентности, дифференциальные составляющие интегральных компетентностей, учебные результаты, результатный подход в образовании, проект Тюннинг.

Detail analysis and system synthesis of differential components for eight selected (from 30) integral general competences according to Tuning project is realized in the subsection. It is presented that number of differential components for separate integral competences is 8 on average, and determinative (dominative) – 7. Determinative components lists for each of 8 cases of integral general competences are defined. These lists distinguish one from the other on principle, that testifies to canonical (orthogonal, essential different) nature of examined integral general competences.

**Key words:** competences, general competences, differential components of integral competences, learning outcomes, result-oriented approach in education, Tuning project.

За проектом Тюнінг Європейської Комісії («Налаштування освітніх структур в Європі»), що виконується з 2000 р., запроваджується результатна парадигма освіти. В її основі – імперативність навчального

результату (результату освіти), який визначається в термінах компетентностей і є системоутворюючим фактором: йому підпорядковуються відповідні методи викладання та способи оцінювання успішності студентів. Відтак, важливо ідентифікувати склад і структуру компетентностей, що формуються в освіті [1–11]. За змістом і роллю компетентності за проектом поділяють на загальні (ключові) і специфічні (предметні) [11].

У межах проекту емпіричним шляхом визначено перелік загальних компетентностей, властивих різним предметним галузям освіти, який містить 30 інструментальних, міжособистісних та системних компетентностей [11, 31–32]. Ці компетентності наведено в табл. 1.4.1.

Таблиця 1.4.1

**Склад і структура загальних компетентностей за проектом Тюнінг**

| №   | Загальні компетентності                   |  |   |
|-----|---|--|---|
|     | Інструментальні (10)                      | Міжособистісні (8)                                 | Системні (12)                                   |
| 1.  | Здатність до аналізу і синтезу.           | Здатність до критики і самокритики.                | Здатність до застосування знань на практиці.    |
| 2.  | Здатність до організації та планування.   | Робота в команді.                                  | Дослідницькі уміння.                            |
| 3.  | Базові загальні знання.                   | Міжособистісні уміння.                             | Здатність до навчання.                          |
| 4.  | Грунтовні базові професійні знання.       | Здатність працювати в міждисциплінарній команді.   | Здатність адаптуватися до нових ситуацій.       |
| 5.  | Усна і письмова комунікація рідною мовою. | Здатність спілкуватися з експертами інших галузей. | Здатність породжувати нові ідеї (креативність). |
| 6.  | Знання другої мови.                       | Прийняття різноманіття та багатокультурності       | Лідерство.                                      |
| 7.  | Базові комп'ютерні уміння.                | Здатність працювати в міжнародному середовищі.     | Розуміння культур і звичаїв інших країн.        |
| 8.  | Уміння управляти інформацією              | Прихильність до етичних цінностей                  | Здатність працювати самостійно.                 |
| 9.  | Розв'язання проблем.                      |  | Розроблення та управління проектами.            |
| 10. | Прийняття рішень                          |  | Ініціативність і підприємницький дух.           |
| 11. |   |  | Турбота про якість.                             |
| 12. |   |  | Прагнення до успіху                             |

Для восьми (з 30-ти) вибраних інтегральних компетентностей у проєкті здійснена спроба назвати деталізовані (диференціальні) складові кожної з цих компетентностей з метою їх практичної реалізації [11, с. 101–118]. Для аналізу вибрано такі 8-м компетентностей:

- а) з 10-ти інструментальних*
  - здатність до аналізу і синтезу;
  - базові загальні знання в навчальній галузі;
  - базові комп'ютерні уміння;
  - уміння управляти інформацією;
- б) з 8-ми міжособистісних*
  - міжособистісні уміння;
- в) з 12-ти системних*
  - здатність до застосування знань на практиці;
  - дослідницькі уміння;
  - здатність працювати самостійно.

У цьому підрозділі узагальнено окремі складові загальних компетентностей. Усього розглянуто 141 зі згаданих у проекті складових для восьми загальних компетентностей [11, с. 101–118]. Це дало змогу виокремити 63 узагальнені диференціальні складові для 8-ми інтегральних загальних компетентностей – у середньому 8 диференціальних на одну інтегральну з діапазоном (розкидом) кількості від 5 до 13 залежно від компетентності. Нижче показано, що в переліках складових не всі з них роблять вагомий вклад. Відтак кількість актуальних складових для кожної з інтегральних компетентностей можна в першому наближенні скоротити, залишивши тільки ті з них, чий внесок перевищує 5 %, тобто диференціальні складові, які в сукупності є визначальними (домінуючими).

У табл. 1.4.2–1.4.9 наведено узагальнені диференціальні складові, що впливають з первинних даних проекту Тюнінг, кожної з восьми згаданих інтегральних загальних компетентностей.

*Таблиця 1.4.2*

***Узагальнені диференціальні складові інтегральної здатності до аналізу і синтезу***

| <b>№</b> | <b>Зазначені за проектом Тюнінг окремі складові інтегральної здатності до аналізу і синтезу</b>   | <b>Узагальнені диференціальні складові інтегральної здатності до аналізу і синтезу (щодо опрацювання інформації)</b> | <b>Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце диференціальної складової інтегральної компетентності</b> |
|----------|---|--|---|
| <i>1</i> | <i>2</i>  | <i>3</i>   | <i>4</i>  |
| 1.       | Здатність описувати; описувати; розглядати; спроможність описувати  | Описувати (4)  | 4 (7,5 %),<br>5–7 місця   |
| 2.       | Думати; здатність до рефлексії; інтерпретувати; інтерпретувати та ідентифікувати основні проблеми; розуміти (2); розуміти інформацію, що збирається | Розуміти (7)   | 7 (13,2 %),<br>2 місце  |
| 3.       | Аналітичні компетентності; розділяти на частини; спроможність аналізувати   | Аналізувати (3)  | 3 (5,7 %),<br>8–9 місця   |

| 1   | 2  | 3                   | 4                          |
|-----|--|---------------------|----------------------------|
| 4.  | Використовувати інструменти для пошуку альтернативних шляхів; застосовувати; комбінувати; не лише відтворювати; рішати; розробляти нові підходи до розв'язання проблем | Розробляти (6)      | 6 (11,3 %),<br>3–4 місяця  |
| 5.  | Вибирати; виділення ключових положень; виділяти основні питання; правильно визначити питання або проблему дослідження  | Вибирати (4)        | 4 (7,5 %),<br>5–7 місяця   |
| 6.  | Застосування основних припущень відповідної предметної області; поміщати в контекст; ураховувати   | Ураховувати (3)     | 3 (5,7 %),<br>8–9 місяця   |
| 7.  | Зіставляти теорію і практику; поєднувати теорію і практику   | Перевіряти (2)      | 2 (3,8 %),<br>10–13 місяця |
| 8.  | Критично оцінювати; логічно оцінювати отримані дані; оцінювати; оцінювати інформацію, що збирається; порівнювати; протиставляти; розрізняти; співвідносити             | Оцінювати (8)       | 8 (15,1 %),<br>1 місяця    |
| 9.  | Організовувати інформацію; працювати з інформацією   | Систематизувати (2) | 2 (3,8 %),<br>10–13 місяця |
| 10. | Досліджувати; розвивати об'єктивність  | Досліджувати (2)    | 2 (3,8 %),<br>10–13 місяця |
| 11. | Внесення висновків і формулювання рекомендацій; резюмувати; робити висновки; спроможність синтезувати; узагальнювати; формулювати                                      | Узагальнювати (6)   | 6 (11,3 %),<br>3–4 місяця  |
| 12. | Аргументувати; логічно мислити (2), раціонально мислити  | Аргументувати (4)   | 4 (7,5 %),<br>5–7 місяця   |
| 13. | Передбачати; прогнозувати  | Прогнозувати (2)    | 2 (3,8 %),<br>10–13 місяця |

На рис. 1.4.1 показана вага узагальнених диференціальних компетентностей у порівнянні. Як видно з рисунку, внесок в інтегральну здатність до аналізу і синтезу кожної з її 13 узагальнених (за 53 наведеними окремими компонентами) диференціальних складових перебуває в діапазоні від 3,8 до 15,1 %, тобто мінімальний внесок відрізняється від максимального в чотири рази. Перші чотири (31 %) за рейтингом складові з діапазоном впливу від 11,3 до 15,1 % становлять за сумарною вагою 50,9 %, перші сім (54 %) з впливовими межами від 7,5 до 15,1 % – 73,4 %, тобто в обох випадках домінують. Якщо відкинути чотири останні складові (досліджувати, перевіряти, прогнозувати,

систематизувати) з вагою 3,8 % кожна, то розглядуваний перелік скоротиться до девяти (69 %) із сумарною вагою 84,9 %. У практичній освітній діяльності саме таким скороченим переліком можна обмежитися.

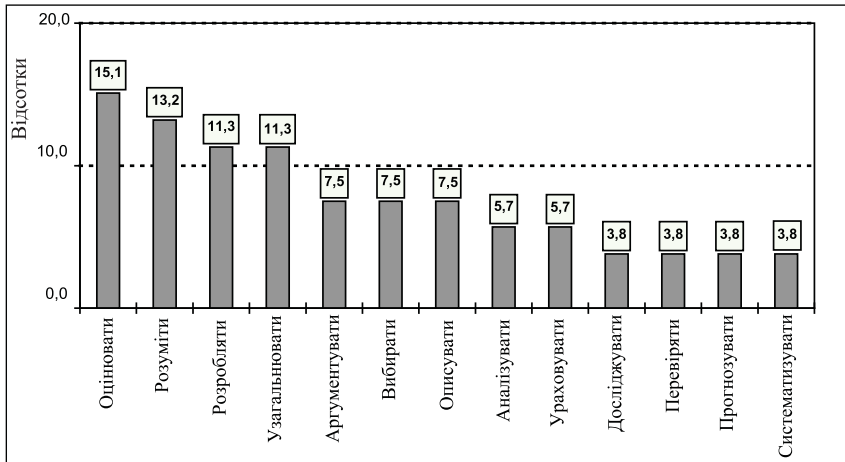


Рис. 1.4.1. Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної здатності до аналізу і синтезу за частотою задування (використання) за проектом Тюнінг

Диференціацію другої зі згаданого переліку восьми загальних компетентностей представлено в табл. 3.

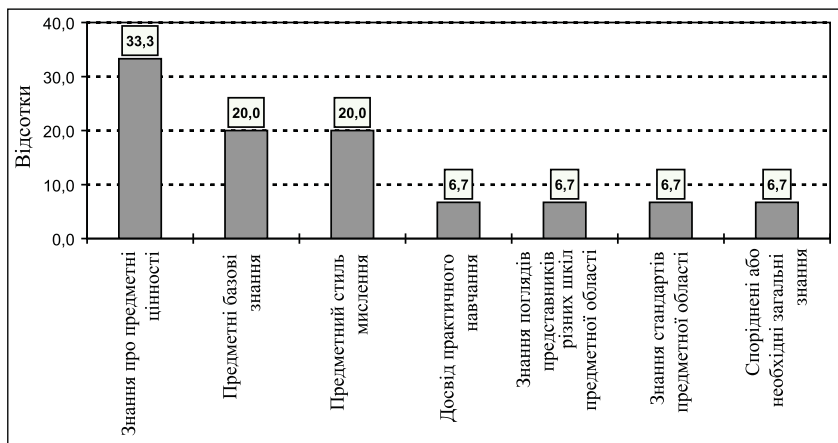
Таблиця 1.4.3

**Складові базових загальних знань у навчальній галузі**

| №  | Зазначені за проектом Тюнінг окремі складові базових загальних знань у навчальній галузі   | Узагальнені складові базових загальних знань у навчальній галузі | Частка (за частотою задування) і рейтингове місце диференціальної складової інтегральної компетентності |
|----|--|--|---|
| 1  | 2  | 3  | 4   |
| 1. | Базові загальні предметні знання; базові факти; знання базового рівня з предмету навчання; | Предметні базові знання (3)                                      | 3 (20,0 %),<br>2–3 місце  |
| 2. | Пов'язані або необхідні загальні знання  | Споріднені або необхідні загальні знання (1)                     | 1 (6,7 %),<br>4–7 місце   |
| 3. | Предметний стиль мислення (2); стиль мислення  | Предметний стиль мислення (3)                                    | 3 (20,0 %),<br>2–3 місце  |

| <i>Продовження табл. 1.4.3</i> |  |  |                         |
|--------------------------------|--|--|-------------------------|
| 1                              | 2  | 3  | 4                       |
| 4.                             | Інтелектуальні та етичні цінності; предметні цінності, методологічна та етична база; специфіка базового ставлення в предметній області; ставлення; цінності предметної області | Знання про предметні цінності (5)                                | 5 (33,3 %),<br>1 місце  |
| 5.                             | Стандарти предметної області   | Знання стандартів предметної області (1)                         | 1 (6,7 %),<br>4–7 місця |
| 6.                             | Знання поглядів представників різних шкіл у предметній області   | Знання поглядів представників різних шкіл предметної області (1) | 1 (6,7 %),<br>4–7 місця |
| 7.                             | Досвід практичного навчання  | Досвід практичного навчання (1)                                  | 1 (6,7 %),<br>4–7 місця |

На рис. 1.4.2. показані в порівнянні результати узагальнення 15 окремих первинних складових відповідної загальної компетентності.



*Рис. 1.4.2. Розподіл узагальнених складових базових загальних знань у навчальній галузі за частотою згадування (використання) за проектом Тюнінг*

Представлений на рис. 1.4.2 перелік складових можна залишити без змін, оскільки значущість кожної узагальненої диференціальної компетентності перевищує 5 %

З табл. 1.4.4 видно диференціацію третьої з восьми вибраних для аналізу загальних компетентностей.

Таблиця 1.4.4  
Складові базових комп'ютерних умінь

| №  | Зазначені за проектом Тюнінг окремі складові базових комп'ютерних умінь  | Узагальнені складові базових комп'ютерних умінь                     | Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце диференціальної складової інтегральної компетентності |
|----|--|---|--|
| 1. | Бути впевненим у роботі з комп'ютером; впевненість у роботі з комп'ютером  | Упевнено працювати з комп'ютером (2)                                | 2 (15,4 %),<br>2–3 місце   |
| 2. | Здатність створювати і зберігати інформацію на будь-яких носіях  | Створювати і зберігати інформацію на будь-яких носіях (1)           | 1 (7,7 %),<br>1 місце  |
| 3. | Користуватися електронною поштою   | Користуватися електронною поштою (1)                                | 1 (7,7 %),<br>2–3 місце  |
| 4. | Обчислювати; реєстрація експериментальних даних у комп'ютері та їх оброблення з використанням прикладного програмного забезпечення                       | Обробляти експериментальні дані на комп'ютері (2)                   | 2 (15,4 %),<br>4–11 місце  |
| 5. | Використання поширених і спеціальних програм для презентацій; підготувати презентацію для інтерактивних занять з використанням різних прикладних програм | Використовувати поширені та спеціальні програми для презентацій (2) | 2 (15,4 %),<br>4–11 місце  |
| 6. | Вести пошук в Інтернет; використання онлайн-сайту; оцінювати і доступ до інформації; пошук інших значимих сайтів; уміння пошуку в Інтернет               | Вести пошук в Інтернет (5)  | 5 (38,5 %),<br>4–11 місце  |

Рис. 1.4.3 показує значущість кожного з узагальнених диференціальних компонентів. Перелік узагальнених (за 13 окремими) диференціальних складових для інтегральної загальної компетентності, що вказана на рисунку, становить шість складових і може бути залишений таким без зменшення. Адже вага кожного компонента тут також перевищує 5 %.

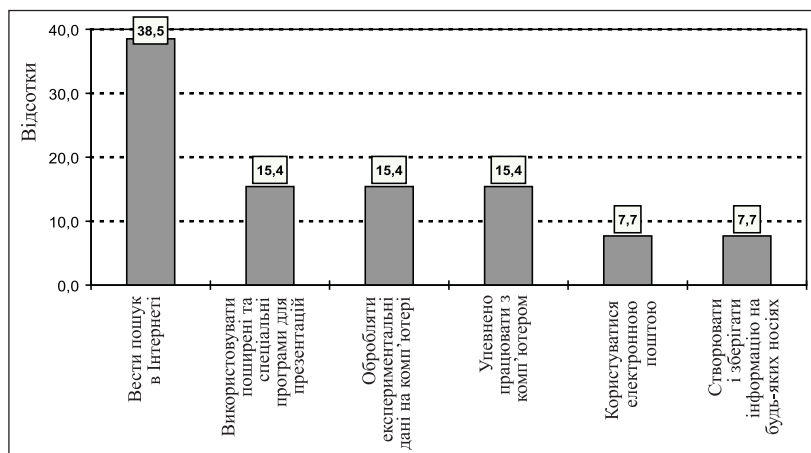


Рис. 1.4.3. Розподіл узагальнених складових базових комп'ютерних умінь за частотою згадування (використання) за проектом Тюнінг

У табл. 1.4.5 і на рис. 1.4.4 представлено склад четвертої з восьми розглянутих загальних компетентностей.

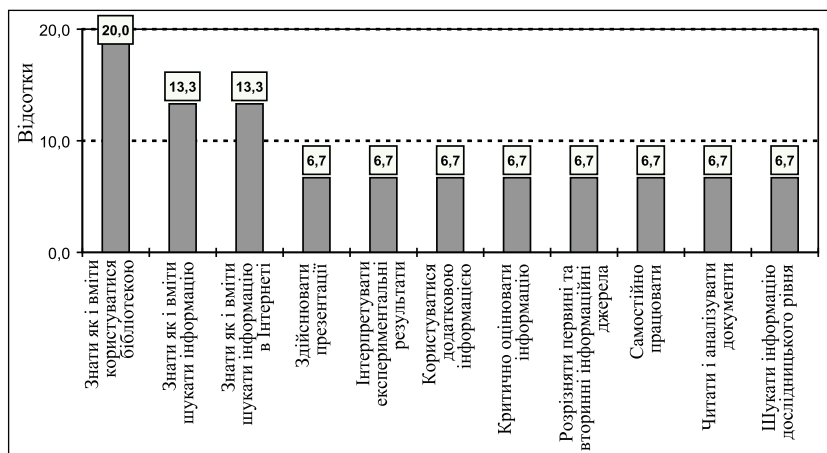
Таблиця 1.4.5

**Диференціальні складові інтегрального вміння управляти інформацією**

| №  | Значені за проектом Тюнінг окремі складові інтегрального вміння управляти інформацією  | Узагальнені диференціальні складові інтегрального вміння управляти інформацією | Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце диференціальної складової інтегральної компетентності |
|----|--|--|--|
| 1  | 2  | 3  | 4  |
| 1. | Знання того, як шукати інформацію в літературі; навички пошуку інформації  | Знати як і вміти шукати інформацію (2)   | 2 (13,3 %),<br>2–3 місце   |
| 2. | Здатність ефективно користуватися бібліотекою; знання того, як користуватися бібліотекою (традиційною або електронною); уміння користуватися бібліотекою | Знати як і вміти користуватися бібліотекою (3)                                 | 3 (20,0 %),<br>1 місце   |
| 3. | Знання того, як шукати інформацію в Інтернет; пошук інформації в Інтернет  | Знати як і вміти шукати інформацію в Інтернеті (2)                             | 2 (13,3 %),<br>2–3 місце   |
| 4. | Знання того, як розрізнити первинні та вторинні джерела або літературу   | Розрізнити первинні та вторинні інформаційні джерела (1)                       | 1 (6,7 %),<br>4–11 місце   |

*Закінчення табл. 1.4.5*

| 1   | 2   | 3  | 4                         |
|-----|---|--|---------------------------|
| 5.  | Користуватися довідковими джерелами для додаткової інформації           | Користуватися додатковою інформацією (1)       | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |
| 6.  | Критичне оцінювання інформації  | Критично оцінювати інформацію (1)              | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |
| 7.  | Уміння бібліотечного й іншого пошуку інформації на дослідницькому рівні | Шукати інформацію дослідницького рівня (1)     | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |
| 8.  | Інтерпретувати лабораторні результати                                   | Інтерпретувати експериментальні результати (1) | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |
| 9.  | Читати і аналізувати документи  | Читати і аналізувати документи (1)             | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |
| 10. | Самостійна робота   | Самостійно працювати (1)                       | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |
| 11. | Організувати усну або письмову презентацію                              | Здійснювати презентації (1)                    | 1 (6,7 %),<br>4–11 місяця |



*Рис. 1.4.4. Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегрального уміння управляти інформацією за частотою згадування (використання) за проектом Тюнінг*

Наведений на рис. 1.4.4 перелік узагальнених (за 15 окремими) диференціальних складових для відповідної інтегральної компетентності

виявився доволі великим, проте містить вагомі складові і не може бути скорочений.

Табл. 1.4.6 і рис. 1.4.5 містять дані про характер диференціації п'ятої із переліку з восьми вибраних загальних компетентностей.

Таблиця 1.4.6

**Складові міжособистісних умінь**

| №  | Зазначені за проектом Тюнінг окремі складові міжособистісних умінь   | Узагальнені складові міжособистісних умінь    | Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце диференціальної складової інтегральної компетентності |
|----|--|---|--|
| 1. | Запитування; прийом; проводити співбесіди; слухання (2); спостереження   | Проводити співбесіду (6)                      | 6 (28,6 %),<br>1 місце   |
| 2. | Вербальна комунікація  | Проводити вербальну комунікацію (1)           | 1 (4,8 %),<br>7–9 місця  |
| 3/ | Невербальна комунікація (2)  | Проводити невербальну комунікацію (2)         | 2 (9,5 %),<br>4–6 місця  |
| 4. | Здатність вести розмову з різними групами співрозмовників; цивілізоване поводження з людьми різного походження | Цивілізовано поводитися з різними групами (2) | 2 (9,5 %),<br>4–6 місця  |
| 5. | Головування на зборах; здатність керувати дискусійними групами; розвивати лідерські вміння                     | Керувати в групі (3)                          | 3 (14,3 %),<br>2–3 місця   |
| 6. | Здатність працювати в групі; здатність працювати в дискусійних групах; участь у зборах                         | Працювати в групі (3)                         | 3 (14,3 %),<br>2–3 місця   |
| 7. | Здатність ефективно представляти свої проекти  | Презентувати проект (1)                       | 1 (4,8 %),<br>7–9 місця  |
| 8. | Сприйняття і зворотній зв'язок; створювати інтерактивне викладацьке і навчальне середовище                     | Створювати інтерактивне середовище (2)        | 2 (9,5 %),<br>4–6 місця  |
| 9. | Обізнаність і впевненість у міжособистісних знаннях і вміннях  | Бути обізнаним і впевненим у спілкуванні (1)  | 1 (4,8 %),<br>7–9 місця  |

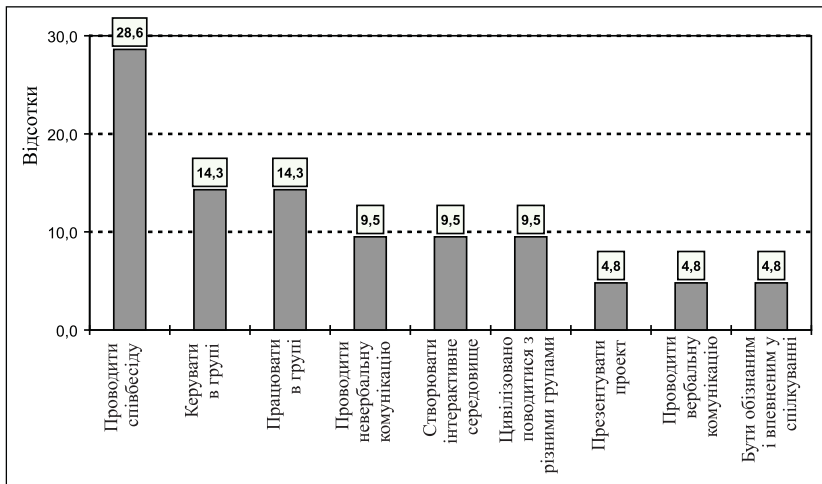


Рис. 1.4.5. Розподіл узагальнених складових міжособистісних умінь за частотою згадування (використання) за проєктом Тюнінг

З рис. 1.4.5 видно, що обізнаність і впевненість у спілкуванні, презентація проєктів та вербальна комунікація утворюють групу узагальнених (за 21 окремою) диференціальних складових, які мають найменше значення в міжособистісних уміннях (вага 4,8 % кожного компонента). Тобто без них у кінцевому переліку з шести (67 %) диференціальних складових з вагою 85,7 % на практиці можна обійтися. До речі, це узгоджується з відомим фактом, що в контактній міжлюдській взаємодії більша частина інформації передається в позавербальний спосіб.

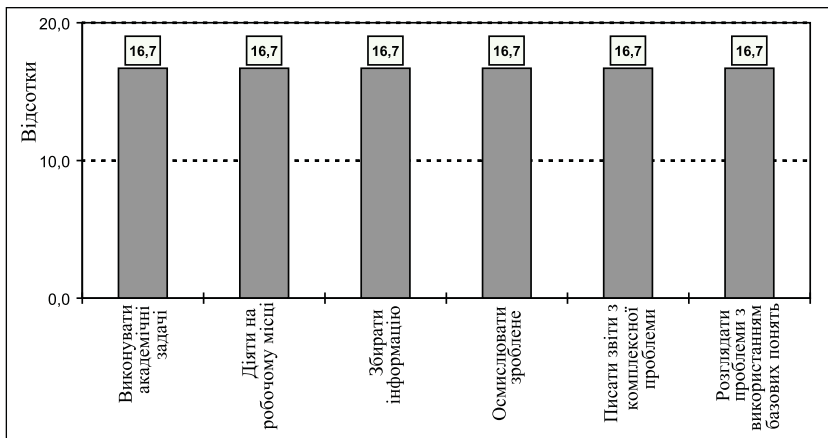
У разі ситуації, представленої табл. 1.4.7 і рис. 1.4.6, усі шість диференціальних складових відповідної інтегральної компетентності однаково важливі і їх слід зберегти. Однак, через мінімальний ступінь узагальнення (лише за шістьма первинними окремими компонентами), мабуть, за більш валідного розгляду слід очікувати помітної вагової диференціації підсумкових складових.

Таблиця 1.4.7  
Диференціальні складові інтегральної здатності до застосування знань на практиці

| №  | Зазначені за проєктом Тюнінг окремі складові інтегральної здатності до застосування знань на практиці | Узагальнені диференціальні складові інтегральної здатності до застосування знань на практиці | Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце диференціальної складової узагальненої компетентності |
|----|---|--|--|
| 1  | 2   | 3  | 4  |
| 1. | Розглядати конкретні проблеми, використовуючи базові концепції, поняття                               | Розглядати проблеми з використанням базових понять   | 1 (16,7 %),<br>1–6 місця   |

*Закінчення табл. 1.4.7*

| 1  | 2                                      | 3                                   | 4                         |
|----|--|-------------------------------------|---------------------------|
| 2. | Виконувати конкретні академічні задачі | Виконувати академічні задачі        | 1 (16,7 %),<br>1–6 місяця |
| 3. | Діяти на робочому місці                | Діяти на робочому місці             | 1 (16,7 %),<br>1–6 місяця |
| 4. | Збирати інформацію з різних джерел     | Збирати інформацію                  | 1 (16,7 %),<br>1–6 місяця |
| 5. | Писати звіти з комплексної проблеми    | Писати звіти з комплексної проблеми | 1 (16,7 %),<br>1–6 місяця |
| 6. | Осмысловати зроблену роботу            | Осмысловати зроблене                | 1 (16,7 %),<br>1–6 місяця |



*Рис. 1.4.6. Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної здатності до застосування знань на практиці за частотою згадування (використання) за проектом Тюнінг*

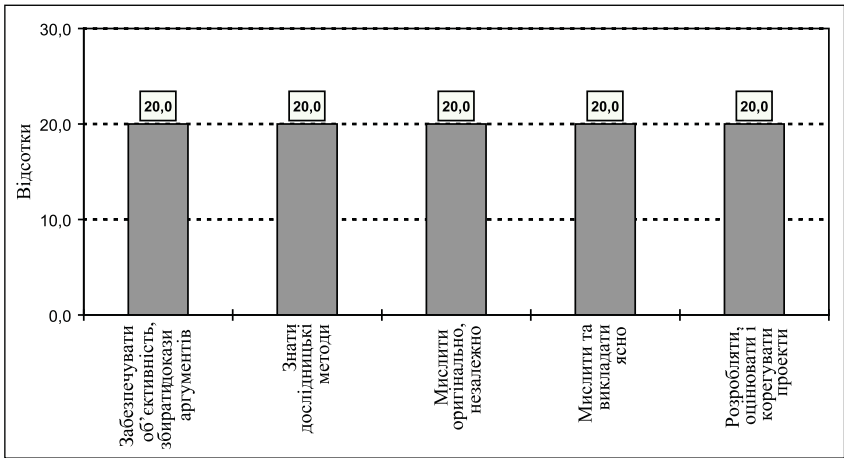
Диференціацію дослідницьких умінь (сьомої з восьми згаданих загальних компетентностей) представлено в табл. 1.4. 8 і на рис. 1.4.7.

*Таблиця 1.4.8*

**Складові дослідницьких умінь**

| №  | Зазначені за проектом Тюнінг окремі складові дослідницьких умінь   | Узагальнені складові дослідницьких умінь | Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце диференціальної складової інтегральної компетентності |
|----|--|--|--|
| 1  | 2  | 3  | 4  |
| 1. | Знання методів, що використовуються в окремих дослідницьких галузях; знання різних дослідницьких методів | Знати дослідницькі методи (2)            | 2 (20,0%),<br>1–5 місяця   |

| <i>Закінчення табл. 1.4.8</i> |  |  |                           |
|-------------------------------|--|--|---------------------------|
| <i>1</i>                      | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>4</i>                  |
| 2.                            | Розроблення спеціальних проєктів і оцінювання їх результатів; регулярний зворотній зв'язок                 | Розробляти, оцінювати і корегувати проєкти (2)             | 2 (20,0 %),<br>1–5 місяця |
| 3.                            | Незалежність мислення; оригінальність;   | Мислити оригінально, незалежно (2)                         | 2 (20,0 %),<br>1–5 місяця |
| 4.                            | Здатність зібрати документальні докази на підтримку аргументів; турбота про послідовність та об'єктивність | Забезпечувати об'єктивність, збирати докази аргументів (2) | 2 (20,0 %),<br>1–5 місяця |
| 5.                            | Ясність викладу; ясність мислення  | Мислити та викладати ясно (2)                              | 2 (20,0 %),<br>1–5 місяця |



*Рис. 1.4.7. Розподіл узагальнених складових дослідницьких умінь за частотою згадування (використання) за проєктом Тюнінг*

Ситуація, унаочнена на рис. 1.4.7, подібна до показаної на рис. 1.4.6, проте вірогідніша, оскільки ґрунтується на узагальненні більшої кількості (10) первинних окремих компонентів.

Нарешті, табл. 1.4.9 також мінімально диференціює підсумкові складові, найімовірніше, через невелику кількість первинних окремих складових (тільки вісім), які узагальнено.

Таблиця 1.4.9

**Диференціальні складові інтегральної здатності працювати самостійно**

| №  | Значені за проектом Тюнінг окремі складові здатності працювати самостійно                  | Узагальнені диференціальні складові інтегральної здатності працювати самостійно | Частка (за частотою згадування) і рейтингове місце складової інтегральної компетентності |
|----|--|---|--|
| 1. | Використовувати час; здатність організувати наявний час                                    | Організувати час (2)  | 2 (25,0 %),<br>1–2 місце   |
| 2. | Дотримуватися граничних термінів виконання домовленостей; своєчасне виконання завдань      | Своєчасно виконувати завдання (2)   | 2 (25,0 %),<br>1–2 місце   |
| 3. | Вибирати пріоритети  | Вибирати пріоритети (1)   | 1 (12,5 %),<br>3–6 місце   |
| 4. | Використання відмінних від лекції методів (наприклад, роботу в бібліотеці, польову роботу) | Використовувати відмінні від лекції навчальні методи (1)                        | 1 (12,5 %),<br>3–6 місце   |
| 5. | Ефективно організувати виконання складних завдань  | Ефективно організувати виконання складних завдань (1)                           | 1 (12,5 %),<br>3–6 місце   |
| 6. | Стратегія вільного плавання і впливання  | Застосовувати стратегію вільного плавання і впливання (1)                       | 1 (12,5 %),<br>3–6 місце   |

Рис. 1.4.8. демонструє відносну вагу кожного диференціального компонента відповідної загальної компетентності.

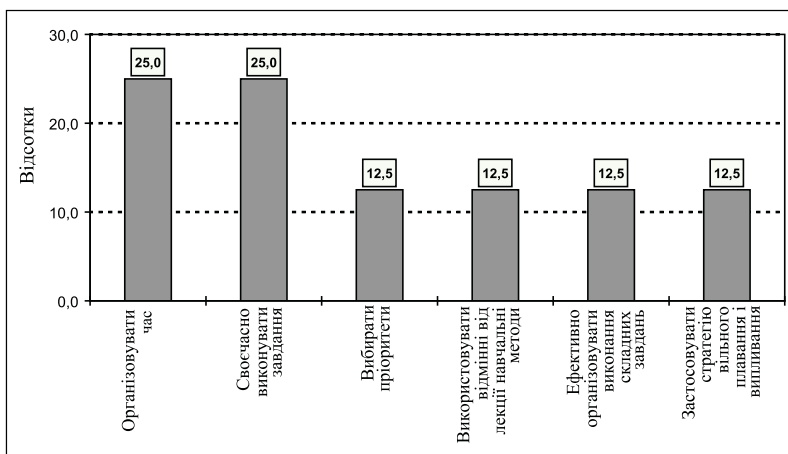


Рис. 1.4.8. Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної здатності працювати самостійно за частотою згадування (використання) за проектом Тюнінг

Таким чином, на прикладі даних проекту Тьюнінг, які стосуються восьми названих загальних компетентностей, можна обґрунтувати підхід до з'ясування складу та структури основних компетентностей з метою їх ефективної практичної реалізації в освіті. Крім того, деталізований компонентний і структурний аналіз підтверджує канонічність (сутісну неповторюваність) визначених загальних компетентностей, тобто їх принципову незамінність, базову потрібність.

### *Література*

1. Луговий В. І. Високі педагогічні технології та їх детермінація змістом освіти / В. І. Луговий // Міжнародний науковий вісник : зб. наук. доп. за матер. XXI Міжн. наук.-практ. конф. «Перспективні шляхи й напрями вдосконалення освітньої системи у світлі Болонського процесу», 16–19 листопада 2010 р. / редкол.: Ф. Г. Ващук (голова), Х. М. Олексик, І. В. Артьомов та ін. ; упоряд. К. М. Мовчан. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – Вип. 2 (21). – Ч. 1. – 336 с. – С. 19–23.
2. Луговий В. І. Застосування системного підходу до визначення компетентностей як основи кваліфікацій / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко // Вища освіта України : теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Дод. 1. – Темат. вип.: Наука і вища освіта: технології взаємодії. – 284 с. – С. 151–159.
3. Луговий В. І. Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій / В. І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с. – С. 70–91.
4. Луговий В. І. Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – 728 с. – С. 64–72.
5. Луговий В. І. Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : вісник НАПН України. – 2011. – № 2 (71). – С. 14–21.
6. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3. (дод. 1) / Ін-т вищої освіти АПН України ; [голов. ред. Віктор Андрущенко ; редкол.: Віль Бакіров, Іван Вакарчук ... Володимир Луговий та ін.]. – [К.], 2009. – [Темат. вип.] : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.
7. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В. І. Луговий // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : кол. моногр. : десятиї річниця Ін-ту вищої освіти АПН України присвячується / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х., 2009. – С. 178–210.
8. Луговий В. І. Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Вища освіта України. – № 2 (дод. 1). – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – Рівне : РДГУ, 2007. – 197 с. – С. 6–10.
9. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Боблюш, А. А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.

10. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. – 2006. – № 2. – С. 123–132.

11. Tuning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: <http://tuning.unideusto.org>.

## **IDENTIFICATION OF COMPOSITION AND STRUCTURE OF COMPETENCIES – KEY CONDITION FOR INCREASING EFFICIENCY OF TEACHING AND LEARNING OUTCOMES EVALUATION WITHIN HIGHER SCHOOL**

**V.I. Lugovyy, O.M. Slyusarenko, Zh.V. Talanova**

Detail analysis and system synthesis of differential components for eight selected (from 30) integral general competences according to Tuning project is realized in the subsection. It is presented that number of differential components for separate integral competences is 8 on average, and determinative (dominative) – 7. Determinative components lists for each of 8 cases of integral general competences are defined. These lists distinguish one from the other on principle, that testifies to canonical (orthogonal, essential different) nature of examined integral general competences.

**Key words:** competences, general competences, differential components of integral competences, learning outcomes, result-oriented approach in education, Tuning project.

---

---

### **1.5. ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ І ОЦІНКИ ПОВЕДІНКОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ФАХІВЦЯ**

---

---

Висвітлюються базові положення компетентнісного підходу та шляхи їх реалізації у програмах вищої освіти шляхом застосування відповідних методів, методик і технологій, зокрема для розвитку поведінкових компетенцій як складових професійного профілю фахівця.

**Ключові слова:** компетентність, компетенції (знаннєві, вміннєві, поведінкові), методи розвитку компетенцій, методи оцінки компетенцій, профіль фахівця.

Освещены базовые положения компетентностного подхода и пути их реализации в программах высшего образования путем применения соответствующих методов, методик и технологий, в частности для развития поведенческих компетенций как составляющей профессионального профиля специалиста.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенции (знания, умения, поведенческие), методы развития компетенций, методы оценки компетенций, профиль специалиста.

Competence-based technology of teaching in higher education and methods for behavioral competencies development and assessment of specialist

The chapter makes clear basic statements of competence approach and the ways for their realization in higher education programs by implementation relevant methods, methodologies and technologies, in particular for development of behavioural competencies as components of professional profile of specialist.

**Key words:** competence, competencies (knowledge, skills, behavioural), methods for competencies develop met, methods for competencies assessment, profile of specialist.

Застосування компетентнісного підходу при розробленні та реалізації програм професійної підготовки розглядається як шлях підвищення їх ефективності. Очевидним є той факт, що запровадження компетентнісно орієнтованого підходу має спиратися на нове теоретико-методологічне підґрунтя, оскільки «компетенції не можуть генеруватися у процесі традиційного «викладання» на предметно-змістовному рівні» [1, II].

Компетентнісно орієнтована освіта (*competence-based education*) почала формуватися у США у 70-х роках ХХ ст. [10]. Питання компетентнісно орієнтованої освіти досліджують фахівці ЮНЕСКО, ПРООН, Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитк й інших міжнародних організацій. Компетентнісний підхід покладено в основу «Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя» («The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework»).

**Базові поняття компетентнісного підходу.** У педагогічній літературі (як вітчизняній, так і зарубіжній) констатується відсутність єдиного розуміння значення базових положень і понять компетентнісного підходу та їх взаємозалежності. Досягнення консенсусу з цього питання можливе за умови врахування як результатів теоретико-методологічних напрацювань (зарубіжних і вітчизняних), так і здобутків практичної імплементації компетентнісного підходу (здебільшого зарубіжній досвід).

Аналіз джерел [3; 13–14; 21; 25–26; 30–31; 34] засвідчує правомірність використання ключових понять компетентнісного підходу та їх взаємозв'язку у такому формулюванні:

• **Компетентність** (у множині – компетентності) – здатність людини ефективно виконувати певну (у тому числі професійну) діяльність.

• **Компетенція** (у множині – компетенції) – особиста якість людини, що визначає її поведінку та впливає на рівень виконання певної (зокрема професійної) діяльності.

• Компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетенції є складовими компетентності.

• Ланцюжок компетентнісного підходу (від меншого до більшого) є таким: індикатор → індикатори → компетенція → компетенції → компетентність → компетентності.

Для ілюстрації кореляційного зв'язку між основними поняттями компетентнісного підходу Л. Спенсер і С. Спенсер використовують таку асоціацію:

- «поведінкові індикатори аналогічні «атомам»;
- компетенції аналогічні «елементам», описаним за допомогою кількох поведінкових індикаторів;
- кластери компетенцій відповідають «макромолекулам» або хімічним сім'ям [31, 349–350].

**Компетентності та їх типи.** У сучасних джерелах, присвячених компетентнісному підходу, значна увага приділяється ідентифікації наявних компетентностей (множина від «компетентність») та їх типам. Наприклад, наведемо деякі з пропонуваніх класифікацій:

- інструментальні, міжособистісні, системні [23, 9];
- «Досягнення та дія», «Допомога та обслуговування інших», «Вплив», «Менеджерські компетенції», «Когнітивні компетенції», «Особиста ефективність» [31];
- мовна, логіко-математична, музична, просторово-візуальна, кінетична, міжособистісна, внутрішньоособистісна [8, 120–122];
- життєва, соціальна, комунікативна, комп'ютерна [3, 22];
- технологічна, інформаційна, соціальна, комунікативна [32, 127].

Крім того, у педагогічних працях виокремлена психолого-педагогічна компетентність, яка у своїй структурі містить: комунікативну, гностичну, проектувальну, організаторську, діагностувальну [33, 155]. В. Луговий щодо категоризації компетентностей застосовує ще один досить універсальний підхід: «Більш системно і науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти до висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знанневих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалогу (консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих» [18, 11].

Звертаючись до поняття *професійна компетентність*, зауважимо, що Н. Кропотова визначає професійну компетентність як «систему особистісних якостей, знань і умінь, що обумовлюють готовність і здатність фахівця (професіонала) здійснювати професійну діяльність у контексті наявних соціально-економічних і соціокультурних реалій» [15, 50].

С. Сисоєва та І. Соколова під «професійною компетентністю фахівця» розуміють «інтегровану властивість особистості, що визначатиме здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні» [29, 158].

Підсумовуючи, констатуємо, що **професійна компетентність** – це здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність, і ця здатність є результатом набуття фахівцем необхідних компетенцій.

**Компетенції: основні типи і види.** Зорієнтуємося тепер щодо основних видів наявних компетенцій. Л. Спенсер і С. Спенсер визначили п'ять типів компетенцій [31, 9–10]:

1. Мотиви. Те, про що людина думає або чого хоче, що викликає дію. Мотиви націлюють та спрямовують поведінку на певні дії.
2. Психофізіологічні особливості (або властивості). Фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуації або інформацію.
3. «Я»-концепція. Установки, цінності або образ «Я» людини.
4. Знання. Інформація, якою володіє людина у певних змістових сферах.
5. Навички. Здатність виконувати визначене фізичне і розумове завдання.

Запропоновані Спенсерами типи компетенцій корелюються з моделлю компетентності Леклерка та моделлю розвитку компетентності спеціаліста. Цю відповідність можна передати графічно за допомогою схеми (рис. 1.5.1).

На рис. 1.5.1 графічно відображено наявність різних рівнів компетентності та відповідні їм рівні компетенцій. Висновок полягає в тому, що відповідно до наявних рівнів компетентності ідентифікується **три основні види компетенцій**:

- *знаннєві* – у формі наявних знань;
- *вміннєві* – у формі наявних умінь (навичок);
- *поведінкові* – у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок.

Виокремлення та визначення компетенцій як підґрунтя для набуття компетентності у певній сфері веде до зміни кінцевих результатів освітнього процесу – навчальних результатів, а саме: від моделі «ЗУН – Знання, Уміння та Навички»<sup>1</sup> ми переходимо до моделі «ЗВУ – Знання, Вміння, Установки», де останні символізують увесь спектр поведінкових компетенцій (мотиви, риси, цінності, установки).

---

<sup>1</sup> Поділ умінь і навичок є досить умовним, оскільки навички є автоматизованими вміннями. Важливо також зазначити, що в англійській мові такого поділу немає, до умінь і навичок використовують один термін «skills», що також підтверджує штучність поділу.



Рис. 1.5.1. Рівні компетенцій

Спенсери підкреслюють той факт, що знаннєві та вміннєві компетенції є «поверховими характеристиками людини» та є видимими, тоді як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та «Я»-концепція) є прихованими, «глибшими», оскільки розташовані «у самій серцевині особистості» [31, 10]. Зазначене дослідники відобразили графічно (рис. 1.5.2).



Рис. 1.5.2. Рівні компетенцій – «модель айсберга» [31, с. 10]

Важливо підкреслити, що при запровадженні компетентнісного підходу в освіту відбулося не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь. Цей факт укріплює важливість особистісно орієнтованого підходу в освіті, визнання первинності особистості відносно всіх складових освітнього процесу та визнання і розуміння освіти як основи життєтворчості особистості, забезпечення її ефективної життєдіяльності.

Запровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти веде до зміни самої процедури розроблення та формату побудови змісту

освітніх програм: «Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетенцій» [14, 66–67]. Структура навчальних програм професійної підготовки фахівців у результаті застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності відображена в табл. 1.5.1.

Таблиця 1.5.1

**Структура навчальної програми професійної підготовки фахівців за компетентнісного підходу**

| Модуль/<br>назва | Компетенція 1 | Компетенція 2 | Компетенція 3 | Компетенція ... | Компетенція n |
|------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|
| 1                | x             |               | x             |                 |               |
| ...              | x             | x             |               | x               |               |
| №                |               | x             | x             |                 | x             |

Педагогічна практика засвідчує широкий спектр методів, спрямованих на розвиток компетенцій (знаннєвих, вміннєвих, поведінкових). Табл. 1.5.2 дає уявлення про придатність (ефективність) різних педагогічних методів щодо розвитку тих чи інших компетенцій.

Таблиця 1.5.2

**Методи розвитку компетенцій**

| Назва методу / придатність для розвитку | Знаннєві компетенції | Вміннєві компетенції | Поведінкові компетенції |
|---|----------------------|----------------------|-------------------------|
| Лекції                                  | +++                  | +                    | +                       |
| Читання                                 | +++                  | +                    | +                       |
| Відеовиступи                            | +++                  | +                    | +                       |
| Відеоситуації                           | ++                   | ++                   | +                       |
| Аналіз ситуації                         | ++                   | +++                  | ++                      |
| Рольові ігри                            | +                    | +++                  | ++                      |
| Моделювання                             | +                    | +++                  | ++                      |
| Групове навчання                        | +++                  | +++                  | ++                      |
| Діяльнісне навчання                     | ++                   | ++                   | +++                     |
| Дистанційне навчання                    | +++                  | ++                   | ++                      |
| Наставництво                            | +++                  | ++                   | +++                     |
| Коучинг                                 | +++                  | +++                  | +++                     |

Складено за [19, с. 167].

**Методи розвитку поведінкових компетенцій.** Методи розвитку знаннєвих і вміннєвих компетенцій добре відомі педагогічній спільноті, тоді як методи розвитку поведінкових компетенцій лише входять у вітчизняну педагогічну практику. Здійснений аналіз наукових джерел,

присвячених компетентнісному підходу, та провідної практики професійної підготовки фахівців дав змогу виокремити кілька ключових методик, методів і технологій, спрямованих на розвиток поведінкових компетенцій.

*Метод оповідача.* Зазначений метод існує вже не одну тисячу років, не втрачаючи актуальності. Біблія – один з яскравих прикладів, коли розповідь дає змогу сформулювати поведінкові установки, культурні норми, суспільні та індивідуальні цінності. У сучасній літературі з управлінської освіти цей метод називається «сторітеллінгом» (*storytelling*). Його активно застосовують і в процесі організаційного навчання, де він виконує такі функції: пропагандистську (інструмент переконання); об'єднувальну (інструмент розвитку корпоративної культури); інструмент впливу; утилітарну (спосіб донести зміст чи завдання проекту) [27, 231]. Окрім повчальних історій, практика засвідчує ефективність використання для формування та розвитку поведінкових компетенцій у фахівця також притч, казок, цитат, міфів і метафор. Тематика історій, міфів, казок, цитат, притч може бути найрізноманітнішою. Важливо, щоб вони формували позитивні та відповідні цілям навчання цінності та моделі поведінки.

*Методика Спенсерів.* У праці «Компетенції на роботі» [31] Л. Спенсер і С. Спенсер запропонували методику розвитку поведінкових компетенцій, розроблену на основі чотирьох теорій навчання: навчання дорослих на досвіді, набуття мотивації, соціальне наочіння, самокероване змінювання. Застосування положень зазначених теорій дало змогу вченим сформулювати загальну стратегію для розроблення та реалізації навчання, спрямованого на розвиток поведінкових компетенцій, опис етапів якої представлено у табл. 1.5.3

Таблиця 1.5.3  
*Методика Спенсерів*

| № етапу | Назва етапу           | Призначення етапу   | Методи досягнення      |
|---------|-----------------------|---|------------------------|
| 1       | Розпізнання           | Переконати в існуванні певної компетенції                                   | Приклад                |
| 2       | Розуміння             | Пояснити концепт нової компетенції  | Лекція, приклад        |
| 3       | Самооцінка            | Оцінити власний наявний рівень визначеної компетенції порівняно з ідеальним | Діаграми, анкети       |
| 4       | Практика              | Попрактикуватися у демонстрації визначеної компетенції                      | Імітуючі вправи        |
| 5       | Застосування у роботі | Розробити план дій  | Індивідуальне завдання |
| 6       | Подальша підтримка    | Забезпечити підтримку процесу реалізації визначеного плану дій              | Консультація, допомога |

Складено за [31, с. 293].

*Навчання через дію (діяльнісне навчання).* Навчання через дію (*learning by doing*) здійснюється шляхом виконання спеціальних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю фахівців. Цей метод розглядається як ефективний спосіб розвитку професійних якостей, оскільки саме під час його реалізації учасник процесу отримує можливість удосконалити свою поведінку, а отже, й свої поведінкові компетенції.

*Модель самокерівного навчання.* Автором цієї моделі є Р. Бояцис, який розглядав її як основу для розвитку лідерських якостей. Відповідно до моделі процес самокерівного навчання складається з п'яти етапів і має циклічний характер. Стадії циклу, які проходять управлінці відповідно до моделі, є такими:

1. Моє ідеальне «я»: ким я хочу бути?
2. Моя реальна сутність: хто я є? Які мої позитивні якості й у чому моя сутність не збігається з ідеальною?
3. Моя програма самовдосконалення: як я зможу розвинути свої позитивні якості для досягнення ідеалу?
4. Запровадження у практику нових способів поведінки.
5. Встановлення надійних і довірливих стосунків із оточенням, які роблять можливими всі ці зміни [5, 125].

Результатом застосування методу є план самовдосконалення (само розвитку), який забезпечує прикладний характер навчання.

*Тренінги.* Серед широкого спектра визначень тренінгу як виду педагогічної технології скористаємося запропонованим фахівцем Санкт-Петербурзького інституту тренінгу С. Макшановим: «*тренінг* – це багатофункціональний метод визначених змін психологічних феноменів людини і групи з метою гармонізації професійного та особистого буття людини» [12, 70].

Оскільки тренінг проводиться на перетині трьох умовних площин – джерел, процесу, інформації, тренер повинен виконувати певні ролі:

- експерта – вводить нові поняття, передає фахові знання, забезпечує експертну оцінку діяльності учасників;
- викладача – надає нову інформацію, дає завдання, реалізує методи, оцінює навчальні результати, контролює групову динаміку;
- фасилітатора – керує груповою роботою, фіксує та узагальнює інформацію.

*Специфіка застосування методів розвитку поведінкових компетенцій.* Констатація необхідності розвитку поведінкових компетенцій у процесі професійної підготовки фахівців актуалізує та посилює роль виховної складової, а отже, потребує акцентування уваги на використанні відповідних методів і технологій виховання.

Основною рушійною силою процесу виховання особистості, за твердженням вітчизняних учених К. Нісімчук і А. Нісімчук, є «протиріччя що виникають між набутиим досвідом поведінки та новими

потребами в поведінці, між потребами поведінки та можливостями і способами їх задоволення» [22, 18]. Педагогічна технологія в цьому випадку передбачає реалізацію системи методів виховання, що розглядаються як «спосіб впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин... з виховною метою...» [22, 47]. У науковій літературі наявні різні класифікації методів виховання [4; 7; 9; 11; 22]. Вибір методу виховання детермінується низкою факторів, серед яких: мета, зміст, умови виховання та специфічні особливості цільової аудиторії. Сучасна практика демонструє широкий спектр прикладів застосування методів і технологій такого спрямування. Рисую, що їх об'єднує, є притаманний їм *фактор соціальної взаємодії*.

Важливо також підкреслити значення соціально-психологічного впливу у процесі реалізації зазначених методів під час професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, а отже, і необхідність урахування особливостей і закономірностей соціально-психологічного впливу. До традиційних засобів соціально-психологічного впливу відносять переконування, приклад, наслідування [20, 40].

**Оцінювання ефективності навчальних програм на основі компетентнісного підходу.** Оцінка наявних і набутих у результаті навчання компетенцій є важливим показником ефективності освітніх програм, а саме ефективність останніх і потребує підвищення в умовах сьогодення: «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [14, 26].

Перехід на засади компетентнісного підходу веде до зміни ключових принципів і самої філософії оцінювання ефективності навчання порівняно з традиційною освітньою моделлю (табл. 1.5.4).

Таблиця 1.5.4

**Оцінювання результатів навчання**

| <b>Компетентнісна орієнтація</b>  | <b>Традиційна орієнтація</b>  |
|---|---|
| Проектування результату (цілі, завдання, релевантні критерії оцінок, вимірність, стійкість) | Варіативність змісту. Результати відмінні у різних навчальних групах                |
| Варіативність тривалості (гнучкі вимоги до кожного, врахування індивідуального «ритму»)     | Заданість тривалості (незалежно від індивідуальної «розмірності навчального кроку») |
| Оцінка відповідно до критеріїв  | Оцінка відповідно до норми  |
| Вимірювання базується на заданому стандарті при однозначних критеріях                       | Знання нормовані у формі відсоткових «заданостей» чи ступенів                       |

Складено за [1, с. 10].

*Методи оцінки поведінкових компетенцій.* Запровадження в систему професійної підготовки фахівців компетентнісного підходу потребує розроблення та використання відповідних методів для вимірювання навчальних результатів у формі компетенцій (особливо поведінкових). Л. Спенсер і С. Спенсер у праці «Компетенції на роботі» ідентифікували основні методи оцінювання поведінкових компетенцій у порядку спадання їх валідності:

- центри оцінки / розвитку (0,65);
- інтерв'ю (поведінкове) (0,48–0,61);
- тести (з використанням робочих прикладів) (0,54);
- тести здібностей (0,53);
- особистісні тести (0,39);
- біографічні дані (0,38);
- рекомендаційні листи (0,23);
- інтерв'ю (неповедінкове) (0,05-0,19) [31, 263].

Варто зазначити, що жодний з наявних методів оцінювання поведінкових компетенцій не є абсолютним. Тому для отримання максимально об'єктивної картини щодо наявності певних професійних компетенцій у фахівця є необхідним застосування комплексу оцінювальних інструментів.

*Центри оцінки.* Найефективнішою технологією для оцінювання професійних компетенцій фахівців вважається технологія під назвою «центр оцінки» або «асесмент-центр» (*assessment-center*). Високий показник валідності цієї технології пояснюється використанням комплексу методів і технік, зокрема таких:

- тести здібностей (набір міні-завдань із професійної діяльності, які необхідно виконати за обмежений час);
- особистісний опитувальник (перелік коротких завдань щодо стилів поведінки, яким надається перевага);
- індивідуальні професійні завдання (ознайомлення з документами та прийняття рішення з визначеної проблеми);
- аналітичні презентації (аналіз ситуаційних вправ і презентація свого рішення комісії);
- виступи, групові дискусії (вирішення проблеми в групі);
- вправи на збирання інформації (виявлення найбільшої кількості фактів із визначеної проблеми і прийняття рішення);
- рольові та ділові ігри, імітація робочих ситуацій;
- вправи на консультування та коучинг колег [24; 31].

*Метод «360°».* Метод з'явився у 1980-х роках у США, використовується як для оцінки окремих поведінкових компетенцій, так і цілого їх спектра. Кожна з оцінюваних компетенцій прописується у термінах поведінкових індикаторів та їх рівнів у вигляді анкети закритого типу. Для заповнення анкети пропонується чотири категорії осіб: сам учасник, кілька колег, підлеглих і його безпосередній керівник. Звідси і з'явилася назва «360°», тобто оцінка по колу (рис. 1.5.3).

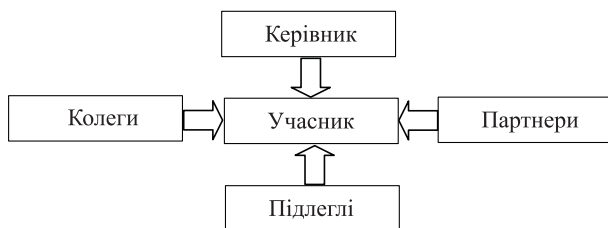


Рис. 1.5.3. Схема оцінки компетенцій за методом «360°»

Вважається, що для забезпечення об'єктивності оцінювання за методом «360°» необхідно не менше семи осіб (традиційно 7–12). Результати анкетування інтегрують і представляють в узагальненій формі у вигляді звіту (рис. 1.5.4).

|               |                                    |   |   |   |   |   |   |
|---------------|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| Компетенція 1 | Самооцінка / або необхідний рівень |   |   |   |   |   |   |
|               | Оцінка іншими                      |   |   |   |   |   |   |
| Компетенція 2 | Самооцінка / або необхідний рівень |   |   |   |   |   |   |
|               | Оцінка іншими                      |   |   |   |   |   |   |
| ...           |                                    |   |   |   |   |   |   |
| Компетенція № | Самооцінка / або необхідний рівень |   |   |   |   |   |   |
|               | Оцінка іншими                      |   |   |   |   |   |   |
| Шкала         | 1                                  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Рис. 1.5.4. Форма представлення результатів за методом «360°» у вигляді діаграми

Накладання суб'єктивних позицій щодо поведінки оцінюваного забезпечує об'єктивізацію оцінки поведінкових компетенцій. Метод також дає змогу порівняти наявний рівень поведінкової компетенції з бажаним або рівнем самооцінки (залежно від мети оцінювання).

Іноді результати оцінювання за методом «360°» подають у вигляді «павутинки» (рис. 1.5.5), де пунктиром відображено необхідний рівень, а суцільною лінією – наявний.

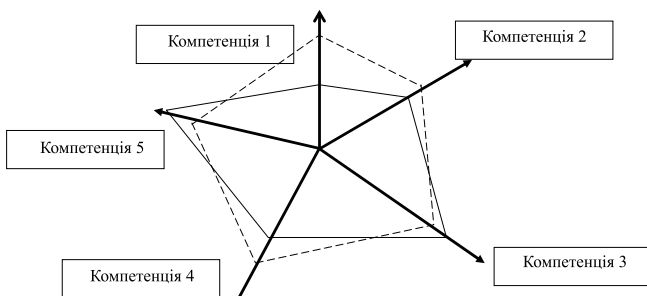


Рис. 1.5.5. Форма представлення результатів за методом «360°» у вигляді «павутинки»

Метод «360°» широко використовують під час реалізації програм професійної підготовки серед інших методів оцінки поведінкових компетенцій фахівця, необхідних для ефективного виконання ним відповідних професійних функцій.

*Фактори, що впливають на ефективність процесу оцінювання ефективності навчальних програм.* Успіх оцінювальних процедур щодо ефективності та якості професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти залежить від урахування її організаторами низки факторів, до яких, зокрема, слід віднести такі:

- готовність адміністративного та наукового-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів до застосування компетентнісного підходу;
- наявність необхідної інформаційної та методичної інфраструктури для оцінювання;
- тісна співпраця з організаціями-роботодавцями;
- прозорість процесу та однозначне розуміння його призначення всіма учасниками;
- недопущення так званої «зустрічної» оцінки;
- наявність чітких і оприлюднених критеріїв.

**Висновки.** Запровадження компетентнісного підходу в програми вищої освіти розглядається як шлях підвищення ефективності освітніх послуг, посилення їх професійно-прикладної орієнтації та механізм забезпечення постійного розвивального взаємозв'язку між професійною діяльністю та професійною освітою.

Іншим важливим набутком компетентнісного підходу є віднесення до важливих навчальних результатів поведінкових компетенцій та їх визначення як базису для ефективного застосування професійних знань і умінь у професійній діяльності. Останнє зумовлює цілий спектр принципових змін, які мають бути здійснені у педагогіці вищої школи, пов'язаних із застосуванням методів формування та оцінювання поведінкових компетенцій у навчальному процесі.

Особливої уваги на цьому шляху потребують комплексний і системний процес розроблення інформаційного, методичного, дидактичного та технологічного забезпечення для застосування означених методів, а також відповідна підготовка науково-педагогічних і адміністративних працівників вищих навчальних закладів щодо ефективного використання таких методів у навчальному процесі.

---

---

### *Література*

---

---

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании : (К усвоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Байхэм У. Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. Байхэм, О. Смит, М. Пизи. – М. : Вильямс, 2002. – 416 с.

3. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К. : Пляяди, 2005. – 120 с.
4. Бляшевська А. В. Інтенсивні технології: дидактично-професійний аспект : моногр. / А. В. Бляшевська, Т. Ю. Боргнюк. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 220 с.
5. Гоулман Д. Емоціональне лідерство: искусство управління людьми на основе емоціонального інтелекту / Д. Гоулман. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с.
6. Даринская В. М. Оценка и развитие персонала методом «Ассессмент-центр» / В. М. Даринская, И. Н. Чаплыгин. – СПб. : Речь, 2008. – 214 с.
7. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
8. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
9. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html>. – Загл. с экрана.
11. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : [кол. моногр.] / [І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина та ін. ; наук. ред. В. П. Коцур ; уклад. О. І. Шафран]. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Капрук, 2008. – 285 с.
12. Кобзева В. Руководителю об обучении персонала: дизайн посттренинга / В. Кобзева, Г. Баранова – М. : Добрая книга, 2006. – 456 с.
13. Козуб Т. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактика и техники для воспитания лидеров / Т. Козуб, У. Бирли, Дж. Джонс. – М. : Эксмо, 2009. – 336 с.
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарука. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
15. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 44–50.
16. Лидеры нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/ld/ld019.html>. – Загл. с экрана.
17. Лозова О. М. Міф як первинна метамова суспільної свідомості: огляд проблематики / О. М. Лозова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – № 1 (13). – С. 18–21.
18. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3 (дод. 1) / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2009. – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.
19. Мамфрод А. Management Development. Как усовершенствовать работу менеджеров. Стратегии действий / А. Мамфрод, Д. Голд. – М. : HIPPO PUBLISHING LTD, 2006. – 360 с.
20. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу / В. В. Москаленко. – К. : ЦУЛ, 2007. – 448 с.
21. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Боблюш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : Пляяди, 2011. – 100 с.
22. Нісімчук К. О. Технології виховання: морально-етичний аспект : монографія / К. О. Нісімчук, А. С. Нісімчук. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 180 с.
23. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [кол. моногр.] / [В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового]. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

24. Проект оценки менеджеров DeTech [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.de-tech.ru>. – Загл. с экрана.
25. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. ; Х. : НТУ «ХП», 2009. – 472 с.
26. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект : [кол. моногр.] / [В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Г. О. Горбань та ін. ; за ред. В. Й. Бочелюка]. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 248 с.
27. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / [С. Иванова, Д. Болдогаев, Э. Борчанинова и др.]. – М. : Альпина Паблшерз, 2009. – 280 с.
28. *Роберто М. А.* Почему великие лидеры не принимают ответ «да»: управление конфликтом ради консенсуса / М. А. Роберто. – Д. : Баланс Бизнес Букс, 2006. – 224 с.
29. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : [наук. вид.] / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова ; М-во освіти і науки України ; НАПН України, Ін-т проф. освіти і освіти дорослих, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. – К. : ЕКС О, 2010. – 362 с.
30. Система автоматизированной оценки и развития персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.prometeus.ru>. – Загл. с экрана.
31. *Спенсер Л.* Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : НРРО, 2005. – 384 с.
32. Тренінгові технології як засіб формування знанневих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр : зб. матеріалів наук.-метод. конф., (3–4 лют. 2009 р.) : у 2 т. – К. : КНЕУ, 2009. – Т. 1. – 416 с.
33. *Ткач Т. В.* Освітній простір особистості: психологічний аспект : моногр. / Т. В. Ткач ; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. ; Запоріжжя, 2008. – 272 с.
34. *Ягупов В. В.* Компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // *Наук. зап. Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія».* – К., 2007. – С. 3–8.

## **COMPETENCE BASED TEACHING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION AND METHODS FOR DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF BEHAVIOURAL COMPETENCIES OF SPECIALIST**

**S.A. Kalashnikova**

The chapter makes clear basic statements of competence approach and the ways for their realization in higher education programs by implementation relevant methods, methodologies and technologies, in particular for development of behavioural competencies as components of professional profile of specialist.

**Key words:** competence, competencies (knowledge, skills, behavioural), methods for competencies develop met, methods for competencies assessment, profile of specialist.

---

---

## 1.6. РОЛЬ УМІНЬ У ЗДІЙСНЕННІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

---

---

Обґрунтовується роль умінь як одного з важливих компонентів компетентності.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність, вміння.

Обосновывается роль умений как одного из важных компонентов компетентности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, умение.

The role of skills as one of the important components of competence is substantiated.

**Key words:** competence approach, competence, skill.

Запровадження компетентнісного підходу до навчання у вищих навчальних закладах України потребує методологічного осмислення міри його новизни, співвідношення зі здобутками національної системи освіти, обґрунтування категоріального апарату.

Слід зауважити, що впровадження компетентнісного підходу, основним позитивом якого, на нашу думку, є динамічність і прогностичність системи навчання, відразу породжує суперечність із певною статичністю галузевих державних стандартів, позиції яких міцно закріплені у Законі України «Про вищу освіту».

Квінтесенцією освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), їх основним структурним компонентом є кваліфікаційні вимоги, представлені у вигляді переліку здатностей розв'язувати типові завдання професійної діяльності та виражені певними вміннями. Вони повинні забезпечити реалізацію основних виробничих функцій.

Наприклад, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи». кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» типові завдання діяльності та вміння, якими повинні оволодіти випускники вищого навчального закладу, підпорядковані забезпеченню проєктувальної, організаційної, управлінської та виконавської функцій.

Спробуємо порівняти зміст вказаних ОКХ із дослідженим переліком компетентностей, наприклад, колективом українських науковців (О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубочова), які запропонували такий перелік ключових компетентностей у навчанні: навчальні (уміння вчитися); громадянська; загальнокультурна; інформаційна; соціальна, здоров'язберігаюча, які деталізуються в комплексі знань, умінь і навичок, цінностей, ставлень, здатностей [2, 408].

Співставлення названих компетентностей із типовими задачами діяльності ОКХ [3, 10–20] дає змогу стверджувати, що загальнонавчальних компетентностей як об'єкта формування та контролю в них немає, хоча певне їх використання передбачене у блоці реалізації виробничої проектувальної функції у процесі розв'язання таких типових завдань діяльності: розроблення моделі випускника ВНЗ; розроблення ОКХ випускника ВНЗ; визначення змісту освіти за певними напрямками підготовки спеціальністю й освітньо-кваліфікаційним рівнем; проектування структурно-логічної схеми підготовки; проектування змісту навчання за дисципліною; проектування навчального плану; розроблення дидактичного завдання; конструювання педагогічних тестів досягнень; формування дидактичної системи.

Загальнонавчальне спрямування має і типове завдання, що забезпечує здійснення виробничої виконавської функції – системного аналізу чи інших заходів (інновацій) у галузі освіти.

Здоров'язберігаюча компетентність має бути сформована виконанням таких завдань діяльності: забезпечення самореалізації та ведення здорового способу життя в побуті та на виробництві; забезпечення захисту персоналу навчального закладу в разі виникнення надзвичайної ситуації; організація дій щодо забезпечення захисту персоналу навчального закладу з метою попередження або зменшення рівня вірогідного пошкодження; організація забезпечення умов ефективної та безпечної праці на робочих місцях; контроль за дотриманням вимог безпеки праці; забезпечення фахової дієздатності педагогічного колективу та осіб, які навчаються.

Соціальна компетентність повинна забезпечуватись завданнями забезпечення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі, організації особистої діяльності як складової колективної діяльності.

Спрямованість на забезпечення названих компетенцій деталізується в назвах змістових модулів: моделювання соціальної діяльності (модель особистості); людський чинник та прикладна психологія; організаційні особливості поведінки; ідентифікація ризику в соціальних та екологічних системах; принципи ергономіки робочого місця і робочого часу; конфлікти в міжособистісних стосунках; інформаційна база освітньої та професійної підготовки; особливості ВНЗ як соціально-педагогічної системи.

Викладене дає підставу стверджувати про певну відповідність змісту ОКХ обраним для порівняння компетентностям.

Цікавим є також поділ компетентностей на «транс-», «міжпредметні», наприклад здатність людини продемонструвати творче мислення, загальнопредметні та спеціально-предметні [ 5, 22–23].

З методологічного погляду, навіть без опори на певну типізацію компетентностей, велика кількість дослідників вважають, що знання, навички та вміння (а саме вміння є основними змістовими компонентами ОКХ) втрачають свою роль у процесі інноваційної підготовки фахівців. Так, Ю. Ф. Зінківський, Г. О. Мірських зазначають: «На відміну від ЗВН – неактивної категорії можливостей суб'єкта, яка характеризує лише його номінальні потенції до плідної професійної діяльності, компетентність характеризує, затверджує право суб'єкта на активний, діяльний тип його взаємодії з оточуючим виробничим, дослідницьким середовищем. Знанням, вмінням, навичкам вчать викладачі, компетентності добивається, у більшій мірі, сам суб'єкт, з глибокою мотивацією. Ці ЗВН використовуючи, затверджуючи свої повноваження, своє право виконувати визначені професією й освітнім рівнем роботи. Отримані студентом ВНЗ за традиційною, дисциплінарною освітньою моделлю ЗВН – не є активними, вони ніби висмикнуті з середовища існування спеціаліста, яке складається з професійної, інформаційної, соціальної, моральної, культурної компонент; ці ЗВН статичні – такі, якими були засвоєні суб'єктом в процесі навчання. В той же час для активної професійної діяльності необхідні ЗВН підкріплені, доповнені компетентністю – ЗВН не ізольовані, динамічні, такі, що постійно оновлюються, розширюються, завдяки здатності та прагнення їх носія до постійного особистого вдосконалення і професійного зростання» [4, 16–17].

Як це узгоджується із вітчизняним досвідом? О. Пометун, аналізуючи досвід зарубіжних країн з реалізації компетентнісного підходу наводить висновки експертів країн Європейського Союзу, що «...для будь-якої країни корисно порівнювати міжнародний і національний досвід як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема; повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним; національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями» [5, 16].

Переосмислення компетентнісного підходу крізь призму творення національної системи освіти дає змогу виявляти певні колізії.

Багато дослідників, аналізуючи впровадження компетентнісної системи освіти, значною мірою відтіняють, переводять на другий план знання, навички і вміння, хоча уважний аналіз компетентностей і дає змогу помітити у них лукаво замасковане поняття «уміння».

Більш помірковані з них, і це базується на узагальненні зарубіжного досвіду, цілком справедливо вважають знання, навички і вміння складовою компетентності людини.

Ми підтримуємо позицію, що знання, навички і вміння є **основною** складовою компетентності людини. А наближення до світового освітнього співтовариства полягає лише у подальшого збагаченні їх переліку.

Ця позиція ґрунтується на таких, майже аксіоматичних, твердженнях:

- без знань не буває умінь;
- без умінь неможливо репрезентувати та виміряти переважну більшість задекларованих у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі компетентностей.

Тому відомий дослідник реалізації компетентнісного підходу в загальній середній освіті О. Овчарук зауважує: «...за означенням багатьох міжнародних експертів, поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес» [5, 13]. Це положення цілком вірогідне і для системи вищої освіти, а отже, орієнтація вітчизняних галузевих стандартів освіти на вміння як форму і зміст опису результатів підготовки фахівців у ВНЗ є достатньо коректною й обґрунтованою.

Особливо яскраво це положення підтверджується під час здійснення діагностики компетентності випускників вищих навчальних закладів. Адже виявом будь-якої компетентності у системно-діяльнісному аспекті є **вміння** – готовність виконувати певну діяльність з певною метою і в певних умовах.

Творче мислення студентів, оволодіння ними певними методами пізнання, загальнопредметні та спеціально-предметні компетентності можна діагностувати лише у вигляді певних умінь.

Разом з тим слід відзначити певну завуальованість знаннєвого компонента в аналізованих ОКХ та ОПП. На нашу думку, це певною мірою спричиняє втрату традицій фундаментальності вітчизняної вищої освіти, послаблення її теоретичної складової. В умовах інтеграції різноманітних галузей знань, обґрунтованої філософією освіти необхідності формування методологічної культури фахівців, таке послаблення є не лише відмовою від національних освітніх традицій, а й відставанням від вимог часу.

Запровадження компетентнісного підходу в діяльність вищих навчальних закладів накладає певні вимоги на варіативну складову стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів, вимагає перегляду під кутом зору компетентнісного підходу методичних систем вивчення різноманітних навчальних дисциплін (мети, змісту, методів, засобів, форм організації навчання).

Одна з інноваційних вимог до вказаних систем – надання їм максимальної варіативності, відкритості та змінності.

Не менш важливим є завдання посилення практичної спрямованості процесу навчання.

Необхідно також провадити випереджувальну роботу, спрямовану на виявлення, прогнозування та проектування найнеобхідніших компетентностей як об'єкта навчання і контролю у вищих навчальних закладах.

Реалізація компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі ВНЗ зумовлює використання найсуттєвіших методологічних орієнтирів до організації процесу навчання. Сформувані творчого, гнучкого фахівця можна з опорою на синергетичні закономірності самоорганізації соціальних систем.

Прикладом гнучкого варіативного реагування на сучасні досягнення педагогічної науки є діяльність Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У ньому створена відкрита, творча, доброзичлива атмосфера для впровадження сучасних педагогічних досліджень. Завдяки послідовній інноваційній спрямованості навчально-виховного процесу стало можливим оперативне впровадження основних результатів дослідження «Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах», теми, назва якої синонімічна поняттю «компетентнісний підхід в освіті».

Курси «Освітньо-виховні системи (технологічний аспект)», «Педагогічні технології у вищій школі», «Сучасні інформаційні технології в освіті» відповідають на значне число викликів інформаційного суспільства.

Зокрема, у студентів формуються вміння здійснювати системний аналіз різноманітних понять і процесів; проектувати різноманітні педагогічні системи на основі вихідних цілей і зазначених умінь, інтерпретувати різноманітні педагогічні технології у своїй практичній діяльності, створювати різноманітні моделі навчального матеріалу, системно мислити. Тим самим набувається досвід компетентнісного розв'язання професійних завдань.

---

### *Література*

---

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.

2. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–409.

3. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи». Кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів». – К., 2005. – 20 с.

---

4. Зінківський Ю. Ф. Компетентність фахівця – актуальна категорія сучасної вищої технічної освіти / Ю. Ф. О. Зінківський, Мірських // Вища освіта № 3 (дод.) – 2008. – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1 – С. 15–23.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

6. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2007. – № 2.

7. Левшин М. М. Атрибутивність системного мислення студентів у особистісно-орієнтованому навчанні / М. М. Левшин // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – 2006. – Дод. 3, т. 2. – С. 230–235.

8. Левшин М. М. Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 13–17.

## THE ROLE OF SKILLS IN IMPLEMENTING COMPETENCE APPROACH TO TEACHING IN HIGHER EDUCATION

M.M. Levshin

The role of skills as one of the important components of competence is substantiated.

**Key words:** competence approach, competence, skill

---

### 1.7. ПРОЕКТИВНІ ВМІННЯ МАГІСТРАНТІВ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

---

Аналізуються роль і місце проєктивних умінь у здійсненні компетентнісного підходу. На основі аналізу різних підходів до визначення понять «педагогічне проєктування», «проєктивні вміння» узагальнюється їх зміст.

**Ключові слова:** проєктивні вміння, компетентнісний підхід, інваріантність структури, педагогічне проєктування.

Анализируются роль и место проєктивных умений в осуществлении компетентностного подхода. На основе анализа различных подходов к определению понятий «педагогическое проектирование», «проєктивные умения» обобщается их смысл.

**Ключевые слова:** проєктивные умения, компетентностный подход, инвариантность структуры, педагогическое проектирование.

The role and place of project skills in the realization of approach are analyzed. On the basis of analysis of different approaches to the interpretation of terms «pedagogical project», «project skills» their content is generalized.

**Key words:** projective skills competent approach, invariance of structure, pedagogical projection.

Здійснення компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вищих навчальних закладах спонукає до переосмислення змісту навчання, його трансформації й інтерпретації таким чином, щоб забезпечити професійну самореалізацію та неперервний об'єктивний контроль професійного становлення.

Аналізуючи зарубіжний досвід упровадження компетентнісного підходу, О. Пометун зазначає, що під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дають людині можливість визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [1, 17]. Вона також зазначає, що не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знань, умінь, навичок; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як просту адитивну суму «знання – уміння – навички», це поняття трохи іншого значеннєвого ряду; поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний та операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо [1, 19].

У зв'язку з цим важливо виокремити зміст і структуру умінь, які є необхідними для продуктивного розв'язання професійних завдань та виявом і показником фахової компетентності; дослідження загальної стратегії їх виявлення. Погоджуючись із тезою, що відповідно до сучасних підходів до визначення цілей і результатів освіти будь-якого рівня, включно з вищою, застосовується всеохопне поняття компетентностей, які є загальними (ключовими) і спеціальними (предметними), у жодному разі не обмежуючись уміннями [3, 37], підкреслимо важливість умінь як репрезентанта опанування професійної діяльності.

За основу міркувань нами обрано формування проєктивних умінь магістрантів. Саме їх специфіка, безпосередньо пов'язана з творчими процесами, значна загальнокультурна складова, максимальне врахування особистісного потенціалу магістрантів дає змогу зберегти їх цінність після закінчення вищого навчального закладу.

Зміст поняття «проєктивні вміння» похідний від об'єднання змісту понять «проєктування» та «вміння». Не вдаючись до аналізу множинності підходів до визначення «вміння» зауважимо, що в цей термін ми вкладаємо значення О. Савченко, яка під умінням розуміє готовність людини ефективно виконувати дії (або діяльність) відповідно до мети і умов, в яких треба діяти; вважає, що основою умінь є знання,

а навички розглядає як усталений спосіб виконання дії, який сформований у результаті багаторазових повторень та характеризується великим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної підсвідомої регуляції і контролю [9].

Підходи до визначення поняття «педагогічне проектування» в педагогічній літературі є особливо дискусійними. Тому здійснення їх порівняльного аналізу вбачається нами украй необхідним. Сутність поняття «проектування» автори пов'язують насамперед зі здійсненнями цілеспрямованої діяльності (В. Безпалько, І. Зязюн, М. Євтух, М. Левшин, Т. Подобєдова, В. Сластьонін, А. Тряпціна, Т. Яковлева.); прогнозуванням (І. Котляревський, Т. Подобєдова, В. Радіонов); розробленням проекту (А. Алексєєв, Г. Антонюк, В. Бондар, О. Іванова, В. Шепель); процесом створення проекту (В. Гінецинський, Т. Яковлева.); попереднім розробленням основних деталей діяльності (В. Безрукава, М. Євтух, О. Сердюк); конструюванням (В. Безрукова, І. Котляревський, О. Орчаков, Т. Подобєдова, С. Тігров); моделюванням (А. Алексєєв, В. Безрукова, І. Зязюн, І. Котляревський, М. Левшин, О. Орчаков, С. Тігров).

Термінологічний різнобій у тлумаченні поняття «педагогічне проектування» зумовлений, зокрема, розглядувальними контекстами (результуючим чи процесуальним), обраними об'єктами проектування (натуральний виріб, технічна система, педагогічна система) та співвідношеннями між поняттями «педагогічна технологія», «педагогічне проектування», «система», «модель».

Уникнення різночитань термінів, їх упорядкування можливі через об'єднання різних підходів. Така спроба здійснена у праці [7, 22–23], де побудована інтегративно-синергетична модель поняття «педагогічна технологія» [7, 27]. Просторова за формою та ієрархічна за змістом вона дає змогу впорядкувати множинність варіантів розкриття сутності не лише поняття «педагогічна технологія», а й поняття «педагогічне проектування». Це стало можливим насамперед завдяки визначенню чіткого співвідношення між вказаними поняттями; поєднанню процесуального і результативного компонентів; представленню результуючої складової універсальною для будь-якої фахової діяльності «мовою» систем і моделей. З огляду на розроблення змісту певних проєктивних умінь такий підхід зумовлює необхідність підпорядкування змісту понять «проєктивні вміння» зазначеним контекстам: урахування основних положень теорії діяльності, загальнопедагогічних підходів до розуміння сутності вмінь; виявлення змісту і структури специфічних умінь.

С. Тігров вважає, що проєктивні вміння – група вмінь, яка виокремлюється за ознакою їх загальності щодо проєктної діяльності, метою

якої є побудова технологічного процесу з конструювання та виготовлення виробів та розв'язання творчих задач. Специфічними ознаками проєктивних умінь є застосовність у різноманітних видах навчально-пізнавальної і трудової діяльності; переважання інтелектуальних компонентів, завдяки чому проєктивні вміння легко переносяться з одного виду діяльності на інший.

Він вирізняє такі базові проєктивні вміння: розробляти і планувати власну діяльність відповідно до поставленої мети; відшукувати інформацію необхідну для здійснення проєкту; аналізувати і вибирати найраціональніші способи побудови проєкту; здійснювати оцінку виконаного проєкту і самооцінку власних дій [11, 6–7].

О. Сапходоева під проєктивними вміннями розуміє «складне особистісне утворення, яке формується і виявляється в усвідомленому, цілеспрямованому, успішному здійсненні системи дій вербального, інтелектуального, творчого, дослідницького, комунікативного і організаційного спрямування, дає змогу розробляти і реалізувати особистісно, професійно і суспільно значущі проєкти» [10, 13].

О. Михайлов під вміннями проєктувати майбутню діяльність розуміє узагальнені вміння, які мають властивість широкого перенесення з одного виду діяльності на іншу, тобто ті, які застосовуються для розв'язання значного числа пізнавальних задач та складаються з таких компонентів:

- формування мети майбутньої діяльності;
- висування гіпотези;
- розроблення й аналіз різних способів виконання діяльності;
- порівняння та вибір оптимального способу виконання;
- добір засобів реалізації обраного способу;
- складання плану діяльності;
- реалізація плану діяльності;
- аналіз результатів діяльності;
- оцінка й коригування виконаної діяльності.

Ці вміння він відносить до узагальнених умінь, які мають властивість широкого перенесення з одного виду діяльності на інший (навчальної, ігрової, трудової, діяльності, спрямованої на вихід із надзвичайної ситуації, та ін.) і вважає, що володіючи узагальненим умінням проєктувати майбутню діяльність, суб'єкт учіння може використовувати їх при розв'язанні широкого кола пізнавальних завдань не лише в рамках одного навчального предмета, а й на заняттях з інших навчальних дисциплін, а також у практичній діяльності, у тому числі у випадку виникнення реальної загрози життю й здоров'ю людини [4, 73].

Для магістрантів особливу роль відіграє методологічна компетентність. О. Лебедев вважає, що її репрезентують такі вміння: виокремлювати пізнавальні проблеми; визначати цілі навчально-пізнавальної

діяльності; знаходити відповідні джерела інформації; визначати і використовувати засоби розв'язання пізнавальних завдань (складати план, формулювати запитання експериментувати, використовувати методичний апарат підручника тощо); інтерпретувати отримані результати в необхідній формі; зіставляти їх у необхідній формі та з поставленою метою (здійснювати самоконтроль і самооцінку) [2].

Узагальнюючи результати досліджень, пов'язаних із розкриттям поняття «проективні вміння», необхідно назвати такі їх ознаки:

- підпорядкування проектуванню (проективній діяльності);
- креативність;
- інтелектуальна насиченість;
- широка можливість для перенесення.

Ми вважаємо, що однією з основних ознак проєктивних умінь є *інваріантність* їх структури. Експлікація проєктивних умінь (В. Безруков, В. Бондар, М. Виноградська, З. Гаджимагомедова, М. Євтух, І. Зязюн, О. Іванова, С. Максименко, О. Михайлов, Т. Подобедова, О. Савченко, В. Сластьонін С. Тігров та ін.) складається з умінь:

- ставити та усвідомлювати мету діяльності;
- досліджувати умови здійснення діяльності;
- знаходити необхідну інформацію;
- порівнювати варіанти способів досягнення мети;
- здійснювати системний аналіз та моделювати;
- виконувати оцінку та самооцінку своїх дій.

Очевидно, що загальні підходи до окреслення сутності проєктивних умінь співзвучні з ключовими компетенціями, описаними дослідниками компетентнісного підходу [1, 22–35, 43]. Зауважимо, що обрані педагогічні об'єкти для проектування суттєво впливають на специфіку проєктивних умінь. Вони потребують спеціального педагогічного оброблення, доповнення та конкретизації. Виявлення спеціальних проєктивних умінь є важливим завданням сучасного розвитку педагогічної теорії та практики, здійснення компетентнісного підходу.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

- загальнонавчальний, креативний і загальнокультурний потенціал проєктивних умінь надає їм статус ключових у реалізації компетентнісного підходу;
- навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах має певні резерви для виокремлення спеціальних проєктивних умінь шляхом урахування широкої варіативності об'єктів проектування.

---

## Література

---

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

3. Луговой В. І. Стандартизація стандартів вищої освіти / В. І. Луговой // Вища освіта № 3 (додаток) – 2008. – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 33–44.

4. Михайлов А. А. Формирование у школьников умения проектировать предстоящую деятельность : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алексей Александрович. – Шуя Михайлов, 2004. – 198 с.

5. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів»: Галузевий стандарт вищої освіти України : затверджено та надано чинності Наказом МОН України від 31.03.2005 № 193 / Г. В. Красильникова, К. М. Левківський, І. М. Науменко, Е. Л. Носенко, В. Л. Петренко, М. О. Присенко. – К. : МОН України, 2005. – 20 с.

6. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів»: Галузевий стандарт вищої освіти України : затверджено та надано чинності наказом МОН України від 31.03.2005 № 193 / Т. Ю. Морозова, І. М. Науменко, Е. Л. Носенко, В. Л. Петренко, Т. В. Попкова, М. О. Присенко. – К. : МОН України, 2005. – 34 с.

7. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

8. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А. П. Тряпицкой. – СПб., 1995. – 171 с.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416с.

10. Сапходоева О. И. Проективные умения в профессиональном становлении будущих офицеров тыла : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. И. Сапходоева ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2007. – 23с.

11. Тигров С. В. Личностно ориентированные задания в процессе формирования проективных умений студентов ВУЗа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Тигров. – Тамбов, 2004. – 23 с.

12. Тітаренко Н. Ю. Підходи до побудови моделі формування вмінь магістрантів проектувати навчально-методичне забезпечення для вищих навчальних закладів / Н. Ю. Тітаренко // Вища освіта № 3 (додаток) – 2008. – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 2 – С. 201–207.

## MASTERS' PROJECTIVE SKILLS AS PART OF COMPETENCE APPROACH

N. YU. Titarenko

The role and place of project skills in the realization of approach are analyzed. On the basis of analysis of different approaches to the interpretation of terms «pedagogical project», «project skills» their content is generalized.

**Key words:** projective skills competent approach, invariance of structure, pedagogical projection.

---

---

## 1.8. ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

---

---

Розглядаються функціонально-рольові зміни у діяльності викладача в умовах модернізації вищої школи України.

**Ключові слова:** модернізація вищої школи, вища освіта, викладач.

Рассматриваются функционально-ролевые изменения в деятельности преподавателя в условиях модернизации высшей школы Украины.

**Ключевые слова:** модернизация высшей школы, высшее образование, преподаватель.

Functional and role changes in activity of teacher in the conditions higher school modernisation in Ukraine are considered.

**Key words:** Higher school modernisation, higher education, teacher.

Викладачі вищої школи є однією з основних соціально-професійних груп, на які суспільством покладені два надзвичайно важливих завдань: 1) збереження та примноження культурної спадщини суспільства; 2) соціалізація особистості на відповідальному етапі її формування – під час набуття професійної підготовки на рівні вищої освіти [9].

Тому не дивно, що професія викладача вищої школи в усіх цивілізованих країнах за всіх часів глибоко шанувалася, а університетська професура розглядалась як невід’ємна частина національної еліти країни. Це закріплювалося і відповідною турботою властей про моральне і матеріальне становище цього прошарку інтелігенції. На жаль, ця добра традиція не збереглася в незалежній Україні: 2/3 викладацького корпусу вищої школи нині не задоволені матеріальним становищем.

Для професії викладача характерна поліфункціональність. За підрахунками дослідників, викладачі ВНЗ виконують 19 різновидів робіт, кожний з яких вимагає наявності у них певного комплексу компетенцій, адже водночас викладач повинен займатися навчальною, методичною, виховною, науково-дослідною роботою. Та й рольова мобільність викладача досить широка: багатьом із них паралельно з навчальною та науковою роботою додатково доводиться виконувати функції завідувача кафедри, декана, проректора, ректора тощо.

Сміливо можна сказати, що професія викладача є однією з найбільш складних у світі, оскільки передбачає наявність компетенцій у багатьох сферах діяльності, адже він повинен бути фахівцем не лише в певній галузі знань, а й у педагогіці, психології, мати високу загальну культуру, бути носієм кращих людських якостей, мати організаторський хист.

У педагогічній літературі було багато спроб дати описовий аналог, який би відображав основні характеристики викладача вищої школи, його узагальнений образ, тобто модель. У численних публікаціях

схарактеризовані найзначущі професійні якості педагога, його риси, здійснені спроби поділити їх на групи (фахові, комунікативні, управлінські, особисті тощо). Всі ці праці відрізняються лише повнотою переліку якостей педагога. Російський учений А. В. Репринцев, сумуючи матеріали зарубіжних і вітчизняних філософів і педагогів, склав таблицю з переліком професійно цінних якостей вчителя. За трьома групами якостей (цінності-цілі, цінності-почуття, цінності-дії) він нарахував 138 якостей! [28].

Навряд чи потрібно розширювати цей перелік, значно важливішим є з'ясування, які саме компетенції викладача ВНЗ сьогодні насамперед потребують удосконалення, а це можна зробити, лише звернувшись до тих змін, що відбуваються сьогодні у вищій школі.

Професія викладача вищої школи нині належить до тих, які зазнають величезних змін під впливом глобальних змін, що охопили світ на межі XX і XXI століть. Ці зміни відбуваються внаслідок трансформації вищої освіти під впливом могутніх рушійних сил. На всесвітній конференції ЮНЕСКО, яка відбулася 5–8 липня 2009 р. у Парижі, її генеральний директор Контиро Мацуура відзначив чотири рушійні сили, під впливом яких трансформується вища освіта у світі:

- 1) зростання потреби в кадрах з вищою освітою;
- 2) диверсифікація ВНЗ;
- 3) вплив інформаційних та комунікативних технологій;
- 4) глобалізація [6].

По-перше, під впливом потреб у світі неухильно збільшується кількість студентів ВНЗ. Тільки за останні 10 років вона зросла на 51 млн. В Україні вона збільшилась за цей час більше ніж у 1,5 раза: з 1636,3 тис. у 1998–1999 рр. до 2813,8 тис. у 2007–2008 рр. [5].

По-друге, в Україні, як і в усьому світі, відбувається диверсифікація ВНЗ. Виникають заклади освіти нового типу, з новими спеціальностями. Якщо на початку незалежності у нас було всього 156 ВНЗ, то тепер – понад 1000. Новим явищем є відродження приватної вищої освіти (202 ВНЗ I–IV рівнів акредитації).

По-третє, Україна, як і весь світ, вступає в якісно новий етап становлення інформаційного суспільства. За останні 20 років у сфері інформації, знань сталися справді революційні зміни. Швидкість оновлення знань давно перевищила частоту зміни поколінь людей. Технологічні знання оновлюються за період від 1,7 до 3 років. На початку XX ст. обсяг знань поновлювався кожні 30 років, нині щороку він змінюється на 15 %. Знання істотно ускладнилися, стали глобальними і міждисциплінарними. Надзвичайно зросли потоки інформації – щороку вони становлять 1–2 екзібайтів (мільярд мільярдів 8 октетів), урізноманітнилися форми подання інформації [32]. Ознака часу – перенасиченість

свідомості людини різномірною, часто неструктурованою інформацією, 80 % знань та інформації практично залишаються незадіяними. Це може породжувати фрагментарність світосприйняття сучасною людиною. Як бачимо, в умовах інформаційного суспільства праця викладача вищої школи не полегшується, а навпаки, інтенсифікується, стає більш напруженою, більш творчою.

По-четверте, у другій половині ХХ ст. у світі розгорнувся процес глобалізації – перетворення системи соціоісторичних організацій в єдиний соціально-історичний організм, розпочався процес зрощування економік країн, інтегративні процеси поширилися також на сферу культури, освіти. Причому поряд з позитивними тенденціями відразу виявилися й негативні, особливо в духовній сфері. Маємо на увазі падіння рівня духовного життя, деградацію культури, недооцінку національної спадщини і традицій в освіті. Глобалізаційні процеси спонукали до реалізації в діяльності викладачів нових педагогічних ідей, які б відповідали новим реаліям життя, оновлення змісту викладання, методів, форм, організації, засобів навчання та виховання. Ще одним із факторів глобалізації стало посилення мобільності викладачів.

Всі ці зміни зумовлюють появу загальноосвітньої тенденції до зміни освітньої парадигми. В основу її покладено гуманістичний принцип особистісно орієнтованого підходу до організації всього навчально-виховного процесу, орієнтацію на загальнолюдські цінності. Зміна парадигми виявляється насамперед у переході від звичайного навчання та викладання до учіння та самостійного навчання. Як зазначає російський вчений Л. Гребнев, «тепер уже не людину вчать, а людина вчиться» [7].

Відповідно змінюється роль і викладача вищої школи: якщо раніше ми розглядали його, головним чином, як носія систематизованої суми знань у певній галузі науки, який забезпечує передання цих знань студенту, то тепер акцент змістився на вміння викладача розвивати особистість майбутнього фахівця, забезпечуючи не тільки неухильне професійне зростання, а й зміну в процесі учіння його інтересів, поглядів, ціннісних орієнтацій, ідеалів, домінуючих мотивів діяльності з метою всебічної підготовки людини до життя в умовах, коли вони швидко змінюються. Така переорієнтація значно підвищує вимоги до викладача.

У деяких країнах світу здійснені спроби сформулювати систему сучасних професійних вимог до викладача вищої школи. Цікавий досвід розроблення таких професійних стандартів накопичила Велика Британія. Наполеглива робота щодо складання стандартів завершилася тут у 2006 р. введенням у дію запропонованої Академією вищої освіти Національної рамки професійних стандартів для викладачів вищої школи. Дослідниця Я. Бельмаз ознайомила читачів України зі змістом цього документа [4].

Рамка пропонує опис стандартів для трьох груп викладачів: 1) початківців, які не мають досвіду роботи у ВНЗ; 2) викладачів, що відіграють вагомий роль у підвищенні якості навчання студентів; 3) досвідчених викладачів – наставників. Рамка визначила шість основних сфер діяльності викладачів: 1) розроблення та планування навчальної діяльності або навчальних програм; 2) викладання та підтримка студентів у навчальній діяльності; 3) оцінювання досягнень студентів та забезпечення зворотного зв'язку; 4) створення та розвиток середовища ефективного навчання та системи керівництва й підтримки студентів; 5) інтеграція науково-дослідної роботи з іншими видами професійної діяльності, такими як викладання та суспільна робота; 6) оцінювання своєї практики та постійний професійний розвиток.

Рамка окреслила також коло основних знань і розумінь викладача вищої школи:

- матеріалу навчальної дисципліни;
- відповідних методів викладання та навчання залежно від предмета та академічної програми;
- того, як студенти вчатьсЯ взагалі та вивчають конкретну дисципліну зокрема;
- використання відповідних технологій навчання;
- методів оцінювання ефективності навчання;
- контексту забезпечення якості та поліпшення професійної практики.

Важливим компонентом рамки є визначення професійних цінностей викладача ВНЗ:

- 1) повага до особистості студентів;
- 2) поєднання процесу та результатів відповідних наукових досліджень та викладацької практики;
- 3) зобов'язання розвивати спільноту, що навчається;
- 4) зобов'язання заохочувати студентів до участі в навчальному процесі, з урахуванням забезпечення рівних можливостей;
- 5) зобов'язання щодо постійного професійного розвитку та оцінювання власної професійної діяльності [4, 4].

Хоча Національна рамка професійних стандартів Великої Британії має більше рекомендаційний характер, вона визначає принципи підходів до відбору викладачів для роботи у ВНЗ.

В Україні єдиного документа, який би визначав професійні вимоги до педагога вищої школи, його педагогічної культури та майстерності, немає. В 2002 р. в Законі України «Про вищу освіту» вперше законодавчо було закріплено права та обов'язки педагогічних і науково-педагогічних працівників вищої школи. У Законі крім загальних прав, таких, наприклад, як захист професійної честі та гідності, були визначені й специфічні права, пов'язані безпосередньо з педагогічною працею, зокрема: вільний вибір методів, засобів навчання в межах діючих

навчальних планів, проведення наукової роботи у ВНЗ всіх рівнів, проведення педагогічної діяльності. Щодо обов'язків, то були визначені такі: постійно підвищувати професійний рівень, майстерність, наукову кваліфікацію, забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисципліни у повному обсязі програми відповідної спеціальності, дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у ВНЗ, прививати їм любов до України, виховувати їх у душі українського патріотизму і поваги до Конституції України [10].

На черзі прийняття на основі Закону інших нормативних актів, які б конкретизували вимоги до викладачів вищої школи в сучасних умовах.

До цієї проблеми дедалі частіше звертаються і вчені, намагаючись осмислити зміни, що відбуваються у викладацькому корпусі. Один із ветеранів вищої школи України, ректор Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» проф. В. І. Астахова, характеризуючи нові вимоги до компетентності викладачів ВНЗ, викремлює такі:

- розвиток творчої уяви;
- вільне володіння арсеналом інтелектуальних інструментів сучасної методології творчості;
- уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів;
- психолого-педагогічні знання про інноваційні креативні педагогічні технології, які включають спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми та засоби для активного залучення студентів до пошукової діяльності;
- вільне володіння інформаційними технологіями, сучасними інтелектуальними «інструментами» науково-педагогічної творчості [1].

Звертаючись до тієї самої проблеми, О. І. Гура та І. І. Облес серед нових вимог до викладача в сучасну епоху відзначають такі:

- актуалізацію та розвиток професійної компетентності протягом усього професійного життя;
- загальну психолого-педагогічну ерудицію;
- методологічність мислення та діяльності;
- демократизм мислення та поведінки;
- професійний прагматизм;
- гнучкість у спілкуванні та здатність орієнтуватися у нестандартній ситуації;
- високий рівень організаційних умінь, самоорганізації та організації того чи іншого виду професійної діяльності [8].

Як бачимо, за всіх відмінностей у трактуванні сучасної моделі викладача вищої школи дослідники єдині в тому, що трансформація освітніх завдань у сучасну епоху кардинально видозмінює завдання і форми

діяльності викладачів вищої школи. Поява нових професійних завдань, які доводиться вирішувати, породжує і нові вимоги до їхньої професіограми. Зокрема, зросли вимоги до здатності викладача творчо підходити до своєї професійної роботи, готовності до інновацій, володіння сучасними методами пошуку інформації, адаптації до умов, що швидко змінюються, вміння виступати організатором самостійної роботи студентів, комунікативної та комп'ютерної грамотності, уміння будувати суб'єктно-суб'єктні відносини.

Підвищені вимоги висуваються не лише до професійної компетенції викладачів, а й до їх громадянських якостей: почуття відповідальності перед суспільством, наявності сучасного екологічного мислення, додержання загальнолюдських цінностей та моралі, лояльності, терпимості, здатності до співробітництва з людьми з різними поглядами.

Водночас дослідники кадрового корпусу вищої школи України К. В. Астахова, В. І. Астахова, Г. Січкаренко, О. І. Скафа, Н. М. Лосева, О. В. Мазнев відзначають погіршення останнім часом якісних характеристик складу викладачів, зниження ролі та значущості викладацької праці, послаблення академічної моралі, почастішання серед викладачів випадків хабарництва. Негативною тенденцією є старіння викладачів. Середній вік кандидата наук нині – 50 років, серед докторів лише 14 % викладачів молодші за 50 років. Бідою вищої школи є множинна зайнятість викладачів: чверть із них працює за сумісництвом [22]. Аспірантура та докторантура працюють неефективно. У 2008 р. закінчили навчання із захистом дисертацій лише 24,3 % докторантів та 26,4 % аспірантів [24].

Соціологічні дослідження, проведені серед викладачів вищої школи, свідчать, що якщо раніше серед недоліків вищої школи на перший план висувалися такі, як слабкий стан фінансування вищої школи, відсутність чітких уявлень про шляхи реформування, то тепер найбільш болісною проблемою став незадовільний стан педагогічних кадрів. Не випадково дослідники серед першорядних завдань вищої школи називають підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів, зміну методів та технологій навчання, вдосконалення освіти, орієнтування її на набуття педагогом компетенцій, затребуваних часом.

Компетентісний підхід почав використовуватися в зарубіжній освіті з 60-х років ХХ ст., згодом він був освоєний і у вітчизняній практиці. Хоча слід зазначити, що в теоретичному плані не всі питання достатньо досліджені. Це стосується насамперед понятійно-термінологічного апарату проблеми. Справа в тому, що, використовуючи терміни: «компетенції», «компетентність», «компетентний», вчені ще не дійшли однієї думки щодо їх визначення. Деякі з них терміни «компетенція» і «компетентність» використовують як синоніми (Дж. Равен).

З цього випливає висновок, що передумовою ефективного використання компетентісного підходу в усіх сферах здобуття кваліфікацій і, зокрема, в оцінці ефективності діяльності викладача вищої школи, є понятійно-термінологічна визначеність. Це стосується передусім чіткого окреслення відмінностей між двома найбільш вживаними поняттями «компетенція» і «компетентність». Ми згодні з російським вченим А. В. Хуторським, який визначає компетенції як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних людині для якісної продуктивної діяльності, а «компетентність» – як володіння людиною відповідними компетенціями, яке передбачає особистісне ставлення до них та предмета діяльності [35]. Таким чином, на думку А. В. Хуторського, компетенції не є відчуженими наперед заданими вимогами до підготовки людини, а компетентність – уже наявною якістю людини.

Схожі погляди у вітчизняній науковій літературі висловила О. Т. Пометун, котра розглядає компетентність як складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [26].

З огляду на те, що різні якості особистості відіграють неоднакову роль у житті та діяльності людини, вчені спробували поділити компетенції на певні групи, встановивши своєрідну їх ієрархію. І. М. Фрумін, наприклад, поділяє компетенції на ключові, базові, функціональні. Під ключовими він розуміє компетенції, необхідні для життєдіяльності людини, пов'язані з її успіхами у професійній діяльності. Базові компетенції, на його думку, відображають специфіку повної професійної діяльності, а функціональні – сукупність функцій певного робочого місця, посади [34].

О. І. Пометун, аналізуючи досвід вищої школи, виокремлює ключові, загальногалузеві та предметні компетенції (щоправда, вона вживає термін «компетентності», що не досить точно). На її думку, ключові – це надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – це такі, яких студент набуває під час засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету; предметні компетентності – ті, яких студент набуває під час вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [25].

Незважаючи на відмінності у підході до поділу компетенцій на групи, автори одностайні у виокремленні серед них ключових компетенцій і визначенні їхніх ознак (поліфункціональність, надпредметність,

міждисциплінарність, багатокомпонентність тощо). Саме в такому значенні поняття «ключові компетенції» використовується і в документах Ради Європи. Щодо кількості компетенцій, то розкид думок вчених надзвичайно широкий. Модель компетенції людини, створена Дж. Равеном, наприклад, містить 143 елементи! Стосовно ключових компетенцій, то автори називають різні цифри (від 4 до 10).

У 1996 р. на симпозіумі «Ключові компетенції для Європи», який проводився Радою Європи, було сформульовано п'ять основних груп ключових компетенцій, оволодіння якими є визначальним критерієм якості освіти:

- політичні й соціальні компетенції (здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, врегульовувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів);

- міжкультурні компетенції (пов'язані з життям у багатокультурному і багатонаціональному суспільстві: толерантність, прийняття відмінностей, повага інших і здатність жити з людьми різних культур, мов і релігій);

- компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою комунікацією, а також спілкування більш ніж однією мовою;

- інформаційно-комунікативні компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства: здатність учитися впродовж життя всього як основа безперервного навчання в контексті професійного і соціального життя [27].

Пізніше було визначено вісім компетенцій, обов'язкових для випускників університетів Європи:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземною мовою;
- інформаційно-комп'ютерна компетентність;
- збереження здібностей до навчання протягом усього життя;
- соціальна та громадянська компетентність;
- активна життєва позиція;
- збереження культурних традицій;
- толерантність [14].

Ключові компетенції вчителів (точніше групи компетенцій) визначені у програмі Європейської комісії «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікації вчителів» (2004 р.). Вони повинні вміти:

- працювати з іншими людьми;
- працювати зі знаннями, технологією та інформацією;
- працювати із суспільством і в суспільстві.

Структура компетенцій викладача вищої школи складніша, оскільки коло його обов'язків значно ширше. А. С. Белкін зазначає, наприклад, близько 70 компетенцій педагога [3]. Щодо структури компетенцій різні автори пропонують неоднакові варіанти. О. Копанська в системі компетенцій викладача вищої школи вирізняє дев'ять груп; 1) знаннєві;

2) психолого-педагогічні; 3) діагностичні; 4) дидактично-методичні; 5) комунікаційні; 6) інформаційні та технічні; 7) ті, що стосуються контролю та оцінювання досягнень; 8) ті, що стосуються проектування та оцінювання програм, підручників і навчальних посібників; 9) самоосвітні, пов'язані з професійним розвитком та самовдосконаленням [17].

Окреслення ключових компетенцій викладача вищої школи, сприяє визначенню основних напрямів роботи щодо підготовки і підвищення кваліфікації педагогів. Але, на нашу думку, в системі ключових компетенцій викладача на кожному етапі розвитку вищої освіти варто виокремлювати домінуючі ключові компетенції – на формування яких насамперед варто звернути увагу. Зважаючи на сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів, реальний стан педагогічного корпусу, для вищої школи України сьогодні домінуючими ключовими компетенціями викладачів є такі:

1. Творчий підхід до роботи, здатність до інновацій.
2. Компетенції в галузі інформаційно-комп'ютерних технологій.
3. Компетенції, що стосуються усного та письмового спілкування.
4. Здатність до постійного самовдосконалення.

Ми виходимо з того, що на кожному етапі розвитку вищої школи залежно від сукупності внутрішніх та зовнішніх факторів поняття професіоналізму педагога змінюється і наповнюється новим змістом. Відповідно змінюється співвідношення компетенцій. Часом з'являються нові.

Висуваючи на перший план у професійній компетентності викладачів творчий підхід до роботи, ми виходимо з того, що креативність як комплекс якостей особи, що сприяють самостійній постановці проблем, народженню оригінальних ідей та їх нешаблонному використанню, нині є не тільки бажаною, а й обов'язковою рисою викладацької діяльності. Звичайно, творчий підхід до роботи завжди був метою кожного педагога. В. А. Кан-Калік та Н. Д. Нікандров визначали чотири рівні педагогічної творчості:

- 1) рівень елементарної взаємодії з аудиторією;
- 2) рівень оптимізації діяльності на заняттях, починаючи з їх планування;
- 3) евристичний, що ґрунтується на живому спілкуванні з студентами;
- 4) найвищий рівень творчості, для якого характерна повна самостійність викладача. В готові прийоми викладач вкладає самостійне начало [13].

Новим сьогодні є затребуваність насамперед вищих рівнів творчості, оскільки переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості підвищує вимоги до викладача. Необхідно перейти від інформативного

до компетентісного навчання. Порівняльний аналіз вченими досвіду викладання в США та Росії показав, що у російських викладачів ВНЗ порівняно з їх американськими колегами переважає орієнтування на передавання студентам знань, тоді як в американських – на наукові дослідження [29]. Модель українського викладача ВНЗ більше наближена до російської.

Для педагога важливо правильно обрати педагогічний стиль, який би відповідав сучасним завданням і реаліям життя. В умовах становлення інноваційного суспільства, розкритості у виборі світоглядних орієнтирів найбільш повно потребам сучасності відповідає демократичний стиль роботи викладача з акцентом на інноваційні підходи до викладання. Такий стиль передбачає всіляку підтримку студентів на шляху до самостійних висновків та узагальнення, стимулювання пошуків нових знань, використання нестандартних способів вирішення завдань, проблем. Особливого значення набуває формування в особистості такої якості, як здатність до творчості, уміння застосовувати набуті знання та навички в конкретних умовах, що швидко змінюються.

Це вимагає запровадження індивідуально-орієнтованого навчання, реалізації суб'єктно-суб'єктної педагогічної парадигми, базованої на співробітництві, співтворчості, партнерстві, рівності учасників навчально-виховного процесу. Викладач повинен уміти допомагати студенту спланувати і реалізувати, висловлюючись словами академіка В. Г. Кременя, свою індивідуальну траєкторію набуття знань, оптимізації пізнання і розвитку. «В ідеалі, – зазначає акад. І. А. Зязюн, – педагог стає організатором самостійного навчального пізнання студентів, не головною дійовою особою в аудиторії, лабораторії, але режисером їх взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з педагогом» [12].

Перетворення студента з провінційного суб'єкта у професійній освіті, на основного споживача послуг, які надає навчальний заклад, у жодному разі не применшує ролі викладача, котрий, як і раніше, залишається головним гарантом високої якості навчально-виховного процесу. Але відповідати цій високій місії викладач зможе, лише ретельно опанувавши найновіші інноваційні технології, спираючись на політологічну організацію навчального процесу, враховуючи індивідуальні особливості студентів. Тепер, як ніколи, гостро постає питання про опанування кожним викладачем особистісно-розвивальної педагогіки, зокрема методики особистісного розвитку студентів. Без цього забезпечити якісне професійне зростання та всебічний розвиток студентів неможливо.

Нині незмірно зросли вимоги до компетентності викладача у сфері інформаційних технологій. Їх запровадження є одним із пріоритетів освіти в сучасній Україні. Воно включає такі напрями: інформатизація

освіти, запровадження дистанційної освіти, розроблення індивідуальних модульних програм, випуск електронних підручників. Широке застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в освіті передбачає наявність у викладачів відповідних компетенцій. Л. С. Коваль вважає, що інформаційна компетентність викладача охоплює:

- володіння навичками роботи з інформацією, поданою у електронному вигляді;
- знання й уміння використовувати раціональні методи пошуку і збереження інформації в сучасних інформаційних масивах;
- уміння представити інформацію в Інтернеті;
- володіння навичками організації та проведення лекцій і семінарів з використанням телекомунікаційних технологій;
- уміння організувати самостійну роботу студентів за допомогою інтернет-технологій;
- володіння навичками використання телекомунікаційних технологій з урахуванням специфіки конкретного предмета [15].

На нашу думку, цей перелік варто розширити, включивши до нього такі компетенції:

- уміння створювати навчально-методичну літературу в електронному вигляді;
- володіння методикою складання тестових завдань і електронного контролю знань студентів.

Водночас викладач повинен мати компетенції, пов'язані з його науковою роботою:

- володіти методикою тематичного пошуку інформації;
- знати правила поведінки в Інтернеті та специфіку використання електронних джерел;
- уміти працювати з електронною поштою.

Доводиться визнати, що далеко не всі викладачі володіють всіма необхідними компетенціями в галузі сучасних інформаційних технологій. В. В. Зіброва виокремлює чотири рівні формування інформаційної компетентності викладачів: 1) споживача інформації; 2) користувача комп'ютера; 3) логічного функціонування та знання характеристик устаткування; 4) наочно-специфічних завдань на основі творчого міжпредметного підходу [11]. На жаль, більшість викладачів компетенціями 3–4-го рівнів володіють недостатньо.

Запровадження у навчально-виховний процес сучасних інформаційних технологій активно впливає на зміну ролі викладача. По-перше, значно розширюються його функції. Він повинен готувати навчально-методичні матеріали в електронному вигляді, розробляти відповідні методичні рекомендації для студентів, опанувати способи мережевої взаємодії зі студентами, керувати самостійною роботою студентів, які працюють з комп'ютером, володіти методикою електронного тестування студентів тощо. По-друге, змінюється співвідношення між різними

функціями в роботі викладача. Зокрема, значно зростає роль таких функцій, як діагностична, консультативна, управлінська, планувальна, контролююча тощо. По-третє, з'являються нові форми навчальної роботи: презентації, клуби-діалоги, участь в групах підтримки, конференціях тощо. Все це у кінцевому підсумку, на думку О. В. Малярчука, впливає на зміни у професіограмі викладача [21].

У зв'язку зі специфікою навчання з використанням сучасних інформаційних технологій у зарубіжній практиці почав використовуватися розподіл функцій у навчальному процесі між викладачами. У Франції, наприклад, є така класифікація викладачів у дистанційному навчанні: викладач-редактор розробляє навчально-методичні матеріали, викладач-тьютор здійснює поточну методичну підтримку навчання студентів, окремий фахівець відповідає за методику контролю за результатами навчання [20].

В Україні така практика не використовується, хоч і визнається зміна функцій викладача в процесі запровадження дистанційної освіти. Тому до таких викладачів застосовується поняття «тьютор». В Росії його частіше називають «мережевим викладачем». А. П. Кудін та І. В. Вакуленко пропонують це поняття запровадити і в Україні [18].

На думку деяких авторів (С. Щенніков та ін.), тьютор – це викладач нового типу, який працює за іншою педагогічною концепцією, за іншими педагогічними технологіями, відмінними від традиційної педагогіки. На нашу думку, це є певним перебільшенням. Точніше говорити про появу у викладача нових компетенцій. На жаль, це не відображено в прийнятому у 2004 р. Міністерством освіти і науки України Положенні про дистанційне навчання. Тому варто визначити в нормативних документах статус викладача дистанційної освіти і загалом новий статус викладача вищої школи.

Складовою кваліфікації сучасного педагога є комунікативна компетентність, яка забезпечує спілкування між людьми, обмін між ними інформацією, взаємопізнання. Нині обсяг спілкування людей у всіх сферах значно збільшується. За цих умов комунікативна компетентність стає обов'язковою ознакою багатьох професій, вимоги до рівня культури спілкування неухильно підвищуються. Що ж до педагогів, то вона завжди була і залишається основою їхньої діяльності, причому в умовах впровадження суб'єктно-суб'єктної педагогіки її роль значно зростає.

Незважаючи на те, що нині вченими розроблена досить чітка система підготовки майбутнього педагога до педагогічного спілкування [30], доводиться визнати, що на практиці випускники навіть педагогічних ВНЗ виявляються недостатньо підготовленими у сфері комунікативної компетентності. Наші спостереження свідчать, що молоді викладачі

ВНЗ слабо володіють системою комунікативних умінь та навичок педагогічного спілкування. Вихід із цього становища – самостійне опанування системою комунікативної компетенції.

Основними видами спілкування є мовленнєве (вербальне), немовленнєве (невербальне), використання пристосувань. Кожний вид має специфічні особливості. Комунікативна компетентність передбачає наявність у людини певного комплексу знань, умінь, навичок, таких як володіння технікою спілкування (уміння розподіляти свою увагу, прогнозувати реакцію партнера по спілкуванню, уміння керувати своєю поведінкою під час спілкування), толерантно, терпимо ставитися до думок опонентів тощо.

У практичній роботі викладача основою основ є мовленнєва компетенція. І. Черних визначає її так: «Мовленнєва компетенція – це інтегральна якість людини, що виявляється в здатності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань» [36].

Мовленнєва компетентність має кілька видів:

- лексична (словникове багатство – розуміння семантики слів, здатність до адекватного використання лексем; доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів);

- фонетична (розвиток фонетичного слуху, знання правил орфоепії; різноманітність мовлення – інтонаційні засоби виразності – тембр, темп, сила голосу, логічні наголоси тощо);

- граматична (правильне вживання граматичних норм, синтаксична будова речень, усвідомлення структури та змісту тексту);

- діалогічна (побудова діалогу; постановка запитань, відповідь на запитання; розуміння зв'язного висловлювання; текстотворення репродуктивного і творчого характеру) [19].

Фахівці констатують дефіцит мовної культури у науково-педагогічних працівників. Це пояснюється недосконалим володінням багатьма викладачами державною мовою, якою здійснюється викладання у ВНЗ. Вихід – у посиленні роботи щодо самовдосконалення викладачами мовної підготовки. Передумови для цього є. Український мовно-інформаційний фонд розробив в онлайн-варіанті інтегровану лексикографічну систему «Словники України», яка включає п'ять словників: орфографічний, транскрипцій, фразеологічний, синонімів та антонімів. Почав виходити 20-томний тлумачний словник української мови [31].

В умовах посилення мобільності викладачів нагальною потребою є формування у кожного з них іншомовної професійної компетенції. Нині вона є обов'язковим елементом моделі сучасного викладача. Раніше більшість викладачів не володіла іноземною мовою на рівні спілкування, їх кваліфікація обмежувалася формулою: «Читаю і перекладаю

із словником». Тепер планку кваліфікації кожного викладача слід підняти до рівня вільного спілкування хоча б однією іноземною мовою. До речі, Лісабонська конференція (2001) включила до переліку ключових компетенцій кожного фахівця з вищою освітою володіння іноземною мовою.

Домінантною ключовою компетенцією викладача ми вважаємо і здатність його до постійного самовдосконалення. Це впливає: по-перше, зі специфіки викладацької діяльності, яка базується на останніх досягненнях науки в тій чи іншій галузі, яку представляє педагог, а також у педагогіці та методиці. По-друге, слід мати на увазі і те, що уміння включатися у постійне самонавчання впродовж усього життя нині перетворилося, на думку американського вченого М. Ш. Ноулза, в основну компетенцію кожної людини [23].

Які шляхи можна рекомендувати для опанування кожним викладачем ключових компетенцій, насамперед домінуючих?

По-перше, вони повинні бути покладені в основу професійної підготовки.

Тривалий час в Україні підготовки фахівців у ВНЗ за фахом «Викладач вищої школи» не було. Підготовка наукових та науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації відповідно до Закону України «Про вищу освіту» покладалася на аспірантуру, ад'юнктуру та докторантуру. Добір викладачів на роботу у ВНЗ здійснювався здебільшого з-поміж випускників аспірантури. Причому увага зверталася головним чином на професійні якості аспіранта в обраній спеціальності. Психолого-педагогічна готовність людини до роботи у вищій школі часто не бралася до уваги. Особливо характерним явищем це було в технічній вищій школі. Та й у самій аспірантурі спеціальної ґрунтовної підготовки аспірантів до педагогічної роботи не передбачалося. Якщо додати до цього, що психолого-педагогічна підготовка студентів з більшості спеціальностей у ВНЗ не здійснювалася або входила до варіативної частини навчальних планів, то можна зробити невтішний висновок, що підготовка викладачів ВНЗ до практичної роботи була неякісною. Недоліки в підготовці доводилося долати шляхом самоосвіти або занять у системі підвищення кваліфікації.

Запровадження в Україні в 1992 р. ступеня магістра відкрило можливість дати більш ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку тим, хто вирішив присвятити себе педагогічній роботі. З 1999 р. в Україні почалася підготовка фахівців рівня «магістр» за новою спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи». Нині підготовка за цією спеціальністю здійснюється у 22 ВНЗ країни (19 – державних, трьох – приватних), у тому числі в п'яти педагогічних, трьох технічних, трьох економічних, двох військових, одному медичному і одному аграрному ВНЗ [10, 71].

Організація підготовки викладачів ВНЗ через магістратуру значно підвищила рівень їх психолого-педагогічної підготовки. За останні роки ВНЗ накопичили цікавий досвід роботи в цьому напрямі. Зокрема, привертає увагу розроблений викладачами кафедри освітньо-виховних систем і технологій Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова навчально-методичний комплекс підготовки магістрів за кваліфікацією «Викладач університету ВНЗ». До нього включено 10 нормативних і елективних дисциплін, зокрема такі: «Історія освітньо-виховних систем вищої школи України», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Організація і управління навчальним процесом у ВНЗ», «Державні стандарти і якість вищої освіти», «Методологія і методи науково – педагогічного дослідження», «Педагогічні технології у вищій школі», «Сучасні інформаційні технології в освіті» та ін. Аналіз програм цих курсів, розроблених за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, а також методичних засад реалізації комплексу свідчить, що цей ґрунтовно опрацьований документ може стати методичною базою для психолого-педагогічної підготовки магістрів – викладачів ВНЗ за всіма спеціальностями. Цей комплекс може стати базовим і під час організації підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ на факультетах і в інститутах підвищення кваліфікації. Звичайно, це не виключає внесення до нього певних змін під час підготовки магістрів різних спеціальностей або підвищення кваліфікації викладачів різних спеціальностей [22].

У Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича під час підготовки магістрантів за спеціальністю «Політологія» запроваджена асистентська практика, мета якої – підготовка студентів до викладання соціально-політичних дисциплін у ВНЗ [33].

Опанування викладачем ключовими компетенціями має реалізуватися і в системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. На жаль, ця система зазнала руйнівних ударів з початком запровадження в країні ринкової економіки. Тепер є всі підстави говорити про її відродження. Заслуговує на увагу, зокрема, досвід роботи в цьому напрямі Одеського державного економічного університету [36].

В університеті розроблено та впроваджено програми підвищення кваліфікації у трьох напрямках:

1. Тренінг-курс «Сучасні освітні технології для молодих викладачів», мета якого – навчання основ педагогічної майстерності відповідно до завдань реформування освіти України. Програма передбачає набуття кожним учасником компетенцій у сфері сучасних тенденцій розвитку вищої школи.

2. «Інформаційні технології» в освіті для викладачів, які згідно з планом кафедр проходять стажування.

Ця програма містить кілька блок-модулів, розрахованих на поглиблене вивчення інформаційних технологій («освітні ресурси мережі Інтернет», «теоретичні основи дистанційного навчання», «педагогічний дизайн як технологія створення навчальних матеріалів», «можливості використання пакета MS Office (Word, Excel, Power Point)», «інтегровано-інформаційне середовище навчання «Moodle»»).

3. Застосування комп'ютерних технологій економіко-математичного моделювання для керівників магістерських програм, дипломних робіт, а також усіх, хто бажає підвищити свій професійний рівень.

У процесі реалізації цієї програми, вивчається блок модулів: «основа моделювання економіки», «використання програмного забезпечення для реалізації економіко-математичних моделей», «використання спеціальних засобів комп'ютерного моделювання». Така диференційована робота з викладачами Одеського державного економічного університету є міцною гарантією зростання професіоналізму викладачів.

Підбиваючи підсумки аналізу діяльності викладачів ВНЗ України в умовах модернізації освіти, можна зробити висновок про те, що останнім часом поняття «професійна компетентність викладача ВНЗ» зазнало суттєвих змін під впливом тих процесів, які відбуваються в українському суспільстві та в самій освіті. Не можна не враховувати і міжнародний аспект. Приєднання України до Болонського процесу, яке супроводжувалось запровадженням нових технологій навчання, передусім кредитно-модульної організації навчального процесу, сприяло підвищенню вимог до компетентності викладачів вищої школи.

---

### *Література*

---

1. Жураковский В. Вузovsky преподаватель сегодня и завтра / Педагогический и квалификационный аспекты / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 3.

2. Репринцев А. В. Профессиональное развитие личности будущего педагога в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды / А. В. Репринцев // Альма-матер. Вестник высшей школы. – 2009. – № 9. – С. 52.

3. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию // Вестник высшей школы. – 2009. – № 7. – С. 45.

4. Вища освіта України. Європейський вимір: Стан, проблеми, перспективи. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії МОН України 22 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 22.

5. Стан та перспективи розвитку інформатики в Україні. – К. : Наук. думка, 2010. – С. 995.

6. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и корреляции / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 42.

7. Бельмаз Я. Професійні стандарти викладачів вищої школи у Великій Британії та США / Я. Бельмаз // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвип. 5. – Ч. 1. – Слов'янськ, 2010. – С. 9 – 17.

8. Про вищу освіту : Закон України : офіц. вид. – К. : Парламент.вид-во, 2006. – С. 48.
9. *Астахова В. И.* Вузівський педагог ХХІ століття: некоторые методологические подходы к проблемам подготовки и передподготовки / В. И. Астахова // Вчені записки Харків. гуманіт. ун-ту «Народна українська академія». – Т. 12. – Х. : Вид-во НУА, 2006. – С. 7.
10. *Гура О. І.* Професійна адаптація викладача ВНЗ на етапі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О. І. Гура, І. І. Облес. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – С. 41.
11. *Астахова Е. В.* Университетский преподаватель в условиях перехода общества к инновационной экономике: векторы изменений / Е. В. Астахова // Вчені записки Харків. гуманітарного ун-ту «Народна українська академія». – Т. 16. – Х., 2010. – С. 27–29; *Астахова В. І.* Вузівський педагог ХХІ ст.: яким він має бути? / В. І. Астахова // Економіка і управління. – 2006. – № 4. – С. 101; *Скафа О. І.* Наукові засади забезпечення кредитно-модульної системи навчання у вищій школі : монографія / О. І. Скафа, Н. М. Лосева, О. В. Мазнев. – Донецьк : ДонГУ, 2009. – С. 71.
12. Освіта України у 2008 році. – К., 2009. – С. 177.
13. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – 23 апреля.
14. *Пометун О. І.* Формування громадянської компетентності погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
15. *Фрумин И. М.* За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И. М. Фрумин // Учительская газета. – 2002. – № 36.
16. *Пометун О. І.* Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 67.
17. *Почуєва В. В.* Реалізація компетентісного підходу у вищій школі / В. В. Почуєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Х., 2009. – Вип. 35. – С. 6.
18. Ключевые компетенции для обучения в течении всей жизни. Европейская справочная структура. – Страсбург, 2006. – 18 с.
19. *Белкин А. С.* Педагогическая компетентность / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 2003. – С. 24.
20. *Копанська О.* Еволюція місії викладача вищої школи з проєкції освітніх тенденцій Європи / О. Копанська // Вісник Львів. ун-ту. Сер. педагогіки. – Л., 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 35.
21. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогіка, 1990. – С. 36.
22. *Романкова Л. И.* Преподаватель высшей школы как профессия / Л. И. Романкова // Экономика образования. – М., 2001. – № 6. – С. 30.
23. *Зязюн І. А.* Неперервна освіта: Концептуальні засади і сучасні технології // творча особистість у системі неперервної освіти / І. А. Зязюн. – Х., 2000. – С. 11.
24. *Коваль Л. С.* Удосконалення інформаційної компетентності педагога в системі професійної освіти / Л. С. Коваль // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вип. 1 (14). – С. 110.
25. *Зіброва В. В.* Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіброва // Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 8. – С. 65.
26. *Малярчук О. В.* Дистанційне навчання в системі вищої освіти США : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Малярчук. – Житомир, 2010. – С. 10.
27. *Луніна І. М.* Роль викладача в дистанційному навчанні в університетах Франції / І. М. Луніна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 30. – С. 44.

28. Кудін А. П. Теоретичні засади підготовки викладача дистанційного навчання / А. П. Кудін, І. В. Вакуленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 18. – К., 2009. – Вип. 18. – С. 125.

29. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – С. 112–113.

30. Черних І. Висвітлення поняття «Мовленнєва компетентність» у сучасній лінгводидактиці / І. Черних // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 22. – Ч. 2. – С. 38.

31. Лелюх Ю. Мовленнєва готовність майбутнього вчителя до проведення навчально-виховного процесу на уроках читання / Ю. Лелюх // Нова педагогічна думка. – 2006. – № 4. – С. 34.

32. Семенов О. М. Мовна особистість педагога-дослідника в соціокультурній парадигмі XXI ст. / О. М. Семенов // Вісник Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер. пед. наук. – Вип. 11. – Глухів, 2006. – С. 2.

33. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых: Андрогогичное проявление педагогики / М. Ш. Ноулз. – М., 1998. – С. 118.

34. Гура О. І. Професійна адаптація викладача ВНЗ на етапі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О. І. Гура, І. І. Облес. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – С. 71.

35. Навчально-методичний комплекс: 8000005 – Педагогіка вищої школи / за ред. Н.М. Дем'яненко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Ч. 1. – К., 2008. – 166 с.

36. Козлова Г. Компетентнісний підхід до навчання студентів і викладачів / Г. Козлова, Т. Кублікова // Вища школа. – 2011. – № 4. – С. 83–93.

## **PARTICULARITIES OF ACTIVITY OF TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONDITIONS HIGHER EDUCATION MODERNISATION IN UKRAINE**

**B. I. Korolyov**

Functional and role changes in activity of teacher in the conditions higher school modernisation in Ukraine are considered.

**Key words:** Higher school modernisation, higher education, teacher.

---

### **1.9. ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

---

Проаналізовано сучасні соціокультурні умови становлення молодого покоління; окреслено розмаїття поглядів на сутність феномену духовності; обґрунтовано зміст, принципи та шляхи формування духовності студентів вітчизняних вищих навчальних закладів; показано суперечності цього процесу.

**Ключові слова:** духовність особистості, студенти, навчально-виховний процес, формування духовності.

Проаналізовані сучасні соціокультурні умови становлення молодого покоління; представлено різноманітні погляди на сутність феномена духовності; обґрунтовано зміст, принципи та шляхи формування духовності студентів українських вищих навчальних закладів; показано суперечності даного процесу.

**Ключевые слова:** духовность личности, студенты, учебно-воспитательный процесс, формирование духовности.

The modern social and cultural terms of becoming the young generation are analysed in a section; outlined variety of looks on essence of the phenomenon of spirituality; grounded maintenance, principles and ways of forming the spirituality of students of Ukrainian higher educational establishments; contradictions of this process are shown.

**Key words:** spirituality of personality; students, educational process, forming of spirituality.

Сучасний соціально-економічний, науково-технічний і культурний розвиток суспільства поставив перед вищою школою завдання сформувати не лише справжнього професіонала, котрий володіє ґрунтовними фаховими знаннями, а й високодуховну особистість. Разом з тим слід зазначити, що притаманна вищій освіті побудова навчального процесу не сприяє динамічному розмаїттю спрямованих на досягнення названої мети впливів. На сьогодні внаслідок недостатньої розробленості аспектів змісту та ціннісних домінант вищої професійної освіти ВНЗ здебільшого діє як консервативний «розподільник» фахових знань, за якими губиться духовна складова особистості майбутнього дипломованого фахівця. Така ситуація дає змогу окреслити такі суперечності:

- між об'єктивною потребою суспільства в активних творчих особистостях із розвиненою системою духовних орієнтирів, здатних до духовно-практичної діяльності та трансляції духовних цінностей та ідеалів, і нерозробленістю конкретних шляхів формування духовності майбутнього фахівця в період загальнопрофесійної підготовки;

- між більш чи менш виразним аксіологічним потенціалом кожної з фахових дисциплін у формуванні духовності студентів і надмірною «вагою» в освітньому процесі знаннєвого компонента змісту вищої освіти;

- між загостренням потреби освітньої практики в науково-методичному забезпеченні формування духовної культури студента та відсутністю ґрунтовних розробок із цієї проблематики.

У такій ситуації вкрай гострою стає не лише необхідність переакцентування завдань професійної освіти на належну увагу до формування духовності студентів та на реальне повернення категорії «духовність» у педагогічну науку, а й зосередження дослідників-практиків на осмисленні змісту та пошуках найефективніших шляхів духовного

розвитку сьогоденного студентства в сучасних соціокультурних умовах. Зі свого боку, розуміючи духовність майбутнього фахівця як інтегративну професійно значущу якість особистості, що характеризується орієнтацією на духовні цінності культури в особистісному саморозвитку та міжособистісній взаємодії, до основних критеріїв її сформованості вважаємо за доцільне зарахувати: культурну компетентність, представленість духовно-культурних цінностей в аксіологічному потенціалі особистості, емпатійність, цілепокладання у сфері духовного життя і включеність студента у духовно-практичну діяльність. З огляду на це, формування духовності студентської молоді повинно передбачати: інтеграцію знань про цінності духовної культури, розвиток духовного світу молодої людини, збагачення духовних потреб, розширення досвіду духовного пізнання на основі активізації духовно-практичної діяльності та прагнення до духовного самовдосконалення. Сам процес формування духовності у вищому навчальному закладі, на нашу думку, охоплює: конструювання педагогом ситуацій проживання нового досвіду; штучне створення в стінах ВНЗ середовища, здатного здійснити певний передбачуваний виховний вплив, інтеграцію внутрішніх та зовнішніх умов розвитку, цілеспрямоване стимулювання дії факторів розвитку особистості.

Оскільки головною сферою соціальної активності студентської молоді є навчання, тож саме у ставленні до нього, в оцінці значення набутих знань, культурі читання спеціальної літератури, прагненні до успіхів у професійному зростанні найбільш виразно виявляється рівень розвитку духовності, якого досягнув конкретний студент. Допомогти йому з максимальною ефективністю використати роки навчання у ВНЗ для «сходження» до вершин духовності педагог зможе, поклавши в основу викладання свого предмета сукупність принципів: *аксіологічного* (розуміння людини як найвищої цінності, орієнтація на духовність як одну з визначальних характеристик цінності вищої освіти); *особистісно\_орієнтованого* (урахування закономірностей природного та соціокультурного розвитку особистості, організація навчального процесу в контексті культури цивілізації та певного народу); *діяльнісного* (задоволення інтересів та потреб студента у різних видах духовно-практичної діяльності, стимулювання молодої людини до самостійного духовного пошуку).

Зауважимо, що дотримання вказаних принципів не втрачає актуальності на кожному з етапів формування духовності студентства, а саме: *когнітивно-рефлексивному* (розширення знань про духовне підґрунтя певної фахової дисципліни), *ціннісно-смісловому* (осмислення особливостей розвитку власного духовного «Я» у процесі інтеріоризації набутих від педагога духовних знань); *діяльнісно-трансляційному*

(формування оцінювального ставлення до явищ навколишньої дійсності, реалізація прагнення самостійної духовно-практичної діяльності, екстеріоризація набутого досвіду духовного пізнання). Подібна взаємодія емоційно-когнітивних процесів та ціннісно-смыслового поля молоді людини у просторі внутрішнього «Я» дає змогу ефективно вирішувати завдання становлення цілісної духовної особистості. Причому корисними у формуванні духовності студентів можуть стати як традиційні, так й інноваційні форми аудиторної, позааудиторної та самостійної діяльності студентів (лекції, бесіди, брифінги, дискусії, конференції, участь у розробленні різноманітних культурних проєктів або моделюванні заданих ситуацій).

Зауважимо, що серед усіх навчальних дисциплін у вищій школі незалежно від фахового спрямування безперечними лідерами у процесі формування духовності студентської молоді слід визнати культурологічні дисципліни. Адже саме культура фокусує систему ціннісних уявлень людини, переводячи її таким чином в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та впорядкований. У цьому контексті ціннісний зміст культурологічних дисциплін полягає в їх здатності забезпечити студентів сукупністю знань про смисли і значення культури та уявленнями про ціннісне ставлення до навколишнього світу; збагатити їх культурні потреби та стимулювати до духовно-практичної діяльності. Крім того, оскільки одним із найефективніших шляхів впливу внутрішній світ особистості є навколишнє середовище, студента у стінах вищого навчального закладу крім цілеспрямованого педагогічного впливу педагога повинен «оточувати» світ духовних цінностей, переживання та розуміння яких сприятиме його духовному зростанню. Забезпечити таке «оточення» здатне мистецтво, яке французький філософ М. Дюфренн, розробляючи власну концепцію артизації дійсності, проголосував найвищим типом пізнання, вбачаючи в ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства [18, 31].

Тож, щоб досягнути мети формування високодуховної особистості, кожен ВНЗ нашої держави повинен стати навчально-науковим, культурно-освітнім і виховним центром студентської молоді. Складність полягає в тому, що це має відбуватися в умовах, коли в молодіжному середовищі спостерігається стрімке зростання наркоманії й токсикоманії, захворюваності на СНІД, злочинності; коли розквіт так званої масової культури з властивими їй атрибутами насильства, жорстокості, порнографії, засиллям на телебаченні бойовиків та фільмів жахів досягнув небувалих розмірів; коли щодня посилюється соціально-культурна апатія студентської молоді. Ці негативні процеси відображаються у різноманітних соціологічних дослідженнях, які констатують, що для

більшості нинішніх студентів у сфері духовних інтересів головним є телебачення, друге місце посідає «естрадна музика», а такі види мистецтва, як живопис, театр, хореографія, класичні література й музика їм практично незнайомі.

Питання духовного розвитку особистості недаремно набуло сьогодні такої ваги. Його значення завжди зростає в перехідні епохи, що вимагають від людини підвищеної творчої активності, напруження всіх її духовних сил. Оскільки саме такий час переживає нині наша країна, важливо створити ефективну протидію наміченій тенденції витіснення естетичного середовища на другий план, на периферію усвідомлюваних завдань. Адже це загрожує небезпечними наслідками – культурним збіднінням життя суспільства й духовним занепадом індивідів, які його утворюють. Недаремно з рівнем духовного розвитку та здатністю особистості сприймати красу й будувати власний світ за її законами пов'язують найрезультативніші вияви людської творчої енергії, а також загальний прогрес суспільства в усіх галузях життєдіяльності. Оцінюючи сучасні соціокультурні небезпеки, І. Дзюба зазначає, що «втрата багатоманітності природних умов і вражень, радостей і стимулів, монотонність міського побуту і технологізованої праці, стандартизації навчання, інформації, розваг, серійність духовної продукції – все це призводить не тільки до емоційного збіднення життя, а й до зниження моральної чуттєвості, зокрема в пошуках сурогатних і стресових компенсантів утрачених переживань; до послаблення фізичного і психічного здоров'я, до поступового звуження шкали людяності, оскільки розвиток діставатимуть лише ті складники людської вдачі, які «вписуються» в дедалі більшою мірою штучні умови існування» [5, 8–9]. Погоджуючись зі справедливістю наведеної думки, вважаємо, що сьогодні процес модернізації вищої освіти має бути головним чином зорієнтований на забезпечення відповідних умов для повноцінного, системного й цілеспрямованого утвердження людського в людині, розвиток тих сил і можливостей, які надають їй можливість будувати власне життя, керуючись загальнолюдськими цінностями.

У такому контексті формування духовності студентів будь-якого за фаховою спрямованістю вищого навчального закладу, їх гармонійний всебічний розвиток неможливі без цілеспрямованого ознайомлення з культурними здобутками людства, з різними видами мистецтва тощо; без формування у них навички естетичного освоєння навколишньої дійсності. Все це поєднується під загальною назвою – художнє виховання, яке, на нашу думку, в сучасних умовах духовного занепаду українського суспільства повинно посісти у професійній підготовці майбутнього дипломованого фахівця рівнозначне місце поруч із засвоєнням профільних дисциплін. Саме воно, поєднуючись з аксіологічним впливом

усіх навчальних предметів, сприятиме засвоєнню студентами духовних здобутків нації, адекватній інтерпретації ними мистецьких цінностей і загалом стане дієвим чинником формування духовності молоді, визначаючи ступінь інтелігентності та творчу спрямованість її прагнень.

Крім того, роль художнього виховання посилюється і з огляду на процеси глобалізації, для яких характерні багатобарвна культурна мозаїка, потужний інформаційний потік, суперечливі процеси індивідуалізації і деперсоналізації особистості, що вимагають пошуку нових підходів до виховання людини, здатної виявляти власну унікальність. Серед негативних наслідків глобалізаційних процесів украй небезпечними є певне «розкультурення» людини, її моральна деградація та дегуманізація. У діалозі культур художнє виховання забезпечить узагальнення і поглиблення мистецтвознавчої, культурологічної та естетичної компетенції студентів, сприятиме формуванню їх гуманістичної спрямованості.

З огляду на те, що студентський вік є періодом найінтенсивнішого формування особистості, розвитку професійного мислення й самоствердження, надзвичайної актуальності набуває питання включення художнього виховання в систему навчально-виховної роботи ВНЗ. Це вимагає спеціальної педагогічної діяльності, спрямованої на залучення студентів до скарбниці всесвітньої художньої культури, на духовний розвиток і реалізацію творчого потенціалу особистості, на формування її гуманістичної світоглядної позиції. Потрібно усвідомити, що тільки заміна стихійної самоосвіти організованою і контрольованою системою навчальних занять з мистецтва здатна підвищити й зробити звичними естетичні потреби. Навчити молоду людину бачити, відчувати й розуміти прекрасне в будь-якому його вияві – основне завдання педагогічного колективу вищого навчального закладу, який прагне сформувати інтелігентну та високодуховну особистість.

Зважаючи на названу мету, художнє виховання у ВНЗ повинно спрямовуватись на вирішення низки завдань. По-перше, на забезпечення можливості студентам продовжувати свою художньо-естетичну освіту, яку вони могли здобути до моменту вступу до вищого навчального закладу. По-друге необхідно створити умови для розвитку здібностей і талантів студентської молоді, надання допомоги у плануванні та організації дозвілля як у стінах ВНЗ, так і за його межами. Це може бути відвідування виставок, музеїв, концертів, театрів, участь у колективах художньої самодіяльності, різноманітних мистецьких фестивалів. Третє завдання полягає у формуванні в студентства свідомого прагнення бути активним суб'єктом художнього середовища.

Слід зауважити, що художній розвиток студентів під час їхнього навчання у ВНЗ відбувається не лише під впливом спеціальних виховних

заходів. Сюди додається низка демографічних, соціальних, соціально-психологічних та інших факторів. Серед них: молодіжна і культурна політика держави, соціально-економічний і політичний стан суспільства, профіль ВНЗ й його місцезнаходження, індивідуально-психічні особливості молодої людини та наявний рівень її художньої культури. З огляду на це досягнення головної мети духовного розвитку студентської молоді вимагає від професорсько-викладацького складу ВНЗ урахування впливу названих чинників у процесі пошуку найефективніших форм і методів роботи, спрямованих на духовне зростання особистості, органічного поєднання навчання, виховання, науково-дослідної та методичної роботи.

У спеціальній літературі, а також на різноманітних конференціях йдеться про необхідність підвищення ролі культури в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства, декларується принцип гуманітаризації освіти, який передбачає посилення ваги гуманітарних знань у системі навчання. Разом з тим доводиться визнати, що нинішні освітні стандарти аж ніяк не спрямовані на посилення ролі культури та мистецтва в навчально-виховному процесі. Нагальним завданням постає виявлення гуманітарного потенціалу кожного елемента навчально-виховної системи ВНЗ і посилення культурологічних функцій навчальних дисциплін.

Аналіз сучасного стану забезпечення та організації духовного розвитку молоді засобами культури та мистецтва дає змогу виокремити низку проблем, основними з яких є такі:

1. У системі художнього виховання ще досить впливовою залишається традиція зосередження педагогічних зусиль не на розвитку власне духовності особистості, а головним чином на висвітленні теорії та історії культури та мистецтва. Такий підхід, на нашу думку, є помилковим, оскільки в ньому фактично ігнорується суб'єкт естетичних відносини.

2. У наявній практиці залучення студентської молоді до світу мистецтва іноді одним видам мистецтва (образотворче, музичне мистецтво, література) віддається перевага, а іншим видам художньої творчості (кіномистецтво, архітектура, театр, ландшафтне мистецтво) належна увага практично не приділяється. Це негативно відбивається на формуванні естетичного досвіду молоді, руйнує цілісність її духовного становлення.

3. Занепокоєння викликає й той факт, що культурологічна підготовка майбутніх фахівців, здатна стати стрижнем духовного виховання студентства, у більшості випадків зводиться лише до лекційних занять. При цьому досить рідко та малоефективно використовуються естетико-виховні можливості позааудиторної роботи, діяльності студентських клубів і молодіжних об'єднань. За таких обставин молодь психологічно

налаштовується на формальне сприйняття духовних цінностей людства й не бачить можливостей для реалізації власної активності в галузі духовного самовдосконалення. Зазначені проблемні питання не можуть залишатися поза педагогічною увагою, вимагають осмислення й вирішення за участі фахівців у галузі сучасної психології, філософії, педагогіки, культурології і т. ін.

З метою удосконалення системи духовного розвитку студентської молоді доцільно використати кілька напрямів роботи. Перший з них передбачає внесення необхідних змін на методологічному рівні, що дасть змогу подолати наявний дещо зневажливий погляд педагогів-предметників на сутність процесу формування духовності студентства, його місце у структурі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Другий напрям удосконалення процесу цілеспрямованого духовного розвитку студентів скерований на успішне вирішення складного комплексу питань професійно-педагогічного змісту. Вони насамперед пов'язані з діяльністю професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. Адже освіченість викладачів, їх педагогічна майстерність та рівень володіння системою освітніх технологій є одним із головних чинників підвищення ефективності формування духовності студентів. Сьогодні на зміну вузькопрофільної спеціалізації викладача певної дисципліни повинна прийти висококультурна особистість, педагог з багатим духовним світом.

Зрозуміло, що за наявної соціокультурної кризи для того, щоб «захопити, зацікавити, залучити» студентів до культурних здобутків людства одного ентузіазму та професіоналізму професорсько-викладацького складу недостатньо. Слабкою ланкою виховного процесу у вищих навчальних закладах залишається матеріальне забезпечення. Наявність необхідного навчального обладнання, техніки, пристосованих концертних залів, «студентських віталень» набагато спрощує процес впливу на духовне становлення студентської молоді. Ще один негативний момент – стихійний характер духовного розвитку молоді у ВНЗ. Відбувається це не лише через недооцінювання його значення, а й, слід бути відвертими, унаслідок небажання певної частини студентів бути активними співучасниками виховного процесу.

З огляду на кількість і різноманітність проблем у галузі виховання студентської молоді, на нашу думку, дієвим чинником підвищення якості та ефективності роботи з художнього виховання у ВНЗ України може стати комплексний підхід до їх вирішення. Сутність його ґрунтується, по-перше, на єдності всіх виховних зусиль і напрямів роботи, націлених на формування духовно багатой та всебічно розвиненої особистості. Під єдністю розуміється насамперед їх взаємопроникнення та

використання ними подібних засобів виховного впливу. Головні труднощі, на нашу думку, полягають у нерозробленості сутності, шляхів та засобів окресленого напряму виховання студентства у педагогічній літературі, у прагненні вищих навчальних закладів максимально «звучити» простір культурологічних дисциплін задля посилення професійного підготовки. Те, що культурологію включено до навчального плану ВНЗ, а світову художню культуру, естетику та мистецтвознавство – у курси за вибором, явно недостатньо. Власне, наявна у вищих навчальних закладах система духовно-культурологічного розвитку містить у собі лекційні й практичні заняття зі світової художньої культури, культурології, естетики, роботу студентського клубу, клубів за інтересами і т. ін. Вона більш-менш успішно координує роботу бібліотеки, деяких відділень факультетів додаткових та індивідуальних спеціалізацій. Разом з тим спрямовані на формування духовності студентства елементи мають бути також у побуті й навчальній діяльності молоді, організації праці та відпочинку, оформленні й обладнанні житлових приміщень, зовнішньому вигляді молодої людини та її культури спілкування.

Комплексний підхід вимагає єдності різних сфер виховання: родини, навчально-виховного закладу, громадських організацій, установ культури й т. ін. Ця єдність включає спільність мети, вимог і зусиль під час вирішення конкретних завдань виховання особистості. Реальний стан речей змушує визнати, що цей напрям використовується у вищих навчальних закладах далеко не повністю.

Окремої уваги потребують серйозна, кваліфікована пропаганда культурних здобутків людства, ознайомлення з розмаїттям видів і жанрів мистецтва, обґрунтування дієвості тих чи інших ціннісних засад існування людства в сучасних умовах існування цивілізації тощо. Ці завдання доцільно вирішувати під час проведення різноманітних бесід, дискусій та «круглих столів», публікації проблемних статей у вузівській газеті, виступів на телебаченні тощо. Нарешті, для успіху художнього виховання необхідна єдність методів і форм виховання: виховання й самовиховання, виховання й освіти, переконання й примусу, індивідуального підходу й масових форм. Кожне із зазначених протиставлень саме по собі є обов'язковою умовою виховання, а за комплексного підходу вони взаємодіють так, що допомагають у реалізації один одного.

Отже, комплексний підхід – це не підсумовування окремих, різних за змістом процесів. Він є методологічною базою побудови системи виховної роботи, уособлює органічний взаємовплив, взаємопроникнення всіх видів виховання. У системі формування духовності студентської молоді ефективно співпрацюють такі чинники: художня освіта (курси

світової художньої культури, культурології, естетики, спецсемінари з мистецтва й т. ін.), духовно-ціннісний вплив змісту навчального матеріалу фахових дисциплін, позааудиторна робота (клуби, художня творчість, факультети культури, суспільних професій, додаткових спеціалізацій), організація внутрішньовузівського середовища.

Перераховані завдання дають можливість сформулювати низку організаційних принципів, що можуть бути покладені в основу духовного розвитку студентства. Серед них передусім варто назвати принцип охоплення всього студентського колективу. Особливу увагу слід приділити доцільному сполученню обов'язкових для всіх студентів форм і видів роботи з ілективними (на вибір). Пріоритетним напрямом в організації виховного процесу вищої школи має стати індивідуальний підхід до кожного студента, стимулювання його до саморозвитку і духовного пошуку. Саме тому віднесемо до суб'єктів організації виховного процесу Центри культури та організації змістовного дозвілля; клуби за інтересами, бібліотеки, колективи художньої самодіяльності, музеї навчальних закладів, студентські спортивні об'єднання та клуби. Комплексний підхід передбачає максимальне використання всіх їх, що дає можливість, за умови участі студента в різних формах роботи, посилити ефективність виховання, і водночас організувати справу до душі, з урахуванням індивідуальних схильностей, здібностей та вмінь молодшої людини.

Система духовного виховання студентів повинна мати відкритий характер. Вона тісно пов'язана не лише з діяльністю внутрішніх структурних підрозділів ВНЗ і напрямів навчально-виховного процесу, а й постійно взаємодіє із зовнішнім середовищем, що, у свою чергу, справляє значний вплив на становлення й зміцнення наявної системи виховної роботи. Організація контактів з навколишнім середовищем – завдання дуже важливе й водночас надзвичайно важке, яке можна вирішити за рахунок налагодження співпраці з творчими організаціями й установами культури міста, області, країни, різними навчальними закладами міста й т. ін.

Підбиваючи підсумки, можна зазначити, що надзвичайно складне суспільне завдання щодо формування не лише справжнього професіонала, а й високодуховної особистості вища школа здатна вирішити тільки за умови актуалізації ціннісних домінант вищої професійної освіти, подолання штучної знанневої обмеженості фахової підготовки, розкриття аксіологічного потенціалу кожної з навчальних дисциплін та повноцінного використання виховних можливостей предметів культурологічного циклу. Переконані, що належна увага до художнього виховання, створення у стінах вищого навчального закладу відповідного культурного середовища, здатного забезпечити передбачуваний виховний вплив, інтеграція внутрішніх та зовнішніх умов розвитку

духовності студентства і концентрація виховних зусиль усього педагогічного колективу цілком спроможні суттєво підвищити ефективність формування цієї інтегративної професійно значущої якості майбутнього фахівця, стимулювати його до свідомої та стійкої орієнтації на духовні цінності в особистісному самовдосконаленні та міжособистісній взаємодії.

### *Література*

---

---

1. *Андрущенко В.* Роздуми про освіт. Статті. Нарисси. Інтерв'ю / В. Андрущенко. – К., 2004. – 738 с.
2. *Буева Л. П.* Проблема творчества / Л. П. Буева // *Вопр. философии.* – 1996. – № 2. – С. 4–12.
3. *Буева Л. П.* Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Буева. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1998. – 168 с.
4. *Вернадский В. И.* Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М., 1988.
5. *Дзюба І. М.* Україна перед сфінксом майбутнього / І. М. Дзюба // *Укр. іст. журн.* – 2002. – № 3.
6. *Зинченко В. П.* Размышления о душе и ее воспитании (час души) / В. П. Зинченко // *Вопр. философии.* – 2002. – № 2. – С. 119–136.
7. *Коханович Л. И.* Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование / Л. И. Коханович. – М. : НИИВО, 1995. – 144 с.
8. *Крымский С. Б.* Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // *Вопр. философии.* – 1992. – № 2. – С. 15–23
9. *Кулюткин Ю. Н.* Технократия и гуманизм / Ю. Н. Кулюткин // *Информационный бюллетень: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры.* – СПб. ; Новгород ; Псков, 1995. – С. 8–11.
10. *Семиченко В. А.* Психология эмоций / В. А. Семиченко. – Луганск : НПФ «Осирис», 1996. – 164 с.
11. *Сипченко В. І.* Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі / В.І.Сипченко // *Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. / за заг. ред. М. Б. Євтуха.* – К. : Видав. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 8. – С. 73–74.
12. *Сухомлинський В. О.* «Виховання почуттів» / В. О. Сухомлинський // *Вибрані твори : в 5 т.* – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.
13. *Ушинський К.Д.* Вибр. пед. тв. Т.І.- К., 1983. – 352 с.
14. *Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление.* – М., 1982. – 186 с.
15. *Щербань П.* Формування духовної культури особистості / П. Щербань // *Рідна шк.* – 1999. – № 7. – С. 14–17.
16. *Энциклопедический словарь по культурологии / под ред. проф. А. А. Радугина.* – М. : Центр, 1997. – 264 с.
17. *Юдина М. Е.* Эволюция взглядов Мишеля Дюффрэнна на природу художественного творчества / М. Е. Юдина // *Теоретические проблемы художественно-эстетической деятельности.* – М., 1982.
18. *Юзвак Ж. М.* Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку / Ж. М. Юзвак // *Філосо. думка.* – 1999. – № 5. – С. 139–150.

# **FORMATION OF SPIRITUALITY OF FUTURE SPECIALISTS IN FRAMEWORKS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

**I.I.Zagarnytska**

The modern social and cultural terms of becoming the young generation are analysed in a section; outlined variety of looks on essence of the phenomenon of spirituality; grounded maintenance, principles and ways of forming the spirituality of students of Ukrainian higher educational establishments; contradictions of this process are shown.

**Key words:** spirituality of personality; students, educational process, forming of spirituality.

## РОЗДІЛ 2

# ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

---

---

### 2.1. ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОДУ НАВЧАННЯ

---

---

Розкриваються теоретичні основи та особливості використання методу моделювання в процесі викладання.

**Ключові слова:** метод навчання, моделювання, модель, класифікації моделей та методів навчання.

Раскрываются теоретические основы и особенности использования метода моделирования в процессе преподавания.

**Ключевые слова:** метод обучения, моделирование, модель, классификации моделей и методов обучения.

The theoretical foundations and features of the method using modeling in teaching are revealed.

**Key words:** teaching method, modeling, model, models and teaching methods classifications

Уміння моделювати учнем, студентом, викладачем набуло надзвичайно важливої ролі в інформаційному суспільстві. Фактично будь-яка професійна діяльність, особливо творча, виконується з опорою на різноманітні моделі.

Застосування моделювання в різноманітних контекстах навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах набуло значного поширення у другій половині ХХ ст. Однак можливості використання його як методу навчання досліджувались, реалізовувались та узагальнювались не повною мірою. Про це засвідчує аналіз монографічної та статейної літератури з педагогіки вищої школи, наявних понад двох десятків відповідних підручників та навчальних посібників. Здебільшого у них конспективно аналізується поняття «модель», розглядаються різноманітні педагогічні моделі.

В енциклопедії освіти, нещодавно виданій науковцями НАПН України, поняття «педагогічне моделювання» немає взагалі, аналізується лише «модель спеціаліста». Підручники та навчальні посібники з педагогіки вищої школи у кращому випадку висвітлюють моделювання як теоретичний метод наукових досліджень.

Незважаючи на очевидний евристичний потенціал моделювання, деякі автори лише вказують на можливість використання моделювання як методу навчання і на цьому зупиняються.

Проведене нами анкетування серед викладачів вищих навчальних закладів показало, що у переважній більшості з них не сформулося власне бачення окресленої проблеми та способів її методичної реалізації.

Ми вважаємо, що обґрунтування моделювання як методу навчання можливе за умови об'єднання філософської, загальнонаукової дидактичної методологій, адже характеризувати та здійснювати педагогічне моделювання можна лише з опорою на відповідну методологію.

Уперше узагальнене методологічне дослідження (у термінологічному звучанні як «тезаурусно-дидактичне моделювання») здійснено І. А. Зязюном [4]. Суб'єктною властивістю педагога є при цьому « системний світогляд».

В. А. Кушнір акцентує на важливості формування так званого модельного мислення студентів та педагогів. Він вважає: «Модельне мислення характеризується сприйманням неоднозначності репрезентантів – моделей складної педагогічної реальності, що відкриває шлях до онтологічного сприймання педагогічного процесу, можливості сприймання педагогом різних логік, підходів, парадигм у педагогічному процесі...» [7, 35].

У філософії та філософії освіти моделювання розглядається як один із методів пізнання чи наукового дослідження певних об'єктів за допомогою їх моделей.

Термін «моделювання» є похідним від поняття «модель». Порівняння різноманітних підходів до його тлумачення повинно бути першим кроком розв'язання проблеми та джерелом подальших міркувань.

Класичним вважається означення моделі В. А. Штоффа відповідно: «Під моделлю розуміється така мислено уявлювана чи матеріально реалізована система, яка відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію» [13, 19]. А. М. Леонтьєв означав моделі як систему (множину), елементи якої перебувають у відношенні подібності (гомоморфізму, ізоморфізму) до елементів деякої іншої модельованої системи.

З викладеного випливає, що поняття «система» є родовим для поняття «модель».

Педагогічне моделювання доцільно здійснювати на основі певних класифікацій, зокрема певних складників моделей.

М. В. Гамезо, В. Ф. Ломов, Б. Ф. Рубахін запропонували психологічну класифікацію знаків:

1) знаки – ознаки (іконічні знаки), які частково відтворюють чуттєво відображувані характеристики (карта, фотографія тощо);

2) дискретні умовні знаки, наприклад, дорожні знаки, можуть використовуватися незалежно від інших знаків;

3) професійні знаки (для передання просторових характеристик, наприклад, об'ємні копії предметів);

4) комбінаторні знаки – належать до певної знакової системи (математичні, хімічні, музичні та ін.) [2].

Кожному названому класу знаків відповідає певний клас моделей. Є й інші класифікації знаків, які також можуть бути орієнтиром використання педагогічних моделей.

Спочатку знаки поділяють на два класи – мовні, які входять до певної знакової системи, і не мовні знаки. Немовні знаки поділяють на: знаки-копії – репродукують схожі риси; знаки-ознаки, позначають предмети чи дії; знаки-символи, які на основі образу тіла-знака використовують для вираження суттєвого змісту.

Знаковими моделями можуть бути: предмети, схеми, графіки, креслення, знаки, вирази певної мови.

*Математичні моделі* є різновидами знакових моделей, які засобами математики відтворюють властивості та закономірності досліджуваних об'єктів. Підкреслюючи мовний характер комбінаторних (моделей-описів), інколи вводять окреме означення.

Під *моделлю* розуміють множину елементарних знаків (алфавіт) із заданими на ньому  $m$  відношеннями  $R_1, R_2, \dots, R_m$ , тобто модель це –  $M = \langle \mathcal{A}, R_1, R_2, \dots, R_m \rangle$ , де  $\mathcal{A}$  – множина елементарних знаків, а  $R_1, R_2, \dots, R_m$  – синтаксичні відношення на ньому. У природничо-математичних науках метод моделювання має точне трактування. Окремі його закономірності підлягають перенесенню на використання його як методу навчання. Зокрема це стосується можливих видів взаємозв'язків та форм їх представлення, використання певних фіксованих правил для побудови тієї чи іншої моделі.

У моделюванні надзвичайно важливою є інформаційна складова. На важливості її врахування у процесах управління, побудови та здійснення процесу навчання наголошується у роботах В. П. Андрущенка, В. Ю. Бикова, А. Ф. Верляня, М. І. Жалдака, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, В. І. Лугового та ін. Математичні моделі є універсальним способом її втілення.

С. О. Бешенков підкреслює, що перш ніж побудувати модель (явища, процесу), необхідно виявити елементи, з яких він складається, та зв'язки між ними (системний аналіз), «перевести» (відобразити) отриману структуру в певну, раніше визначену *форму* – формалізувати інформацію. *Формалізація* – процес виділення і перекладу внутрішньої структури предмета, явища або процесу в певну інформаційну структуру – форму.

На сьогодні досить широко використовується поняття «інформаційне моделювання». Є різноманітні підходи до трактування інформаційних моделей:

- інформаційна модель – будь-яка система, за допомогою якої можна отримати інформацію про певний об'єкт;
- другий підхід передбачає підведення під поняття «інформаційне моделювання» практично всіх видів моделей, які використовуються у процесі пізнання, адже це теж інформаційних процес.

А. В. Могилев, Є. Хеннер пропонують таку укрупнену класифікацію абстрактних (протилежних натурним) моделей.

1. *Вербальні* (текстові) *моделі* використовують послідовності речень на формалізованих діалектах звичайних (рідної або іншої) мов для опису тієї чи іншої сфери дійсності (текст задачі, правила для учнів, методичні рекомендації для вчителя тощо)

2. *Математичні моделі* – широкий клас знакових моделей, сконструйованих на основі формальних мов зі скінченим алфавітом.

3. *Інформаційні моделі* – клас знакових моделей, які описують інформаційні процеси виникнення, передавання, перетворення та використання інформації в системах різноманітної природи.

Автори цієї класифікації цілком слушно зазначають, що межу між усіма ними можна провести досить умовно. Однак слід акцентувати на одному інваріантному компоненті для всіх різновидів моделювання: операційному складі дій прийому моделювання.

Підкреслимо, що наведені вище класифікації моделей не є строгими (наприклад, вербальні моделі теж становлять знакову систему) і тому процес виявлення місця моделювання у різноманітних класифікаційних методах навчання зумовлює певні труднощі.

О. С. Лесневський генералізуючи поняття інформатики, розробив загальнопедагогічну систему, відображену на рис. 2.1.1.

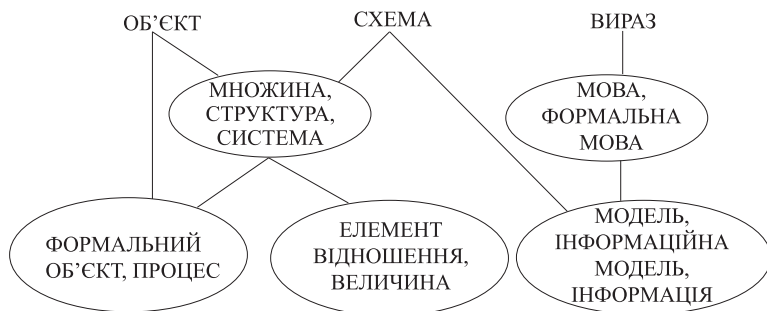


Рис. 2.1.1. Загальнопедагогічна система О. С. Лесневського

Базисним у цій системі є поняття «схема», «вираз», «об'єкт». Схема представлена поняттями «структура», «система», «множина».

Наступний рівень ієрархій понять – «елемент», «відношення», «величина».

Мова є засобом вираження схеми, у разі перенесення структури об'єкта отримуємо формально-мовну (інформаційну) модель.

*Алгоритм* розглядається як схема процесу, приводить до заданого результату [9].

Ознаки названих функцій моделювання, його змістових і структурних особливостей виявляються і в малодослідженому контексті – розгляді його як методу навчання.

Особливий інтерес для майбутнього викладача становить *дидактичне моделювання*, створення різноманітних дидактичних систем.

Сучасний розвиток науки характеризується взаємним проникненням методів природничо-математичних наук в гуманітарні і навпаки.

Названі тенденції не обійшли і педагогічні теорію та практику.

Це стосується й методу моделювання, зокрема математичного, який набув широкого застосування у педагогіці та психології. Однак усі його функції у дидактиці окреслені й досліджені з недостатньою мірою повноти. Здебільшого, роз'яснюючи дидактичну суть моделювання, його тлумачать як: метод дослідження об'єктів на їх моделях аналогах; побудову і вивчення моделей реальних предметів та явищ і тих, що спеціально сконструйовані; у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння.

У Російській педагогічній енциклопедії підкреслюється: «Моделювання у навчанні має два аспекти: моделювання як зміст, який учні повинні засвоїти, та моделювання як навчальна дія, засіб, без якого є неможливим повноцінне навчання» [4, 580].

У працях В. І. Бондаря чітко простежується «технологія формування умінь моделювати», зокрема, методів навчання, з урахуванням структури навчального процесу [1], широко використовуються дидактичні матриці як засіб модельного представлення методів навчання. Показово, що в цьому випадку процес моделювання різноманітних методів навчання, хоч і не означається, але є ні чим іншим, як *методом навчання*.

У зв'язку з цим відразу може виникнути запитання: «Чи є таким суттєвим виокремлення моделювання як методу навчання?» Безумовно, адже це дасть можливість для кожного ступеня навчання, включно з навчальним процесом вищих навчальних закладів, для кожного навчального предмета, у разі необхідності та доцільності розробити систему взаємопов'язаних, послідовних дій суб'єктів педагогічного процесу, які забезпечують засвоєння певних змістових компонентів дисциплін гуманітарного та природничо-математичного спрямування.

Метод моделювання може бути використаним у вищому навчальному закладі на лекціях, семінарських заняттях, у процесі дискусії,

лабораторної роботи, під час роботи з певною інформаційною системою тощо (поєднуватись із різноманітними методами та формами навчання).

Загальні особливості застосування аналізованого методу зумовлені насамперед інваріантністю структури процесу моделювання (незалежної від специфіки навчального процесу): постановка проблеми (окреслення об'єктів аналізу); визначення взаємозв'язків між ними; побудова шуканої моделі (одержання нового результату або системи знань).

Плануючи використати моделювання як методу навчання, викладач вищого навчального закладу в контексті поставленої проблеми має усвідомлювати його місце у певних класифікаціях методів навчання.

З огляду на загальноприйняте тлумачення методу навчання як способу спільної структурованої діяльності викладача та студентів, спрямованої на досягнення певних освітніх цілей, та виокремлення поняття «метод викладання», «метод учіння», з урахуванням результатів досліджень В. В. Краєвського, В. І. Бондаря щодо розроблення структури методів навчання, процес аналізу методу моделювання здійснюватимемо у напрямі розкриття цілей, змісту, засобів механізмів руху до мети діяльності викладача і студентів.

Інтерпретуючи її стосовно методу моделювання, зауважимо, що зміст і засоби діяльності викладача та студентів, механізм руху до спільної мети становить саме моделювання.

Все це здійснюється на тлі відомих класифікацій методів навчання. І. Я. Лернер зазначав, що обов'язковими ознаками методу навчання мають бути:

- означеність форми руху пізнавальної діяльності суб'єктів учіння;
- наявність певного логічного шляху засвоєння навчального матеріалу;
- відображення певного виду та рівня пізнавальної діяльності суб'єктів учіння [8].

На нашу думку, найбільш інтеграційною та оптимальною класифікацією методів навчання є тернарна класифікація (В. Ф. Паламарчук, В. І. Паламарчук), яка дає змогу водночас урахувати методи навчання, розбиті за джерелом набуття знань, рівнем самостійної пізнавальної діяльності та креативності, способом організації пізнавальної діяльності.

Характеристичною властивістю цієї класифікації є те, що один і той самий метод може мати водночас три класифікаційні ознаки (належати до трьох класифікацій). Наприклад, словесний метод може бути також проблемним та організованим шляхом індуктивних міркувань.

Аналіз тернарної класифікації методів навчання у контексті відображення місця методу моделювання зумовлює такий висновок: метод моделювання є універсальним і може бути словесним, наочним, практичним; пояснювально-ілюстративним, метод проблемного викладу –

частково пошуковим, дослідницьким, індуктивним, дедуктивним, традиційним.

Яке ж місце методу моделювання в схемі тернарній класифікації методів навчання? З відзначених вище його універсальності й потенційної можливості набувати властивості кожного методу (будь-якого класу) впливає необхідність спеціального позначення для методу навчання *моделювання*.

Як такий знак нами обрано кружечок із промінчиками (рис. 2.1.2). Кружечок позначає певний метод. Промінчики вказують на включення до цього класу методу моделювання.



Рис. 2.1.2. Моделювання в системі методів навчання

Очевидно, що навіть без конкретизації груп методів у викладача ВНЗ є можливість конкретизувати їх 45 різними способами.

Як приклад зазначимо, що словесні методи ґрунтуються на використанні *вербальних моделей*, які можуть будуватися на занятті у вищому навчальному закладі *дедуктивно*, з елементами *самостійного дослідницького пошуку*.

Загалом діяльність викладача вищого навчального закладу з використання методу моделювання може спрямовуватися на сумісну або індивідуальну побудову моделей різного виду; аналіз готових моделей; виявлення зв'язків між кількома моделями різного виду; створення ланцюжка модельних переходів (побудова ізоморфних моделей різного форми).

Наведені вище положення потребують методичної деталізації для кожної форми проведення занять у вищому навчальному закладі, розроблення методики його застосування залежно від специфіки відповідної навчальної дисципліни.

Нами обґрунтовано принцип різновекторної модельованості навчального матеріалу як чинник особистісно орієнтованого навчання та

наведено приклади його застосування у процесі проведення проблемної лекції, побудови проблемних та тестових завдань [6].

Аналізуючи зовнішню форму функціонування методу моделювання (джерела набуття знань) викладач визначає засоби (мову) конструювання моделі; можливе, доцільне поєднання у процесі роботи з іншими методами навчання; допоміжні (перехідні) моделі, за допомогою яких одержуємо шукану модель; передбачувані запитання, у тому числі проблемні, до студентів.

Прогнозуючи рівень пізнавальної самостійності студентів під час використання методу моделювання, він окреслює взаємозв'язки для самостійного визначення їх студентами.

Під час розгляду процесу побудови моделі (на основі інваріантної структури дій) аналізуються логічний шлях та можливі прийоми пізнавальної діяльності, необхідні для цього виду роботи.

Якщо метод моделювання, використаний викладачем, стає об'єктом рефлексії студентів – це сприяє виробленню у них умінь використовувати цей метод не тільки для передавання знань іншим суб'єктам, а й для самостійної навчальної діяльності.

Отже, моделювання як універсальний метод наукового пізнання та дослідження відіграє надзвичайно важливу роль для педагогіки вищої школи. Проблема застосування моделювання як методу навчання є важливою в теоретичному та практичному аспектах і потребує подальших досліджень.

Моделювання як метод навчання не лише вирізняється універсальністю, а і є важливим засобом інтеграції гуманітарних і природничо-математичних дисциплін.

---

### *Література*

---

1. *Бондар В. І.* Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. *Гамезо М. В.* Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем / М. В. Гамезо, Б. Ф. Ломов, Б. Ф. Рубахин // Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М. : Наука, 1997. – С. 5-48.
3. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень.* – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
4. *Зязюн І. А.* Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
5. *Кремень В. Г.* Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – К. : Знання України, 2007. – 360 с.: іл. – С. 315–356.
6. *Левшин М. М.* Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 13–17.
7. *Кушнір В. А.* Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : [монографія] / В. А. Кушнір. – Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. – 348 с.

8. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

9. *Лесневский А. С.* Становление системы понятий информатики в школьном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. С. Лесневский ; Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования. – М., 1996. – 39 с. - Библиогр.: 38–39с.

10. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

11. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

12. Філософський словник соціальних термінів. – Х. : Корвін, 2002. – 672с.

13. *Штофф В. А.* Моделирование в философии / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 301 с.

14. *Лодатко Є. О.* Моделивання педагогічних систем і процесів : монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

## USING MODELING AS A TEACHING METHOD

M.M. Levshin

The theoretical foundations and features of the method using modeling in teaching are revealed.

**Key words:** teaching method, modeling, model, models and teaching methods classifications

---

### 2.2. НАВЧАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

---

Розкрито зміст групової навчальної діяльності студентів, умови оновлення методів її здійснення та етапи формування групового суб'єкта навчальної діяльності. Розглядається навчальне спілкування як доступний і результативний чинник активізації навчальної діяльності студентів та їх професійної підготовки, що забезпечує стабільно високі результати викладання навчальних дисциплін у ВНЗ.

**Ключові слова:** навчальне спілкування, групова навчальна діяльність, групова динаміка, мала навчальна група, методичний тренінг.

Раскрыты сущность групповой учебной деятельности студентов, условия обновления методов ее осуществления и этапы формирования группового субъекта учебной деятельности. Рассматривается учебное общение как доступный и результативный фактор активизации учебной деятельности студентов и их профессиональной подготовки, что обеспечивает стабильно высокие результаты преподавания учебных дисциплин в вузах.

**Ключевые слова:** учебное общение, групповая учебная деятельность, групповая динамика, малая учебная группа, методический тренинг.

Group learning activities of students presented as an activity to implement the cognitive tasks within small groups and update the methods disclosed in terms of its implementation. Stages of formation of the subject group learning activities. Learning to communicate is available and effective factor activation of learning activities of students and their training, which provides very strong results of teaching in high school.

**Key words:** communication training, group training activities, group dynamics, small group training, methodical training.

Сучасне суспільство орієнтоване на найвищу цінність – особистість – і з її розвитком пов’язує добробут і процвітання держави. Для практичного втілення цього завдання вищій школі необхідно вдосконалити підготовку майбутніх фахівців, адаптувати відомі педагогічні технології до нових умов, провадити розробки зі створення нових, спрямованих на максимальне забезпечення сприятливих умов для спілкування студентів у навчанні.

Суттєве зменшення аудиторних годин і зростання частки самостійної роботи студентів спонукає викладачів до удосконалення фахової підготовки студентів у зв’язку з переходом до кредитно-модульної системи навчання. Безперечно, способів розв’язання проблеми є багато, і серед них – широке використання дидактичних можливостей навчального спілкування студентів.

Спілкування становить основу соціального буття, а в практиці вищої освіти навчальне спілкування – це запорука підготовки фахівців та професійного успіху викладача. Спілкуванню або комунікативній діяльності присвячено чимало праць філософів, педагогів, психологів, соціологів. З філософського погляду спілкування – це складний процес міжсуб’єктної взаємодії людей, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті та розумінні суб’єктами один одного [12]. Соціологія розглядає спілкування як взаємодію соціальних суб’єктів, унаслідок якої відбуваються співорганізація їхньої життєдіяльності та розвиток суспільних відносин [3]. У трактуванні спілкування психологи виходять із того, що воно є процесом задоволення однієї з найперших потреб людини – потреби в іншій людині [14]. Розглядаючи феномен спілкування з різних позицій, учені єдині у підходах до розкриття його сутності як умови та результату діяльності особистості в соціумі. Таким чином, спілкування є надзвичайно складним феноменом у житті індивіда й людства, охоплює різноманітні міжособистісні стосунки, здійснюється в різних формах і за допомогою різних засобів, які постійно вдосконалюються та збагачуються. У процесі міжособистісного спілкування відбувається така взаємодія людей, в якій кожний з учасників реалізує певні цілі (когось переконати, спільно виконати певний вид діяльності, показати своє ставлення до того чи іншого факту та ін.) і водночас пізнає один одного, змінюється сам і впливає тих, хто бере участь у спілкуванні.

Багато професій без спілкування взагалі неможливі. До них належить і професія вчителя, викладача. Тому в професіограмі вчителя відображається *педагогічне спілкування*.

Під педагогічним спілкуванням розуміють систему соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямовану на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності [6]. Воно є соціально-педагогічним явищем, що сприяє збагаченню знань, умінь і навичок учасників спільної діяльності, задовольняє потребу в психологічному контакті, координує зусилля людей, допомагає вияву емоційно-вольової та мотиваційної сфери. У спілкуванні суб'єктивний світ одного індивіда розкривається для іншого, відбувається взаємний обмін думками, інформацією, інтересами, почуттями, діяльністю тощо.

Слід зазначити, що в педагогіці на суб'єктно-суб'єктному рівні домінує розгляд спілкування вчителя з учнями, викладача зі студентами, але замало уваги приділяється навчальному спілкуванню між тими, хто навчається. З огляду на те, що сучасний випускник вищого навчального закладу має бути комунікабельною, контактною в різних соціальних групах особистістю, уміло співпрацювати в колективі й уникати конфліктів, актуальною стає проблема створення нових і вдосконалення традиційних технологій навчання, спрямованих на максимальне забезпечення сприятливих умов для спілкування студентів у навчанні, завдяки чому у студентів педагогічних спеціальностей водночас із опануванням знань формуються уміння і навички педагогічного спілкування. Для майбутнього вчителя це важливо, оскільки опановуючи теоретичний матеріал самостійно, виконуючи індивідуальні пізнавальні завдання, студент неспроможний підготуватися до педагогічного спілкування з учнівською аудиторією. Для цього його необхідно долучати до процесу активної навчальної взаємодії з іншими студентами.

У педагогіці відомо чимало методів і технологій навчання, основу яких становить спілкування. Однак їх запровадження відбувається недостатньо, у масовому навчальному процесі застосовуються лише окремі з них, до того ж спонтанно, без належного дидактичного забезпечення. Зазначена проблема зумовлює необхідність модернізації навчального процесу шляхом повнішого використання дидактичних можливостей спілкування студентів по лінії «студент – студент».

Спілкування або комунікативна діяльність є одним із видів діяльності людини. Крім нього М. С. Каган виокремлює перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну діяльність людини [12].

Як свідчить аналіз літератури, за всієї різноманітності поглядів на діяльність домінують два підходи. Перший базується на взаємодії людини з навколишньою дійсністю, тоді як другий – на здатності людини до певної активності [13; 14; 15; 17].

Сутнісна характеристика будь-якого виду діяльності включає такі спільні характеристики: предметність, цілепокладання, осмисленість, перетворювальний характер. Кожний з них не існує у «чистому» вигляді. Зокрема, пізнавальна діяльність, до якої належить і навчальна, тісно пов'язана з комунікативною, або спілкуванням. Спілкування в ній простежується у різних напрямках: студент (учень) – викладач(вчитель), студент – студент, студент – група студентів. При цьому студент є не лише об'єктом діяльності викладача, а й суб'єктом власного учіння.

Підґрунтя навчального спілкування студентів становлять притаманні їм індивідуальні риси. Так, комунікабельні студенти швидко орієнтуються в спільній навчальній діяльності, активно до неї долучаються та дають їй позитивну оцінку. Студенти, яким важко налагоджувати контакти з однокурсниками, відчують певні труднощі. Однак за умов умілої організації навчального спілкування цей недолік вдається подолати. Усвідомленим стає сприйняття спілкування як соціально значущої діяльності, завдання якої спрямовані на одержання позитивного результату спільної праці й водночас на задоволення особистісного бажання опанувати професією.

Відтак, робимо висновок, що спілкування, з одного боку, це окремий вид діяльності, з іншого – умова і результат інших видів діяльності. Останнє особливо виразно простежується у навчанні.

Будучи включеним у структуру навчальної діяльності, спілкування виконує інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну функції.

*Інформаційно-комунікативна* функція пов'язана з переданням та отриманням інформації. За умов традиційного навчання головними джерелами наукової інформації є викладач, підручники і посібники, а відтепер і різноманітні інтернет-джерела та програмно-педагогічні засоби. Завдяки навчальному спілкуванню студентів додається нове унікальне джерело – інформація, отримана студентами один від одного. Її унікальність полягає в тому, що це джерело продукує наслідування, зіставлення власних досягнень у навчанні з досягненнями інших студентів, появу прагнення досягти вищих показників. Внаслідок передавання інформації та прийняття рішень усуваються розбіжності у стартовій інформованості студентів.

*Регуляційно-комунікативна* функція забезпечує регуляцію поведінки тих, хто долучений до спілкування. Зокрема, студенти вчать сприймати думку іншої людини, обстоювати власну. Розвиваються комунікативні навички, з'являються лідерські, студент регулює не тільки власну поведінку, а й поведінку інших студентів, реагує на їхні дії. У такий спосіб досягаються сумісність і спрацьованість студентів, здійснюється взаємне стимулювання і коригування навчання, регуляція спільної діяльності у процесі взаємодії. Як наслідок, з'являється прагнення зрозуміти інших, допомогти їм.

*Афективно-комунікативна* функція навчального спілкування стосується емоційної сфери. Спілкування впливає на емоційні стани студентів, формує ставлення до опанування майбутньою професією, їх соціальний статус. Завдяки спілкуванню формуються міжособистісні стосунки і така важлива для існування особистості у соціумі здатність, як уникнення конфліктів [7].

Розглянуті функції доводять, що навчальне спілкування – це не тільки обмін інформацією, а й різнопланові міжособистісні стосунки кількох осіб, у процесі яких окрім обміну інформацією мають місце орієнтація на іншого суб'єкта, вплив один на одного. Його цінність полягає також у тому, що відбувається воно здебільшого у вербальній (словесній) формі. Тобто навчальному спілкуванню студентів притаманне мовне спілкування, в якому розрізняють *промовляння* та *слухання*. Для багатьох професій, і насамперед педагогічної, обидві дії мають непересічне значення.

Результати досліджень вербальної комунікації свідчать, що слухання – активний процес, який потребує уваги, але вмінням слухати володіють небагато людей. І. Атватер вказує на те, що слухати дуже важко Співбесідник зайнятий насамперед власним мовленням, тоді як його має цікавити, чи зрозумів його інший [2].

У спілкуванні нікого з партнерів не можна розглядати як об'єкт, адже кожний з його учасників є активним суб'єктом комунікативної діяльності. І в цьому полягає головне значення навчального спілкування як особливого виду діяльності, як специфічної соціальної форми інформаційного зв'язку, як процесу міжособистісної взаємодії, що супроводжується думками, почуттями й переживаннями, як чинника підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Проведений аналіз літературних джерел дає змогу зробити такі висновки:

- трактування спілкування або комунікативної діяльності з позицій різних наук про людину єднає уявлення про нього як про один з чотирьох видів діяльності людини, що не лише опосередковує інші три види (перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну діяльність), а й започатковує та стимулює їх, тобто є водночас умовою та результатом інших видів діяльності;
- з погляду суб'єктності спілкування належить до багатосуб'єктних видів діяльності, в яких активність однієї людини спрямовується на інших не з метою перетворення їх на свій об'єкт діяльності, а для колективного пізнання якогось спільного об'єкта;
- будь-яка діяльність, у тому числі навчальна, має багатовимірний, багатогранний характер і не існує в «чистому» вигляді.

Тому вже сам процес здійснення людиною певної діяльності містить у собі об'єктивну потребу в спілкуванні індивідів, і це є необхідною умовою, що детермінує не лише успіх діяльності, а й самопочуття

суб'єкта, впливає на його інтелектуальний, емоційний і навіть фізичний розвиток. Відтак, в основу методів групового навчання студентів мають бути покладені сучасні методики спілкування.

Як показало проведене нами дослідження групової навчальної діяльності студентів, спілкування є доступним і результативним чинником активізації навчальної діяльності студентів і забезпечення стабільно високих результатів викладання навчальних дисциплін у ВНЗ. Водночас було зроблено висновок, що групова навчальна діяльність студентів як спільна діяльність з виконання пізнавальних завдань у складі малих груп потребує оновлення методів її здійснення.

Г. А. Цукерман, досліджуючи роль спілкування і навчального співробітництва, довела, що у процесі спілкування створюються багатопланові суб'єктно-суб'єктні стосунки, які впливають на перебіг і результат навчальної діяльності [16]. Перед учнями і студентами відкривається ідея і практика рівноправності, надається можливість прийняти або відхилити позицію іншого учасника навчання, координувати свої дії з його діями, розвивати вольові риси, самостверджуватись, обстоювати та захищати власну думку, навчальні здобутки.

Оскільки в педагогіці вищої школи тривалий час панівним був погляд на студента як на об'єкт викладацької діяльності педагога, то в методичній літературі, педагогічних дослідженнях навчальне спілкування студентів під час аудиторних занять не досліджувалося. Двосуб'єктна за природою навчальна діяльність студентів перетворювалась на односуб'єктну, студентам відводилася в ній пасивна роль.

Як наслідок, не передбачаються безпосереднє звернення студентів на заняттях один до одного за порадою і допомогою, обмін думками. Відтак, студенти навчаються поряд, але не разом. Такий однобічний підхід призвів до того, що основна рушійна сила підготовки студентів – потреба у спілкуванні – на тривалий час була вилучена з процесу підготовки фахівців у ВНЗ. Проте анкетування показало, що студенти цінують можливість спілкуватись на заняттях та в позааудиторний час з навчальною метою. З огляду на викладене, слушною видається думка Л. Десева про те, що позитивна взаємодія є сильним чинником мотивації навчання, а організація правильних взаємостосунків у мікросередовищі тих, хто навчається, є першорядною для забезпечення високих результатів навчально-виховного процесу [9].

Переконливий доказ на користь навчального спілкування становить його педагогічна ефективність, доведена численними психолого-педагогічними дослідженнями групової навчальної діяльності. Вона полягає в тому, що завдяки спілкуванню студентів у навчанні відбуваються такі позитивні зміни:

- зростають пізнавальна активність і самостійність студентів;
- збільшується обсяг знань, поліпшується якість їх засвоєння;

- скорочується час, необхідний для формування практичних умінь;
- студенти стають дружнішими, їхні стосунки набувають доброзичливості, взаємодопомоги.

Педагогічне спілкування як багатоаспектний феномен охоплює спілкування викладачів зі студентами, вчителів з учнем (учнями), з колегами по роботі, з батьками учнів. Це, так би мовити, безпосереднє спілкування. Крім нього є опосередковане спілкування, під яким ми розуміємо організаційно-коригувальні дії педагога, що стосуються навчального спілкування тих, кого він навчає. Зазначене свідчить про те, що перед викладачами вищої школи постає необхідність будувати навчальний процес таким чином, щоб студенти мали змогу спілкуватися і в спілкуванні опановувати професійні знаннями, вміннями та навичками.

Розглянемо, якими реальними можливостями щодо навчального спілкування наділені фронтальна, індивідуальна та групова форми організації навчальної діяльності.

У фронтально організованій навчальній діяльності студенти можуть спілкуватися досить обмежений час, їм не дозволяється запитувати один одного з приводу незрозумілого навчального матеріалу, спільно виконувати вправи, розв'язувати задачі тощо. Більше того, спілкування розцінюється як порушення дисципліни. Тобто, незважаючи на те, що у фронтальній роботі до навчального процесу залучені всі студенти курсу, потоку, академічної групи, кожен із них діє одноосібно й від успіхів одного її виконавця не залежать результати навчання інших.

Отже, реальні дидактичні можливості фронтальної навчальної діяльності такі, що вона дає змогу викладачам за відносно короткий час здійснити подання нового матеріалу водночас для багатьох студентів, але при цьому фронтальне навчання залишається малоефективним для активної пізнавальної взаємодії студентів між собою, для обміну навчальною інформацією.

Індивідуальна навчальна діяльність виключає пряме спілкування студентів один з одним. Працюючи індивідуально, вони самостійно набувають нових знань, виконують вправи, розв'язують задачі тощо. Без сумніву, позитивним при цьому є те, що не стримується індивідуальний темп роботи кожного студента, розвивається самостійність. На індивідуальну навчальну діяльність припадає значна частина самостійної роботи студентів як на заняттях, так і під час підготовки до занять. І все ж не можна не помітити, що індивідуальне навчання не привчає діяти в колективі, а виховує одинака, навчальні досягнення якого «не працюють» на поліпшення успішності інших студентів групи, не формується комунікативна компетентність майбутнього фахівця.

Як бачимо, фронтальна та індивідуальна навчальна діяльність не передбачає того виду активної взаємодії, який забезпечує обмін продуктами

діяльності, має на меті спільне виконання поставлених пізнавальних завдань, розвиває відповідальність за навчання перед однокурсниками. Водночас «голод у спілкуванні під час організації головної справи школи є однією з причин, що призводять до втрати інтересу до навчання» [5, 154]. Те саме можна сказати і про навчання студентів вищих навчальних закладів.

Вихід вбачається у комплексному використанні методів групової навчальної діяльності. Вивчення літературних джерел із філософії, соціології, психології вказує на те, що мала група як суб'єкт діяльності тривалий час перебуває в полі зору дослідників. Напрацювання соціальних психологів дали змогу започаткувати нову галузь досліджень – групу динаміку, що стрімко розвивається.

Згуртованість малої групи, залежність ефективності діяльності малої групи від різних чинників, розмір малої групи, розподіл ролей, стиль лідерства, характер міжособистісного спілкування, самопочуття та сприймання людини людиною в групі – ось той далеко не повний перелік проблем, що розв'язуються завдяки груповій динаміці, а одержані результати, сформульовані висновки є методологічно ключовими для теорії групової навчальної діяльності [1].

Незважаючи на активні дослідження інтерактивних технологій навчання, появу публікацій на цю тему, доводиться констатувати, що вища школа порівняно з середньою виявляє більший консерватизм щодо долучення навчального спілкування до арсеналу дієвих чинників навчального процесу.

3-поміж форм організації навчальної діяльності – фронтальної, групової, індивідуальної – для таких цілей найбільш сприятливою є групова, за якої індивідуальні навчальні зусилля окремих студентів інтегруються в цілісну систему діяльності групового суб'єкта. Тому, здійснюючи підготовку майбутнього вчителя до педагогічного спілкування, варто скористатися можливостями групової навчальної діяльності, оскільки для неї спілкування є водночас характерною ознакою, умовою та результатом. Цю форму організації навчальної діяльності вирізняє існування *групового суб'єкта*, під яким розуміють «нечисленну за своїм складом соціальну групу, члени якої об'єднані спільною діяльністю і перебувають у безпосередньому стійкому, особистісному контакті один з одним, що є основою для виникнення як емоційних стосунків у групі (симпатії, антипатії, байдужості), так і особливих групових цінностей та норм поведінки» [3, 8]. Це пояснюється тим, що:

- активність групового суб'єкта виявляється у спрямуванні індивідуальних зусиль не лише на об'єкт пізнавальної діяльності, а й на інших членів групи;

- мета групової навчальної діяльності відповідає загальній меті навчання, проте досягається завдяки ефективнішому й цікавішому засвоєнню базових знань та умінь в умовах співпраці та взаємодопомоги.

Оскільки групова навчальна діяльність побудована на сумісних діях і спілкуванні, то в малій групі створюється атмосфера демократизму і дружнього спілкування, виявляються наслідування, співробітництво, змагальність.

Задля ефективного формування групового суб'єкта навчання, якому властивий конструктивний характер спілкування як у плані учіння студентів, так і стосовно їх виховання та розвитку, слід дотримуватися умов комплектування малих навчальних груп, виявлених та обґрунтованих груповою динамікою. Вони передусім стосуються дієвості групи та психологічної сумісності її членів.

Тематика і призначення завдань для групової навчальної діяльності досить різнопланові – від виконання на практичному занятті тренувальних вправ з метою засвоєння нового навчального матеріалу до проектування і виконання у позааудиторний час тривалих навчальних проєктів. Проте, незважаючи на різну дидактичну мету навчального спілкування, є спільні ознаки, притаманні навчальному спілкуванню незалежно від форми організації і завдань навчальної діяльності студентів [17]. Зупинимося на них. Спілкування забезпечується суб'єктно-суб'єктною взаємодією, яка виявляється в тому, що кожний студент не лише відчуває на собі вплив членів групи, а й сам впливає на них, що не властиво взаємодії по лінії «студент – викладач». Спілкуючись, студент отримує інформацію про свій та інших студентів комунікативний стиль, привчається адекватно орієнтуватися у власних навчальних досягненнях.

Для майбутніх учителів важливо те, що вони опановують соціальні ролі організатора, учасника, лідера, того, хто перевіряє, розвивають професійне мовлення. Відтак, вони ефективно готуються до педагогічного спілкування у педагогічному колективі та на заняттях з учнями у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ).

Сучасний вітчизняний і зарубіжний досвід організації групової навчальної діяльності, а також соціально-психологічні закономірності діяльності малих груп достатньо вивчені, аби бути поширеними у практику вищої школи та забезпечити навчальному спілкуванню студентів вищих педагогічних навчальних закладів роль чинника професійної підготовки.

Груповою динамікою доведено, що спілкування водночас становить основу й результат групової діяльності. У контексті сказаного вагомим є погляд психолога Я. Л. Коломінського на малу групу як на таке об'єднання людей, утворення якого зумовлене об'єктивною необхідністю у співробітництві та суб'єктивною потребою у спілкуванні [14]. Спілкуючись у навчанні, суб'єкт стає духовно багатшим, досягає вищих рівнів навченості й вихованості. Особливо актуальним навчальне спілкування є в плані його впливу на формування особистості, оскільки стосунки, що складаються між студентами у процесі навчального спілкування, виявляють виховну і розвивальну дію.

Але варто наголосити, що в груповій навчальній діяльності бажаний рівень спілкування досягається не відразу. Перш ніж індивідуальні навчальні дії окремих студентів інтегруються в діяльність єдиного групового суб'єкта, минає певний час, протягом якого започатковується спільна навчальна діяльність, визначається лідер, створюється атмосфера демократизму і дружнього спілкування, формуються конструктивні стосунки між окремими членами малої групи, особистістю та групою загалом.

Вірогідно, що малі навчальні групи студентів на перших заняттях не демонструватимуть очікуваних взаємодопомоги і спільних дій, а замість них матимуть місце співприсутність та незлагодженість дій. Але це цілком природно для етапу започаткування діяльності малої групи. Нагадаємо, що в навчальній діяльності цей етап ускладнюється ще й тим, що домінування індивідуальної та фронтальної діяльності не сприяло розробленню ефективних методів групової роботи студентів, а відтак і формуванню в них умінь спільного навчання.

Далі настає другий етап формування групового суб'єкта навчальної діяльності – етап стабілізації групи. Ініціатива поступово переходить від викладача до консультантів, у групі стає відчутним їх лідерство, навчальні зусилля окремих студентів інтегруються у спільні дії, а мета групової діяльності сприймається її співвиконавцями як особиста мета.

Для ефективного навчального спілкування найвагомішим є третій етап формування малої групи – продуктивного функціонування. На цьому етапі між учасниками групової роботи встановлюються стосунки взаєморозуміння і співпраці, всі члени групи успішно виконують свої ролі. Розглянуті три етапи різняться між собою, а тому потребують різних методів групової роботи.

Третій етап може бути тривалим, проте не виключений і четвертий етап – розпаду малої групи з різних об'єктивних та суб'єктивних причин.

Відповідно до схарактеризованих етапів спілкування студентів буде виявлятися по-різному, а саме:

- 1) мала група діятиме по принципу «мовчазної присутності», кожен студент сам працюватиме над виконання поставленого групі завдання, внутрішньогрупова навчальна взаємодія практично не відбуватиметься;

- 2) співробітництво як елемент взаємодопомоги й об'єднаний чинник виявлятиметься в тому, що обговоренню піддаватимуться окремі частини спільного завдання;

- 3) з часу постановки мети групової навчальної діяльності й до її досягнення навчальні дії кожного представника малої групи виступають як спільна діяльність єдиного групового суб'єкта.

У груповій навчальній діяльності важливим для професій «людина–людина» є те, що спілкування студентів у малій групі створює сприятливі умови для засвоєння на мовному рівні основоположних теоретичних знань, формування комунікативних умінь. Звідси – групові дискусії, діалог, полілог, розроблення групових навчальних проєктів, ділові ігри, мікрОВикладання як методи групового навчання мають бути задіяні у практичній підготовці студентів. Для майбутніх учителів слід додати створення та розв’язування педагогічних ситуацій.

Для реалізації навчального спілкування студентів різні види занять наділені неоднаковими можливостями. У цьому розумінні структурна побудова семінарських і лабораторних занять є найбільш сприятливою і дає змогу систематично використовувати спілкування у складі малих груп для виконання різноманітних пізнавальних завдань, спрямованих на опрацювання нового матеріалу за темою практичного заняття.

Залежно від змісту конкретної навчальної дисципліни завдання для групової роботи студентів відрізнятимуться, але у будь-якому випадку навчальне спілкування залишатиметься домінуючим. Так, на практичних заняттях з методики складання та розв’язування хімічних задач у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова студенти кожної малої групи (їх комплектування проводимо з трьох – чотирьох осіб) обговорюють результати аналізу шкільних підручників, здійснюють перевірку та оцінювання виконаних однокласниками завдань, винесених на самостійне опрацювання, коментують розв’язування задач нового типу, в ігровому моделюванні відпрацьовують методику педагогічного спілкування з учнями під час навчання їх розв’язування хімічних задач.

У процесі педагогічного експерименту ми дійшли висновку, що 50 і більше відсотків практичних занять може бути організовано і проведено з використанням групової навчальної діяльності студентів. Це заслуговує на те, щоб на практичних заняттях у ВНЗ викладачі запроваджували групову роботу студентів.

Семінарськими та лабораторними заняттями можливість залучення студентів до навчального спілкування не вичерпується. На увагу заслуговують дидактичні ігри, мікрОВикладання, дискусії, виконання навчальних проєктів.

Осмилення феномену дидактичної гри вказує на те, що характерною її рисою є спільна діяльність учасників в умовах ролівої взаємодії, у процесі якої водночас реалізуються три чинники розвитку творчого стилю діяльності: проблематизація, рефлексія і діалог [10].

Практика доводить, що в реальному навчальному процесі вищої педагогічної школи України трапляються поодинокі елементи ігрового навчання, до того ж використовуються вони спонтанно. Причину такого стану вбачаємо у неналежному психолого-педагогічному обґрунтуванні

групової навчальної діяльності студентів та методичного забезпечення (методичні матеріали для студентів, поради організаторам гри та їх ведучим, цілісна педагогічна концепція дидактичної гри). Так, статус гри як дидактичного поняття неоднозначний – її відносять і до методів, і до організаційних форм, і до прийомів навчання. Наступною причиною слід назвати недооцінку зарубіжного досвіду ігрового навчання, зокрема американського й англійського, де ігрове навчання набуло великого поширення. Принагідно зазначимо, що в цьому напрямі крок зробила дослідниця Т. В. Іванова. Вона класифікувала ігри за основною метою їх проведення на дослідницькі, атестаційні, дидактичні [10]. Не заперечуючи проти таких типів ігор, зауважимо, що класифікація видається звуженою, її варто доповнити спортивними, розважальними іграми та деякими іншими, в яких студенти обов'язково беруть участь. У підготовці майбутнього вчителя доцільним є використання дидактичних ігор – таку назву дістали ігри, що проводяться з навчальною метою. За висновком Т. В. Іванової, «дидактичні ігри мають за основну свою мету певний результат у навчанні гравців, «мікрозрушення» у розвитку особистості» [10, 264]. Підготовка до дидактичної гри і виконання певної ролі розвиває творчий потенціал учасників гри, вчить приймати рішення, орієнтує не лише на одержання результату, а й на процес його отримання. Конкретним видом дидактичної гри є ділова гра, що імітує конкретний вид діяльності. Цей вид дидактичних ігор більшою мірою використовують у системі підвищення кваліфікації працівників конкретної галузі. Однак проведене нами педагогічне дослідження методів навчання студентів підтвердило ефективність використання ділових ігор у підготовці майбутнього вчителя хімії. Студенти розробляють зміст кожної ролі, готують засоби, що створюють ігрову обстановку. Нині вони впроваджені у навчальний процес із методики навчання природничо-географічних дисциплін та методики складання та розв'язування хімічних задач.

У структурі практичних занять для проведення гри виокремлюємо такий елемент, як мікрОВикладання. На етапі підготовки до нього перед студентами ставиться завдання розробити план-конспект навчального заняття чи його фрагмента і провести за ним імітоване навчальне заняття з учнями. Для проведення такої ділової гри рольовий склад представлений: учителем, учнями, студентами-практикантами і методистом, присутніми на занятті. Це наближає навчальну діяльність у штучно створюваних умовах до реальної педагогічної діяльності, зменшуючи тим самим у ній ризик виникнення помилок методичного й організаційного плану, формує комунікативну компетенцію та досвід професійної діяльності.

У застосовуванні дидактичних ігор як чинника професійної підготовки майбутніх фахівців одним з ефектів є самоствердження особистості,

зняття напруження, невпевненості у професійних діях майбутніх учителів. Застосування ігрового моделювання забезпечує студентам проведення занять за власноруч створеним планом і конспектом в умовах уявного шкільного навчального процесу. Користь від такого методу – очевидна. По-перше, студент процесуально підкріплює напрацьовані ним матеріали, пробує організувати учіння тих, кого він навчає, створює їм умови для продуктивного спілкування. По-друге, методична підготовка здійснюється не в розрахунку на середньостатистичного студента, а надає студентам право вільного вибору педагогічної технології і дозволяє, зважаючи на індивідуальні можливості, потреби і побажання майбутніх учителів, формувати їх особистий стиль педагогічної діяльності.

Позитивний вплив на формування умінь педагогічного спілкування справляє мікрОВикладання. Під ним маємо на увазі проведення студентом частини навчального заняття (найчастіше лекції) зі студентами своєї групи чи на інших курсах за погодженням з викладачем, але за власноруч розробленим планом та змістом. МікрОВикладання як методичний тренінг дає студентам, котрі добре навчаються, можливість досягнути початки педагогічного спілкування у ролі викладача. Після того як студент завершить викладання, відбувається активний обмін думками, однокурсники висловлюють свої судження стосовно професійно-педагогічної діяльності студента, котрий здійснював мікрОВикладання, продукують ідеї щодо мікрОВикладання на наступних заняттях. Таким чином, присутні на занятті набувають початкового досвіду педагогічного спілкування, якщо заняття відбуваються до проведення педагогічної практики у ЗНЗ, або можуть повернутися до обговорення й аналізу власного педагогічного спілкування, яке відбувалося під час проходження педагогічної практики.

Широкими можливостями щодо підготовки студентів до педагогічного спілкування наділена діяльність з виконання навчальних проєктів. Проєктна діяльність – це модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення певного «продукту», насамперед у спільній діяльності з іншими студентами [11]. Проєктні методи навчання доцільні й ефективні для підготовки студентів усіх без винятку спеціальностей, оскільки забезпечують спільну навчально-пізнавальну діяльність учнів, що має загальну мету, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату з вирішення будь-якої проблеми, значущої для учасників проєкту.

Беручи участь у розробленні та реалізації різних проєктів, студент набуває навичок й умінь, які істотно підвищують його адаптованість до професійної діяльності та сучасного життя. Відтак, усвідомлення дидактичних можливостей навчальних проєктів і нагальна потреба

сучасної вищої школи в удосконаленні методів навчання доводять, що виконання навчальних проектів можна обрати як засіб реалізації навчального спілкування у професійній підготовці студентів ВНЗ.

Головна цінність *освітньо-методичних проектів* полягає в тому, що вони орієнтують студентів педагогічних спеціальностей на створення методичного продукту. Теоретико-методологічною основою таких проектів є метод проектів. Як відомо, цей метод виник ще в XIX ст. у школах США, а у 20-ті роки XX ст. його спробували широко впровадити в радянській школі. Проте відмова від систематичного вивчення навчальних предметів (а саме на цьому базувалося навчання за проектною методикою) досить швидко проявилася з негативного боку і метод був повністю вилучений з радянської школи.

Нині в українській педагогіці метод відроджується в тій його частині, що стосується не відмови від систематичного вивчення предметів різних освітніх галузей, а можливості готувати учнів до розв'язання різних проблем, досліджувати життєві ситуації завдяки розвитку свідомого ставлення до навчання, ініціативи, самостійності учнів, їх уміння планувати власну діяльність. Під методом проектів розуміють «організацію навчання, коли учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів» [8]. Цьому методу властивий високий ступінь самостійності студентів щодо постановки завдань і прийняття рішень.

Як свідчить аналіз наукової літератури, є різні класифікації навчальних проектів, де суб'єктами виконання проектної діяльності можуть бути окремі особистості або малі групи. Тобто за складом учасників проектної діяльності проекти можна класифікувати на індивідуальні, групові, колективні. У педагогічній практиці групові проекти домінують над індивідуальними. За домінуючою пізнавальною діяльністю студентів проекти поділяють на дослідницькі, практико-орієнтовані, інформаційні, творчі.

На підставі аналізу дидактичної літератури з питань виконання освітніх проектів було зроблено висновок про доцільність поширення методу проектів на методичну підготовку майбутнього вчителя до роботи в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. Як й інші форми реалізації навчального спілкування, проектна діяльність ефективна в плані розвитку у майбутніх учителів умінь працювати з інформацією, проектувати індивідуальну і колективну діяльність, спілкуватися на мовному рівні.

Головними ознаками методичних освітніх проектів є: самостійність виконання студентами; розвиток пізнавальної активності; практична спрямованість (на результати виконання проекту чекає практичне втілення у шкільну практику); інтеграція науково-предметної та професійно-педагогічної підготовки студентів.

У методичній підготовці майбутніх учителів, перспективними є варіативні теми проектів, оскільки вони надають студентам можливість вільного вибору. Це не стримує, а навпаки, розвиває їх активність й ініціативність.

Тематика методичних освітніх проектів може бути різною для окремих малих груп студентів, а може бути спільною, проте пропонувати-муться різні шляхи її реалізації.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, проте він органічно поєднується з груповою навчальною діяльністю студентів. Наш досвід показує, що особливо сприятливим для виконання проектів є період проходження педагогічної практики. Одержані результати презентуються студентами на заняттях із методики навчання, використовуються у навчально-виховному процесі та долучаються до портфоліо методичних досягнень майбутнього вчителя.

Виконання студентами методичних освітніх проектів потребує розроблення критеріїв ефективності їх виконання. Результати аналізу педагогічної літератури з проблеми контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів і студентів дають змогу виокремити такі:

- новизна та оригінальність прийнятих рішень;
- обсяг і повнота запропонованих рішень;
- практична цінність і реальність упровадження результатів проектної діяльності;
- креативність запропонованого розв'язання методичної проблеми;
- якість оброблення отриманих результатів;
- презентація виконаного проекту.

Як показав аналіз наукової літератури, у процесі проектної діяльності студенти набувають умінь планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати різноманітні джерела інформації; самостійно збирати необхідний матеріал; аналізувати, зіставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); презентувати одержані результати; оцінювати себе та інших тощо.

Невід'ємною умовою проектної діяльності є наявність конкретно обраних образів діяльності. Для майбутніх учителів ними стають педагогічні ситуації, взяті з майбутньої професійно-педагогічної діяльності випускника. Відтак, виконання груповими суб'єктами навчальних проектів є підґрунтям підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування.

Метод проектів дає змогу формувати особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. Під час роботи над проектом студенти набувають досвід як індивідуальної, так і групової самостійної діяльності. Спілкування у процесі роботи над проектом:

- стимулює студентів до оволодіння не лише сумою знань, а й цінних фахових умінь;
- розвиває критичне мислення;
- студенти набувають навичок роботи з інформацією (добирають потрібну інформацію, аналізують і систематизують її);
- вчатья вирішувати пізнавальні, творчі завдання в співробітництві, виконуючи при цьому різні соціальні ролі.

Проектна діяльність відкриває в студентах лідерів, які вміють організовувати роботу у своїх групах, доводити власну думку.

Розвивається вміння співпрацювати, відчувати себе членом команди, брати на себе відповідальність, аналізувати результати діяльності. Це відповідає соціальному запиту сучасності, коли перевага надається комунікативній компетентності.

Невід'ємною умовою проектної діяльності є наявність конкретно обраного образу продукту діяльності, етапів проектування, реалізації проекту, усвідомлення та рефлексії результатів діяльності. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів, яка органічно поєднується з груповим підходом до навчання, а отже, до спілкування.

Для викладача, який ставить за мету створити умови для систематичного навчального спілкування учнів, у мотиваційному плані достатньо вміти орієнтуватись у комплексі методів групової навчальної діяльності, змінювати особистісні професійно-педагогічні стереотипи, з готовністю сприймати нововведення у сформовану раніше методіку проведення занять зі студентами.

Дискусія також створює умови для формування умінь і навичок спілкування. Слід зауважити, що дискусія – це не довільний обмін думками, а завчасно сплановане і добре продумане публічне обговорення яких-небудь проблем, спірних питань, у процесі якого студенти висловлюють судження, обґрунтовують власну позицію. Це активізує вивчення навчального матеріалу. У дискусії висловлюється не менше двох різних поглядів на питання, що обговорюється. Як зазначає Д. М. Кавтарадзе, під час дискусії «уміння дискутувати відкриває можливість співробітництва, збагачення думками» [11, 93]. Дискусії поділяють на довго- й короткочасні. Останні частіше за перші використовуються у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів. Вони можуть стосуватися пошуку нестандартних рішень конкретної ситуації, або логічного розроблення певної навчальної чи професійної проблеми, прийняття узгодженого рішення тощо. Чіткість викладу думки, уміння почути і зрозуміти, а не просто слухати інших учасників дискусії – ось що важливо під час дискусії.

Ми свідомі того, що різні форми організації навчання у ВНЗ неоднаково придатні для використання дидактичних можливостей спілкування. Наприклад, лекція має для цього обмежені можливості. Письмова

контрольна робота взагалі унеможливилює обмін думками, інформацією між студентами щодо. Але всі види практичних занять, значною мірою самостійна робота у позааудиторний час можуть і повинні проводитися з використанням методів навчального спілкування студентів. Як один з прикладів можна назвати виконання студентами хімічного, біологічного, фізичного експерименту з природничо-наукових дисциплін.

В умовах переходу вищої школи до кредитно-модульної системи організації навчання варто наголосити й на методах контролю та оцінювання результатів групового навчання – самооцінці, взаємооцінюванні, колективній презентації виконаного групою завдання з оцінюванням індивідуального внеску кожного студента у спільну працю. На відміну від традиційного навчання, де контрольно-оцінна діяльність є компетенцією суто викладача, впровадження групової роботи, а отже, й методів контролю одержаних у ній результатів, роблять можливою кількаразову перевірку результатів навчання з боку самих студентів. По-перше, це усна перевірка й оцінювання теоретичних знань консультантами, по-друге, колегіальне оцінювання внеску кожного представника малої групи у виконання групою завдань, по-третє, самооцінка. Як бачимо, контроль тісно поєднується з процесом засвоєння знань, активність студентів виявляється не лише у пізнавальних діях, а й в оцінці досягнутого.

Експериментальну перевірку ефективності навчального спілкування студентів у складі малих груп здійснили на заняттях з методики навчання хімії студентів педагогічних університетів. Відповідно до державної програми «Вчитель», з урахуванням змісту шкільної освіти, перед педагогічним експериментом стояли завдання:

- розробити теоретичні основи загальних методик викладання шкільних навчальних предметів, зважаючи на зміст, мету та завдання навчання школярів на стандартному, академічному та профільному рівнях освіти;
- створити та впровадити комплекс методів, які забезпечують успішне формування у студентів умінь інтегрувати знання методики зі знаннями педагогіки, вікової та педагогічної психології; планувати та проводити на високому науково-методичному рівні різні типи навчальних занять у ЗНЗ, де також вдаватися до запровадження навчального спілкування учнів;
- забезпечити студентам сприятливі умов для опанування групою навчальною діяльністю;
- посилити увагу до формування у майбутніх учителів умінь здійснювати контроль навчальних досягнень школярів на рівні державних вимог до перевірки й оцінювання засвоєння знань;
- орієнтувати самостійну роботу студентів на виконання групових проєктів;
- стимулювати пізнавальний інтерес студентів до методики навчання як науки та джерела формування їхніх професійних якостей.

Дидактичні можливості спілкування спрямовувалися на формування у студентів:

- а) усвідомленої потреби у всебічній методичній підготовці;
- б) позитивного ставлення до освоєння сучасних педагогічних технологій;
- в) глибоких і різнобічних методичних знань;
- г) належного рівня методичних умінь.

Щоб досягти зазначеного, удосконалили навчальні програми з методичних дисциплін і застосували дедуктивний підхід до формування змісту практичних занять. Сутність останнього полягає в тому, що практичні заняття розпочиналися з вивчення питань загальної методики, які в подальшому кілька разів повторювались при розгляді методики вивчення окремих тем шкільного навчального предмета.

Наведемо приклади орієнтовних тем таких занять: «Тематичне та поурочне планування навчальних занять у школі», «Підготовка і проведення шкільної лекції», «Підготовка і проведення семінарських занять», «Методика тематичного оцінювання навчальних досягнень школярів», «Підготовка і проведення практичних занять», «Форми організації навчальної діяльності учнів», «Перевірка й оцінювання навчальних досягнень школярів», «Дидактичні ігри і нетрадиційні заняття у навчанні учнів ЗНЗ», «Методика використання аудіовізуальних засобів навчання на заняттях з шкільного предмета» тощо.

Наш досвід роботи показує, що дедуктивний підхід до формування змісту практичних занять з методики навчання хімії дає змогу уникнути фрагментарності у засвоєнні студентами змісту цієї дисципліни, формуванні професійно-педагогічних умінь. Адже практичні заняття за зазначеною тематикою допомагають окреслити науково-методичну проблему, схарактеризувати основні шляхи її розв'язання, над якими студенти працюватимуть на наступних заняттях і під час самостійної роботи. Важливо й те, що проведення таких занять формує у студентів цілісність поглядів на методичні аспекти професійно-педагогічної діяльності, відкриває перспективи для різнобічної самостійної роботи.

Успішна методична підготовка майбутніх учителів включає сформованість комунікативного компонента педагогічної діяльності, адже навчальна діяльність – це узгоджена діяльність двох суб'єктів (учителя й учня), на результат якої впливають стосунки вчителя з класом, тобто, характер спілкування в системах «учитель – учень», «учень – учні», «вчитель – учні». Спостереження за педагогічною діяльністю студентів на практиці у загальноосвітніх навчальних закладах виявило недосконалість підготовки майбутніх учителів до навчального спілкування з учнями на заняттях та до організації навчального спілкування учнів у позакласній роботі. На підставі виявленого було сформульовано припущення, що одним із перспективних шляхів подолання цього недоліку може бути застосування на заняттях з методики навчання таких методів, як мікрОВикладання, ігрове моделювання майбутніх професійних ситуацій.

Наш досвід використання дидактичних можливостей навчального спілкування студентів доводить, що навчання у складі малих груп робить спілкування студентів на занятті невимушеним, удосконалює їхні комунікативні уміння, підвищує об'єктивність самооцінки, привчає до колективних дій і, що особливо цінно, створює позитивну мотивацію, дисциплінує студентів, оскільки розвивається почуття відповідальності за результати спільної праці, за успіхи товаришів по малій групі. Водночас викладач має змогу більш індивідуально підійти до проведення заняття і бути впевненим, що в цей час решта студентів продуктивно навчатимуться.

Для методичної підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання раціональне використання кращих здобутків педагогічної практики є ефективним засобом формування готовності до навчання та виховання підростаючого покоління. Перегляд відеозаписів занять, проведених передовими вчителями, аналіз їхніх статей чи статей про їх досвід у науково-методичних журналах і газетах не повинні оминати увагою як викладачі методичних дисциплін, так і студенти. З огляду на це, вивчення досвіду роботи передових учителів як метод підготовки вчителя заслуговує на те, щоб стати предметом спільного обговорення.

Нами здійснено теоретичне обґрунтування та розроблено організаційно-процесуальне забезпечення методичної підготовки майбутніх учителів хімії у процесі вивчення дисципліни «Методика складання та розв'язування розрахункових задач з хімії». Концептуальною основою проведеної роботи обрано групову початкову діяльність студентів, для якої, як відомо, спілкування є і умовою, і найважливішим результатом.

З огляду на ці міркування, ми передбачили різні види навчальних дій студентів у процесі вивчення дисципліни «Методика складання та розв'язування хімічних задач», і чільне місце серед них відвели спілкуванню у груповій навчальній діяльності.

Розглянемо перелік навчальних дій та з'ясуємо, для здійснення яких з них доцільно застосовувати навчальне спілкування:

- виконання індивідуальних завдань експрес-контролю за темою попереднього заняття;
- коментоване розв'язування хімічних задач і самостійне складання студентами умов розрахункових задач;
- ознайомлення студентів із задачами, наявними в різних шкільних підручниках, визначення рівня їх складності;
- розроблення фрагментів уроків з використанням розв'язування хімічних задач як методу навчання;
- ігрове моделювання навчання учнів розв'язувати хімічні задачі;
- аналіз та обговорення результатів моделювання фрагментів уроків;
- виготовлення наочного обладнання;

- розроблення алгоритмів розв'язування типових розрахункових задач з хімії;
- виконання дослідницьких міні-завдань з навчання учнів розв'язування хімічних задач та ін.;
- виконання додаткових видів завдань (написання есе, рефератів, підготовка доповідей тощо).

Навіть цей неповний перелік показує, наскільки різноманітною й різнобічною є пізнавальна діяльність студентів у межах методичної підготовки з конкретної навчальної дисципліни та яким вагомим є навчальне спілкування як чинник реалізації завдань, поставлених державою перед викладачем вищої школи. Завдання викладачів усіх навчальних дисциплін полягає в тому, щоб забезпечити високоефективне, доступне та цікаве навчання студентів, не обмежуючи при цьому потребу в спілкуванні. Задля цього видається доцільним:

- активізувати підготовку авторських програм, підручників та посібників;
- виважено підійти до поєднання форм організації навчальної діяльності студентів;
- використовувати різноманітні педагогічні технології, що дають змогу організувати конструктивне навчальне спілкування студентів.

Аналіз спілкування в контексті його органічної єдності із життям суспільства загалом та дидактичної функції дає змогу зробити такі загальні висновки:

- **спілкування є формою існування і вияву людської сутності;**
- у навчальному процесі спілкування забезпечує суб'єктно-суб'єктну взаємодію, яка виявляється в тому, що студент не лише відчуває на собі вплив учасників комунікативної діяльності, а й сам впливає на них;
- спілкування продукує творчий потенціал студента, є поштовхом до особистісних змін;
- у спілкуванні студент отримує інформацію про власний комунікативний стиль і навчальні досягнення, а також про інших студентів;
- **спілкування забезпечує розвиток професійного мовлення студентів;**
- **спілкуючись у малій групі, студенти формують уміння і навички, які потім успішно реалізують у самостійній професійній діяльності.**

Насамкінець наголосимо, що недооцінка дидактичних можливостей спілкування у вищій педагогічній освіті загрожує обернутися неспроможністю її випускників правильно та конструктивно діяти в конкретних виробничих ситуаціях за різних умов та обставин. Звідси незаперечним є висновок, що професійна підготовка фахівців має базуватися на виконанні різних видів завдань під час як проведення лабораторно-практичних занять, так і самостійної роботи студента, що вводять їх у ситуації реального спілкування, взаємообміну думками, взаємодопомоги і підтримки.

## Література

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 239 с.
2. Атватер И. Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / И. Атватер ; пер. с англ. — М. : Экономика, 1988.
3. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп / Г. С. Антипина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 110 с.
4. Буева Л. П. Человек, деятельность, общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
5. Волков К. Н. На международном симпозиуме по проблемам групповой деятельности в школе / К. Н. Волков // Сов. педагогика. –1971. – № 7. – С. 152–158.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
7. Головаха Е. И. Структура групповой деятельности: Социально-психологический анализ / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1979. – 139 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Десев Л. Психология малых групп / Л. Десев. – М.: Прогресс, 1979. – 208 с.
10. Иванова Т. В. Культура педагогического общения : монография / Т. В. Иванова ; под ред. И. А. Зязюна. – К. : ЦВП, 1999. – 357 с.
11. Кавтарадзе Д. М. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 176 с.
12. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
13. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
14. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общение и возрастные особенности) / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
15. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
16. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе / Г. А. Цукерман. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
17. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / О. Г. Ярошенко. – К.: Станіца, 1999. – 245 с.

## EDUCATIONAL COMMUNICATION STUDENTS AS A FACTOR TRAINING OF SPECIALIST IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

O.G. Yaroshenko

Group learning activities of students presented as an activity to implement the cognitive tasks within small groups and update the methods disclosed in terms of its implementation. stages of formation of the subject group learning activities. Learning to communicate is available and effective factor activation of learning activities of students and their training, which provides very strong results of teaching in high school.

**Key words:** communication training, group training activities, group dynamics, small group training, methodical training.

---

---

### 2.3. ЛЕКЦІЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ВИРІЗНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНО СУЩОГО

---

---

Розкриваються теоретико-методологічні засади використання лекцій як методу і форми навчання. Пропонується авторське визначення лекції.

**Ключові слова:** лекція, педагогіка вищої школи, форма навчання, метод навчання, види лекцій.

Раскрываются теоретико-методологические принципы использования лекций как метода и формы обучения. Предлагается авторское определение лекции.

**Ключевые слова:** лекция, педагогика высшей школы, форма обучения, метод обучения, виды лекций.

The theoretical and methodological principles of the use of lectures as a method and form of learning are revealed. The authors' definition of lectures is suggested.

**Key words:** Lecture, Pedagogic of high school, learning forms, teaching methods, types of lectures.

Сучасною лекцією у вищій школі варто вважати таку, що за змістовим наповненням відповідає надбанню тієї чи іншої конкретної галузі наукового знання та за формою і методом навчання узгоджена зі здобутками педагогічної та психологічної думки. Коли йдеться про оцінку лекції із суто педагогічного погляду, це передбачає з'ясування різних граней її теоретико-методологічного інструментарію. Лекція з науководослідницького погляду – встановлення відповідним методологічним способом імовірних шляхів подальшого її поглибленого вдосконалення, що потребує, наприклад, нині впровадження в освіту доцільних інновацій, урахування завдань Болонського процесу, цілком конкретних наукових зрушень у руслі осучаснення науково-методичної оснащеності лекційної викладацької практики у вищій школі, а відтак піднесення якості навчання і виховання майбутніх фахівців із вищою освітою.

Педагогіка вищої школи – найбільш істотна її своєрідність як окремої галузі наукового знання, що суцільно замкнена своїми дослідницькими пошуками на акумулюванні та привнесенні до управління вищою освітою і, звісно, до форм і методів навчання студентів тих креативних ідей, що мають якнайкраще відповідати запитам соціокультурної рухомості. Першорядно значущою, зрозуміло, є оцінка вже зробленого, визначення та конкретизація того, що в науковій літературі щодо сучасних вимог і запитів часу, так би мовити, «провисає», потребує модифікації, інтелектуального підживлення. Тож ніяк, очевидно, не обійтися в такому разі й без імпортування кращих педагогічних набутків лекційної практики університетів Заходу, відповідного переосмислення їх з урахуванням наявного власного вітчизняного досвіду. Лише за цієї умови

можна виробити, розкрити визначення поняття «лекція», що працюватиме на осучаснення науково-методичної оснащеності навчально-виховної діяльності ВНЗ, на піднесення загального рівня педагогічної культури викладачів, а в підсумку – й на саму якість підготовки майбутніх фахівців.

**Методологічний аналіз наявного.** У найбільших українських бібліотеках – Парламентській та Національній ім. В. В. Вернадського – зберігається нині чотири монографії і понад сорок брошур, які присвячено безпосередньо темі лекції у вищій школі. Цю тему розглянуто в окремих розділах деяких підручників та посібників з педагогіки вищої школи, а також монографічних видань, присвячених аналізу форм і методів навчання студентів. Не оминають її увагою автори численних публікацій на сторінках різноманітних періодичних педагогічних видань і наукових збірників. Словом, є наразі те, що К. Поппер витлумачує як третій світ – світ об'єктивного змісту мислення та науковий ідей [1, 108], результативність дослідницьких зусиль, які можна аналітично осмислювати, підносячись у такий спосіб до наукового розуміння необхідного для осучаснення університетської лекції з погляду налагодження та піднесення теоретико-методологічної культури викладацького корпусу вищої школи.

Підсумовуючи зроблене на сьогодні в науковій літературі, можна зробити такі висновки:

1. Час видання абсолютної більшості публікацій, наявних у каталогах найбільших столичних бібліотек, припадає на радянську добу. Вони – фундаментальна основа методологічного аналізу теми нашого осмислення, виявлення найбільш значущого для лекційного викладання з погляду ретроспективи та найбільш бажаного й перспективного.

2. Хоча тема лекції у вищій школі є пріоритетом вивчення для науковців із педагогіки, нею постійно переймаються також викладачі з філософії, історії, права, логіки, чи не найбільшу зацікавленість виявляють до неї мовознавці та психологи.

3. Науковці, для яких педагогіка є справою професійної спеціалізації, якщо брати останні публікації вітчизняних авторів [2], досліджують способи проблематизації та інтердисциплінізації, активізації на лекції пізнавальної діяльності студентів, урізноманітнення та запровадження до навчального процесу різних видів лекцій.

4. Автори чи не кожної більш-менш ґрунтовної публікації аналізують лекцію, так би мовити, в цілому. Відстежується, скажімо, їхня єдність у поглядах на виняткову важливість дотримання викладачем загальної методики (визначення мети, структури лекції, неухильності в дотриманні дидактичних принципів). Досягнення бажаного під час лекції неодмінно пов'язують зі станом наукової та психолого-педагогічної

підготовки лектора; ґрунтовністю попереднього проведеного лектором добору і дозування навчального матеріалу, продумування педагогом логіки і техніки подання його в аудиторії; досконалістю мовної культури. Крім того, багато уваги приділено зусиллям викладача пов'язати лекційний матеріал із власним професійним самовдосконаленням. Досконало в літературі виписано такі якості викладача, як ґрунтовність наукового вишколу, розвинена пам'ять, витонченість уяви, системність мислення, образність мови, емоційна чутливість, нестандартність, сумління, здібності тощо. Усе це подано й підкреслено в науковій літературі як чинники, без яких проведення продуктивної лекції в університеті неможливе. Фактично виписано все те, що дає змогу говорити про алгоритміку лекційного викладання, точніше про закріплення певних стереотипів, що забезпечують успішність лекційного викладання.

5. Наразі в дидактиці вищої школи складається, по суті, теорія лекційного викладання. Вона – продукт колективного творення, що утверджує своїм змістом педагогічно значущі для вдосконалення форми і методи навчання студентів. Наведені попередні чотири позиції, засвідчують правомірність такого твердження.

Зауважимо, що у вітчизняній педагогічній літературі твердження про лекційне викладання як теорію на сьогодні є невиписаним і необґрунтованим. Тому є сенс звернути увагу на міркування вірменського вченого Г. Г. Карамяна, викладені в монографії «Теорія і майстерність лекційного викладання у вищій школі», що побачила світ у видавництві Єреванського університету на початку 80-х років ХХ ст. Тут, чи не вперше в науковій літературі, розглянуто лекцію як наукову й теоретичну проблему.

За словами Г. Г. Карамяна, лекція у вищій школі синтезує науку і мистецтво, є науковим та художнім творінням викладача. Коли йдеться про науковість лекції, наголошує він, то мається на увазі не лише оприлюднення викладачем предметно-галузевого знання, а й необхідність урахування закономірностей навчально-виховного процесу, значущості спеціально дібраних методів просування до студентів їхнього змісту. Тому, наголошує Г. Г. Карамян, «заперечувати теорію лекції – означало б припускати, що для оволодіння лекційними методами не потрібні жодні знання, крім, зрозуміло, знання про її зміст» [3, 3].

На розвиток цього твердження Г. Г. Карамян наводить такі аргументи. Праці, присвячені лекції, мають теоретичний характер, бо жодне мистецтво без теорії не існує і неспроможне існувати. Ще один аргумент: викладачу, щоб досягти бажаного на лекції, треба враховувати надбання з фізіології, психології (навчання і виховання), логіки, теорії пізнання, мовознавства, теорії ораторського мистецтва. Цей перелік значущого для проведення лекції, звісно, буде неповним без згадки про філософію та етику, які виправдано називають педагогічно законодавчими галузями наукового знання [4].

Про тему нашого з'ясування можна сказати, що вона належить до розряду часткових теорій дидактики вищої школи. Вона є проекцією наукової думки на бачення практики лекційного викладання. До речі, ця практика не є статичною. Час бере, як відомо, в учінні своє і тому робить кожного педагогічного працівника співучасником розв'язання завдань творення постіндустріального, інформаційного суспільства. Тому лекція – як організаційна форма навчання студентів – не може не зазнавати певних модифікацій, особливо, як ітиметься далі, у плані типизації та методів подання змісту. Відстеження цієї справи – пріоритет педагогіки як науки. Без нього зробити лекцію сучасною, функціонально «повнокровоною», практично неможливо.

Перш ніж говорити про сучасну лекцію як про наукову проблему, звернімо увагу ось на що. Проблема лекції для педагогіки далеко не нова. В історії педагогіки її початок пов'язують із другою половиною чи останньою чвертю XIX ст. Саме тоді у педагогічному співтоваристві виникає два уявлення. Перше: лекція у вищій школі є школою самостійного мислення. Друге: одного досвіду викладання, яким би новаторським й експериментальним він не був, замало, щоб забезпечити високий рівень навчання молоді. Під тиском цих уявлень у середовищі викладачів Росії розпочалася дискусія про продуктивність лекційного викладання у вищій школі, яка, до речі, триває й сьогодні.

Знайти в літературі більш-менш ґрунтовну публікацію, де б не згадували про цю дискусію, нині важко. Прихильники лекційного викладання виходять у своїх аргументаціях із того, що лекція як форма навчання не може бути замінена на якусь іншу через низку причин:

- за браку підручників для певного навчального курсу лекція – основне джерело отримання інформації;
- новий навчальний матеріал з конкретної теми не відображається в навчальній літературі, а окремі його розділи застарівають;
- з основних проблем навчального курсу є суперечливі, багато в чому взаємовиключні судження. Лекція необхідна для їх висвітлення;
- лекція є незамінною з погляду емоційного впливу, затвердження значущого для виховання студентства.

Противники лекційного викладання висловлюють контраргументи, які також видаються слушними:

- лекція привчає до пасивного сприйняття чужих думок, гальмує самостійне мислення. Чим краща лекція, тим більшою є ця вірогідність;
- лекція відбиває у студентів смак до самостійної діяльності;
- лекція потрібна, якщо немає підручників або їх мало;
- одні студенти встигають осмислити лекційний матеріал, інші – тільки механічно його записують.

Отже, погляди щодо правомірності/неправомірності лекційного викладання наразі доволі аргументовані. Наведемо ще одну важливу деталь, пов'язану саме з цим. Разом із процесом компютеризації освіти

твердження щодо неієздатності лекційного викладання поширюють з особливою інтенсивністю. Більше того, у монографіях із філософії освіти (і не тільки) бачимо докази, що лекція вже віджила своє, її потужно витісняють метапредметні та рефлексійні знання, навчальні ігри та семінари, самостійні форми навчання з використанням комп'ютера й Інтернету [5, 51]. Витісняють її також безліч дослідницько не розв'язаних на сьогодні проблем інтелектуалізації і фундаменталізації навчання, застарілі підходи до підготовки студентської молоді до роботи за фахом.

Наважитися розставити щодо всього цього відповідні наголоси – це те саме, що в науковий спосіб вирізнити найбільш сутнісне і значуще для проведення у ВНЗ сучасної лекції. Радше, увійти у вир ідей нинішньої дидактики вищої школи, зокрема, творення теорії лекційного викладання. Бо лише на перший погляд усе, мовляв, стає зрозумілим, якщо міркувати над запитанням та аргументами від противного – чим, власне, можна замінити сьогодні лекцію в навчальному процесі?

**Методологічне окреслення теоретично значущого.** Визначитися та підвестись до належного рівня методологічного розуміння, що саме лежить на поверхні тієї чи іншої наукової проблеми та потребує свого нормативного упорядкування, – неперехідне дослідницьке завдання, по суті, функціональна його сутність. А дилема продуктивності/непродуктивності лекційного викладання у ВНЗ, хоч повсякчас і перебуває на поверхні педагогічної практики, проте не розглядається як справа, кажучи словами П. Фейєрабенда, «де доводиться мати діло не з тією чи іншою альтернативою, а з... єдиною сферою дійсності, де все є однаковою мірою важливим для зростання науки» [6, 309]. І цей факт – із розряду очевидних і неспростовних.

На жаль, після щойно зазначеного доводиться констатувати інше. У педагогічній літературі дилема продуктивності/непродуктивності лекційного викладання під кутом щойно означеного факту у ВНЗ тільки очікує на своє осмислення. У зв'язку з цим наголосимо: термін «факт» методологи прочитують як одиницю дійсності, як елемент явища чи події, як опорну частку знання, як вихідну одиницю процесу пізнання [7, 11]. Отже, факт завжди є значущим для дослідницького встановлення істини, радше пошуку її правдоподібності задля зростання наукового знання.

Людина практичної дії завжди має обирати між альтернативно наявним, бо, як відомо, навіть бездіяльність є свого роду дією. Зрозуміло, кожен прагне пристати до перевірених часом поглядів, що характеризуються належною життєдіяльністю; словом, віддавати перевагу випробуваному, тобто теорії або наперед визначеному як бажаному. З цього приводу доречно згадати слова К. Поппера, які далі й будемо поділяти: «Навіть «усталена» думка змінюється, коли її формують, і знову змінюється після того, як її сформулюють. Якщо в результаті критичного

обговорення її «приймають», тоді виникає цілий спектр можливостей – від фанатичного сприйняття, з прагненням приборкати будь-які сумніви і коливання, до пробного сприйняття, з готовністю у будь-який момент переглянути й змінити свої погляди і навіть, можливо, з активним пошуком спростування» [1, 35]. Інакше істину визнаватимуть за абсолют, і науковці не тлумачитимуть, не шукатимуть її правдоподібність.

Результативність пошуку «життєдіяльного» і добір матеріалу для належної відповіді на запитання «Чия позиція в дилемі про лекцію за-слуговує на підтримку?» можливі за умови використання найбільш придатного для цього теоретико-методологічного інструментарію. Найкраще в такій ролі виступають філософські категорії «зміст» і «форма».

Пояснення цього логічне і доволі просте. Зміст лекції – це те, що її наповнює, засвідчує її інформаційність, становить її значущість як форми трансляції, передає її смисл. Без змісту та методів (способів) донесення до студентів змісту лекції як дидактичної одиниці навчального процесу говорити взагалі не варто. Проте взаємозв'язок змісту і форми – справа доволі умовна. Зміст навчання рухомий. Він збагачується, оновлюється, змінюється. Прямий наслідок цього – факт невідповідності змісту і форми, утворення різних типів лекцій, про йтиметься нижче.

Для належної виразності подамо цю саму думку дещо інакше, більш конкретизовано. Звернімось задля цього до історії, і розглянемо практику лекціного викладання в університетах середньовіччя. Становлення університетської освіти неподільно пов'язане і неуявне без урахування своєрідності духовного життя середньовіччя, коли лекція та коментар до неї були основним методом викладання [8, 39], і до початку інтенсивного книгодрукування єдиним джерелом отримання студентством навчальної інформації. Основна форма закріплення лекційного матеріалу в середньовіччі – диспут. Мета університетського навчання – підготовка енциклопедично освіченого державного і церковного діяча.

Викладач керується в цей час педагогікою, так би мовити, подвійного плану. Він навчає студента світлу істини, дарованої людству згори, і дбає, щоб перевести істини з розряду небачених у бачені. Відтак смисл ученості викладача – ґрунтовна навченість перейматися вищою мудрістю, а сутність лекційного викладання перетворюється, таким чином, на її демонстрацію, майстерність показу та коментаторське твердження, радше запровадження рецептурного її свідчення з опорою на власну, набуту викладачем професійну досконалість у тій чи іншій конкретній сфері буття.

Істотна своєрідність тогочасної університетської освіти – навчання і спонукання студента відшукувати у будь-чому смисл вищого ґатунку, представляти будь-що як результат майстерно виконаного процесу з обов'язковим приговорюванням і посиланням на вищу мудрість. Нове

постає перед студентом завдяки цьому як цілісність із неперехідним благодатним смислом. Звідси – слушність тверджень, що «сама наука навчання як знання про уміння – найвищий, по-справжньому новаторський витвір середніх віків» [9, 24], і зрозуміло, визнання виняткової значущості щодо цього й інформаційної сутності університетських лекцій.

Неспростовний також інший історичний факт, пов'язаний із практикою лекційного викладання у вищій школі, який безпосередньо стосується теми нашого осмислення. У процесі секуляризації культури, пришвидшення ходи якої припадає на добу нової та особливо новітньої історії, університетська освіта та навчально-смысловий орієнтир університетської лекції істотно змінюються. Явище це природне, об'єктивне та цілком закономірне. Справа в тому, що духовна енергетика потужності секуляризації – раціоналізм, результативність дослідницьких пошуків істини, радше пошуки того, що засвідчує її предметну правдоподібність і відіграє свою предметну регулятивну та виняткову будівничу роль у будь-якій сфері буття. Зрозуміло, що ця обставина позначилася на характері й смысловій спрямованості університетської освіти та лекції як навчальної форми її утвердження. Смыслову орієнтацію лекції починають визначати, по-перше, не даровані людям згори довершені та абсолютні за характером істини, а зовсім інше – методи науки та визначені з їхньою допомогою знання, що засвідчують своїм змістом предметність істини. По-друге, паралельно загострюються значущість педагогічної думки, опрацювання нею методів викладання, яке ведеться з опорою суто на позитивний досвід навчання. У результати виникає «методика викладання», поширюються погляди на продуктивність/непродуктивність лекційного навчання, викристалізовується основа теорії цього питання.

У нинішньому прочитанні теорія ведення лекції – це не лише випи-сані кафедрою вимоги до викладача, не означення різноманітних знань, без обізнаності з якими важко сподіватися на бажаний результат. Це також чітко означена сукупність процесуальних дій лектора, алгоритм чи інваріант незмінного, організаційно значущого для забезпечення ним наукового рівня лекції/питань добору і дозування матеріалу та методів/способів його донесення до студентів. Просто кажучи, сутнісне в ній – генералізація інформації у вигляді проекту, науково-методичного затвердження в лекційній практиці викладача того, що дає йому можливість за кафедрою належно виконати свій професійний обов'язок, чи, образно кажучи, виконана в особливий спосіб оптика, що допомагає викладачу пролити світло на істину саме в такий спосіб.

Наведемо ще один доволі промовистий факт. Доктор соціологічних наук Л. Д. Бевзенко у виступі на круглому столі в редакції журналу «Філософія освіти», присвяченому темі «Синергетика в освіті і можливості методології», визнала: «Серйозно говорити про філософію

сучасної освіти, не резонуючи себе з цим особисто, – заняття нудне і малоцікаве. Тільки спіткнувшись об цю проблему на власному досвіді, можна дозволити собі якісь-то міркування, хай і незавершені висловлювання. Для мене ця проблема постала в той момент, коли після багатьох сумнівів я наважилась прочитати курс «Соціальна самоорганізація і психологія» в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Погодившись, швидко злякалась цього взятого на себе зобов'язання. Я зрозуміла, що нічого не зможу зробити так, як прийнято у ВНЗ, як вважається нормальним і не обговорюється: скласти програму, прийти в аудиторію і прочитати тему по плану, прийняти залік і т. ін. Усе це виглядало для мене страшним анахронізмом. Проте для винайдення власного викладацького стилю і методів потрібно було знайти для себе відповідь на запитання: навіщо я захожу в аудиторію, говорю щось студентам, навіщо приходять вони до мене, чого я чекаю від нашого спілкування і наших зустрічей» [10, 72].

Теорія лекційного викладання – це так зване інтерперсональне знання, що надає вичерпну відповідь на раніше означені запитання. Її покликання – звільнити викладача від методу спроб і помилок у процесі набуття досвіду роботи в студентській аудиторії. Алгоритм процесуальності, який її утворює, – не підстава вважати педагогічні уніфікації засобом нівелювання та зведення нанівець суб'єктивного чинника, індивідуальної неповторності викладача. Алгоритм варто розуміти як теоретично визначену стратегію досягнення бажаного викладачем на лекції. Він є своєрідним річищем, в якому викладач створює текст, добирає до нього матеріал, завдання та методи їх найкращого розв'язання. Тобто індивідуальна творчість та імпровізація, яка є безпосереднім її виявленням, – це визначальна риса роботи викладача. Цим, власне, пояснюється, чому, навчаючи студента, викладач переймається водночас і власним професійним зростанням, чому лекція для нього – візитна картка вченості, фактичне засвідчення педагогічних обдарувань і здібностей, а ще запорука забезпечення науковця у вищій школі від вузької наукової спеціалізації.

Надійний ключ методологічного аналізу лекції та визнання педагогічної зрілості викладача – функції лекції. Безвідносно їхнього урахування не доводиться говорити про теорію лекційного викладання як таку.

Наукова, пізнавальна та організаційна – такими є відправні та базововизначальні функції, що засвідчують лекцію як організаційну форму навчання студентів. Вони обстоюють собою пріоритети педагогічної науки, розвиток нею теорії лекційного викладання. Наразі їхня значущість у літературі належним чином і виписана, і поцінована [11]. Ці функції (за певних педагогічних умов) перетворюються разом із громадянською позицією викладача на смислове і змістовне

представлення – фактично на промовистий доказ потужності кон-структивізму їхньої духовної енергетики.

Таке розуміння взаємозв'язку функцій лекції та постановку пи-тання щодо їх неподільності, вважаємо, виправданими. Оскільки ре-зультат пізнання студентом предметної наукової інформації напряду пов'язаний із професіоналізмом викладача, із характером попередньо проведеної ним роботи з добору та роботи з дібраним матеріалом, а головне – з виконавською майстерністю донесення його до аудито-рії. Можна говорити, що він «захований» в уважності та концентрації сприйняття аудиторією того, що привносить викладач своєю роботою до неї. Він – у контактній точці зв'язку викладача зі студентом: там, де живуть їхні уявлення та емоції, де зростає і набуває сили їхнє мислен-ня, де пам'ять цупко тримається за все тут і тепер.

Під потужним тиском соціокультурних і неподільно пов'язаних із ними освітніми обставинами (швидким наростанням і таким самим швидким старінням інформації) еволюціонують головні функції лекції. Відбувається це насамперед у плані проблематизації лекції та відходу викладача від практики переказу на лекції широковідомої інформації, запровадження повсякчасної орієнтації студентів на пошук методів пізнання, що потребують докладання їхніх особистих зусиль. Звідси, до речі, – не тільки пояснення нинішнього ромаїття типів лекції, а й практики додаткового вирізнення в літературі наявності у лекції таких функцій, як мобілізуюча та розвивальна [12]. Звідси, як покажемо далі, – правомірність визнання виняткової ваги монологічної форми аудиторного набуття студентом знання, себто наявності у нього можли-вості долучитися під час лекції до неявного (за сутністю евристичного) біографічного знання викладача, отже, у процесі перебування та опану-вання значущим «разом» із ним. А ще – зміна уявлень на авторитетність викладача. Мотиваційна й організаційна функція (окремо і разом узяті) потужно зав'язані на проблемі поліпшення у ВНЗ роботи викладача і студента з науковою інформацією. Їхня місія – активізувати зусилля суб'єктів навчання, розвивати пізнавальні потреби, інтерес студентів до науки, затверджувати переконання у теоретичній і практичній зна-чущості того, що підлягає вивченню. Тому-то вимагається сьогодні від викладача працювати по-новому, шукати нетрадиційні способи робо-ти з інформацією, концентрувати порадами і настановами увагу сту-дентів на самостійній роботі з нею. Інакше кажучи, здатність робити ставку в навчанні не на фіксованих методах розвитку активності, а на педагогічному стимулюванні допитливості, спроможності самостійно визначатися з думками і сутністю наукової позиції тих, чий голос за-корінені в навчальній інформації. Прямий наслідок таких лекційних новацій – якісне піднесення методологічного вишколу студентів, запо-рука опанування ними системним мисленням, себто хистом «розуміти

більше... бачити далі... не зациклюватися на традиційних пошуках виправдань» [13, 14]. Зрозуміло, що авторитетом у студентів користується той викладач, який навчає їх самостійності, робить всебічно прозорою навчальну інформацію, виявляє винахідливість в утвердженні їхніх справжніх інтересів, співвідносить себе як із глибинною сутністю навчального предмета, так і з педагогічною діяльністю.

Нинішні дослідницькі напрацювання з питань алгоритму урізноманітнення типів та еволюції типів лекції – результат тривалого історичного вивіщення лекції як опанованої організаційної форми навчання студентства, по суті, колективно утворена теорія лекційного викладання, що має тепер власну термінологію. Віднайти позитивні риси в альтернативних поглядах на лекцію, довести виняткову дидактичну значущість надперсоналізованого знання, всіляко відтіняти роль у лекції неявного, так би мовити, притаманного викладачеві біографічного знання (своєрідної картки його авторсько професійної неповторності), чинити системний вплив на укорінення ідей, значущих для приведення лекційної практики у відповідність до запитів соціокультурної рухомості та неподільно пов'язаних з нею парадигмальних зрушень у вищій школі, – таким є фактичне призначення теорії лекційного викладання.

**Види лекцій.** Укорінення нового у сфері освіти – процесуальна справа в річищі педагогічної традиції. Вона є ні чим іншим як своєрідним механізмом зустрічі старого з новим. Нинішнє урізноманітнення типів лекцій, до чого привертають увагу багато дослідників, є фактично своєрідною реакцією дидактики вищої школи на сучасні парадигмальні зрушення в освіті, точніше – це доказ предметних зусиль науковців утвердити ці зрушення з допомогою традиції теорії лекційного викладання.

Якщо керуватися тим, що підручники і посібники з педагогіки віддзеркалюють своїм змістом основні надбання педагогічної науки, то, зрозуміло, необхідно звертатися до них, щоб прояснити бажане для теми нашого осмислення. Гадаємо, найкраще скористатися в такому разі посібником «Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі», написаним ученими Київського національного економічного університету [14]. У підручнику є розділ, присвячений аналізу сучасної лекції й окремих параграфів, що з'ясовують її види.

Усі види лекції тут поділено на традиційні та нетрадиційні, стисло визначено їхню мету та розглянуто доцільність використання. До традиційних лекцій зараховано:

- вступну;
- тематичну;
- оглядову;
- заключну;

Нетрадиційні лекції представлені в посібнику з посиланнями на те як роблять це автори інших публікацій. Зокрема, мотиваційна лекція, підготовча лекція, установча лекція, інтегративна лекція (Д. В. Чернилевський); лекція – інформативна, лекція-спогад, лекція-показ, лекція-репортаж, лекція із застосуванням дидактичних методів (Г. М. Сагач); лекція-вдвох, лекція-візуальна, лекція-проблемна (М. М. Фіцула).

Звернімо увагу на таку обставину. У переліку нетрадиційних лекцій немає двох її видів. Лекція-презентація – екранна форма представлення навчального матеріалу, відправляє в небуття крейду і дошку. За дослідженнями науковців Ужгородського національного університету [15, 8], вона має істотні переваги над іншими видами лекцій в плані підвищення інтересу, розуміння та запам'ятовування інформації, отримання задоволення від навчання тощо А ще лекція «з домашнім читанням», коли студенти готуються до наступного заняття і наперед ознайомлюються з рекомендованою до нього літературою [16, 244]. До речі, цей вид лекції істотно мірою розвиває у студентів творчість, ініціативність, навички активного наукового пошуку.

Натомість в означеному нами та інших посібниках особливу увагу приділено проблемній лекції. Її аналізують доволі розгорнуто, з наголосами на обставинах її створення, безпосереднього вирішення на лекції проблемних ситуацій. На жаль, при цьому немає застережень щодо необхідності збереження на лекції системності викладу матеріалу та відповідності його навчальним програмам, дотримання провідної концептуальної думки предмета навчання чи галузі наук, до яких він належить. А ще не артикулюється те, що аналіз проблемних ситуацій стосується різних тем і розділів навчального курсу, бо об'єкти пізнання потребують належного з'ясування в онтологічному і гносеологічному аспектах з погляду того чи іншого наукового закону чи категорії.

Описовість і підвищена концентрація уваги до того, що в традиції лекційного викладання з'являється нове, – так можна у першому наближенні оцінити зроблене як в аналізованому підручнику, так і інших публікаціях, де йдеться про види сучасної лекції у ВНЗ. Очевидним є факт відкритості простору для започаткування практики й теоретичних узагальнень, без яких не доводиться говорити про осучаснення методології професійної діяльності викладачів ВНЗ за кафедрою в студентській аудиторії.

Ми вже привертали увагу до двох обставин, пов'язаних зі становленням теорії лекційного викладання. Одна з них – дистанціювання лекції від утвердження нею абсолютних істин у напрямі визнання відносності та виняткової значущості методів науки. І знову повторимось, що виключно з цим пов'язане утворення методик викладання тих чи інших наукових дисциплін. Друга обставина – визнання значущості для прояснення як згаданого дистанціювання, так і філософських понять

форми і змісту для утворення різних видів лекцій. Третя обставина – диференціація видів лекцій. Гадаємо, що необхідність для цього вже настала. Оскільки, власне, саме диференціація лекцій дає змогу піднести на належний рівень теоретичні узагальнення, відійти від практики їх поділу на традиційні та нетрадиційні.

Диференціація лекцій можлива за різними критеріями: дидактичною метою і завданнями, які береться вирішувати викладач; місцем лекції в навчальному процесі (зазвичай це так звані традиційні лекції); способом проведення; рівнем підготовки студентів; наявністю літератури; профільним чи непрофільним характером навчальних дисциплін; формами навчання (стаціонарна, вечірня, заочна, дистанційна, післядипломна) тощо. Звідси – необхідність наукового вирізнення тих суттєвих ознак, які дають можливість засвідчити якісну відмінність того чи іншого виду лекції.

Ще кілька зауважень. Як окремий вид лекції навряд чи правомірно вирізняти тематичну, інформаційну і проблемну. Оскільки призначення, скажімо, тематичної лекції – розподіляти навчальний матеріал. Без теми лекції просто не буває. Цю саме думку поширмо і на так звану інформаційну лекцію. Інформація – це субстрат (матеріал), з яким працює викладач, і працює заради одного – перетворення інформації на духовну енергію студента, радше, професійну складову його індивідуальної культури. Словом, це завжди робота викладача з інформацією, яка має призначення і адресата.

Щодо лекції проблемної, то в літературі є різні підходи до її виокремлення: а) лекції, спрямовані на тлумачення ще не вирішених наукою проблем; б) лекції, присвячені певним найважливішим проблемам курсу; в) лекції, в яких викладаються підходи до теми як до наукової проблеми. Сутнісне для кожної з таких лекцій одне – стимулювання мислення, піднесення його на рівень самостійних інтелектуальних нуртувань, а отже, й самостійності, яка забезпечує здатність до пошуку значущого, істинно правдоподібного, словом, стимулювання і розвиток культури розумової праці, спроможності вирізняти в реаліях буття і практики суперечності, переводити тим самим проблемне у площину завдань їх розв'язання. Тому лекція – це завжди плекання любові до інтелектуальної праці.

Поміркуємо й над таким. Хіба дотримання викладачем на лекції провідної концептуальної думки курсу не є проблемою, з якою доводиться мати справу студенту? Хіба не змушений викладач акцентувати увагу студента на тому, що проблемні ситуації відкривають шлях до розв'язання осягнення різних тем і розділів курсу? Хіба не важливі наголоси викладача на тому, що об'єкт пізнання характеризується і в онтологічному, і в гносеологічному аспектах, з погляду того чи іншого закону чи категорії? Отже, необхідно визначати розгляд

проблемної ситуації, широту діапазону та багатоманітність порушеної проблеми, відтак різні шляхи її розв'язання. Якщо викладачу вдається на лекції створити дві-три проблемні ситуації та разом зі студентами їх розв'язати, то лекція, звісно, відповідатиме сучасним вимогам дидактики вищої школи, реалізації теорії розвивального та особисто орієнтованого навчання.

Мета університетської лекції – забезпечити студентам спроможність логічно і системно мислити, опанувати методологічну культуру самостійно розв'язувати в майбутньому професійному виробництві те чи інше конкретне завдання. Задля цього добирається навчальна інформація, створюються навчальні програми, які поділяються на окремі теми і тематичні модулі, що подаються на лекції викладачем у такий спосіб, щоб у підсумку студент мав можливість демонструвати свою власну професійну культуру. Урізноманітнення видів лекції і підвищена увага до них із боку дослідників вищої освіти – це науковий факт, а їх диференціація за місткими критеріями – наукова проблема, яка нами означена, проте теорією лекційного викладання ще не вирішена.

Окремо підкреслимо що диференціація лекції для викладача – це його активність, замкнута на раціональності, просто кажучи, розмежування того, що раніше уявлялось як сталість, радше, набуття більших знань про лекцію і свої можливості, розширення емпіричних уявлень з усіма відповідними наслідками. Змінюється педагогічне уявлення про лекцію – розширюються межі дозволеного, відбувається поступ до справжньої викладацької творчості. А сутність, як відомо, осягається в русі до життєдіяльно значущого, відповідальності та педагогічної плідності.

**Нові наголоси у визначенні лекції.** Ясність – це «інтелектуальна цінність» (К. Попер), «важливе доповнення до істини» (Н. Бор), головне надбання мови (Аристотель). А для науки, яка переймається повсякчас незвіданим, ясність щодо буття чи його процесів у термінах – це, як відомо, пріоритет з розряду забезпечення статичності наукового пізнання. Вона є справою повсякчасною та неперехідною за сутністю, фактично – справою забезпечення від нав'язування «нових» цілей ззовні, радше, утвердженням дослідницької результативності у дослідницьких пошуках і бажаного їх утвердження в царині культури, зокрема вищої професійної освіти. Для навчання це особливо вагомо, бо наукові надбання транслюються у вигляді тих чи інших символів, термінології та їхніх дефініцій.

Звідси – цінність і виняткова значущість, наукова вагомість теоретико-методологічних розвідок, пов'язаних із забезпеченням ясності наукової термінології. Завдяки цьому людські діяння набувають кращої аргументованості та прогнозованості з погляду ймовірного досягнення

бажаної результативності. Уточнення дефініції «лекція», звісно, не може бути в такому разі справою з розряду, так би мовити, підсилення термінологічної енергетики, яка б працювала на потреби педагогіки, соціокультурної рухомості, розв'язання нинішніх завдань вітчизняної вищої школи.

Визначень терміна «лекція» в науковій літературі доволі багато. І чи не кожне з них по-своєму вписує це поняття в термінологічне поле дидактики вищої школи. Попри цю обставину, різноманіття її визначень потребує уточнення наукового терміна «лекція» як такого, що не є досконалим. Зрозуміло, досягти бажаного неможливо без узагальнення вже зробленого, бо це випробуваний засіб загострення уваги до того, що має буде визначеним як сутнісне для цього терміна.

Найбільш містке визначення лекції знаходимо в «Енциклопедії освіти»: «Лекція – одна з провідних форм навчального процесу і одночасно метод навчання і виховання» [17, 447]. Є й інші її визначення, що заслуговують на увагу. Наведемо деякі з них:

- усний виклад великого за обсягом, складного за логікою побудови навчального матеріалу [18, 162],
- вид публічного виступу, під час якого лектор, вступивши в живу взаємодію з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему й дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної дії [19, 31].

У науковій літературі нині наявні також різні судження щодо специфіки лекції як методу навчання. Одні автори, скажімо, пов'язують її з «підкресленістю викладу, дикцією, темпом, специфікою добору та структуруванням навчального матеріалу» [20, 19]. Другі привертають увагу, що саме з лекції починається вивчення кожної дисципліни; що лекція спрямовує всю подальшу роботу студента над курсом; що лекція дає систему знань із кожної дисципліни з мінімальними затратами студентами часу і до неї, на відміну від підручника, можна оперативно вносити нові дані науки; що змістовні, композиційно структурні, логічно побудовані лекції досить ефективно навчають студентів культури наукового мислення; що лекції активно впливають на формування світогляду і моральних якостей студентів [17, 447]. Треті вбачають і вирізняють у специфічній відмінності лекції те, що вона регламентує тематичний розподіл навчального матеріалу, є організаційно-мелодичною основою та інструментарієм реалізації навчального процесу з урахуванням закономірностей пізнання, а також поєднанням різних дидактичних методів, котрі дають змогу у визначений час і в обумовленому місці, з певним складом студентів реалізувати локальні завдання, передбачені навчальними програмами [21].

На особливе вирізнення для з'ясування значущого в лекції заслуговують міркування і наголоси, зроблені В. Тищенком у монографії «Викладач вищої школи: феномен професії», яка, до речі, є першою у

вітчизняній та зарубіжній науковій літературі працею, де досліджено індивідуальні якості людини в аспекті придатності її до професії викладача вищого навчального закладу [22]. Лекція, підкреслює В. Тищенко, – це комунікативний феномен, «спланована науково-мистецька одиниця», а сутність професійної техніки викладання виявляється у здатності викладача зробити матеріал лекції своїм у розумінні надання йому «навчальної плоти». Тому-то, робить він особливий наголос, «кожен педагог несе моральну відповідальність не лише за свої знання, але й вміння передати їх іншим, оскільки будь-яку навчальну дисципліну можна об'єктивно скомпрометувати» [23, 37].

Підкреслимо після сказаного раніше те, що в науковій літературі достатньою мірою не помічається та за різнопланових абстрагувань відкидається. Кожна лекція є і повинна розглядатись як адресна. Адресність можна і варто розглядати як семантичну складову тексту лекції. Викладач читає лекцію студентам конкретного курсу, конкретного потоку та факультету. Він належним чином приводить її зміст у відповідність до запитів конкретної аудиторії, вимог, пов'язаних із виконанням студентами конкретних навчальних програм, розв'язанням тих чи інших конкретних педагогічних завдань. Відтак лекція не може бути повноцінною без педагогічної побудови «портрету» передбачуваного адресата. Власне, ця обставина робить адресність лекції визначальним чинником її конструктивізму, а конструктивізм лекції є саме наочним доказом професійної компетенції викладача. Просто кажучи, адресність лекції відтіняє собою значущість індивідуальної відповідальності викладача за результативність своєї лекції, а ця обставина нині, як відомо, вельми значуща, коли йдеться про якість вищої освіти, компетентність професорсько-викладацького корпусу ВНЗ.

Заслуговує на увагу й інша обставина, що також далеко не завжди висвітлюється в педагогічній літературі. Лекція – це складний метод навчання, наочне свідчення професійної майстерності викладача здійснити в аудиторії логіко-методологічне розгортання (експікацію) того, що підлягає як редукції, так і осмисленню через інше, тобто пояснення з допомогою узвичаєного та достовірно «наявного». Неперехідним за значущістю виявляється в такому разі не просто використаний викладачем на лекції матеріал теоретичного та емпіричного рівня в аспекті підведення його під категорії, закони та закономірності. Водночас неодмінно та винятково значущим стає й інше: набуті вміння та майстерність викладача вдаватися до «маніпулювання масштабами знання для конкретної аудиторії» [24] шляхом використання наукових термінів, постулатів тощо – запровадження процедури пояснення значущого для осмислення студентом із допомогою того, що пізнається та затверджується у вигляді інструментарію чи предметності пізнання.

Звідси впливає значущість професійної здатності викладача утворювати та задавати на лекції студентам правильний погляд на те, що

пізнається, а також значущість пояснення філософського смислу лекції як індивідуальної здатності викладача працювати разом зі студентами, і додамо, реалізовувати себе у творчості, яка ніколи не піддається тиражуванню, що приховує в собі неявне знання викладача. Звідси, нарешті, постає підстава визнати пояснення квінтесенцією лекції, а ще визнання того, що на лекції всі студенти рівні, проте насправді рівні по-своєму, неоднаковою мірою. На жаль, спеціально проблемою пояснення, як це не дивно, зважаючи на довідникову літературу, не педагогіка, а філософія та теологія [24, 727].

Щойно зроблені нами наголоси щодо адресності та квінтесенції лекції, разом з усім викладеним вище, дають змогу розширити діапазон уявлення значущого для читання сучасної лекції у ВНЗ та надати таке її визначення. *Лекція – це функціонально містка методично-організаційна одиниця дидактики вищої школи, адресний авторський проект викладання, пояснення та утвердження у відповідний педагогічний спосіб навчальних програм вищої освіти.*

У запропонованому визначенні дві логічно пов'язаних між собою концептуальні складові, кожна з яких «працює» на вдосконалення навчального процесу, на саму актуалізацію його основних фігурантів. Перша складова зберігає основні дослідницькі напрацювання, пов'язані з визначенням лекції як форми і методу навчання, але відтіняє їх в оцінному значенні. Друга складова вводить до визначення нову термінологію, яка, вважаємо, більш містко передає найпринциповіше з погляду нинішніх змін у ВНЗ, сучасної та виняткової ролі викладача у реалізації навчальних програм. Так, термінологічне словосполучення «адресний авторський проект» засвідчує необхідність урахування, про що вже йшлося, специфіки аудиторії, особистої відповідальності викладача за зміст створеного ним тексту та визначених завдань лекції, за продуману режисуру його оприлюднення в аудиторії. Інше термінологічне словосполучення «пояснення і утвердження» покликане засвідчити факт практичної орієнтованості лекції, обов'язковості її результативності. Щодо словосполучення «відповідний педагогічний спосіб», то воно артикулює необхідність і значущість для лекційного викладання дібраних викладачем методів і способів пояснення навчального матеріалу. А термін «навчальна програма» засвідчує належність лекції до визначального русла і локальність завдань, які викладач вирішує на лекції.

Отже, запропоноване нами визначення лекції відрізняється від наявних у науковій літературі як оцінним характером, так і утвердженням за допомогою нової для цієї дефініції термінології, найбільш сутнісного з погляду тих завдань, які покликана реалізовувати сьогодні педагогічна наука. За змістом воно характеризується спрямованістю на збагачення педагогіки вищої школи, відтіняє логічне всезагальне та абстрактне у такий спосіб, що підкреслює особисту відповідальність викладача

за реалізацію ним лекції як функціонально місткої організаційно-методичної одиниці педагогіки вищої школи.

Запропоноване визначення поняття «лекція», зроблене на підставі досліджень наукової літератури та сучасних надбань дидактики вищої школи, може стати засобом комунікації і розуміння в педагогічному середовищі, тобто, кажучи словами К. Поппера, має «інтерсуб'єктивне значення».

## *Література*

- 
1. *Поппер К. Р.* Объективное знание. Эволюционный подход / К. Р. Поппер ; пер. с англ. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
  2. *Бабенко В. М.* Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять із зарубіжної літератури / В. М. Бабенко // Вісник Житомир. пед. університету. Педагогічні науки. – 2004. – Вип. 14.; *Шевчук Т. О.* Актуальні методологічні питання проведення проблемних лекцій / Т. О. Шевчук // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2004. – № 3;
  3. *Карамян Г. Г.* Теория и мастерство лекционного преподавания в высшей школе / Г. Г. Карамян. – Ереван : Изд-во Ереван. ун-та. 1983. – 235 с.
  4. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.
  5. *Розин В. М.* Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. –М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2007. – 576 с.
  6. *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.
  7. *Мелков Ю. А.* Факт в постклассической науке / Ю. А. Мелков. – К. : Изд. ПАРА-ПАН, 2004. – 224 с.
  8. *Коджаспирова Г. М.* История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 224 с.
  9. *Рабинович В. Л.* Исповедь книгогоя, который учит букве, а укрепляет дух / В. Л. Рабинович. – М. : Книга, 1991. – 496 с.
  10. Синергетика в образовании: возможности методологии (круглый стол в редакции журнала «Філософія освіти») // Філософія освіти. – 2006. – № 3.
  11. *Володарская И. А.* Функции и компетентности преподавателя высшей школы / И. А. Володарская, С. Д. Смирнов // Весник Моск. ун-та Сер. № 20. Педагогическое образование. – 2007. – №2.
  12. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991; *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М., 2001.
  13. *Вертегмер М.* Продуктивное мышление / М. Вертегмер. – М. : Прогресс. 1987. – 336 с.
  14. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.
  15. *Ващук О. М.* Підготовка лекція – презентація : навч. посіб. / О.М. Ващук, В.О. Нелюбов ; Закарпат. держ. ун-т. Інститут інформаційних технологій та дистанційної освіти. – Ужгород, 2006. – 67 с.
  16. *Градушак Т.* Євроінтеграційні виміри освіти / Т. Градушак // Сучасність. – 2009. – № 3-4.
  17. *Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; головний. ре.. В.Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
-

18. *Фіцула М. М.* Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, виправ. і доповн. – К. : Академвидав, 2005.
19. *Сагач Г. М.* Словник-мінімум термінів красномовства / Г. М. Сагач. – К., 1992.
20. *Лузан П. Г.* Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П. Г. Лузан. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 224 с.
21. *Орлов В. И.* Метод и организационная форма обучения / В. И. Орлов // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 8.
22. *Тищенко В. М.* Викладач вищої школи: феномен професії : монографія / В. М. Тищенко. – Л. : Сполом, 2006. – 398 с.
23. *Абушенко В. Л.* Объяснение / В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия ; главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ : Минск : Харвест : Современ. лит., 2001. – 1312 с.

## LECTURE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DIFFERENTIATION OF PEDAGOGICAL ESSENCE

YU. I. TERESHCHENKO

The theoretical and methodological principles of the use of lectures as a method and form of learning are revealed. The authors' definition of lectures is suggested.

**Key words:** Lecture, Pedagogic of high school, learning forms, teaching methods, types of lectures.

---

### 2.4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗДІЙСНЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ

---

У статті йдеться про становлення ідей індивідуалізації та диференціації навчання в педагогіці. Їх реалізація у вищій школі сприятиме вибору студентом власного освітнього маршруту, формуванню відповідальності за навчання.

**Ключові слова:** диференціація навчання, індивідуалізація навчання, власні освітні маршрути студентів.

В статті йдеться про становлення ідей індивідуалізації та диференціації навчання в педагогіці. Їх реалізація у вищій школі сприятиме вибору студентом власного освітнього маршруту, формуванню відповідальності за навчання.

**Ключевые слова:** дифференциация учебы, индивидуализация учебы, собственные образовательные маршруты студентов.

The article is about the creation of ideas of individualization and differentiation of education in pedagogy. Their realization in the high school

will assist the student's choice for their own educational route, the formation of the responsibility for learning.

**Key words:** differentiation of education, individualization of learning student's own educational route.

Поняття «індивідуум» широко використовувалося для позначення унікальності людини. Предметом дослідження в педагогічній та психологічній науці постає проблема визначення категорій індивідуалізації та диференціації навчального процесу, запровадження ідей у життя. Цінність визначення, тобто дефініції, – в її абстрагованій формі, що надовго зберігає свою сутність і не піддається коригуванню. Ніхто, очевидно, не може піддати сумніву, наприклад, визначення І. Е. Унт, що «...метою індивідуалізації навчальної роботи, є сприяння в збереженні й розвитку неповторної індивідуальності особи кожного з учнів, надання йому в процесі навчання права вибору. Лише в цьому разі учень може перетворитися з об'єкта управління в суб'єкт управління своєю власною діяльністю» [15].

У «Педагогічній енциклопедії» (М., 1965) індивідуалізація визначається як «...організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання». А. А. Кірсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи як «систему виховних і дидактичних засобів, відповідних цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дають змогу забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання» [11].

Подібні визначення бачимо в працях І. М. Чередова, І. М. Осмоловської та ін. В «Енциклопедії освіти», упорядкованій ученими НАПН України, індивідуалізація освіти визначається як «...процес планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Йдеться в першу чергу, про своєрідність їх відчуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, про особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру». І, відповідно, диференціація навчання – це «форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо)» [9].

Як бачимо, важко піддати сумніву істинність кожного з цих визначень. Інша справа в реалізації їх змісту в навчально-виховному процесі. Складність полягає в тому, що зусиллями вчених і практиків так і не створені технологія і методика індивідуалізації навчання в середній і вищій школі. Ідея функціонує на рівні принципу чи побажання, у формі досвіду окремих учителів і викладачів, що його на громадських засадах

неможливо передати. Як справедливо зазначає Н. М. Гордєєва, практика не підтверджує передання, наприклад, досвіду роботи відомих педагогів-наставників (В. Ф. Шаталова, С. М. Лисенкової, М. П. Гузика та ін.), які успішно працюють, не кажучи вже про педагогічний досвід В. О. Сухомлинського, А. С. Макаренка. Досвід інших успадковується, але він завжди індивідуальний, власний, коли педагог зацікавлений завданням і метою. Тим більше, як стверджує педагогічна антропологія, у кожний конкретний період життя суспільства змінюється сама людина (учень, студент), що вимагає іншої педагогічної техніки. Про це має дбати держава, формуючи відповідне соціальне замовлення в розробленні теорії і методології підготовки педагогічних кадрів у навчанні й вихованні відповідного покоління.

Серед проблем, що не сприяють створенню принаймні теорії реалізації принципу індивідуалізації й диференціації навчання школярів та студентів є брак єдності зусиль у цьому напрямі психологів і педагогів. Слід зауважити, що, по-перше, поняття «індивідуалізація», «індивідуальний підхід», «диференціація», «облік індивідуальних особливостей» не мають спільного тлумачення у педагогів і психологів. З погляду педагогічної теорії індивідуалізація навчання «здійснюється в умовах колективної навчальної роботи в рамках загальних завдань і змісту навчання». З позицій сучасної педагогічної психології освіта має гарантувати можливість вибору індивідуального навчального маршруту учнів (І. А. Зімова, В. А. Слободчиков та ін.).

По-друге, найважливішою умовою індивідуалізації в навчанні є дослідження психологічних особливостей учнів, студентів, що зводиться на практиці до традиційного їх розподілу: сильні, середні, слабкі. Останніми роками у зв'язку з розвитком нових освітніх смислів, цінностей і цілей вищої школи відбувається становлення антропологічної концепції індивідуалізації навчання на основі сучасних теорій людської індивідуальності (В. С. Мерлін, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьєв, А. Г. Асмолов). Педагоги як середньої, так і вищої школи не завжди враховують основний постулат знаменитого людинознавця Б. Г. Ананьєва: якщо особистість – це вершина людини, то індивідуальність – це її глибина, яку інколи важко розпізнати. Тому, намагаючись виховати особистісне, врешті-решт, особистість, тобто те, що визнає і цінує суспільство, потрібно побачити і розвивати в людині її індивідуальність. Це – надто тонке і гуманне завдання педагога [1].

Третя, технологічна, проблема індивідуалізації в освітньому процесі ВНЗ зумовлена зволіканням з вибором власних освітніх шляхів самими студентами внаслідок інтелектуальної неспроможності і просто небажання навчатися. Ідея освітніх маршрутів, передбачена педагогом минулого століття С. Й. Гессеном, набуває сьогодні практичної актуальності: «...особа знаходить себе лише тоді, коли вона поширила своє

«Я» до цілого, в якому вона знаходить своє індивідуальне місце лише завдяки своїй наполегливій праці» [3, 141].

Зацікавленість проблемою індивідуалізації навчання природно зростає після проголошення незалежності України, у зв'язку з розбудовою національної демократичної системи освіти й відповідно гуманістичної педагогіки. Проводяться науково-практичні конференції, семінари. Подією в розвитку проблеми став методологічний семінар вчених НАПН України: «Диференціація на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи». У доповідях аналізуються теорія і практика профільної освіти в Україні – квінтесенції індивідуалізованого і диференційованого навчання. Сподіваємось, що дослідження вчених допоможуть на практиці «...відійти від формування масоподібної людини...» (В. Г. Кремень), віднайти механізми реалізації в житті ідей індивідуалізації і диференціації навчання (О. В. Сухомлинська), об'єднати зусилля педагогів і психологів у вирішенні цього благородного завдання (О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко та ін.) [8].

З проблем індивідуалізації і диференціації навчання у вищій школі останнім часом захистили дисертації Л. Є. Смалько (2000 р.), П. І. Сікорський (2001 р.), О. М. Спирін (2001 р.), Л. І. Костельна (2002 р.), О. М. Кондратьєва (2007 р.), О. М. Королюк (2008 р.) та ін. У дисертаціях аналізуються вітчизняний і зарубіжний досвід теоретичного та практичного вирішення проблеми індивідуалізації і диференціації навчання. Констатується, що прикладом творчої співпраці педагогів і психологів у демократизації вищої освіти її індивідуалізації та диференціації є вчені США. Вони розробляють форми індивідуалізованої самостійної роботи залежно від здібностей студентів і цілей освіти. Створюють реальні індивідуальні програми з вибором форм і методів навчання кожного студента. У визначенні темпів проходження всього курсу навчання підтримується ініціатива самих студентів. Так, студенти можуть працювати за програмою, що відповідає їхнім індивідуальним інтересам і професійним намірам. Уся система навчання спрямована на виховання насамперед повноцінного громадянина демократичного суспільства, підтримуються індивідуальні здібності, переконання особи.

Розгляд основних концептуальних ідей індивідуалізації вищої освіти можна пов'язати з розвитком в освітній системі США трьох провідних філософсько-психологічних напрямів:

- біхевіористичної орієнтації. Предметом вивчення є вираження зовнішньої поведінки людини. Психологічні основи біхевіоризму є джерелом розроблення системи навчання у вищій школі США, що персоналізується (Personalized System of Instruction). У цій системі однаковий навчальний матеріал подається різним способом і його вивчення організовано з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;

- гуманістичної орієнтації. Особа студента розглядається як цілісне вираження його творчої потреби в самореалізації, свободи, що характеризується

самовираженням, творчою діяльністю, прагненням до особистісного зростання, тобто як множина можливостей, найважливіша з яких – становлення людини, реалізація її творчого потенціалу. Під впливом ідей гуманістичної психології в системі функціонування ВНЗ США виникли групи «відкритого навчання», де студенти можуть вільно визначати свої науково-дослідницькі інтереси та в діалозі з викладачами висловлювати різні погляди, критично аналізувати наукові позиції;

- когнітивного напрямку, з яким пов'язаний розвиток кібернетичного напрямку в теорії навчання, а також теорії когнітивної соціології і психології управління, наприклад, теорії соціальної справедливості Р. Теджфела, що показала залежність поведінки індивіда від його суб'єктивних показників. Представники напрямку розглядають розвиток індивідуальності в навчанні на основі розвитку мислення в інформаційному обміні [14].

Праця Л. Є. Смалко на основі аналітичного вивчення вітчизняних та американських джерел з проблеми дослідження дала змогу встановити, що під індивідуалізацією американські вчені розуміють будь-які форми і методи врахування індивідуальних особливостей особистості у навчанні. З цих позицій індивідуалізація є не концепцією або принципом, як її розглядає вітчизняна наука, а власне системою індивідуалізованого навчання. Провідні ідеї та загальні положення індивідуалізованого навчання бачимо в табл. 2.4.1, представлений автором, на прикладі біхевіористичного та когнітивного напрямку.

Таблиця 2.4.1

**Характеристика провідних філософсько-психологічних напрямів в освіті США**

| Філософсько-психологічний напрям | Представники                                   | Провідна ідея   | Загальні положення індивідуалізації   |
|----------------------------------|--|---|---|
| 1                                | 2  | 3   | 4   |
| Біхевіористичний                 | Ф. Келлер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер | Управління самостійною роботою студента залежно від його індивідуальних особливостей і темпу навчання | Чіткість цілей навчання, які діагностуються; структурування навчальної діяльності студента; жорсткі інструкції в управлінні навчанням; реалізація оперативного-зворотного зв'язку; коригування відхилень у засвоєнні навчального матеріалу на основі аналізу помилкових рішень; високий ступінь самоконтролю студентів свого прогресу на шляху реалізації цілей навчальної програми |

| <i>Закінчення табл. 2.4.1</i> |                                     |   |   |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| 1                             | 2                                   | 3   | 4   |
| <b>Когнітивний</b>            | Ж. Піаже,<br>К. Левін,<br>Е. Толмен | Когнітивний стиль як характеристика пізнавальної сфери є основною властивістю особистості в організації навчального процесу | Виокремлення когнітивного стилю студента і врахування його при організації індивідуального навчання;<br>дослідження індивідуальних структур пізнавальної діяльності та здатності до взаємодії когнітивних стилів;<br>розвиток мотивації навчання;<br>розвиток індивідуальності студента на основі розвитку мислення і чітко структурованої навчальної інформації;<br>індивідуальне консультування |

Важливо, що моделі індивідуалізованого навчання у вищій школі США часто створені на основі зближення ідей різних психолого-педагогічних напрямів. На особливу увагу заслуговує сам процес полегшення, в результаті якого прихильники різних теоретичних парадигм знаходять компромісне рішення. Таким чином з'являються нові нетрадиційні технології професійного тренінгу спеціалістів, спільним для яких є визнання гуманістичної орієнтації навчання, визнання принципу активності, самостійності й автономності студента у навчанні. Більшість американських учених визначають індивідуалізацію навчання як систему максимальної відповідності контексту навчання індивідуальним здібностям студентів. На прикладі когнітивного філософсько-психологічного напрямку реалізація ідеї індивідуалізації навчання відображена в табл. 2.4.2.

*Таблиця 2.4.2*  
**Реалізація ідеї індивідуалізації навчання за допомогою когнітивного філософсько-психологічного напрямку**

| <b>Філософсько-психологічний напрям</b> | <b>Модель</b>                         | <b>Представники</b>    | <b>Головні характеристики моделі</b>  |
|---|---------------------------------------|------------------------|---|
| 1                                       | 2                                     | 3                      | 4   |
| <b>Когнітивізм</b>                      | Модель постійного прогресу в навчанні | Р. Томас,<br>М. Ноумен | Постійно оновлюваний зміст навчання відповідно до прогресуючих когнітивних потреб студента, автентичність позиції двох суб'єктів навчального процесу (студент – викладач) |

| <i>Закінчення табл. 2.4.2</i> |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|
| 1                             | 2  | 3                                      | 4  |
| <b>Когнітивізм</b>            | Модель індивідуального когнітивного розвитку студента у навчанні | В. Перрі,<br>С. Чарльз,<br>А. Чикерінг | Студенти проходять дев'ять стадій особистісного розвитку від дуалізму до релятивізму; студент мобілізується на внутрішні фактори контролю, на визначення та інтегрування плюралістичних перспектив, на емпатичне ставлення до інших, на постійну постановку себе в нові ситуації |

Без особливих коментарів можемо стверджувати, що вища школа в Україні тільки розпочинає шлях реальної індивідуалізації та диференціації в навчанні студентів, використовуючи досвід європейських і американських університетів.

Є підстави стверджувати, що наукові уявлення і потреба в індивідуалізації навчання існують з моменту запровадження класно-урочної системи навчання, що засвідчує її постійну актуальність і наявність низки невирішених питань, пов'язаних з відсутністю, як за минулих часів, так і тепер соціального замовлення на його теоретичне і практичне вирішення.

Аналіз праць провідних психологів та педагогів початку ХХ ст. виявив тісний взаємозв'язок педагогіки та психології у вирішенні проблем індивідуалізації навчання. Разом з тим після «розгромної» критики педології і започаткування процесуальної, «бездітної» педагогіки ці науки фактично розвиваються автономно, їх творча співдружність сьогодні бажає бути кращою, потребує наукового вивчення.

Дослідження зарубіжного досвіду вирішення проблем індивідуалізації і диференціації показало, що на відміну від пострадянського простору в освітній системі, наприклад, США, під індивідуалізацією розуміють не стільки концепцію або принцип побудови освітньої системи, які не обов'язкові до виконання, скільки систему навчання, на яку слід орієнтуватися і розвивати.

Щодо бажаної диференціації навчального процесу у ВНЗ, то її потрібно розглядати на двох рівнях. Спочатку на макрорівні, оскільки обравши певний навчальний заклад і факультет, студенти вже об'єднані особливостями майбутнього фаху. В процесі навчання, відповідно до індивідуальних можливостей і навчальних зусиль, поступового формування відповідних (професійних, наукових, політичних, естетичних, загалом світоглядних інтересів і цінностей), відбувається ефект мікродиференціації студентів за вказаними інтересами. Цей період надзвичайно важливий в організації навчально-виховної роботи зі студентами вже тому, що самовизначення студента в певну мікрогрупу означає його успіх і задоволення в навчанні. У такий спосіб студенти-початківці

поповнюють наукові та професійні школи, творчі студентські колективи та групи. Цей факт засвідчує ефективність роботи навчально-виховної інфраструктури ВНЗ.

Уточнюючи поняття індивідуалізації, важливо наголосити, що цей процес – не віртуальне врахування індивідуальних особливостей студента у навчанні. Найважливішим тут є створення умов і надання допомоги студенту у формуванні індивідуальної за власним бажанням і власними можливостями орбіти навчального перебування у ВНЗ, задоволення його професійних, наукових та інших ідеалів. Інакше кажучи, завдання полягає у складанні студентом на зразок європейських і особливо американських університетів – індивідуальної програми навчання, так званого курикулуму. При цьому не слід нехтувати можливостями колективу студентів у становленні особистісних якостей кожного студента, які тільки й можуть виявитися та розвинути у колективі.

Маємо підставу стверджувати, що індивідуалізацію навчання в сучасному ВНЗ можна представити як педагогічну систему спеціального цільового призначення, під час проектування якої ми виокремлюємо такі етапи: становлення емоційних переваг у виборі студентом фаху і стилю навчання, «важкого й улюбленого»; звернення до дослідження студентом власних потреб і інтересів; обдумування й ухвалення студентом рішення про вибір освітнього маршруту; перехід до раціональної оцінки власної пізнавальної діяльності, оцінювання своїх здібностей і інтересів стосовно вибраної професії; ухвалення студентом рішення про тематику і склад науково-дослідного пізнання і наукового творення.

Щодо поліпшення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на основі індивідуалізації та диференціації навчання студентів, то слід дбати про необхідність переосмислення структури навчальних занять у бік продуктивного збільшення часу на самостійну роботу студентів в умовах кредитно-модульного навчання. Особливо наголосимо на необхідності не стільки контролю, скільки консультативної роботи викладачів зі студентами у засвоєнні навчальних завдань. Актуальною є також проблема подолання «дефіциту» викладача, який має і здатен збудити зацікавленість студентів навчанням, задовольнити антропологічну потребу людини – студента в досягненні успіху в навчанні, що спонукатиме до саморозвитку і самовихованні не тільки професійних, а й суто людських якостей.

---

### *Література*

---

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 382 с.

2. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / П. П. Блонский ; под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2. – 400 с.

3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
4. Гинецинский В. И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В. И. Гинецинский // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 46–49.
5. Гончаренко С. У. Проблема індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 63–72.
6. Гордеева Н. Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы / Н. Н. Гордеева // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 32–38.
7. Дубровська Л. О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. О. Дубровська. – Х., 2001. – 22 с.
8. Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи : матеріали методологічного семінару АПН України. 20 листопада 2008 р., м. Київ. – К. : Пед. думка, 2009. – 188 с.
9. Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
11. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.
12. Невмержицький О. А. Навчання і виховання / О. А. Невмержицький // Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 170–175.
13. Педагогическая энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 911 с.
14. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США / Л. Є. Смалько. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – Теорія навчання / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000.
15. Смирнов С. Д. Педагогика та психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 187 с.
16. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
17. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. ; пер. з рос. / редкол.: В. М. Столетова та ін. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 488 с. – С. 192–488.

## METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE REALIZATION OF INDIVIDUAL AND DIFFERENTIAL APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING

**O.A. Nevmerzhytsky**

The article is about the creation of ideas of individualization and differentiation of education in pedagogy. Their realization in the high school will assist the student's choice for their own educational route, the formation of the responsibility for learning.

**Key words:** differentiation of education, individualization of learning, student's own educational route.

---

---

## 2.5. СПЕЦИФІКА НОВІТНІХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

---

---

Проаналізовані сучасні виклики української освіти, зокрема психологічному забезпеченню професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. Проблема полягає в тому, що майбутні професіонали гуманітарної сфери значній мірі належатимуть до так званих допомагаючих професій. Звідси впливає положення про те, що вони мають оволодіти певними психологічними компетенціями, що включають: здатність до саморозуміння і розуміння інших, гнучкість у комунікації та міжособистісних стосунках, високу персональну мобільність у зовнішньому і віртуальному світах, кроскультурні знання та вміння і т. п. Сучасний мейнстрім в українській психології освіти інкорпорує всі ці вимоги в систему принципів і методів викладання серед яких можна виділити такі: груповий тренінг, інтерактивне навчання, навчання за допомогою імітаційних ігор, вебінари, цільові соціальні мережі та блоги і т. ін. Аналізується специфіка, плюси та мінуси цих тенденцій, а також важливість якості ментальних утворень, що виникають у процесі застосування сучасних навчальних технологій.

**Ключові слова:** психологічні компетенції, технології навчання, ментальні утворення, спеціалісти гуманітарних професій.

Раздел посвящен анализу современных вызовов, которые стоят перед украинским образованием, а именно психологическому обеспечению профессиональной подготовки студентов гуманитарных специальностей. Проблема состоит в том, что будущие профессионалы гуманитарной сферы в значительной степени будут работать в так называемых помогающих профессиях. Отсюда вытекает положение о том, что они должны овладеть определенными психологическими компетенциями, которые включают: способность к самопониманию и пониманию других, гибкость коммуникаций в межличностных отношениях, высокую персональную мобильность во внешнем и виртуальном мирах, кроскультурные знания и умения и т.п. Современный мейнстрим в украинской психологии образования инкорпорирует все эти требования в систему принципов и методов преподавания, среди которых можно выделить следующие: групповой тренинг, интерактивное обучение, обучение с помощью имитационных игр, вебинаров, целевые социальные сети и блоги и т.д. Анализируется специфика, плюсы и минусы данных тенденций, а также важность качества ментальных новообразований, которые возникают в процессе применения новейших технологий обучения.

**Ключевые слова:** психологические компетенции, технологии обучения, ментальные образования, специалисты гуманитарных профессий.

The chapter deals with present-day challenges facing modern education, especially concerning students majoring in humanities. The matter is that future professionals of this sphere will be engaged to much extent in the so-called

helping occupations. Hence a definite conclusion follows that they have to be taught certain psychological competences which include: capacity to self-understanding and understanding of others, flexibility in communication and interpersonal relations, high personal mobility in the outer and virtual world, cross-cultural knowledge and skills etc. Modern mainstream in Ukrainian Educational Psychology incorporates all these demands in a system of teaching principles and methods, among them: group trainings, interactive learning, learning through imitative games, webinars, target social nets and blogs etc. Peculiarities and specific pro and cons of these trends are being analyzed. The importance of a quality of mental formations due to such forms of learning is underlined.

**Key words:** psychological competences, learning technologies, mental formations, professionals in humanities.

Епоха інформаційного суспільства, основою якого стають знання, їхнє виробництво, передання та засвоєння, висуває нові вимоги до системи освіти, її моделей, методів і форм, які б дозволили на якісно новому рівні підготувати студентів до майбутньої трудової діяльності. Інформація перетворюється на основний предмет людської праці, змінює її зміст, збільшує роль людини в прийнятті рішень (див. А. А. Андреев, А. А. Алексюк, І. В. Вачков, І. М. Дичківська, Е. А. Карпова, В. Г. Кремень, М. М. Левшин, В. І. Луговий, С. І. Макшанов, М. Ф. Степко, Ю. Н. Ємельянов, І. С. Яцик та ін.)

Вимоги часу орієнтують нинішню вищу школу на відмову від авторитарного стилю навчання на користь діалогічних підходів, на застосування методів, що сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування. У вищій професійній освіті сьогодні актуально є проблема розробки новітніх методів навчання, які використовують компетентнісний підхід і забезпечують якісну підготовку майбутніх фахівців [див. 16].

Важливим елементом підготовки фахівців у вищій школі є формування додаткових якостей випускника, до яких можна віднести: володіння сучасними інформаційними технологіями, здібність до саморозвитку, мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці та ін. Тому при розробленні сучасних програм з окремих дисциплін, а також освітніх технологій навчання слід передбачати формування професійних і загальних компетенцій студентів, що відповідали б вимогам часу.

Щодо виокремлення необхідних компетенцій, якими мають володіти студенти гуманітарних спеціальностей, варто звернутися до психологічної класифікації професій, запропонованої Є. А. Клімовим. В основу цієї класифікації покладено чотири ознаки: особливості предмета (об'єкта праці), мета праці, знаряддя праці, умови праці. З огляду на особливості предмета праці, всі професії поділяються на п'ять типів:

«людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – знакова система» та «людина – художній образ» [див. 10]. Саме тип «людина – людина» відображає необхідні компетенції для роботи з людьми, що є важливою умовою для майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей. Головний об'єкт діяльності в цьому типі професій – інша людина. Професії цього кола: вчитель, психолог, лікар, менеджер, перукар, лінгвіст, екскурсовод, керівник художнього колективу та ін.

Для успішної праці за професіями цього типу конче необхідно навчитися встановлювати й підтримувати контакти з людьми, розуміти людей, розбиратися в їхніх особливостях, а також опанувати знанням у відповідній сфері виробництва (у цьому разі – духовного), науки, мистецтва.

Наведемо скорочений перелік якостей, притаманних таким фахівцям та необхідних у роботі спеціаліста професійного типу «людина – людина»: прагнення до спілкування, вміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми; розвинені комунікативні здібності, уміння переконувати людей; стійкий гарний настрій у процесі роботи з людьми, доброзичливість, витримка, вміння стримувати емоції; здатність розуміти наміри, помисли, настрої людей; уміння швидко розбиратися у стосунках людей, знаходити спільну мову з різними людьми [див. 14].

Зрозуміло, що вельми важливо не просто сформувати необхідні компетенції майбутнього фахівця, але саме запропонувати *освітні технології* їх формування й контролю. Адже технологія є тим ефективним засобом навчання, що не просто створює, а й забезпечує дотримання певної орієнтовної основи такого навчання.

При цьому викладачеві важливо бути обізнаним у сфері розроблення й впровадження новітніх методів викладання гуманітарних дисциплін, спеціальних навчальних технік та прийомів, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Слід зазначити, що методи навчання не є певними простими «алгоритмізованими одиницями», їх раціональне та вмотивоване використання потребує креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [див. 1; 4 та ін.].

Отже, якісна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це інтерактивні методи, професійно орієнтоване навчання, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні технології, створення презентацій, використання інтернет-ресурсів, новітні тестові технології і багато інших можливостей, що надає нам сьогодення.

Нові, *інтерактивні методи навчання* дають можливість зрозуміти взаємозв'язок між подіями, аналізувати те, що відбувається, формувати власну думку, вміти аргументувати її й толерантно вести диспут. Такий підхід у навчанні не повинен ґрунтуватися суто на **парадигмі засвоєння** нових знань, умінь і навичок. Він покликаний спиратися насамперед на *парадигму розвитку*, яка забезпечує становлення особистості фахівця як суб'єкта діяльності й життя [див. 15]. Отже, інтерактивні методи викладання передбачають: відмову від авторитарного стилю викладання; орієнтацію на особисті якості студента; розвиток таких форм навчання, як діалог та полілог; розгляд знань як сукупності навичок, що актуалізуються у системі діяльності студента; розвиток зацікавленості студентів у здобутті знань; адекватне оцінювання й самооцінювання власних зусиль.

*У системі інтерактивного навчання можна виокремити такі основні принципи спільної роботи:* 1) позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови правильного виконання завдань кожним студентом; 2) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших; 3) рівноправ'я – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; 4) одночасна взаємодія – всі студенти залучені до роботи.

При цьому в процесі інтерактивної взаємодії студенти навчаються: розв'язувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації; висловлювати альтернативні думки; приймати виважені рішення; спілкування з різними людьми; брати участь у дискусіях.

Серед визначених переваг інтерактивного навчання слід виокремити також інші, а саме:

1) набуття вмінь встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;

2) заохочення студентів викладачем до співпраці й інтеракцій у процесі виконання завдань;

3) можливість для студентів бути більш незалежними й впевненими у собі;

4) наявність колективної підтримки, що сприяє подоланню страху випадкових помилок;

5) недомінантна позиція викладача та чіткість окресленого завдання для кожного студента;

6) можливість для слабкішого студента отримати допомогу від більш сильного;

7) можливість для студента використовувати свої знання й досвід, набуті раніше, «тут і тепер».

Однією з найефективніших інтерактивних технологій навчання є *проектна робота*, яка передбачає створення проекту одним, двома

чи групою виконавців. Метод проектів – це сукупність прийомів, дій студентів у їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання, що було заздалегідь визначене, обґрунтоване й яке має бути оформленим у вигляді певного кінцевого продукту. Основна мета методу проектів полягає в наданні студентам можливості *вчитися самостійному набуттю здатностей* до вирішення практичних завдань, що вимагають саме такої інтеграції знань, умінь та навичок, яка й створює когнітивно-діяльнісний синтез у вигляді професійних компетенцій.

Метод проектів завжди потребує розв'язання проблеми. Результати проектів повинні бути відчутними: якщо це теоретична проблема, – то конкретне її розв'язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження в життя. Проектний метод навчання як педагогічна технологія включає сукупність дослідницьких, проблемних, пошукових методів, креативних за сутністю.

У процес виконання проектної роботи студенти навчаються самостійно думати, визначати та вирішувати проблеми, використовуючи знання з різних предметних областей, висувати гіпотези, формулювати висновки.

Робота над проектом дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а і її почуття, емоції, волюві якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, надає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передавання інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо. Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку. Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей студента, а й усвідомленню, оцінюванню особистісних ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально-ціннісних перспектив.

Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Студент намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, актуалізує ті чи інші здібності, природні задатки і відкидає ті, які заважають йому в досягненні мети.

Серед новітніх педагогічних засобів активізації навчального процесу у вищому навчальному закладі особливе місце належить **навчальній грі**, яка є цілеспрямованою організацією навчально-професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби

особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За *цільовими орієнтаціями* ігрові технології поділяються на: *дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізаторські*. За *характером педагогічного процесу* – на *навчальні, тренінгові, контролювальні, узагальнювальні, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні* та ін. За *ігровою методикою* – на *предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації*.

Як добре відомо ще з класичних праць Д. Б. Ельконіна, ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес); комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування); самореалізації (кожен учень реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних процесів і утворень); розважальну (отримання задоволення від процесу); діагностичну (виявлення прогалин у знаннях); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців).

У сучасній вищій школі ігрова діяльність використовується:

- 1) як самостійна технологія для засвоєння теми, розділу, поняття;
- 2) як елемент іншої технології;
- 3) як елемент окремих частин семінарського заняття (вступ, пояснення, закріплення, контроль).

У процесі навчання застосовують різні модифікації ігор: імітаційні, операційні, рольові, діловий театр тощо.

Дедалі більшого поширення набувають останнім часом в освіті *мультимедіа* і комп'ютерні мережі, що є важливим компонентом інформаційних технологій. Вони становлять інтерес не тільки для студента, а й для педагога. Тепер уже не стоїть питання про те, чи потрібні інформаційні технології у гуманітарній освіті, тому що «сьогодні без них неможливо уявити діяльність сучасного університету або дослідницького інституту» [17]. Сучасна освіта без використання мультимедійних технологій практично неможлива. Використання їх у процесі навчання дає змогу представити навчальний матеріал не тільки в традиційному, а й у більше доступному для сприйняття студентами візуально-вербальному вигляді. Використання таких технологій у сполученні з традиційними видами навчальної роботи сприяє в досягненні вищим навчальним закладом вищої ефективності в підготовці фахівців.

Важливу роль у навчальному процесі в світі відіграють *відеоконференції*. Це мультимедійна технологія, що надає людям можливість бачити й чути одне одного, обмінюватися даними й спільно обробляти їх в інтерактивному режимі, використовуючи можливості звичного всім комп'ютера, максимально наближаючи спілкування на відстані до реального живого спілкування. Можливості застосування відеоконференцій величезні. На сьогодні практично не залишилося сфери

життєдіяльності, в якій не використовують відеоконференцв'язок. Краще свого співрозмовника один раз побачити, ніж 100 разів почути. Звичайно, навіть відеоконференції ніколи не замінять особистого спілкування, але вони дають змогу домогтися принципово нового рівня спілкування людей, часом розділених багатьма тисячами кілометрів. Адже, відповідно до відомих досліджень, під час телефонної розмови можна передати тільки десяту частину трансльованої інформації, тоді як, коли є можливість стежити за жестикуляцією й мімікою співрозмовника, продуктивність передання інформації досягає 60 %.

Стрімкий розвиток Світового «павутиння» й створення в ньому *форумів, блогів і соціальних мереж*, розбитих за темами й інтересами учасників, істотно збільшують можливість додаткового спілкування між студентами та викладачами. Для блогів характерна можливість публікації відгуків відвідувачами. Це робить блоги середовищем мережного спілкування, що має низку переваг над електронною поштою, групами новин, веб-форумами й чатами. У такий спосіб викладач може створити в Інтернеті свій блог або журнал, у ньому розбити учасників на курси й теми, і всередині цих журналів і форумів відбуватиметься спілкування між студентами й викладачам в межах тієї чи іншої проблеми [12].

Підкреслимо, що в умовах сьогодення невід'ємною складовою мультимедійного методу у вищій школі є *мультимедійна лекція*, що включає елементи новітніх інформаційних технологій. Окрім того, що в мультимедійній лекції реалізується взаємозв'язок між складовими педагогічної ергономіки «викладач – технічний пристрій – студент», новітні засоби навчання забезпечують активізацію водночас багатьох психічних процесів. Це, у свою чергу, сприяє появі такої емоційної атмосфери, яка пробуджує інтерес до об'єкта вивчення, заохочує процес пізнання, створюючи належні умови для підвищення ефективності розумової діяльності й ліквідації перевтоми, оскільки діяльність студентів переходить у «спілкування» з навчальним матеріалом, що запам'ятовується без надмірних зусиль. Наявність зазначених умов є показником комфортності навчального середовища, засобом оптимізації динаміки працездатності, покращання самопочуття й збереження здоров'я.

Слід зазначити, що *дистанційне навчання*, як інновація, за об'єктивних обставин на українському ринку навчальних послуг з'явилося досить пізно. Фактично в Україні елементи дистанційної освіти стали активно впроваджувати у практику лише з другої половини 90-х років ХХ ст. Але на нині кількість освітніх установ, відділень і центрів дистанційного навчання на території України постійно збільшується з досить гарною динамікою. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що ступінь використання технологій дистанційної освіти в них різна: від експериментального варіанта певного навчального курсу до повноцінного освітнього процесу [2].

Взагалі дистанційне навчання є важливою частиною застосування комп'ютерних комунікацій у процесі навчання. Справа в тому, що дистанційне навчання має низку додаткових можливостей та відчутних переваг порівняно з традиційною формою заочного навчання: оперативне передання інформації, інтерактивність, реалізація колективних проєктів. На відміну від традиційного, дистанційне навчання на основі мультимедійних програм дає змогу реалізувати комплекс методичних, дидактичних та психологічних принципів, робить процес навчання більш творчим.

Фахівці зазначають, що сьогодні професійна підготовка студентів гуманітарних спеціальностей у вищій школі України повинна мати проблемно орієнтований характер, базовим принципом якого є орієнтація на *самостійну роботу студентів*. Без збільшення частки самостійного засвоєння матеріалу, без набуття навичок самоосвіти в навчальній, науковій та виробничій діяльності в сучасних соціально-економічних умовах неможливо стати конкурентоспроможним фахівцем [11].

Майбутній фахівець повинен не просто набути певної суми знань, а й навчитися самостійно їх набувати, уміти працювати з інформацією, опановувати засоби пізнавальної діяльності, щоб надалі не втрачати рівень компетентності й постійно прагнути до підвищення своєї кваліфікації. Тому при організації сучасного курсу навчання підтримка навчального процесу має спиратися на стимулювання різних видів самостійної роботи студента: вивчення навчального матеріалу, самоконтролю, самоаналізу за результатами виконаних завдань і самокорекції свого подальшого навчання. І можливості сучасних навчальних технологій у забезпеченні вирішення вказаних завдань важко переоцінити.

Узагальнюючи викладене, можна дійти висновку, що використання новітніх методик у навчальному процесі у вищих навчальних закладах, зокрема під час навчання студентів гуманітарних спеціальностей, створює умови для самореалізації особистості, сприяє вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру, позитивно впливає на розвиток умінь і навичок спілкування, допомагає встановленню емоційного контакту, навчає студентів працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших. Також, використання новітніх методів навчання знімає нервові напруження студентів, змінює форми діяльності, привертає увагу до основних питань заняття.

На підтвердження можна навести дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд). Їхні результати показують, що новітні технології в навчанні дають можливість різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливають не лише на свідомість студента, а й на його почуття, волю. Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання».

**Лекція – 5 % засвоєння навч. м-лу**  
**Читання – 10 % засвоєння навч. м-лу**  
**Відео/аудіо матеріали – 20 % засвоєння**  
**Демонстрація – 30 % засвоєння навч. м-лу**  
**Дискусійні групи – 50 % засвоєння навч. м-лу**  
**Практика через дію – 75 % засвоєння навч. м-лу**

**Навчання інших, тобто застосування набуття знань задля розвитку за допомогою їх учнів (студентів) відразу забезпечує до 90 % засвоєння навчального матеріалу.**

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов традиційного пасивного навчання (лекція – 5 %, читання – 10 %), а найбільших – за інноваційного (дискусійні групи – 50 %, практика через дію – 75 %, навчання інших чи негайне застосування – 90 %). Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог [18].

Окреме місце у професійній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей посідає соціально-психологічний тренінг, що характеризується на сьогодні розмаїттям різновидів, цілей, завдань та форм існування й використання. У вищі навчальні заклади соціально-психологічний тренінг прийшов завдяки зусиллям психологів та педагогів, і сьогодні він активно використовується в роботі зі студентами, зокрема майбутніми вчителями. Досвід його використання відображено у працях І. В. Вачкова, Ю. Н. Ємел'янова, Т. В. Зайцевої, В. П. Захарова, Г. А. Ковалева, Х. Міккіна, Л. А. Петровської, В. М. Федорчук, Т. С. Яценко та ін.

Особливого значення соціально-психологічний тренінг набув у освітній сфері саме у справі формування особистісних та професійно значущих якостей при підготовці фахівців гуманітарних професій – професій типу «людина – людина». У рамках освітнього напрямку психологічний тренінг застосовують для розвитку в учасників навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії, зміни ставлення до себе, інших, вироблення навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, для поліпшення соціальної адаптації учасників, поглиблення досвіду психологічної інтерпретації поведінки інших людей.

Таким чином, соціально-психологічний тренінг, виступаючи як ефективний метод для самопізнання особливостей емоційної сфери людини, функціонування пізнавальних психічних процесів, актуалізації рівня власної саморегуляції, є тим шляхом, який може забезпечити особистісний розвиток і майбутніх психологів. Особливо важлива ця навчальна технологія для підготовки майбутніх фахівців двох професій – вчителя та психолога.

Наприклад, у професіограмі психолога, у розділі «Вимоги до професійно важливих якостей» зазначено такий перелік професійно значущих якостей: *добре розвинені комунікативні здібності, тактовність,*

*відчуття відповідальності, вміння співпереживати, спостережливість, аналітичний розум, емоційна стійкість, розвинена мовленнєво-логічна та образна пам'ять, уважність* [22]. А хіба професіограма вчителя набагато відрізняється від професіограми психолога?

У довіднику професій наводяться такі вимоги до індивідуально-психологічних особливостей педагога: «творче, логічне мислення, врівноважений характер, здатність добре орієнтуватися у ситуаціях, що змінюються, і швидко приймати рішення. Вони повинні мати добре розвинений вербальний інтелект, грамотно побудовану мову, добру регуляцію вольових і емоційних процесів і станів, врівноваженість, доброзичливість, ввічливість. Педагог повинен бути комунікабельним, акуратним, толерантним, спостережливим» [5]. Розглянемо можливості застосування соціально-психологічного тренінгу у професійній підготовці студентів гуманітарних професій.

Термін «тренінг» (від англ. *training*) має кілька значень: навчання, виховання, тренування. Наукове визначення тренінгу також характеризується подібною багатозначністю. Так, С. І. Макшанов визначає тренінг як «багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації» [17]. За такого підходу тренінговий вплив спрямовується на досягнення позитивних змін в учасників, підвищення їх конгруентності з собою і навколишнім середовищем.

У зв'язку з цим класичним стало визначення соціально-психологічного тренінгу Ю. М. Ємельяновим: «Термін «тренінг», на нашу думку, у структурі... психологічної мови повинен використовуватись не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здатностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням» [9]. У найбільш широкому контексті термін «тренінг» використовують для позначення різноманітних форм соціально-психологічного навчання. Однак паралельно є і такі поняття, як «групова робота», «тренінгова група», «групи досвіду» тощо. Визначаючи межі поняття «соціально-психологічний тренінг», І. В. Вачков пише: «Сучасне розуміння тренінгу містить у собі багато традиційних методів групової психотерапії і психокорекції, що змушує шукати його джерела в різноманітних напрямках клінічної психотерапії в групах» [3]. Не можна не погодитися з І. В. Вачковим, який наголошує: доходить до того, що *групи одного виду* в різних авторів *названі по-різному*. Тому важливим є питання про те, чим саме відрізняється соціально-психологічний тренінг від інших форм групового навчання.

Спробуємо надати пояснення. По-перше, соціально-психологічний тренінг орієнтований на рефлексію й опанування комунікативних вмінь фахівця як особистості. Ведучий тренінгу, по суті, виконує функції вчителя й наставника. По-друге, відмінність соціально-психологічного тренінгу визначається тим, що в ньому приділяється увага не стільки окремим психологічним структурам, скільки розвитку особистості в

цілому. По-третє, тренінгову роботу неможливо звести тільки до мисленнєвого навчання, тому що когнітивний компонент не завжди є в тренінгу головним, оскільки активізується й поведінковий, й емоційний компоненти особистісних структур. Деякі фахівці вважають найціннішим для учасників тренінгу насамперед набуття емоційного досвіду. Втім, саме соціально-психологічний тренінг тісно стикається з розвивальним навчанням, якщо останнє розуміти в широкому значенні. Характерно, що в соціально-психологічному тренінгу можуть застосовуватися психотерапевтичні, корекційні й навчальні методи, тому в багатьох випадках досить складно однозначно визначити форму групової роботи. У теперішній ситуації терміном «соціально-психологічний тренінг» охоплюється настільки широка ділянка застосування активних методів навчання саме у вищій школі, що було б неправомірно звужувати діапазон застосування цього терміна, відмовляючи низці психологічних методів у праві називатися тренінговими.

Зважаючи на таке розуміння питання, І. В. Вачков виокремлює *специфічні риси соціально-психологічних тренінгів*, сукупність яких дає змогу відрізнити їх від інших методів активного соціального навчання. Такими рисами є: дотримання ряду принципів групової роботи; націленість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку; наявність більш-менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), що періодично збирається на зустрічі, або такої, що працює безупинно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони); визначена просторова організація (найчастіше – робота в зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі); акцент на стосунках між учасниками групи, що розвиваються й аналізуються в ситуації «тут і тепер»; рефлексія суб'єктивних почуттів й емоцій учасників групи стосовно один одного; атмосфера розкутості спілкування між учасниками за умов психологічної безпеки [3].

Необхідно зазначити, що більшість шкіл групової психотерапії й тренінгів виникли в руслі основних напрямів світової психологічної науки – психоаналізу, біхевіоризму, гештальтпсихології, гуманістичної психології – або в результаті сполучення різних теоретичних підходів.

У рамках *психоаналітичного підходу* одним з перших групові заняття почав проводити А. Адлер. Надаючи велике значення соціальному контексту розвитку особистості, він вважав, що саме група впливає на цілі та цінності особистості. Він створив центри групових занять для представників пролетаріату, що мали залежність від алкоголю, хворіли на неврози чи сексуальні порушення, а також дитячі терапевтичні групи. Серед представників психоаналітичного напрямку, котрі практикували групові тренінги, можна назвати таких психологів як Л. Уендер, П. Шильдер, Т. Барроу, А. Вольф та ін. Слід зауважити, що представники американської психоаналітичної школи почали раніше і активніше використовувати групові методи у своїй роботі, ніж їх європейські

колеги, що стикнулись з необхідністю застосування групової терапії лише під час Другої світової війни [5].

Говорячи про тих, хто зробив перший внесок у сучасну групову терапію, не можна не назвати *Я. Морено, засновника психодрами*. Йому приписують введення в 1932 р. терміна «групова психотерапія». Хоча сьогодні цей термін використовується для позначення широкого кола підходів, Я. Морено позначав ним метод об'єднання людей у суспільстві в нові групи на основі віддання переваг і соціометричних оцінок. Саме психодрама є першим методом групової психотерапії, розробленим для вивчення особистісних проблем, мрій, страхів і фантазій. Вона ґрунтується на припущенні, що дослідження почуттів, формування нових відносин і зразків поведінки ефективніші за умови використання дій, реально наближених до життя, порівняно з використанням вербалізації.

Робота в *поведінково орієнтованих групах* спрямована на виокремлення неефективних і випробовування нових видів поведінки в безпечному оточенні. Сутність методу полягає в тому, що якщо, відповідно до постулатів біхевіоризму, весь свій досвід людина набуває за допомогою навчання, то для виправлення неадекватної поведінки необхідно відучити її від неефективних реакцій і перевчити, виробити більш адаптивні реакції. Типова методика тренінгу – репетиція поведінки. Учасникам демонструється успішна модель поведінки, а потім вони намагаються її засвоїти. Успішні дії учасників позитивно підкріплюються реакцією групи або тренера, а неуспішні – гасяться негативним підкріпленням. Широко застосовується підхід щодо «організації успіху». За такого підходу тренер протягом усієї роботи утримує позитивний баланс зворотного зв'язку, концентруючись переважно на успішних діях учасників.

*Гуманістичний напрям* виходить із визнання унікальності й самоцінності людської особистості. Головне тут – усвідомлення цінності свого існування, взяття відповідальності за здійснені вчинки, рішення проблеми автентичності – «відповідності способу буття людини у світі внутрішній природі його особистості».

До гуманістичного підходу можна віднести такі широковідомі напрями в психологічному тренінгу, як групи зустрічей і тренінг сензитивності.

*Групи зустрічей* – це найпоширеніший тип груп удосконалювання особистості. Ці групи призначені для здорових людей, що прагнуть за допомогою групового досвіду краще пізнати себе, зав'язати більш тісні й щирі стосунки з іншими людьми, знайти й усунути перешкоди, що заважають повніше реалізувати свої можливості в житті. У роботі групи особливо підкреслюється спонтанність поведінки, вираження всіх почуттів, а також заохочується конфронтація між учасниками групи. Процес групи зустрічей розвивається в просторі «тут і тепер», тобто обговорюються відносини, що з'являються в групі, почуття, що виникають,

безпосередній досвід. Тривалість груп зустрічей зазвичай обмежена декількома десятками годин.

*Тренінг сензитивності* – найпоширеніший варіант навчальних груп, зокрема серед студентства. Групи такого типу виникли під безпосереднім впливом теорії груп К. Левіна (так звані Т-групи). На відміну від груп зустрічей, у Т-групах акцентується увага не стільки на вдосконаленні особистості (хоча це може бути одним із результатів роботи групи), скільки на аналізі розвитку групи – що відбувається в групі, коли вона проходить стадії свого розвитку. Основною метою учасників Т-групи є опрацювання й розвиток навичок міжособистісного спілкування. Вони вчать розуміти, що з ними відбувається в групі, як функціонує сама група, як учасники поступово можуть взяти на себе роль ведучого. Як віддалена мета Т-групи вказується прагнення перенести набуті знання про динаміку групи й міжособистісних стосунків безпосередньо у своє професійне й життєве середовище.

Говорячи про історію розвитку тренінгових груп, не можна не згадати такі напрями як *гештальтгрупи* та *групи транзактного аналізу*. Хоча гештальттерапія формувалась як метод індивідуальної психотерапії, групова її форма стала досить поширеною. Гештальтгрупи дають можливість учасникам звернути увагу на плин свого безпосереднього досвіду, спонукають пізнати й сприйняти раніше ігноровані аспекти власного «Я». Групи транзактного аналізу допомагають учасникам позбутися неадекватних моделей поведінки у стосунках, знову оцінити свої колишні рішення й прийняти нові, обґрунтовані більш свідомим знанням [14].

Аналізуючи питання про ефективність соціально-психологічних тренінгів, можна дійти висновку, що, незважаючи на відмінні концептуальні платформи, представники різних напрямів виокремлюють стандартний набір змін, які відбуваються з учасниками в процесі тренінгу. Насамперед у результаті міжособистісної взаємодії розвиваються й оптимізуються комунікативні здібності, що відбувається в навичках спілкування й прийомах міжособистісного оцінювання [9]. Інший блок змін стосується соціально-психологічної компетентності, уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, вибирати й реалізовувати адекватні форми спілкування [5]. Психодинамічний підхід досягає цього ефекту через подолання бар'єрів і захисних механізмів несвідомого, що призводять до перекрученої інтерпретації чужого й власної поведінки. Біхевіористи спеціально розвивають й удосконалюють навички соціальної перцепції, розкладають по полицях зовнішні елементи поведінки. Гуманістичний підхід стимулює відкритість і готовність зрозуміти й сприйняти поведінку іншої людини.

Окремо можна розглядати й такий ефект тренінгу, як уміння поставити себе на місце партнера по спілкуванню, розвиток емпатії [4]. Виникнення цього ефекту констатується у рамках поведінкового підходу

і в психодинамічному напрямі. Однак найбільших успіхів у розвитку здатності до співпереживання досягають представники гуманістичного напрямку.

Крім перелічених вище блоків варто згадати й інші наслідки спрямованого групового впливу: розвиток внутрішньої й зовнішньої моніторингової уваги; зменшення числа штампів і затисків; підвищення самооцінки, упевненості в собі; розвиток уяви, уміння нестандартно, оригінально мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну життєву позицію [2].

Відомий московський дослідник, одна із піонерів розвитку соціально-психологічного тренінгу як форми професійно-особистісної підготовки студентів у вищій школі на теренах колишнього СРСР, Л. А. Петровська у своїх роботах зазначає, що досвід переживань, набутий у процесі роботи групи, стає важливим емоційним компонентом низки ефектів. До них належать: децентрація, що виявляється в більшій спрямованості до партнерів по спілкуванню; розвиток гуманістичної установки відносно партнерів; зростання соціально-психологічної активності учасників тренінгу; усвідомлення ними спілкування як самостійної цінності [9]. Підвищується ефективність оперативної саморегуляції (регулювання своєї поведінки в конкретних короткочасних ситуаціях), перспективної саморегуляції (протягом тривалого відрізка часу) [5]. Відомий фахівець із соціально-психологічних тренінгів К. Рудестам зазначає, що член групи є водночас й учасником, що може експериментувати зі змінами поведінки, і спостерігачем, що може контролювати результати цих змін. Перед членами групи постає завдання досліджувати й аналізувати власні соціально-перцептивні й комунікативні можливості, характеристики, і в такому сенсі вирішити діагностичне завдання. Додатково під час усього циклу стоїть завдання аналізу конкретних ситуацій. Ситуації можуть бути «спровоковані», задані тренером, або вони виникають спонтанно в процесі встановлення стосунків. Тренінг також сприяє поліпшенню самовираження через міміку, жести, рухи й удосконаленню сприйняття інших за допомогою фіксації таких самих сигналів, тобто активізує «мови спілкування».

К. Рудестам підкреслює такі переваги тренінгової форми роботи:

1. Група є мікрокосмом, або суспільством у мініатюрі. Досвід участі в групах допомагає у вирішенні проблем у сфері міжособистісних стосунків і може переноситися за межі групи у зовнішній світ.

2. У групі її учасники мають можливість отримати зворотний зв'язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід. Присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту.

3. У групі її членам можна бути не лише учасником подій, а й спостерігачем. Це дає змогу ідентифікувати себе з іншими (активними)

учасниками і використовувати результати своїх спостережень під час оцінювання власних емоцій і вчинків.

4. Нарешті, група може допомагати особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників, і, відповідно, підвищується самооцінка особистості [20].

Отже, соціально-психологічний тренінг здебільшого використовується під час вирішення завдань, пов'язаних із навчанням студентів просоціальної поведінки, практичним підтвердженням теорії групової динаміки, обговоренням проблем, з якими учасники стикнулися в реальних умовах, допомогою в застосуванні набутих знань поза групою. Більш конкретно цілі групи визначаються її членами й введчим. Вони можуть стосуватись окремих учасників, їхніх стосунків, ролі індивіда в колективі, групи як цілого, відносин між групами, внутрішніх проблем групи. Коли інтереси групи зосереджуються на окремих учасниках, метою може бути розширення самосвідомості, зміна установок і розширення поведінкової компетентності. Коли інтереси спрямовані на виконання рольових функцій, метою групи може бути дослідження ставлення учасників до різних групових ролей. Інтерес до групових питань може визначатися метою вирішення специфічних групових проблем і пошуками методів поліпшення її клімату й діяльності. При цьому різні напрями психологічного тренінгу розставляють неоднакові акценти на особистісних і поведінкових аспектах міжособистісного спілкування. А оскільки для майбутніх фахівців професій «людина – людина» саме комунікативна діяльність є основною, такий ефективний спосіб професійної підготовки майбутніх фахівців важко переоцінити. Інша справа, що перед українськими науковцями на сьогодні постало методологічно й світоглядно складне завдання, а саме: творчо осмислити й тверезо оцінити соціокультурний вплив тренінгових технологій на структуру особистості українського фахівця гуманітарної сфери. Адже проблема якості ментальних утворень, що стимулюються активними соціально-психологічними методами навчання, потребує подальшого глибокого й всебічного вивчення.

### *Література*

---

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів / А. М. Алексюк. – К., 1998. – 292 с.

2. Андреев А. А. Введение в дистанционное образование. Евразийская ассоциация дистанционного образования / А. А. Андреев // Материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edu.ru/konf/4konf\\_do/broshur.html](http://www.edu.ru/konf/4konf_do/broshur.html).

3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 212 с.

4. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

5. Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция «Эволюция гуманитарного образования в российской высшей школе». – М., 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.mstu.edu.ru/science/conferences/evol\\_human\\_edu/conference.pdf](http://www.mstu.edu.ru/science/conferences/evol_human_edu/conference.pdf).

6. Гуманізм та освіта. ІХ міжнародна науково-практична конференція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/2/>.

7. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Рівне : РДПУ, 2001. – 233 с.

8. Довідник професій / упоряд.: Д.О. Закатнов, Н.В. Жемера, М.П. Тименко. – К. : Укр. книга, 1999. – 312 с.

9. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1985. – 168 с.

10. *Ермаков А. В.* Использование мультимедийных технологий в образовании / А. В. Ермаков // Инновационные методы в образовании : сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. – М. : РИПО ИГУМО, 2008. – 198 с.

11. *Зайцева Т. В.* Теория психологического тренинга / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь ; М. : Смысл, 2002. – 328 с.

12. Инновационные методы в образовании : сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. – М. : РИПО ИГУМО, 2008. – 84 с.

13. Карпова И. А. Инновационные образовательные технологии: творческий подход к преподаванию гуманитарных дисциплин / И. А. Карпова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ti.metasystems.ru/2009/04/23/инновационные-образовательные-техн2/>.

14. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

15. *Левшин М. М.* Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 13–17.

16. *Луговий В. І.* Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62). – С. 5–17.

17. *Макшанов С. И.* Принципы психологического тренинга / С. И. Макшанов // Журн. практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 13–38.

18. *Панок В.* Основи практичної психології / В. Панок. – К., 2006. – 298 с.

19. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 232 с.

20. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 264 с.

21. *Яцик І. С.* Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності / І. С. Яцик [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Jazik.php>.

22. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.muk-impuls.ru/p/pr.html>.

## MODERN TRENDS IN TEACHING STUDENTS MAJORING IN HUMANITIES PSYCHOLOGICAL COMPETENCES

**A.F. Bondarenko**

The chapter deals with present-day challenges facing modern education, especially concerning students majoring in humanities. The matter is that future professionals of this sphere will be engaged to much extent in the so-called helping occupations. Hence a definite conclusion follows that they have

to be taught certain psychological competences which include: capacity to self-understanding and understanding of others, flexibility in communication and interpersonal relations, high personal mobility in the outer and virtual world, cross-cultural knowledge and skills etc. Modern mainstream in Ukrainian Educational Psychology incorporates all these demands in a system of teaching principles and methods, among them: group trainings, interactive learning, learning through imitative games, webinars, target social nets and blogs etc. Peculiarities and specific pro and cons of these trends are being analyzed. The importance of a quality of mental formations due to such forms of learning is underlined.

**Key words:** psychological competences, learning technologies, mental formations, professionals in humanities.

---

---

## 2.6. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ ВМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

---

---

Розкривається модель технології формування вмінь проектувати навчально-методичне забезпечення у майбутніх викладачів вищої школи.

**Ключові слова:** проектування, проєктивні вміння, навчально-методичне забезпечення, підручник, технологія формування.

Раскрывается модель технологии формирования умений проектировать учебно-методическое обеспечение у будущих преподавателей высшей школы.

**Ключевые слова:** проектирование, проективные умения, учебно-методическое обеспечение, учебник, технология формирования.

The model of technology of forming the skills to project the educational and methodical supply for future teachers of high school.

**Key words:** projecting, project skills, educational and methodical supply, textbook, technology of forming.

Значна увага до педагогічного проектування, яка виникла в останні десятиріччя, зумовлює всебічний системний аналіз відповідного термінологічного апарату, залежності між проектуванням та специфікою його об'єктів, змісту навчальної діяльності студентів.

Вказані компоненти інтегруються в понятті «педагогічна технологія». Загалом проектування навчально-методичного забезпечення, зокрема формування відповідних проєктивних умінь, є досліджено недостатньо мірою.

Привертає увагу спецкурс, який розкриває зміст підготовки студентів до роботи з підручником початкової школи, розроблений В. І. Бондарем: історія становлення підручника математики для початкової школи; сучасні проблеми підручника математики для початкової школи;

дидактичні вимоги до побудови підручника; дидактична організація змісту підручника як засіб розвитку пізнавальної активності учнів; зміст підручника з математики та визначення мети засвоєння; сучасні проблеми побудови підручника для початкової школи (на матеріалі математики); дидактична організація підручника як засіб розвитку пізнавальної активності учнів; логіко-структурний аналіз змісту підручника математики для 1–2-го та 3–4-го класів; розроблення мети та цільових завдань уроку на основі аналізу навчального матеріалу підручника; робота вчителя з різними компонентами змісту підручника; підручник – основа побудови різних технологій навчання; наповнення окремих етапів уроку змістом навчального матеріалу підручника; пошук, добір і оброблення додаткових матеріалів до уроку: підготовка конспекту уроку з урахуванням навчального матеріалу підручника та додаткових матеріалів [1, 46–48].

Аналіз досліджень свідчить, що у більшості з них значна частина аналітичного матеріалу присвячена обґрунтуванню понятійного апарату, структуруванню специфічних об'єктів проектування, побудові методичних моделей навчання. У них розкривається або уточнюється сутність «педагогічного проектування», «змісту і структури проєктивних вмінь», описуються розроблені теоретичні моделі педагогічного проектування певного виду та критерії оволодіння певною проєктивною діяльністю.

Разом з тим бракує досліджень, пов'язаних із підготовкою магістрів, зокрема педагогічних спеціальностей та специфічним об'єктом проектування – навчально-методичним забезпеченням для вищих навчальних закладів, основу якого становлять підручники з певних навчальних дисциплін.

Аналіз програм педагогічних дисциплін для магістрантів різних навчальних закладів засвідчує недостатнє представлення у їх змісті питань пов'язаних із проблемами підручникотворення для вищих навчальних закладів, структурою і функціями дидактико-методичних комплексів, зокрема підручників, їх проектуванням як дидактичних систем.

За основу міркувань нами обрано формування проєктивних вмінь магістрантів. Саме специфіка цієї діяльності, безпосередньо пов'язана з творчими процесами, визнаною загальнокультурною значущістю за максимального врахування особистісного потенціалу магістрантів дає змогу зберегти свою цінність після закінчення вищого навчального закладу. Обґрунтування та уточнення поняття «педагогічне проектування», використання проєктного методу, практико-орієнтований розгляд педагогічного проектування мають перехідну властивість і набувають розвитку неперервно.

На основі синтезу проаналізованих досліджень було обґрунтовано та уточнено термінологічний апарат, розроблялася методика дослідження, модель формування проєктивних вмінь у магістрантів, їх операційного

складу. Змістові аспекти проєктивних вмінь досліджувались різними авторами [2; 6; 10; 11; 12].

Синтезуючи їх результати, можна виокремити такі суттєві ознаки проєктивних умінь: відображення проєктної діяльності; переважання інтелектуального компонента; узагальненість; можливість перенесення; універсальність для розв'язання значного числа пізнавальних завдань.

Конкретними складниками проєктивних вмінь у вказаних дослідженнях названо такі операції: формування мети; виявлення різного рівня зв'язків; висунення гіпотези; вирізнення окремих умов прогнозування результату; вибір оптимальних способів виконання; моделювання; конструювання; визначення критеріїв проєктувальної діяльності; корекція знань закономірностей педагогічного проєктування; контроль; діагностика; оцінка результатів; аналіз результатів.

Різновиди відповідних умінь та їх операційний склад уточнюються залежно від специфіки об'єктів проєктування. При цьому враховується положення: «Педагогічне проєктування – прогностична діяльність педагога, що полягає в розробленні дидактичної системи і відповідних дидактичних процесів, які за своєю сутністю мають характер інноваційної для цього вчителя освітньої практики» [8, 8]

Для обґрунтування операційного складу вмінь важливою є думка П. І. Підкасистого, який підкреслює: «Студент включається в систему діяльності як суб'єкт і первинно передбачається його здатність свідомо і цілеспрямовано діяти (досягаючи адекватних кількості і якості виконаних дій результату), а саме: планувати свої дії, тобто вибирати свої цілі, визначати програми і методи їх досягнення; організувати, тобто об'єднувати свої ресурси для розв'язання поставлених завдань; керувати своєю діяльністю, тобто здійснювати самоконтроль з подальшим коригуванням своїх дій; здійснювати зв'язок на основі передачі інформації, який забезпечує прийняття рішення» [9, 66].

За твердженням Г. Й. Михайлишин, проєктивні вміння включають [5, 22]: прогнозування розвитку колективу та особистості, педагогічного процесу; переведення мети і змісту освіти та виховання у конкретні педагогічні завдання; урахування при визначенні педагогічних завдань і відборі змісту діяльності учнів їхніх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду й особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих і підпорядкованих завдань для кожного етапу педагогічного процесу; відбір видів діяльності, адекватних поставлених завданням.

Як визначив Марек Антоні Якубовскі, за уміннями, навичками і РППБЕ (рівень професійної підготовки бакалавра економіки) завжди стоїть дія з певними характеристиками (сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, відтворення тощо). РППБЕ та якісні зміни психіки студента є результатом навчальної діяльності.

Діяльнісний підхід до ДС (дидактична система) ґрунтувався на тому, що проектувалася насамперед цілісна діяльність суб'єкта у всіх її складових (меті, засобах, умовах тощо) та їх взаємозв'язках. Процес проектування діяльності конкретного суб'єкта здійснювався ним самим, він відповідав за реалізацію. Випадки відхилення від проектування ПОДСПБЕ (професійно орієнтована дидактична система підготовки бакалаврів економіки) завжди вимагали корекції або уточнень увлєнь суб'єкта про самого себе, про свої якості. Розкриття людиною внутрішніх ресурсів, свого потенціалу і є самореалізацією. Однак ми мали на увазі, що серйозні зміни в особистості можливі насамперед тоді, коли суб'єкт змушений щось опанувати вперше чи долати труднощі взаємодії зі світом вже сформованими звичними способами.

Для реалізації діяльнісного підходу до проектування ДС (дидактичної системи) ми готували педагога до управління ДС не директивно-контролюючим, а рефлексивним способом [13, 52].

Використовуючи системний підхід до проектування педагогічних систем, М. І. Запрудський до дидактичної системи курсів відносить такі компоненти: мета, зміст, викладач, слухачі (таку назву учасника курсів широко використовують у системі підвищення кваліфікацій працівників освіти; на відповідних курсах викладачі – не просто слухачі, вони активні учасники навчального процесу), процес (форми, методи і засоби навчання), проміжні та підсумковий результати. Метою цих курсів є розуміння їх учасниками сутності дидактичних систем, володіння способами опису і представлення дидактичних систем і дидактичних процесів, а також опис ними (у першому наближенні) власної дидактичної системи. При цьому вирішують такі завдання [3, 186–187]: забезпечити самовизначення слухачів на спосіб діяльності та результат курсів; продемонструвати типові моделі організації навчального процесу як можливі зразки для наслідування; розкрити педагогічні основи моделювання та проектування авторських дидактичних систем; створити умови для критеріального аналізу вчителями своєї педагогічної практики; надати для вивчення й аналізу зразки розроблених дидактичних систем; організувати розроблення і публічний показ викладачами своїх дидактичних систем у формі статті, портфолію, веб-сторінки, презентації «PowerPoint» відкритого уроку тощо.

Як теоретичну основу нами обрано інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології, кожний із компонентів якої інтерпретувався відповідно до контексту формування проєктивних вмінь (рис. 2.6.1).

Основним її інноваційним компонентом є змістова модель, яка побудована з опорою на загальні підходи теорії педагогічного проектування та узагальнення і синтез різних поглядів на різновиди проєктивних вмінь (В. І. Безруков, В. І. Бондар, М. Ю. Виноградська, З. А. Гаджимомедова, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, О. А. Іванова, С. Д. Максименко, О. О. Михайлов, Т. Ю. Подобєдова, О. Я. Савченко, В. О. Слєстєонін,

С. В. Тигров та ін.) і теорію створення підручників, зокрема особистісно орієнтованих (В. Г. Бейлінсон, В. П. Беспалько, Н. М. Буринська, П. Г. Буга, Е. Г. Гельфман, С. У. Гончаренко, О. О. Дорофєєв, А. А. Коржуєв, М. М. Левшин, В. А. Попков, О. Я. Савченко, М. І. Тупальський, М. О. Холодна, матеріали тематичних випусків «Проблеми сучасного підручника», «Проблеми шкільного учебника», «Проблеми підручника для вищої школи», інструктивні матеріали Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України) [4, 202–205]

Модель представлена на двох рівнях загальності: блочному та у вигляді структурно-логічної схеми.

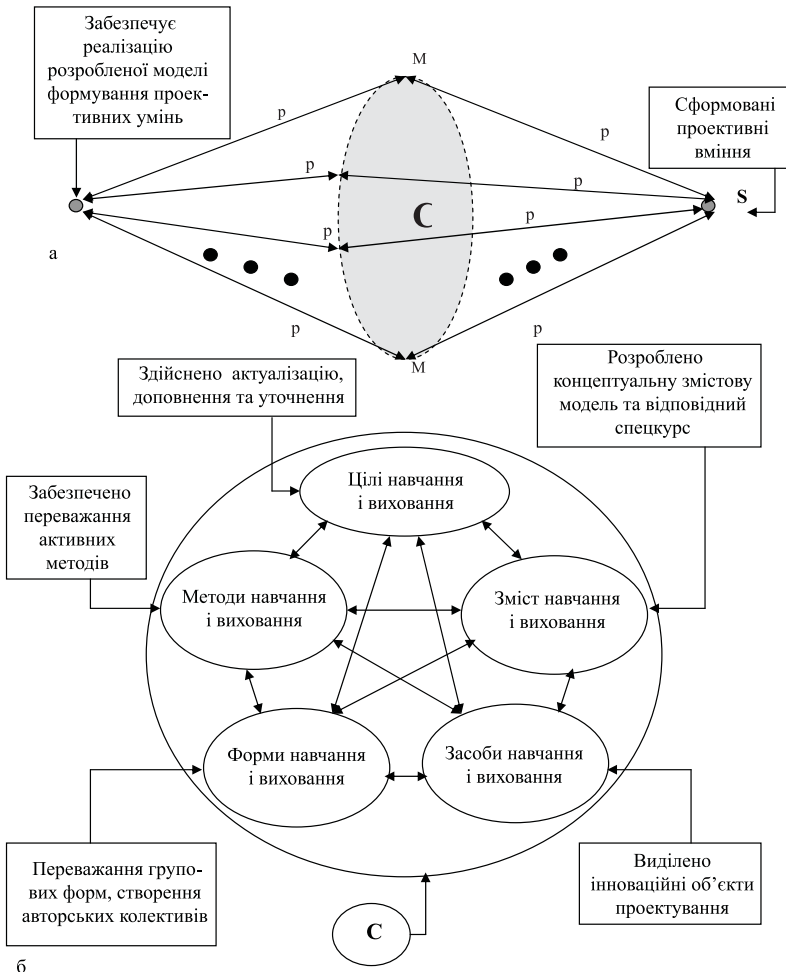


Рис. 2.6.1. Модель технології формування у магістрантів умінь проєктувати навчально-методичне забезпечення для ВНЗ

Змістова модель педагогічної технології відображає мінімізований перелік необхідних знань і умінь, на основі яких, зважаючи на поставлену мету, можна створити відповідний підручник.

До блоку знань належать знання: сутності та функції підручника (компонентів дидактично-методичного комплексу); типології структур підручника; сутності та процесу «педагогічного проектування», методів системного аналізу і моделювання; нормативних вимог до об'єму та форми, навчальних видань для вищої школи; галузевих стандартів (ОКХ, ОПП); програм з фахових навчальних предметів; фундаментальні знання відповідної науки.

До блоку проєктивних умінь ми зарахували чотири їх основні види: організаційні, інформаційні, моделюючі, діагностичні. Вони конкретизовані таким чином (рис. 2.6.2).



Рис. 2.6.2. Змістова модель формування проєктивних умінь у магістрантів

- *Організаційні вміння*: визначати мету навчання за певними структурними елементами програми, виявляти й усвідомлювати педагогічні засади проектування підручника, створювати план проєктивної діяльності.
- *Інформаційні вміння*: здійснювати відбір інформації відповідно до навчальної програми, подавати матеріал науково-літературною мовою.
- *Моделюючі вміння*: встановлювати логічні взаємозв'язки між змістовими елементами (структурувати матеріал), здійснювати різновекторне моделювання навчального матеріалу: будувати структурно-логічні схеми; створювати проблемно-пошукові завдання; ставити запитання для самоперевірки; розробляти тести; компоувати навчальний матеріал.
- *Діагностичні вміння*: здійснювати експериментальну перевірку розробленого підручника.

Формування проєктивних вмінь здійснювалося шляхом запровадження спецкурсу «Проектування підручника для вищої школи» (1,5 кредити, 2 модулі). Його впровадження засвідчує високу зацікавленість магістрантів вказаною проблематикою, підвищення рівня оволодіння ними професійними вміннями.

Отримана змістова модель добре узгоджується з визначенням комплексних педагогічних умінь, запропонованим О. А. Остряньською, і розглядається нею як володіння сукупністю вмінь, що становлять структурне, ієрархічно взаємопов'язане і відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види і забезпечує педагогічно доцільну взаємодію між усіма суб'єктами педагогічної діяльності [7].

*У зв'язку з цим можна стверджувати про досліджений нами комплекс проєктивних умінь.*

Водночас зазначимо, що виокремлені нами блоки моделі технології формування проєктивних умінь у магістрантів не є статичними, вони співвідносяться з зазначеними вище компонентами системи роботи вищої педагогічної школи.

## *Література*

- 
1. *Бондар В. І.* Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
  2. *Брюханова Н. О.* Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. О. Брюханова. – Х., 2002. – 20 с.
  3. *Запрудский Н. И.* Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 336 с.
  4. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. – К.: Знання, 2005. – 8 с.
  5. *Михайлишин Г. Й.* Формування професійних умінь майбутніх учителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Михайлишин Галина Йосипівна Михайлишин. – К., 2006. – 225 с.
  6. *Михайлов А. А.* Формирование у школьников умения проектировать предстоящую деятельность: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Михайлов Алексей Александрович Михайлов. – Шуя, 2004. – 198 с.
-

7. *Остряньска О. А.* Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Остряньска. – Х., 2002. – 20 с.

8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. Л. Смирнов., И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

9. *Пидкасистый П. И.* Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 112 с.

10. *Подобедова Т. Ю.* Подготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Ю. Подобедова. – Луганськ, 2005. – 20 с.

11. *Сапходоева О. И.* Проективные умения в профессиональном становлении будущих офицеров тыла : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О. И. Сапходоева. – Саратов, 2007. – 23 с.

12. *Яковенко Т. В.* Методика навчання майбутніх інженерів-педагогів проектуванню навчально-методичного забезпечення модульної технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т. В. Яковенко. – Х., 2006. – 20 с.

13. *Якубовски М. А.* Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя : монография / М. А. Якубовски ; под ред. И. М. Козловской. – Львов : Евросвит, 2003. – 428 с.

## THE TECHNOLOGY OF PROJECTIVE SKILLS FORMATION OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

N. YU. Titarenko

The model of technology of forming the skills to project the educational and methodical supply for future teachers of high school.

**Key words:** projecting, project skills, educational and methodical supply, textbook, technology of forming.

---

---

### 2.7. МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

---

---

Проведено теоретичний аналіз стану та перспектив організації підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Розроблено структуру основні компоненти педагогічної системи підготовки вчителів технологій.

**Ключові слова:** бакалавр, учитель технологій, етапи підготовки, педагогічна система, магістр.

Проведен теоретический анализ состояния и перспектив организации подготовки будущих учителей технологии к профильному обучению учащихся общеобразовательных учебных заведений. Разработаны структура

и основные компоненты педагогической системы подготовки учителей технологий.

**Ключевые слова:** бакалавр, учитель технологий, этапы подготовки, педагогическая система, магистр.

The theoretical analysis and prospects for the training of future teachers in the special technology for students of secondary schools. The structure and main components of the educational system of teacher training technologies.

**Key words:** Bachelor, teacher technology preparation stages, educational system, the master.

Процес освіти і виховання відбувається в різноманітних об'єднаннях людей: у сім'ї, у шкільному класі, у навчальній групі, у студіях і гуртках, нарешті, у неформальних групах.

Ці об'єднання за своїми характеристиками є соціальними системами. Використовуючи поняття «педагогічна система», можна відобразити й узагальнити в ньому різні організації вихователів і вихованців, учителів та учнів, викладачів та студентів.

На думку Л.Ф. Спіріна, будь-яке об'єднання людей, де висуваються педагогічні цілі та вирішуються освітньо-виховні завдання, треба розглядати як педагогічну систему [5].

Система – виокремлена на основі певних ознак, упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдності управління, які виступають у взаємодії з середовищем як цілісне явище [4, 437–439].

Як штучна, спеціально за допомогою об'єктивних законів розвитку суспільства організована, педагогічна система перебуває під постійним «контролем» суспільства, тобто соціальної системи, частиною якої вона є. Зміни педагогічної системи, її перебудова і адаптація залежать від того, на який або на які елементи в певний момент спрямовано вплив суспільства: на зміцнення матеріальної бази, удосконалення змісту освіти, турботу про матеріальне становище вчителя тощо. Причини багатьох невдалих спроб удосконалення педагогічних систем криються в несистемному, локальному підході до перебудови її елементів.

Педагогічна система, як зауважує Н. В. Кузьміна, – це безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючих поколінь і дорослих людей [1].

Структурні компоненти – це обов'язкові та постійні компоненти педагогічної системи: суб'єкт діяльності, суб'єкт-об'єкт діяльності, їх взаємовідносини.

Функціональні компоненти мінливі в різних педагогічних системах: мета, зміст, способи, засоби, організаційні форми діяльності.

Такий системний підхід дає можливість цілісно (у взаємозв'язку) вивчати, планувати й організовувати різні об'єднання людей з позицій їх взаємодії, розкривати зв'язки управління.

Можна вважати, що педагогічна система виникає тоді, коли з'являється потреба у вихованні, освіті та навчанні будь-яких груп людей.

При цьому педагогічна система є складною, такою, що безперервно змінюється, соціальною системою управління, в якій вирішуються освітньо-виховні завдання і досягаються педагогічні цілі.

Є певна ієрархія педагогічних систем, яка охоплює три рівні.

Великі педагогічні системи освіти країни (система вищої і середньої спеціальної освіти) підпорядковують собі середні педагогічні системи (державні і приватні школи, позашкільні установи). Ті, у свою чергу, підпорядковують собі малі педагогічні системи: класи, навчальні групи, учнівські виробничі ланки та бригади, гуртки, секції, групи за інтересами.

Малі педагогічні системи включають учнів, педагогів, батьків, беруть які безпосередню участь у виховному процесі. У малих педагогічних системах вихователі та вихованці взаємодіють безпосередньо. Їх громадські та дидактичні відносини реалізуються в повсякденному спілкуванні.

Педагоги керують навчальним процесом у підсистемах, беруть участь в організації різних об'єднань школярів, будують доцільні (або не дуже доцільні) виховні відносини, які сприяють або позитивному становленню учнів, формуванню та закріпленню позитивних рис характеру і форм поведінки, що відображають відповідний рівень потребнісно-мотиваційного плану особистості, або стимулюють формування девіантної поведінки на тлі негативних емоційних станів, які часто виникають, що призводить до шкільної дезадаптації. Як правило, діяльність педагога є одним із дієвих способів надання допомоги вихованцям [5].

Фактором надання педагогічної допомоги є грамотна організація учнів для різних видів навчальної та позанавчальної роботи на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей.

Проаналізуємо структуру педагогічної системи, розроблену професором В. П. Симоновим і доповнену професором Л. Ф. Спіріним.

У кожній педагогічній системі завжди є дев'ять основних компонентів, які перебувають у взаємозв'язку і взаємодії:

- мета діяльності;
- суб'єкт педагогічної діяльності (той, хто керує системою);
- суб'єкт-об'єкт діяльності (той, ким управляють: дитина, учень, студент);
- відносини «суб'єкт – суб'єкт-об'єкт»;
- зміст діяльності;
- способи діяльності;
- педагогічні засоби;
- організаційні форми;
- результат діяльності.

Кожна з педагогічних систем виникає з певними цілями і виконує певні функції.

Наприклад, цілі створення малої педагогічної системи – гуртка технічної творчості полягають у розвитку творчих здібностей учнів, що складно здійснити на традиційних уроках у загальноосвітній школі, великої педагогічної системи – педагогічного університету: професійно навчати людину, щоб вона опанувала педагогічною спеціальністю, у межах якої зможе організувати роботу гуртка технічної творчості учнів.

Отже, педагогічні системи розрізняються передусім своїми цілями. Існують керівні педагогічні системи (вчителі, вихователі, викладачі) і керовані педагогічні системи (учні, вихованці, студенти).

Зробимо уточнення: кожна особистість є не тільки об'єктом педагогічної діяльності, а й суб'єктом власної діяльності, саморозвитку, самовиховання. У навчально-виховному процесі студенти беруть участь у конкретних видах діяльності (навчальній, професійній, естетичній тощо). Саме в них реально відбуваються саморозвиток і формування особистості майбутнього педагога.

Для обґрунтування і проектування педагогічної системи підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів нам необхідно «...виявити компоненти і системоутворюючі зв'язки педагогічного процесу, визначити основні чинники, що впливають на функціонування цієї системи, оцінити роль і місце цієї системи як цілісного утворення, виявити й охарактеризувати окремі елементи або групи, на які буде здійснено перетворювальний вплив, вивчити процеси управління, що забезпечують досягнення поставлених цілей» [3, 151]. Визначальним компонентом проектованої педагогічної системи є цілісність підготовки.

Цілісність на основі діалектичного навчання не зводиться до простої суми частин, а полягає у зв'язку, що об'єднує предмети в складну систему, у взаємовпливі частин [2].

Система у зв'язку з цим становить безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, утворюючи цілісність, єдність [6].

Під педагогічною системою (цілісністю) підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів розуміємо внутрішню єдність змістовно-процесуальних аспектів навчання, його «відокремленість» від основної спеціальності.

«Відокремленість» додаткової спеціалізації, пов'язаної з профільним навчанням учнів, розглядається не в абсолютному, а у відносному розумінні, бо додаткова спеціалізація має безліч освітньо-професійних зв'язків з основною спеціальністю й існує в єдності з нею [2, 511].

Цілісність підготовки в нашому дослідженні відіграє визначальну роль, оскільки забезпечує набуття синтетичного (інтегрованого) знання

про додаткову спеціалізацію у сфері профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Сама спеціалізація є досить складним об'єктом і передбачає її вивчення в структурі основної спеціальності.

Система підготовки з додаткової спеціалізації та профілю, таким чином, є підсистемою загальної системи підготовки студентів за спеціальністю «Технологічна освіта» безперервної професійно-педагогічної освіти, мета якої – формування цілісної системи знань, умінь і навичок у майбутніх учителів технологій для розширення професійно-педагогічної бази, необхідної для роботи в умовах профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, розвиток особистості, гармонійне розкриття творчих сил і здібностей, формування загальної культури майбутнього фахівця.

Вона реалізується вирішенням комплексу згаданих завдань, які забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів технологій за додатковими спеціалізаціями та профілями.

Дослідження з проектування наукових основ педагогічної системи підготовки майбутніх учителів технологій з додаткової спеціалізації та профілів було проведено за такими напрямками.

Перший напрям – обґрунтування принципів підготовки майбутніх учителів технологій з додаткової спеціалізації і профілю для роботи в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Другий напрям – виявлення педагогічних умов підготовки студентів технологічних факультетів педагогічних вишів з додаткової спеціалізації і профілю.

Аналіз досліджень дав змогу визначити сучасні підходи в організації підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: особистісно орієнтований, синергетичний та аксіологічний.

Комплекс нових вимог до професійної освіти та особливості підготовки майбутніх учителів технологій з додаткової спеціалізації та профілів зумовили уточнення загальноприйнятих і введення додаткових принципів, що відображають: по-перше, основні вимоги ринку праці до підготовки фахівців; по-друге, вимоги суспільства до професійної підготовки особистості; по-третє, потреби особистості у професійній освіті.

Виокремлено та охарактеризовано такі основні принципи підготовки майбутніх учителів технологій на основі трьох підходів (особистісно орієнтованого, синергетичного та аксіологічного): вільної траєкторії в процесі підготовки; наступності підготовки; відповідності сформованих професійно значущих властивостей та характеристик студента вибраному рівню підготовки; відкритості підготовки; розвивального потенціалу підготовки; узгодженості компонентів підготовки; синергії методів, прийомів, засобів і форм підготовки.

Отже, уточнення колишніх і введення додаткових принципів дали нам можливість охарактеризувати додатковий компонент змісту підготовки майбутніх учителів технологій до реалізації технологічного напрямку профільного навчання учнів.

Якщо проектування змісту додаткової спеціалізації і профілю можна представити як текстовий документ, то системоутворюючим компонентом підготовки є матриця освітнього закладу «мета – орієнтир – результат».

Ця матриця «мета – орієнтир – результат» в аспекті конкурентоспроможності фахівця з додатковою підготовкою передбачає майстерність, високий професіоналізм і, крім того, розвиток певних властивостей особистості, характерних для конкретної сфери діяльності. У нашому дослідженні – це різні види технологій виробництва та підготовка майбутніх учителів до здійснення профільного навчання учнів у рамках зазначених технологій.

В аспекті підготовки мобільного випускника педагогічного вишу, матриця «мета – орієнтир – результат» передбачає розвиток здібностей оперативно перебудовуватися, гнучко реагувати, виявляти вміння самостійно опановувати нові й удосконалювати колишні, необхідні для професійно-педагогічної діяльності вміння, здатність швидко орієнтуватися в мінливих економічних і технологічних обставинах та умовах.

У матриці «мета – орієнтир – результат» ділянка мета-орієнтир спрямована на розвиток якості особистості, що має назву «усвідомленість». Мета-орієнтир може бути будь-якою, але бажано щоб студенти під час її формування враховували такі положення:

- мета-орієнтир повинна бути особистісно важливою для людини;
- мета-орієнтир може бути виміряна і має бути кінцевою у часі;
- мета-орієнтир повинна бути зрозуміла іншим людям;
- необхідно мати критерії, за якими стає зрозуміло, що мета вже досягнута;
- мета-орієнтир – це те, що не відбувається саме по собі, а її реалізація залежить від роботи студента над собою;
- мета-орієнтир у разі її реалізації дає змогу відкрити нові можливості для студента.

Традиційно цілі поділяють на дві категорії:

- перша категорія цілей (для себе) – суто особистісного характеру для самого студента (здоров'я, особистісні якості, здібності тощо).
- друга категорія цілей (для людей) – щось пов'язане з іншими людьми і спрямоване на розвиток інших особистих якостей студента (розвивати в собі дещо однозначно корисне іншим людям).

У першій категорії майбутній учитель удосконалюється сам але лише для себе, друга категорія цілей присвячена розвитку соціальних зв'язків та адаптації в суспільстві, включаючи гармонізацію стосунків у сім'ї та на роботі.

Таким чином, професіоналізм є комплексом двох груп факторів: зовнішніх і внутрішніх. Зовнішні – те, що диктується економікою, виробництвом, техніко-технологічними досягненнями, громадськими і соціальними обставинами, а внутрішні – певні здібності особистості, її внутрішній потенціал, реалізація якого вкрай важлива для самовдосконалення.

Аналіз літератури і нормативних документів дав нам можливість виокремити два аспекти умінь і якостей особистості майбутнього вчителя, технологій, необхідних для реалізації технологічного напрямку профільного навчання учнів.

Перший аспект – технологічний, до якого належать професійно важливі знання та вміння, що визначають зміст безпосередньої підготовки майбутніх учителів технологій з додатковою спеціалізацією та профілю.

Другий аспект – соціально-особистісний, охоплює професійно значущі вміння і якості, що визначаються як вимоги до підготовки з додатковою спеціалізацією та профілю.

Зміст першого аспекту забезпечується формуванням конкретних суто технологічних професійних знань і умінь, де за основу взято чинний освітній стандарт вчителя технологій та нові додаткові знання і вміння, пов'язані зі специфікою: по-перше, розвитку технологій виробництва, по-друге, підготовки за додатковою спеціалізацією і профілем, що пов'язані з профільним навчанням учнів.

Результатом другого аспекту підготовки є професійно важливі вміння та якості: загальні для загальнотехнологічної підготовки майбутніх учителів технологій і специфічні для додаткової спеціалізації і профілю підготовки. За певних умов підготовки саме ступінь розвитку цих якостей, а не тільки техніко-технологічні знання і вміння визначає можливість оволодіти знаннями і вміннями у сфері технологічного напрямку профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а у разі – необхідності перейти від діяльності вчителя технологій до роботи профорієнтатора, профконсультанта, тьютора та ін.

У зв'язку з цим важливо було визначити і обґрунтувати педагогічні умови, за яких забезпечується певний рівень підготовки майбутніх учителів технологій з додатковою спеціалізацією та профілю. При цьому педагогічні умови були поділені на такі компоненти: організаційно-методичний (умови, що сприяють підвищенню загальної ефективності навчального процесу); мотиваційно-цільовий (умови, що сприяють адаптації до майбутньої професійної діяльності); змістовий (умови визначення змісту підготовки до майбутньої професійної діяльності).

До першого компонента належать такі умови: створення можливостей кожному студенту для виявлення та розвитку особистісних творчих якостей за профілем підготовки шляхом використання активних методів навчання, комбінування теоретичного навчання, практичних видів

роботи та навчальної практики; наявність спеціально розробленого для майбутніх учителів технологій методичного забезпечення, співвідносного з діяльністю в профільних класах, що містить тематичний план, навчальну програму, навчальні посібники та методичні рекомендації з організації та проведення профільного навчання; забезпечення реалізації принципів підготовки майбутніх учителів до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів; наявність творчої групи студентів (залучення до вивчення спецкурсів за вибором), об'єднаної спільними цілями, інтересами, цінностями.

До другого компоненту належать такі умови: актуалізація потреби студентів у реалізації профільного навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах; стимулювання та мотивація студентів для отримання особистісно значущого освітнього продукту в галузі профільного навчання учнів.

Третій компонент складається з таких педагогічних умов: визначення обсягу знань, необхідних для реалізації профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів; відбір і структурування змісту психолого-педагогічних та професійних дисциплін на основі інтегративності і міждисциплінарності з акцентом на діяльності майбутнього вчителя технологій в умовах профільного навчання учнів.

Обґрунтовані педагогічних умов дають змогу забезпечити безперервність і наступність у підготовці за вертикаллю: від учителя технологій до фахівця з додатковою спеціалізацією і профілем; за горизонталлю: від фахівця, здатного здійснювати допрофільну підготовку учнів основної школи, до спеціаліста з профільного навчання старшокласників за технологічним напрямом у межах загальноосвітнього навчального закладу.

Розроблена педагогічна система підготовки майбутніх учителів технологій до технологічного напрямку профільного навчання учнів розглядається нами як можливість реалізувати ті вимоги, які висуває ринок праці до фахівця, суспільство – до особистості, особистість – до умов своєї майбутньої діяльності.

Ця педагогічна система представлена на узагальненій схемі підготовки вчителів технологій до профільного навчання учнів за технологічним напрямом (рис. 2.7.1).

На основі проведеного теоретичного узагальнення встановлено, що підготовка майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів слід організувати відповідно до двохетапної педагогічної системи. На першому етапі при підготовці бакалаврів (початкова профільна підготовка) студенти набудуть єдиного мінімуму знань та умінь з організації допрофільної підготовки в загальноосвітніх навчальних закладах, а на другому етапі при підготовці магістрів (профільна підготовка) майбутні вчителі

набуватимуть знань та вмінь за певним профілем з урахуванням обраної спеціалізації.

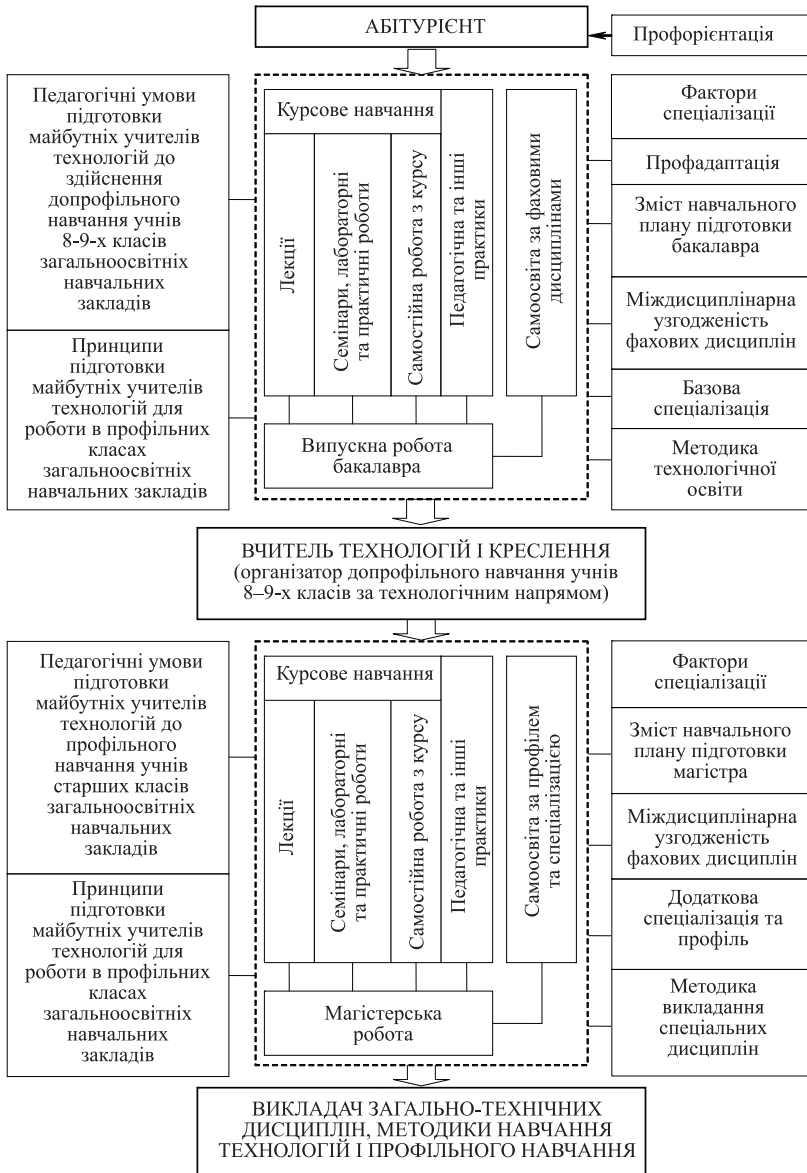


Рис. 2.7.1. Педагогічна система підготовки вчителя технологій до профільного навчання учнів за технологічним напрямом

## Література

---

---

1. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
2. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
3. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация : слов.-справ. / В. М. Полонский. – М. : Новая шк., 1995. – 256 с.
4. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
5. Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач: пробл. теории и методики развивающего проф.-пед. обучения и самообразования : [учеб. пособие] / Л. Ф. Спирин ; под ред. П. В. Конаныхина. – Кострома : КГПИ, 1994. – 108 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

### SIMULATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE SPECIAL TRAINING OF PUPILS

**M.A. Prigodiy**

The theoretical analysis and prospects for the training of future teachers in the special technology for students of secondary schools. The structure and main components of the educational system of teacher training technologies.

**Key words:** Bachelor, teacher technology preparation stages, educational system, the master.

---

---

### 2.8. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

---

---

Розкриваються особливості методів і форм навчання магістрантів виконувати проективну діяльність в процесі викладання.

**Ключові слова:** проективні вміння, проектувальна діяльність, методи навчання, форми навчання, метод проектів, проблемно-пошукові завдання.

Раскрываются особенности методов и форм обучения магистрантов выполнять проективную деятельность в процессе преподавания.

**Ключевые слова:** проективные умения, проектировочная деятельность, методы обучения, формы обучения, метод проектов, проблемно-поисковые задание.

The features of methods and forms of teaching master undergraduates to perform projective activity while teaching are revealed.

**Key words:** projective skills, projective activity, methods of teaching, forms of teaching, method of projects, problem-search tasks.

Орієнтація дослідницького задуму спрямовувалась на пошук таких методів і форм реалізації навчання магістрантів, які б дали змогу максимально підвищити рівень їх готовності до проектної діяльності. У зв'язку з цим ми спираємося на наукову позицію тих представників сучасної педагогічної науки (В. П. Андрущенко, Н. М. Дем'яненко, І. М. Богданова, Н. В. Кічук, Л. О. Хомич), які вважають одним із найперспективніших напрямів удосконалення професійної підготовки фахівців до педагогічної діяльності впровадження активних форм навчання [9].

У нашому розумінні це – ті форми і методи навчання, які максимально враховують індивідуальність студентів, орієнтують фахівців на завтрашній день вітчизняної школи. Підкреслимо, що таке розуміння проблеми становить перехід від переважно регламентуючих, детермінованих форм і методів організації навчально-виховного процесу до розвивальних, проблемних, дослідницьких, що забезпечують зародження пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Цей процес передбачає єдність різнопланових педагогічних впливів на становлення особистості майбутнього фахівця (академічні заняття, позааудиторна самостійна робота студентів і громадсько-політична та суто педагогічна практика) у поєднанні з активними формами й методами навчання (проблемні лекції, модульне навчання, проблемне навчання, моделювання педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри та інші завдання).

Процес навчання за змістом реалізує не лише освітню функцію (розвиток психолого-педагогічної та методичної компетентності в питаннях інформатизації навчання, вироблення практичних умінь і навичок у цьому напрямі), а й розвивальну (розвиток розумових здібностей і можливостей студентів на максимальному рівні).

Виховний вплив на магістрантів справляє навчальна і дослідницька діяльність, а також міжособистісне спілкування студентів у підсистемах «студент – студент», «студент – викладач», «студент – шкільний учитель».

У процесі навчання закладено значні педагогічні можливості для забезпечення системи професійного самовдосконалення майбутніх учителів, розвитку їх розумових здібностей і можливостей на максимально високому рівні складності.

Наука постійно шукає різні підходи до аналізу формування особистості людини з позицій її активності, що вкотре засвідчує складність, багатогранність і багатофункціональність проблеми [17, 37–38]. У такому плані важливим є розуміння творчості стосовно процесу навчання як форми діяльності, якої навчаються для створення об'єктивно або суб'єктивно якісно нових цінностей для суб'єктів навчання [12, 79].

Важливо враховувати, що знання, які використовуються репродуктивно і творчо, можна поділити на три групи за мірою узагальненості інформації про способи діяльності: ті, що точно відображають кроки, операції, які входять до способу дій, їх послідовність (до таких знань належать всі правила, описи дій, алгоритми); ті, що дають узагальнену (пряму або непряму) інформацію про блоки операцій, з яких складається дія; ті, які вказують лише загальний напрям діяльності.

Глибоко проаналізувавши методичні особливості формування соціальних компетентностей, І. Б. Зарубінська підкреслює: «Організація навчального процесу в інтерактивній формі змінює звичну його логіку: процес вибудовується не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Саме досвід і знання учасників навчального процесу слугують джерелом взаємонавчання та взаємозбагачення» [8, 317].

Одним із інтерактивних методів навчання є метод проектів. Навчальний проект – це форма організації занять, вважає дослідниця Н. Є. Мойсеюк, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період – від одного уроку до декількох місяців – з метою створення педагогом під час навчального процесу таких умов, за яких результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учнів та розв'язуються завдання навчити учнів самостійно здобувати знання, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань, сприяти розвитку комунікативних навичок, здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи відмінні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо), формувати вміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних позицій, висувати різні гіпотези, вміти робити висновки [14, 294].

У дослідженні [15, 14–15] встановлено, що реалізація методу проектів спирається на низку підходів, серед яких першорядними є особистісно зорієнтований і діяльнісний.

За Н. Є. Мойсеюк, до організації проекту висувують такі вимоги: проект повинен розроблятися за ініціативою учнів; тема проекту для всього класу може бути одна, а шляхи його реалізації в кожній групі – різні; можливе одночасне виконання студентами різних проектів; робота над проектом є дослідницькою, вона моделює роботу в науковій лабораторії або в іншій організації; проект має педагогічне значення – учні набувають знань, будують стосунки, опановують необхідні способи мислення і дії; проект завчасно спланований, водночас він гнучкий, можливі зміни в процесі виконання; проект орієнтований на вирішення конкретної проблеми, його результат має споживача; проект реалістичний, він враховує наявні у школі ресурси [14, 294–295].

Свого часу Є. С. Полат розроблено такі вимоги до використання методів проектів [30]:

- наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми/завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів, самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій.

Основними з таких методів є: визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження (використання під час спільного дослідження методу «мозкової атаки», «круглого столу»); висунення гіпотез їх вирішення; обговорення методів дослідження (статистичних методів, експериментальних, спостережень, тощо); обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів, тощо); збирання, систематизація та аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження.

Корисною є дослідницька позиція про роль викладача (вчителя) при виконанні проекту, яка змінюється залежно від етапів роботи над ним. На всіх етапах педагог виступає як фасилітатор, тобто помічник. Педагог не передає знання, а забезпечує діяльність суб'єкта учіння, тобто [4, 19]:

- *консультує* (викладач (вчитель) провокує питання, роздуми, самостійну оцінку діяльності, моделюючи різні ситуації, трансформуючи освітнє середовище тощо; під час реалізації проектів педагог – це консультант, який повинен стриматися від підказок навіть тоді, коли бачить, що студенти відхиляються від істинного шляху розв'язання проблем);

- *мотивує* (високий рівень мотивації в діяльності – запорука успішної роботи над проектом; під час роботи викладач повинен дотримуватися принципів, що розкривають перед учнями ситуацію проектної діяльності як ситуацію вибору і свободи самовизначення);

- *фасилітує* (допомагає студенту в роботі над проектом).

Проведений О. Г. Ярошенко аналіз показав, що орієнтація на середніх студентів фронтальної діяльності та одноособи́ність індивідуальної діяльності вдало компенсує групова діяльність, що й зумовлює педагогічну доцільність її впровадження в навчальний процес вищої школи.

Групову навчальну діяльність студентів вона трактує як спільну навчальну діяльність невеликих за складом груп студентів, що тривалий час функціонують у межах однієї академічної групи чи підгрупи і колективно виконують поставлені пізнавальні завдання. Загальної мети навчання досягають завдяки спільним зусиллям учасників групи, які діють як єдиний суб'єкт групової діяльності, а безпосереднє спілкування студентів є водночас і умовою, і результатом цієї діяльності.

Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дає

можливість реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва. І хоча спілкування можливе і в індивідуальній та фронтальній роботі студентів, проте там воно не включене у структуру діяльності, відбувається лише з дозволу викладача, за його ініціативою і є короткочасним [16, 150].

Для практичної реалізації зазначених форм і методів навчання важливо створити багатофункціональні завдання, які дають змогу одночасно враховувати множинність вимог особистісно орієнтованої організації навчальної діяльності та досягти реалізації необхідних його функцій.

На думку В. О. Сластеніна, проєктивні уміння включають [20]: переведення мети та змісту освіти і виховання в конкретні педагогічні завдання; урахування та визначення педагогічних завдань у відборі змісту діяльності учнів, їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, свого досвіду і особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих і підлеглих завдань для кожного етапу педагогічного процесу; відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, планування системи спільних творчих справ; планування індивідуальної роботи з учнями з метою подолання наявних недоліків у розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбір змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планування системи прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних виявів у їх поведінці; планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Про здійснений ними порівняльний аналіз завдань у підручниках та збірниках задач з хімії наводять дані Н. М. Буринська та В. І. Староста: за суттєвого оновлення змісту навчальних програм та відповідних підручників удосконалення навчальних завдань (запитань, вправ, задач) гальмується. У значній частині навчальних посібників переважають одноманітні завдання, спрямовані на формування виконавських функцій суб'єктів учіння, а це не сприяє належній мотивації до навчання [3, 91].

У зв'язку з цим у методиці запровадження експериментальної моделі педагогічної технології за орієнтир нами обрано класифікацію навчальних і навчально-творчих задач С. О. Сисоєвої, яка використовується під час організації творчої навчальної діяльності студентів [19, 135–141]:

1. *Задачі на виявлення суперечності, проблемне бачення*: навчальні задачі –схованого питання, на конструювання задачних ситуацій, на викриття уявних суперечностей; навчально-творчі задачі – задачі-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі з формулювання проблем.

2. *Задачі з браком повної інформації*: навчально-творчі задачі – на уточнення мети, умови, вимоги обмежень; з недостатньою вихідною

інформацією; надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить суперечності; задачі, в яких практично немає вихідної інформації, а задається тільки мета діяльності.

3. *Задачі на прогнозування*: навчально-творчі задачі – на прогресивні екстраполяції і регресивні екстраполяції, на безпосереднє висунення гіпотези, оригінальної ідеї.

4. *Задачі на оптимізацію*: навчальні задачі – на вибір оптимального розв'язку; на оптимізацію функціонування об'єкта; на оптимізацію витрат діяльності.

5. *Задачі на рецензування*: навчальні задачі – задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності.

6. *Задачі на розроблення алгоритмічних і евристичних розпоряджень*: навчальні задачі – задачі на розроблення алгоритму та його виконання; навчально-творчі задачі – на виявлення найефективніших евристик; на розроблення евристичних розпоряджень, правил.

7. *Логічні задачі*: навчальні задачі – на опис явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі – аналітико-синтетичні, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

8. *Задачі на складання протилежних задач*: навчальні задачі – на пошук способу розв'язку, протилежний найбільш очевидному; ті, які потребують способу розв'язку від кінця до початку.

9. *Дослідницькі задачі*: навчально-творчі задачі – експериментальні; на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, застосування принципів системності, доповнення, історизм тощо; графічні.

10. *Задачі на винахідливість*: навчально-творчі задачі – на пошук нового конструкторського вирішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності.

11. *Задачі на управління*: навчально-творчі задачі – на розроблення мети, стратегії діяльності; на плануванні організації діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінку результатів.

12. *Задачі на комунікативність*: навчальні задачі – на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; на спілкування; навчально-творчі задачі – на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; на пошук засобів співробітництва.

13. *Задачі на розвиток фантазії та уяви*: навчально-творчі задачі – просторові; задачі та завдання на описання явищ, їх наслідків і передумов.

14. *Естетичні задачі*: навчальні задачі – завдання на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв.

У цьому контексті важливими є методичні напрацювання Л. Г. Гояно [5, 42–43], з яких впливають види завдання на: цілеспрямування

навчальної діяльності; складання плану відповіді; виділення суттєвого у прочитаному; розуміння тексту; аналіз (коментування) прочитаного; конспектування прочитаного, згортання інформації у схеми; використання схем, малюнків, графіків запропонованих у підручниках; побудова змістових графіків та схем; встановлення причинно-наслідкових зв'язків (взаємозв'язків будови і функції, пристосування до умов існування); аналіз об'єктів; здійснення умовиводів (узагальненя, висновків); поєднання тексту підручника з практичною діяльністю.

Важливим орієнтиром для розроблення проблемно-пошукових завдань є типи вмінь, необхідні для проектування дидактичного матеріалу, виокремлені Н. О. Брюхановою [2, 81–90].

*Синтаксичні вміння* – виявляти елементи синтаксичної структури тексту; виділяти елементи синтаксичної структури тексту, визначати порядок слів у реченні; змінювати порядок слів у реченні з метою виділення важливих за змістом членів речення, реалізовувати зв'язки між частинами тексту; перетворювати речення зі складних на прості та навпаки; вибирати типи речень і порядок слів у них; засоби зв'язку.

*Семантичні вміння* – вміння розпізнавати значення тексту, встановлювати типи семантичних структур, виявляти елементи з неістотним смисловим навантаженням; виправляти в тексті помилки, пов'язані з вираженням певних значень; вилучати з тексту елементи з неістотним смисловим навантаженням.

*Логічні вміння* – виявляти елементи логічної структури тексту (поняття, судження, умовивід) розрізняти види визначених понять; змінювати способи представлення дефінієнса понять, вибирати спосіб розкриття змісту понять, типи відношень між поняттями тощо.

*Комунікативні вміння* – розрізняти в тексті теми і реми, відтворювати пропущені теми – рематичні ланки в тексті; виключати повторне вживання теми тощо.

*Функціонально-сміслові вміння* – визначати функцію тексту; змінювати формування тези, висновку та міркування здійснювати згортання; вибирати функційний тип проєктованого матеріалу тощо.

*Рубрикаційно-графічні* – вміння оцінювати подрібненість рубрикацій; вибирати число ступеней подрібненості рубрик у проєктованому матеріалі тощо.

*Інформативні вміння* – оцінювати інформацію тексту як нову, релевантну, нерелевантну, спотворення шуму; виділяти шуми та видаляти їх; вибирати рівень змістовності матеріалу.

Діяльність студентів на лекціях і практичних заняттях має підпорядковуватися формуванню проєктивних умінь.

Для цього на кожному практичному занятті слід пропонувати виконувати інваріантні завдання до відповідного тексту лекції:

1. Поставити запитання до тексту лекції (фрагмента підручника, навчального посібника).

2. Поставити повну систему запитань до тексту лекції (фрагмента підручника, навчального посібника).

3. З якою метою цей матеріал запропоновано у лекції?

4. Яких цілей прагнув досягти викладач на даній лекції?

5. Виконати проблемно-пошукові завдання проєктувального змісту.

До основних проєктувальних завдань ми відносимо:

1) розроблення структурної моделі запропонованого фрагмента тексту;

2) поставлення повної системи запитань до заданого фрагмента тексту;

3) вербальний опис інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології;

4) вербальний опис моделі технології формування вмінь проєктувати навчально-методичне забезпечення у магістрантів;

5) створення інформаційного блоку тексту-опису об'єкта і предмета педагогіки вищої школи;

6) розроблення інформаційного блоку тексту-опису педагогічних понять: «виховання», «процес навчання», «навчальний процес», «метод навчання», «самовиховання»;

7) розроблення структурної моделі лекції;

8) розроблення структурної моделі семінарського заняття;

9) розроблення структурної моделі практичного заняття;

10) розроблення тестових завдань для здійснення діагностики засвоєння матеріалу із запропонованої теми;

11) розроблення робочої програми певної навчальної дисципліни;

12) розроблення розділу підручника «Педагогіка вищої школи» на задану тему (завдання виконується малою дослідницькою групою);

13) складання розширеного плану фрагмента тексту підручника.

У дослідженні Я. П. Кодлюк зазначено, що основним структурним компонентом підручника є текст, та здійснено узагальнення класифікацій навчальних текстів за різними ознаками: за обсягом (макро- і мікротексти); за домінуючою функцією (основний, додатковий і пояснювальний текст); за функціональним стилем (предметно орієнтовані, інструментально орієнтовані та ціннісно орієнтовані тексти); залежно від методу навчання, закладеного у змісті (тексти, які обслуговують пояснювально-ілюстративний метод, ті, які містять проблемний виклад знань, а також ті, що реалізують частково-пошуковий метод) [10, 259].

Безсумнівно, роботу з текстом можна вважати одним із провідних елементів навчання.

Для майбутніх викладачів важливо усвідомити функції, які виконує текст у процесі навчання [8, 70–71]:

• *Комунікативна функція* репрезентується у властивості тексту бути найважливішою формою людського спілкування, інформаційної взаємодії,

повідомлення. Ця функція полягає в його цілісності, реалізованій засобами внутрішньотекстових зв'язків.

- *Прагматична функція* виражається у властивості тексту бути найважливішим засобом соціопсихологічного впливу на комунікантів. Ця функція відображається в семантиці лексико-синтаксичних одиниць, у логіко-композиційній і логіко-значеннєвій організації тексту.

- *Когнітивна (гносеологічна, пізнавальна) функція* полягає у властивості тексту бути найважливішим засобом вираження знань про світ, формування у свідомості комунікантів нових концептів (уявлень/понять, суджень/умовиводів), створення нового знання про світ у концептуальній системі особистості. Когнітивна ситуація спілкування відображається в семантиці лексико-синтаксичних одиниць, змісті та послідовності логіко-значеннєвих фрагментів тексту.

- *Епістемічна (аккумулятивна) функція* виражається у властивості тексту бути основою суспільно значущої форми відображення навколишньої дійсності, тобто формою існування суспільно-історичного досвіду, збереження знань, у тому числі про національну свідомість, традиції, культуру, історію народу (в нашому випадку – про предмет наукової діяльності).

На особливу увагу заслуговує відстеження в тексті порядку та частоти вживання спеціальної термінології. Важливо простежити, щоб при першому вживанні того чи іншого терміна давалося його пояснення, зазначалися його етимологія чи джерело запозичення. У визначенні, скажімо, не можна допустити багатозначності терміна в межах одного твору, змішування термінів різних наукових шкіл чи дисциплін, вживання в значенні терміна професійного сленгу, неточного або помилкового тлумачення [11].

Значна увага повинна приділятися завданням представлення певного блоку інформації по-іншому та роботі з текстом, зокрема його розумінню.

За Л. П. Добраєвим, розуміння тексту – дуже складний і багатогранний процес. До нього входить усвідомлення: значення окремих слів і словосполучень, що виражають ті або інші поняття, речень, головним чином в аспекті виражених у них логічних суджень; текстових думок, тобто смислових одиниць, які містять текстові суб'єкти і їх предикати, пояснюване і пояснення, з'ясовне і пояснення, доводжуване і доказ тощо.

Розуміння текстових суджень включає осмислення: значення текстових суб'єктів і предикатів; відношення між текстовими суб'єктами та їх предикатами, суб'єктами і висновками, предикатами і висновками в текстовому судженні; відношення між текстовими суб'єктами попередніх і наступних рангів (що виражає зв'язок між судженнями, до яких вони входять); відношення між одноранговими паралельними суб'єктами, що виражає зв'язок між відповідними текстовими думками [7, 127–128].

Під суб'єктом він розуміє думку про предмет, а предикатом – думку про його ознаки. Поняття предмета і його ознак розглядається в найширшому значенні: предметом може бути і предмет як такий (мислимий окремо від його ознаки), і предмет у сукупності з його ознакою, а ознака розуміється і як те, що характеризує предмет у вузькому значенні, і як те, що характеризує такий предмет у сукупності з його ознакою. [7, 122–123].

Важливим чинником розуміння тексту є постановка суб'єктами учіння запитань. Ґрунтовно дослідив цей напрям Л. П. Добраєв, який виявив певні прийоми осмислення тексту [6, 26]: самостійна постановка («для себе») пізнавальних питань звичайного типу; постановка питань-припущень; антиципація.

Основною умовою, що викликає постановку кожного пізнавального питання (звичайного типу), є «проблемність» тексту (в цілому або певної його частини), тобто наявність у ньому певних труднощів для розуміння, які потребують свого подолання.

При цьому виокремлюють такі види самостійної постановки питань:

- 1) зумовлена деякими загальними особливостями тексту;
- 2) на розуміння словесних виразів з «обмеженим» значенням;
- 3) на розуміння виразів з «додатковим» значенням;
- 4) на розуміння зіставлення, суперечності або несумісності (справжніх або таких, що здаються);
- 5) на розуміння окремих термінів і фраз, що мають спеціальний сенс.

Л. П. Добраєв також пропонує прийоми осмислення навчального тексту: самостійна постановка («для себе») питань звичайного типу; постановка питань-пропозицій; адаптація або передбачення подальшого викладу [6, 24].

Для будь-якого запитання важливими є його семіотичні характеристики. Як зазначає Ф. С. Лімантов, запитання може бути схарактеризоване насамперед у його відношенні до об'єкта, який позначається (*сигматичний*, або денотативний, аспект). В аспекті *семантичному* (сигніфікативному) він виявляє як певна мисленнева форма. В синтаксичному аспекті важливі співвідношення запитальних текстів до інших виразів цієї знакової системи, а *прагматичний* аспект стосується відношення запитань до їх відправників та адресантів.

Ф. С. Лімантов підкреслює, що в сигматичному аспекті запитання виконує функцію позначення предметів реальних чи мислимих або якоїсь предметної області, яка є класом можливих значень для відповідей [13, 61–62].

За Г. А. Баллом знакова модель відповідного певному питанню результату розв'язання пізнавальної задачі – це відповідь на вказане

питання. Відповідь є правильною, якщо досягнута достатня повнота (тобто і обсяг, і адекватність) інформації про шуканий предмет (предмети), якого (яких) стосується питання; неправильною, якщо не досягнута її достатня адекватність; частковою, якщо за достатньої адекватності не досягнуто необхідного обсягу інформації [1, 88–89].

Розглянуті підходи до мети та постановки системи запитань стали для нас основою для розроблення різноманітних видів навчальних занять.

У зв'язку з викладеним нами було розроблено типові структури лекцій та практичних занять, які відповідають зазначеним вимогам.

Типова структура лекцій, які проводились при реалізації змісту спецкурсу «Проектування підручника для вищої школи»

1. Представлення теми лекції та здійснення колективного передбачення питань, які будуть на ній розглядатись. Посилання на необхідні літературні джерела.

2. Ознайомлення з планом лекції (колективна прогностична побудова її структурно-логічної схеми).

3. Постановка проблем, які необхідно розв'язати при розкритті кожного запитання лекції.

4. Колективне розв'язування проблем (на основі полілогу).

5. Узагальнення результатів, розкриття кожного запитання шляхом здійснення магістрантами, під керівництвом викладача, порівнянь, узагальнень, представлення отриманих результатів в іншій формі.

Типова структура практичних занять, які проводились під час реалізації спецкурсу «Проектування підручника для вищої школи»

1. Обговорення зі студентами плану, завдань та основних компонентів практичного заняття.

2. Виконання магістрантами завдань на постановку запитань до тексту лекції або підручника «Педагогіка вищої школи».

3. Перехресні відповіді на розроблені магістрантами запитання з оцінкою повноти та правильності їх постановки.

4. Розв'язання проблемно-пошукових завдань проектної спрямованості (основна форма і метод роботи – поєднання методу проектів із груповою діяльністю).

5. Короткочасна самостійна робота з перевірки змісту засвоєних понять та вміння використовувати їх у практичній діяльності.

6. Узагальнення труднощів, які виникли під час написання самостійної роботи (повна перевірка якості її виконання здійснювалась позааудиторно).

7. Загальне оцінювання ефективності практичного заняття та навчальної діяльності окремих студентів.

Наведені вище методичні особливості підтвердили високу ефективність експериментального навчання.

## Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Брюханова Н. О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Брюханова. – Х., 2002. – 20 с.
3. Буринська Н. М. В. О. Сухомлинський про застосування навчальних завдань / Н. М. Буринська, В. І. Староста // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1 (58). – С. 89–93.
4. Голуб Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : метод. пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова / под ред. проф. Е. Я. Когана. – Самара : Учеб. лит. : Федоров, 2006. – 176 с.
5. Горяня Л. Г. Організація роботи учнів з підручником у процесі навчання біології в 6–8 класах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Григорівна Горяня. – К., 2004. – 235 с.
6. Добраев Л. П. Вопросы психологии понимания учебного текста / Л. П. Добраев. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1965. – 92 с.
7. Добраев Л. П. Логико-психологический анализ текста. (На материале школьных учебников) / Л. П. Добраев. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1969. – 171 с.
8. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект) : монографія / І. Б. Зарубінська. – К. : КНЕУ, 2010. – 348 с.
9. Киричук В. О. Технологія психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку учня ПТНЗ: психолого-педагогічна діагностика, аналіз, моделювання, програмування корекційно-виховного процесу / В. О. Киричук, І. М. Гапоненко. – Х. : Прапор, 2002. – 200 с.
10. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ярослава Петрівна Кодлюк. – Т., 2005. – 460 с.
11. Левківський К. М. Інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу : посібник / К. М. Левківський, Н. В. Петренко, В. О. Салов. – Д. : Нац. гірнич. ун-т, 2010. – 162 с.
12. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
13. Лимантов Ф. С. Лекции по логике вопросов / Ф. С. Лимантов. – Л. : ЛГПИ, 1975. – 112 с.
14. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид. допов. і перероб.. – К. : [Б. в.], 2007. – 656 с.
15. Онопрієнко О. В. Метод проектів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Онопрієнко. – К., 2009. – 20 с.
16. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2009. – 256 с.
17. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2005. – 272 с.
18. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. полат [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://distant.iiso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>.
19. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
20. Сластенин В. А. Педагогіка : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

## METHODS OF FORMING PROJECTIVE SKILLS FOR THE FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

M.M. Levshin, N. YU. Titarenko

The features of methods and forms of teaching master undergraduates to perform projective activity while teaching are revealed.

**Key words:** projective skills, projective activity, methods of teaching, forms of teaching, method of projects, problem-search tasks.

---

---

### 2.9. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

---

---

Розглядаються методичні засади викладання за дистанційною формою навчання у вищих навчальних закладах, підходи до розроблення навчально-методичних комплексів для дистанційного навчання.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, електронне навчання, методичні засади викладання, гіперпосилання, електронний посібник, інтерактивна електронна комунікація.

Рассматриваются методические основы преподавания на дистанционной форме обучения в высших учебных заведениях, подходы к разработке учебно-методических комплексов для дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, электронное обучение, методические основы преподавания, гиперссылки, электронное пособие, интерактивная электронная коммуникация.

Methodical basis of teaching for distance learning in higher education institutions, approaches to development of study and instruction packages for distance learning are considered in the chapter.

**Key words:** distance learning, e-learning, instructional basis of teaching, hyperlink, e-manual, interactive e-communication.

Сучасна система вищої освіти зазнає низки інноваційних змін, що є вимогою і результатом розвитку суспільства та сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Ці зміни виявляються як у використанні окремих інноваційних технологій у межах окремих навчальних дисциплін, так і в широкому запровадженні нових форм навчання, методів викладання та інформатизації навчального процесу.

Використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у системі вищої освіти дає змогу вирішити багато важливих проблем її розвитку, зокрема: забезпечення широкого доступу до освітніх послуг, безперервності освіти, індивідуалізації навчання, підвищення рівня варіативності та інтерактивності навчального процесу, забезпечення

випереджального характеру створення змісту, а також упровадження сучасних підходів у процес викладання і, як наслідок, підвищення ефективності навчання та якості освіти.

**Основні поняття дистанційної освіти.** Є багато підходів до реалізації дистанційної освіти з певними особливостями та характеристиками, але всі ці підходи мають спільні риси:

- реалізація навчального процесу в умовах віддаленості студента та викладача в часі і просторі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;

- використання специфічних навчальних програм, методичних матеріалів і програмного забезпечення, значної кількості технічних засобів (комп'ютерних, аудіо- та відеопристроїв, мереж);

- синхронна або асинхронна комунікація, що уможливорює постійну взаємодію студентів і викладачів;

- індивідуалізація навчання – навчання відбувається за визначеною студентом індивідуальною траєкторією та зі зручною для нього швидкістю засвоєння матеріалу, що створює можливість для особистісно орієнтованого формату навчання.

Європейська комісія визначає *дистанційне (електронне) навчання* (англ. *distance e-learning*) як «використання нових технологій мультимедіа й Інтернету для підвищення якості навчання за рахунок поліпшення доступу до ресурсів і сервісів, а також віддаленого обміну знаннями й спільною роботою» [1; 2].

Педагогічна доктрина *відкритого навчання* в центр навчальної діяльності ставить надання студентам можливості вибору:

- навчального середовища та медіапідтримки – друкованих, електронних, теле-, аудіо- або відеоматеріалів;

- місця навчання – удома, на робочому місці, у навчальному закладі;

- темпу навчання – з визначеним або індивідуальним темпом;

- механізмів підтримки – допомога викладачів (тьюторів) на вимогу, аудіо-, відео-, Інтернет-конференції або електронне навчання, яке базується на комп'ютерних технологіях;

- початку та завершення навчання.

У процесі дистанційного навчання інтерактивне спілкування студента з викладачем відбувається у двох режимах:

1) синхронному (англ. *on-line*) у формі дискусії, семінару, конференції, інших форм інтерактивного навчання шляхом проведення чатів (англ. *chat*), Інтернет- або відеоконференцій, через *skayn* (англ. *skype*) тощо;

2) асинхронному (англ. *off-line*) у формі електронного листування (англ. *e-mail*), шляхом обміну файлами, проведення форумів (англ. *forum*), через *wiki* (англ. *wiki*).

При цьому студент може перебувати вдома, на робочому місці або в комп'ютерному класі у будь-якій точці країни і світу, отримавши навчальні матеріали в електронному і друкованому виді, вивчаючи

теоретичний матеріал, проходячи тестування, спілкуючись із викладачами та іншими студентами через інформаційно-комунікаційні мережі, зокрема безпроводові. Очними елементами можуть залишатися екзаменаційні сесії (іспити, заліки) і захист дипломних проєктів, дисертаційних досліджень, а також лабораторні сесії для окремих навчальних програм.

Спеціальні комп'ютерні програми і системи можуть проєкзамінувати, виявити помилки, надати необхідні рекомендації, забезпечити практичну підготовку у віртуальних лабораторіях, тренажерах тощо, відкрити доступ до електронних бібліотек, «за секунди» знайти (зокрема, за голосовими командами) потрібну цитату, параграф або главу книги тощо, зрештою структуровано зберегти всю накопичену протягом навчання інформацію в особистому віртуальному навчальному просторі. Навчальні курси супроводжуються ігровими ситуаціями, забезпечені термінологічними словниками і відкривають доступ до баз даних на будь-якій відстані та в будь-який час.

Ураховуються індивідуальні здібності, потреби, темперамент і зайнятість студента. Він може засвоювати навчальні курси в будь-якій послідовності, швидше або повільніше, складати тести, побудовані за принципом адаптації до його індивідуальних особливостей. Усе це робить дистанційне навчання особистісно орієнтованим, якісним, доступним і дешевшим, ніж традиційне.

*Лекції* дистанційної освіти, на відміну від традиційних аудиторних, майже виключають живе спілкування з викладачем, замінюючи його на спілкування через інтернет-конференції (відео, аудіо) або чати, скайп у режимі реального часу. Лекції записують на електронні носії. Використання новітніх інформаційних технологій (гіпертексту, мультимедіа, ГІС-технологій, віртуальних лабораторій тощо) робить лекції виразними і наочними. Для створення лекцій, ігрових ситуацій можна використовувати також можливості кінематографу: режисуру, сценарій, артистів тощо. Такі лекції, ігрові ситуації можна слухати і дивитися в будь-який час і на будь-якій відстані.

*Консультації* в дистанційній освіті є однією з форм керівництва роботою студентів і надання їм допомоги в самостійному вивченні навчальної дисципліни. Консультації допомагають викладачеві оцінити особисті якості студента: інтелект, увагу, пам'ять, уяву і мислення. Використовуються електронна пошта, форум, чат, скайп, інтернет-конференції.

*Лабораторні роботи* в дистанційній освіті призначені для практичного засвоєння матеріалу. У традиційній освітній системі лабораторні роботи потребують спеціального обладнання, макетів, імітаторів, тренажерів, хімічних реактивів тощо. Можливості дистанційної освіти в подальшому можуть суттєво спростити проведення лабораторного практикуму за рахунок використання мультимедіа-технологій,

ГІС-технологій, імітаційного моделювання тощо. Віртуальна реальність з «інтуїтивним» інтерфейсом, окулярами-дисплеєм, звуковим модулятором, програмними засобами розпізнавання зображень дасть змогу продемонструвати студентам явища, які в пересічних умовах показати дуже складно або взагалі неможливо.

Термін *дистанційне викладання* (англ. *e-teaching*):

- належить тільки до половини формули відкритої та дистанційної освіти: навчання через викладання, але й навчання як самостійне вивчення;
- підкреслює скоріше роль викладача, ніж цілісної системи дистанційної освіти.

За *навчання, орієнтованого на студента* (англ. *learner-centred*), головною є свобода особи. Тому викладання та навчання тут припускають:

- гнучкий графік занять;
- вільне обговорення цілей і змісту навчання, методів навчання, методів оцінки;

- вибір механізмів підтримки.

Поняття *відкритий доступ* передбачає відсутність:

- офіційних вступних вимог;
- необхідності наявності атестатів, дипломів як попередньої умови вступу;

- вступних іспитів.

Поняття *гнучке навчання* підкреслює створення умов, що характеризуються такими особливостями:

- злиття методів відкритого та дистанційного навчання;
- студент є центром процесу навчання;
- визнання наявності розмаїтості стилів навчання й потреб студентів;
- визнання важливості об'єктивності при складанні програм навчання та в педагогіці;

- використання великої розмаїтості джерел і засобів навчання;
- формування вмінь і прагнення до «навчання впродовж усього життя» у студентів і викладачів [1; 2].

Сучасні *світові тенденції* розвитку дистанційної (електронної) освіти, що безпосередньо впливають на сучасні методи викладання, такі:

- інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний і дослідницький процеси, що надає доступ до наукових матеріалів, лекцій, презентацій, електронних баз даних, бібліотек, консультаційних і навчальних інтернет-конференцій, форумів, комп'ютерних тестів незалежно від часу і місцеперебування;

- розвиток комп'ютерних систем та «інтуїтивності» комп'ютерного інтерфейсу, що реагують на голосові команди та доповнюються окулярами-дисплеєм для відображення віртуальної реальності;

- розвиток комп'ютерних програм та пошукових систем, що забезпечують розпізнавання зображень;

- розроблення пристроїв та програм, що забезпечують зберігання всієї інформації, яку людина отримує протягом життя, з метою оптимізації засвоєння великих обсягів інформації;

- розвиток програм створення персональних навчальних просторів (англ. *Personal Learning Environments, PLE*) типу *weblogs and wikis*, що саморегулюються, на відміну від традиційних систем управління навчанням (англ. *Learning Management Systems, LMS*);
- упровадження мобільного навчання (англ. *m-learning*) за допомогою використання новітніх мобільних цифрових пристроїв (смартфонів, покетів тощо) з функцією розпізнавання мови, віртуальною клавіатурою тощо через безпроводні інформаційно-комунікаційні мережі;
- інтегрування інформаційно-комунікаційних систем управління навчальним закладом («е-менеджмент») і управління дистанційним навчальним процесом («е-деканат»);
- поглиблення співробітництва університетів у сфері розроблення контенту (змісту) та навчальних відеокomпонентів (лекції, кейс-стаді, ділових ігор тощо) у дистанційній освіті та їх широке використання в освітніх програмах як шляхом проведення інтернет- або відеоконференцій у режимі реального часу, так і через електронні носії, мережі;
- забезпечення якості освіти шляхом використання комплексу електронних засобів (зокрема, тестових систем, побудованих на принципах адаптивності) для оцінювання досягнень студента;
- використання змішаної форми навчання, тобто традиційні форми навчання комбінуються з дистанційною, академічні програми за дистанційною формою, бакалаврські, магістерські та докторські будуються переважно на змішаній технології навчання – наприклад, дистанційний формат навчання у поєднанні з очними лекціями, екзаменами;
- створення віртуальних лабораторій, тренажерів, імітаторів тощо;
- широке впровадження та інтеграція електронних бібліотек (е-бібліотек), е-журналів, е-публікацій, е-сховищ різноманітної інформації (аудіо-, відео- і фотоматеріалів, електронних копій раритетів, РР-презентацій тощо);
- збільшення пропозиції безплатних дистанційних навчальних курсів з різних напрямів, які пропонуються у відкритому доступі на інтернет-порталах університетів;
- постійний моніторинг інформаційно-комунікаційних ресурсів вищих навчальних закладів світу, що пропонують освітні програми за дистанційною формою навчання (близько 5000), з метою створення щорічного світового рейтингу ([www.webometrics.info/top4000.asp?offset=50](http://www.webometrics.info/top4000.asp?offset=50)) [2].

**Розроблення вимог та рекомендацій до навчально-методичних матеріалів, учасників навчального процесу.** Необхідною складовою впровадження дистанційної форми навчання є розроблення вимог та рекомендацій до навчально-методичних матеріалів (методичних рекомендацій, робочих зошитів, електронних навчальних посібників, електронної бібліотеки тощо) та учасників навчального процесу (слухачів, викладачів, методистів-організаторів, адміністраторів навчального процесу в дистанційному форматі).

Системний підхід до вирішення поставлених завдань забезпечить ефективну та якісну реалізацію дистанційної форми навчання у вищому навчальному закладі. Слухачі, студенти мають отримати чітке уявлення

про графік і програму навчання за дистанційною формою, про систему оцінювання, критерії оцінювання та вимоги до виконання кожного виду навчальної діяльності, а також до підготовки творчих робіт, рефератів, курсових, дипломних робіт тощо, про форми проведення семінарів, практичних занять, консультування в дистанційному форматі тощо.

Інноваційність дистанційної форми навчання зумовила необхідність використання дещо нових для освітньої сфери фахівців, задіяних у дистанційному навчальному процесі, а саме: викладач-експерт, тьютор, організатор і адміністратор дистанційного навчання.

Стаття 46 Закону України «Про вищу освіту» визначає: «Учасниками навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є: педагогічні і науково-педагогічні працівники; особи, які навчаються у вищих навчальних закладах; працівники вищих навчальних закладів» [1].

*Викладач-експерт* належить до першої групи, а саме до педагогічних та науково-педагогічних працівників (залежно від рівня акредитації навчального закладу). Терміном «*тьютор*» (англ. *tutor*), що означає наставник, репетитор, куратор, визначають викладачів-асистентів, залучених до дистанційної форми навчання, для забезпечення індивідуалізації процесу навчання. У ситуаціях, коли викладання однієї навчальної дисципліни забезпечують кілька викладачів, то ролі розподілені таким чином: викладач-експерт викладає теоретичні основи і проводить відповідні консультації, тьютор забезпечує практичну складову і відповідні консультації. Також залучаються зовнішні експерти для проведення змістової, методичної, технологічної експертизи дистанційних курсів [8; 9].

**Моделі організації навчального процесу за дистанційною формою навчання.** Є різні підходи до організації навчального процесу з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання, відповідно, існують різні моделі запровадження дистанційної форми навчання.

Модель організації навчального процесу за дистанційною формою навчання визначається безпосередньо закладом, який запроваджує цю форму. Здійснюється це на основі, зокрема, таких факторів:

- профіль закладу (наприклад, педагогічний, технічний, медичний, військовий тощо);
- особливості змісту навчання (технічні, суспільні, гуманітарні науки);
- потреби і специфічні характеристики (вікові, психологічні, фізіологічні та ін.) контингенту тих, хто навчається;
- фінансове та матеріально-технічне забезпечення;
- кадрові ресурси тощо.

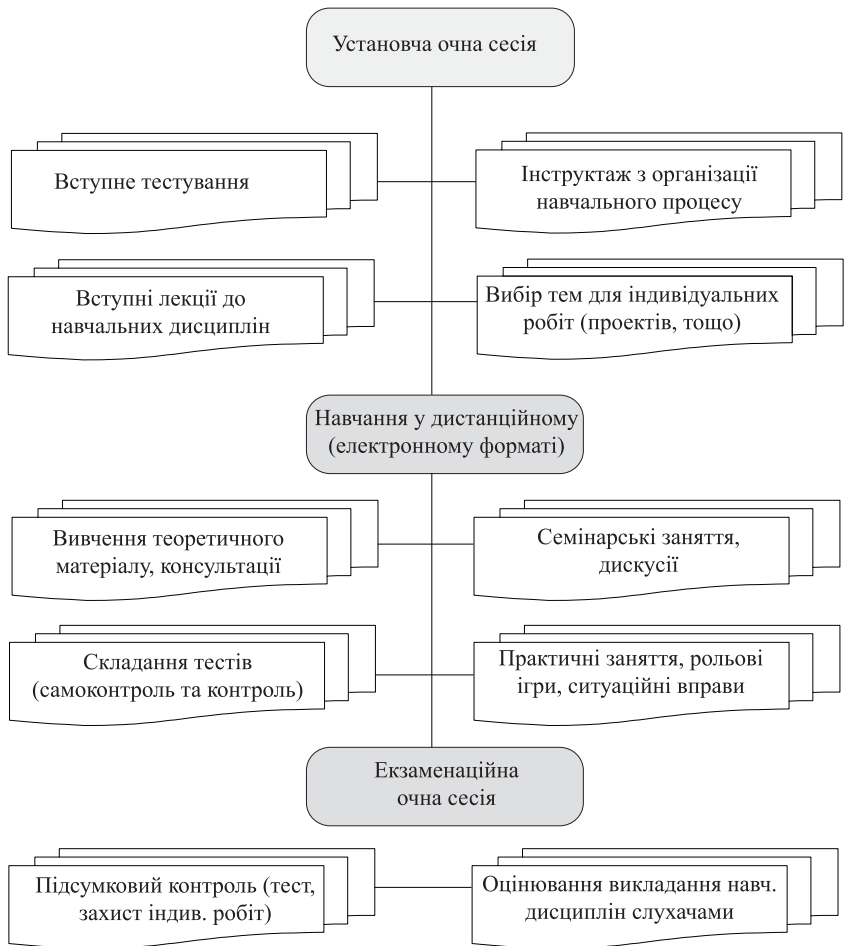
Сукупність усіх названих факторів і визначає модель організації дистанційного навчання як необхідну і достатню для ефективної реалізації у навчальному закладі.

Зокрема, розглянемо дві типові моделі організації навчального процесу з використанням дистанційного формату, з урахуванням

провідного міжнародного досвіду у сфері дистанційного навчання (електронного навчання).

*Модель 1.* Модель розрахована на програми підготовки фахівців з вищою освітою (наприклад, освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» на базі першої вищої освіти) і, відповідно, будується з урахуванням, крім головних зазначених, таких факторів:

- специфіка вищої освіти – отримання диплома про вищу освіту;
- віковий склад аудиторії;
- висока зайнятість осіб, які навчаються;
- необхідність забезпечення контролю щодо якості отриманої підготовки.



*Рис. 2.9.1. Модель організації дистанційного навчання*

Отже, урахування зазначених факторів дає змогу визначити перелік параметрів, які мають бути покладені в основу цієї моделі організації дистанційного навчання:

- наявність установчої *очної* сесії;
- наявність підсумкового *очного* контролю для кожної навчальної дисципліни;
- *мінімально можливі* термін та кількість очних сесій (наприклад, дві-три однотижневі сесії протягом одного навчального року);
- *максимально можливе* інформаційне та навчально-методичне забезпечення процесу;
- *забезпечення практичності* вивчення кожної навчальної дисципліни шляхом виконання індивідуальних робіт (проектів, завдань, есе тощо) із застосуванням набутих знань;
- *потижневе планування* навчальної діяльності слухачів;
- наявність *прозорої системи оцінювання*, зокрема визначеної максимальної оцінки для кожного виду навчальної діяльності.

*Модель 2.* Модель призначена для короткотермінових програм підвищення кваліфікації фахівців і, відповідно, будується з урахуванням, крім головних зазначених, таких факторів:

- специфіка підвищення кваліфікації – отримання відповідного документа про підвищення кваліфікації (свідоцтво, сертифікат);
- висока самомотивація;
- професійна зайнятість осіб, які навчаються;
- обмежений контроль щодо якості набутої підготовки.

Урахування цих факторів дозволяє визначити перелік параметрів, які мають бути покладені в основу цієї моделі організації дистанційного навчання:

- наявність установчої *очної* сесії;
- наявність підсумкового *очного* контролю;
- *мінімально можливий* термін очних сесій (дві одноденні сесії);
- *максимально можливе* інформаційне та навчально-методичне забезпечення процесу;
- *забезпечення практичності* навчання шляхом виконання індивідуальних робіт (проектів, завдань, есе тощо) із застосуванням набутих знань;
- *потижневе планування* навчальної діяльності слухачів;
- наявність *прозорої системи оцінювання*, зокрема визначеної максимальної оцінки для кожного виду навчальної діяльності.

Кожна з цих моделей організації дистанційного навчання вимагає певних підходів у викладанні.

**Розроблення навчально-методичних комплексів для дистанційного навчання.** Для формування певних підходів та методів викладання необхідно визначити структуру, призначення та процес розроблення

комплексу навчально-методичних матеріалів для дистанційної форми навчання.

Комплекс навчально-методичних матеріалів дистанційного курсу може містити такі компоненти:

- електронний навчальний посібник;
- електронна бібліотека;
- робочий зошит;
- ділові ігри, ситуаційні вправи, мультимедійні матеріали, відеолекції тощо на електронних носіях (CD, DVD, інших електронних носіях).

*Електронний навчальний посібник* призначений для:

- управління навчальним процесом (через структуру посібника);
- надання знань шляхом викладання теоретичного матеріалу;
- формування навичок і вмій на основі набутих знань (через систему завдань);
- закріплення навчального матеріалу (через систему тестових завдань, питань для самоконтролю і питань для обговорення).

Визначені цілі електронного навчального посібника обумовлюють його структуру:

- інформація про структуру посібника та навігаційна система;
- викладення теоретичного матеріалу;
- тестові завдання та питання для самоконтролю;
- питання для обговорення;
- практичні завдання.

Електронний навчальний посібник може включати:

- інформаційну сторінку навчальної дисципліни;
- головну сторінку навчальної дисципліни
- зміст курсу навчальної дисципліни;
- бібліотеку;
- словник.

Інформаційна сторінка навчальної дисципліни призначається для потенційних і дійсних слухачів, розміщується на інтернет-сайті вищого навчального закладу, є відкритою для всіх бажаючих і містить таку інформацію: назва та опис курсу (мета та завдання; результати навчання; зміст, обсяг і тривалість; розроблена у PowerPoint презентація курсу; інформація про авторів, викладачів, тьюторів.

Бібліотека курсу містить інформаційні ресурси (активні інтернет-посилання, що забезпечують безпосередній вихід на зазначене джерело).

Якщо наявна електронна версія того чи іншого джерела, вона розміщується на електронному носії до дистанційного курсу, а в межах електронного навчального посібника зазначається лише її назва з позначкою, наприклад, «(див. компакт-диск)». Усі інші джерела зазначаються лише у вигляді переліку їх повних назв.

Словник курсу:

- містить визначення всіх основних термінів і понять кожної навчальної дисципліни дистанційного курсу;
- структурований в алфавітному порядку;
- забезпечений навігацією;
- дає змогу здійснювати інтерактивний пошук за словом тощо.

Функції дистанційного курсу реалізуються за допомогою засобів, відповідність між якими відображено у табл. 2.9.1.

Таблиця 2.9.1

**Функції дистанційного курсу та засоби їх реалізації**

| <b>Засіб</b>   | <b>Функції</b>                                  |
|--|---|
| <i>I. Електронні видання</i>   |   |
| Підручники, навчальні посібники  | Навчальна, інформаційна, інструктивно-методична |
| Навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, інструкції  | Навчальна, інструктивно-методична               |
| Монографії, статті, довідники, словники, періодичні та наукові видання   | Навчальна, інформаційна                         |
| <i>II. Навчально-інформаційні відео- та аудіоматеріали</i>   |   |
| Фільми, слайди, діалоги тощо   | Навчальна, інформаційна                         |
| <i>III. Комп'ютерні навчальні програми</i>   |   |
| Тренажери, віртуальні лабораторії, практикуми тощо   | Навчальна                                       |
| <i>IV. Додаткові інформаційні ресурси (електронні бібліотеки, інформаційно-довідкові системи, бази даних тощо)</i>           | Навчальна, інформаційна                         |
| <i>V. Програмне забезпечення для організації та адміністрування навчального процесу (електронні навчальні оболонки тощо)</i> | Організаційно-управлінська                      |
| <i>VI. Комп'ютерні системи контролю (тестові системи)</i>  | Контролююча                                     |

*Робочий зошит дистанційного курсу* за навчальною дисципліною призначений для методичного та інформаційного забезпечення організації навчальної діяльності слухача та підтримки процесу викладання. Розроблення робочого зошиту спрямоване на детальне висвітлення діяльності слухача протягом навчання за дистанційним курсом та надання йому методичної допомоги у формі конкретних рекомендацій.

*Методичні рекомендації* для викладачів необхідні, особливо, коли до процесу розроблення та процесу викладання дистанційного курсу залучені не тільки розробники змісту навчальної дисципліни.

Стандарт оформлення робочого зошиту для дистанційного навчання, доповнений специфікою організації навчального процесу

за дистанційною формою навчання, розробляється на підставі наявних вимог до методичних рекомендацій для навчальних дисциплін у традиційному форматі.

Таблиця 2.9.2

**Структура робочого зошити дистанційного курсу**

| Для слухача  | Для викладача  |
|--|--|
| 1  | 2  |
| ВСТУП  |  |
| Актуальність вивчення курсу  | Актуальність викладання курсу  |
| Мета курсу: набути знань, умінь та навичок   | Мета курсу: надати слухачам знання, вміння та навички  |
| Результати навчання: після вивчення курсу слухачі повинні ...  | Результати навчання: після вивчення курсу слухачі повинні ...  |
| Стратегія навчання   | Стратегія викладання   |
| Форми контролю   | Форми контролю   |
| ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСУ  |  |
| ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ   |  |
| ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ  | ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ  |
| Опис основних елементів курсу  | Опис основних елементів курсу  |
| Загальні рекомендації щодо реалізації різних форм навчальної діяльності (вивчення теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань, участі у семінарських заняттях, складання тестів тощо) | Загальні рекомендації щодо організації та проведення різних форм навчальної діяльності (консультацій, практичних занять, семінарських занять, тестів тощо) |
| РОЗДІЛ №. Назва теми.  |  |
| Мета розділу: отримати ...   | Мета розділу: надати ...   |
| Матеріали для обов'язкового вивчення:  | Матеріали для обов'язкового вивчення:  |
| Додаткові матеріали для вивчення:  | Додаткові матеріали для вивчення:  |
|  | Навчально-методичні матеріали для викладання:  |
| Види навчальної діяльності, передбачені у Розділі №  |  |
| Тест для самоконтролю  |  |
| Форма проведення: у режимі Інтернету   | Форма проведення: у режимі Інтернету   |
| Статус: рекомендований   | Статус: рекомендований   |
| Термін проведення: №-й тиждень   | Термін проведення: №-й тиждень   |
| Час, відведений для складання тесту:   | Час, відведений для складання тесту:   |
| Тест   |  |

| <i>Закінчення табл. 2.9.2</i>  |   |
|--|---|
| <i>1</i>   | <i>2</i>  |
| <i>Форма проведення: у режимі Інтернету</i>  | <i>Форма проведення: у режимі Інтернету</i>                         |
| <i>Статус: обов'язковий</i>  | <i>Статус: обов'язковий</i>   |
| <i>Термін проведення: №-й тиждень</i>  | <i>Термін проведення: №-й тиждень</i>                               |
| <i>Час, відведений для складання тесту:</i>  | <i>Час, відведений для складання тесту:</i>                         |
| <i>Рекомендації щодо підготовки до складання тесту:</i>                                    | <i>Рекомендації щодо проведення аналізу результатів тестування:</i> |
| <i>Практичне заняття «Назва теми»</i>  |   |
| <i>Мета: отримати ...</i>  | <i>Мета: надати ...</i>   |
| <i>Форма проведення: письмово (електронною поштою)</i>                                     | <i>Форма проведення: письмово (електронною поштою)</i>              |
| <i>Термін проведення: №-й тиждень</i>  | <i>Термін проведення: №-й тиждень</i>                               |
| <i>Завдання для виконання</i>  | <i>Завдання для виконання:</i>                                      |
|  | <i>Відповіді до завдань:</i>  |
| <i>Матеріали для підготовки до заняття:</i>  | <i>Матеріали для підготовки до заняття:</i>                         |
| <i>Рекомендації щодо підготовки до виконання завдань:</i>                                  | <i>Рекомендації щодо проведення практичного заняття:</i>            |
| <i>Семінарське заняття «Назва теми»</i>  |   |
| <i>Мета: отримати ...</i>  | <i>Мета: надати ...</i>   |
| <i>Форма проведення: (форум або чат)</i>   | <i>Форма проведення: (форум або чат)</i>                            |
| <i>Термін проведення: №-й тиждень</i>  | <i>Термін проведення: №-й тиждень</i>                               |
| <i>Питання для обговорення:</i>  | <i>Питання для обговорення:</i>                                     |
|  | <i>Додаткові питання для обговорення:</i>                           |
| <i>Матеріали для підготовки до заняття:</i>  | <i>Матеріали для підготовки до заняття:</i>                         |
|  | <i>Навчально-методичні матеріали для підготовки до заняття:</i>     |
| <i>Рекомендації щодо підготовки до заняття:</i>  | <i>Рекомендації щодо проведення заняття:</i>                        |
| <b>СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ</b><br>(у тому числі інтернет-ресурси, періодичні видання) |   |

*Етапи розроблення.* Аналіз запропонованих моделей організації процесу розроблення навчально-методичних матеріалів дистанційних курсів і практичний досвід дають змогу виокремити в цьому процесі такі основні етапи:

1. Проектування курсу.
2. Формування змісту.
3. Побудова методичної системи курсу.
4. Технічна реалізація.
5. Експертне оцінювання якості курсу.
6. Доопрацювання курсу.

*Етап проектування дистанційного курсу спрямований на визначення:*

- цілей і завдань курсу;
- результатів навчання за курсом;
- змісту дистанційного курсу;
- навчальної стратегії курсу.

Інформаційний простір дистанційного курсу включає поняття «зміст курсу» та зміст усіх навчально-методичних та інформаційних складових дистанційного курсу (робочий зошит, електронний навчальний посібник та ін.).

Етап проектування дистанційного курсу реалізується на основі врахування освітніх стандартів; специфіки та ресурсів закладу (профіль, навчальні програми, контингент слухачів тощо); обраної закладом моделі щодо організації дистанційної форми навчання (внутрішній стандарт) тощо.

Визначений перелік розділів і тем повинен змістовно забезпечувати можливість реалізації мети та завдань курсу, досягнення результатів навчання, що, у свою чергу, має відповідати освітнім стандартам.

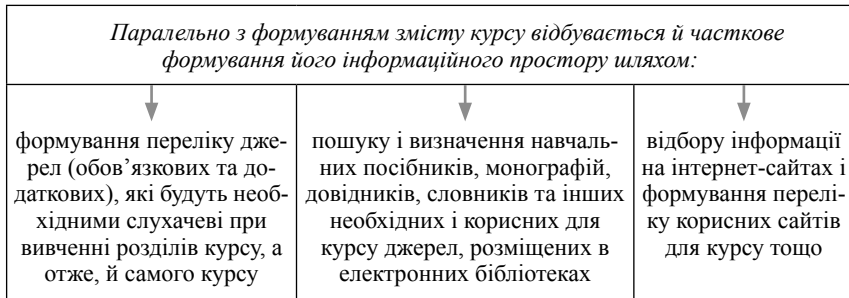
*Етап формування змісту* дистанційного курсу навчальної дисципліни відбувається за розділами (модулями), кожен з яких становить завершену навчальну одиницю, тобто передбачає повний цикл організації навчального процесу від визначення навчальних цілей до контролю навчальних результатів.

Наприклад, у курсах, пов'язаних з питаннями управління, маркетингу, управління проектами, поряд із зазначеними складовими додаються «Ситуаційні вправи», «Ділові ігри» тощо, з питаннями історії, педагогіки, мистецтва – «Мультимедіа», «Архіви», «Віртуальні подорожі» – «Лабораторії», «Практикуми», «Тренажери, симулятори», що є відображенням специфіки цих дисциплін.

Основні теоретичні положення розділу відображаються як в електронному навчальному посібнику, так і в робочому зошиті дистанційного курсу. Питання для обговорення та практичні завдання до розділу вбудовуються у систему семінарських і практичних завдань розділу, що детально висвітлюється у методичних рекомендаціях до дистанційного курсу навчальної дисципліни.

На основі аналізу теоретичних положень дидактики та практичного досвіду наповнення змісту розділу (модулю) рекомендується здійснювати у такому порядку:

1. Формулювання досяжної мети розділу (модулю).
2. Визначення завдань розділу (модулю), виконання яких дасть змогу досягти поставленої мети.
3. Відображення виконання завдань у результатах навчання, що є вимірними та можуть бути оцінені.
4. Побудова тесту (першого варіанта), який дасть можливість перевірити, чи досягнуті результати навчання, а через них фактично й завдання та мета розділу.
5. Наповнення змісту розділу через висвітлення тем – викладення теоретичного матеріалу розділу у вигляді тексту – відповідно до сформульованих цілей, завдань, результатів навчання та побудованого тесту, що має проконтролювати досягнення останніх.
6. Структуризація та візуалізація викладеної текстової інформації з метою забезпечення її оптимального сприйняття.
7. Визначення ключових понять розділу.
8. Формулювання висновків до розділу.
9. Визначення питань для самоконтролю набутих знань і питань для обговорення.
10. Формулювання завдань, виконання яких дасть можливість оволодіти відповідними вміннями та навичками на основі теоретичного матеріалу розділу.
11. Коригування першого варіанта тесту до розділу з метою забезпечення контролю досягнення результатів навчання.
12. Побудова тесту для самоконтролю.



*Рис. 2.9.1. Формування інформаційного простору курсу*

Інформація, що утворює інформаційний простір курсу, розміщується як у межах електронного навчального посібника, так і на компакт-диску до дистанційного курсу.

Після завершення формування всіх розділів (модулів) на основі побудованих до кожного розділу (модулю) тестів для контролю результатів навчання формується підсумковий тест до всього курсу.

Під час розроблення дистанційних курсів реалізуються два види *структуризації* матеріалу – вертикальна та горизонтальна, результатом якої є:

- виокремлення основних понять;
- встановлення інтерактивних зв'язків між ним та формування ієрархічної структури;
- відображення зазначених зв'язків і структури за допомогою схем, таблиць, графіків, діаграм, рисунків, ілюстрацій тощо.

*Вертикальна структуризація* дає змогу забезпечити індивідуалізацію та диференціацію вивчення навчального матеріалу залежно від потреб і можливостей слухача, студента і передбачає реалізацію таких кроків:

- матеріал поділяється на два і більше (ієрархічних) рівнів;
- критеріями для поділу є, наприклад, деталізація, рівень важливості (вторинність) інформації тощо.

*Приклад деталізації інформації:* 1-й рівень – перелік факторів; 2-й – опис факторів.

*Приклад вторинності інформації:* 1-й рівень – перелік історичних подій; 2-й – опис історичних подій; 3-й – інформація про діячів того чи іншого історичного етапу.

Візуалізується вертикальна структуризація на етапі технічної реалізації дистанційного курсу за допомогою побудови *гіперпосилань*, тобто створення програмним шляхом переходу на відповідні рівні інформації.

*Горизонтальна структуризація* дає можливість покращити процес сприйняття інформації одного вертикального рівня і передбачає виконання таких дій:

- матеріал диференціюється відповідно до певних видів інформації (наприклад, визначення, цікаві факти, приклади, теоретичні положення, висновки тощо);
- структурований горизонтальний матеріал візуалізується шляхом обрання для кожного виду інформації адекватної ілюстрації (картинки, іконки) та стилю представлення (колір, шрифт тощо).

Візуалізація горизонтальної структури тексту відбувається на етапі технічної реалізації дистанційного курсу.

*Етап побудови методичної системи дистанційного курсу* – методичний супровід змісту дистанційного курсу, що досягається шляхом:

- побудови структури навчального процесу;
- детального планування та опису всіх видів навчальної діяльності, які будуть реалізовуватися у межах курсу навчальної дисципліни (кожного її розділу (модулю));
- побудови графіка навчального процесу.

Тобто формується сценарій навчальної діяльності у межах кожного розділу (модулю) та курсу навчальної дисципліни в цілому.

Цей етап реалізується спільними зусиллями викладача – розробника змісту та методиста на основі визначених раніше мети, завдань, результатів навчання та навчальної стратегії.

Результатами реалізації етапу побудови методичної системи дистанційного курсу є:

- детальний опис усіх видів навчальної діяльності, реалізація яких передбачена в курсі (окремо для слухача, студента та викладача);
- графік навчального процесу;
- повний тематичний план (з визначенням розподілу годин для всіх видів навчальної діяльності);
- побудова системи контролю та оцінки діяльності студента, слухача.

Навчальна діяльність у межах дистанційного курсу реалізується, як і у традиційних курсах, через систему навчальних заходів. Водночас принципово новими є навчальні засоби, за допомогою яких провадяться навчальні заходи для дистанційного навчання, до яких належать сучасні інформаційні та комунікаційні технології: електронна пошта, списки розсилки; електронна дошка; форум (чат, скайп); конференції (Інтернет-, аудіо-, відео-) тощо.

Можливості використання різних інформаційних і комунікаційних технологій для здійснення навчальних заходів за дистанційної форми навчання є досить широкими. Запропонована у табл. 2.9.3 інформація дає змогу викладачам – розробникам курсу обрати для реалізації своїх ідей, на основі врахування технічних можливостей і можливостей слухачів, студентів, найбільш оптимальну технологію.

Таблиця 2.9.3

**Можливості реалізації навчальних заходів дистанційної форми навчання за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій**

| Вид навчального заходу | Вид технології   |
|------------------------|--|
| 1                      | 2  |
| Лекція:                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Інтернет-аудіоконференція (з демонстрацією слайдів через Інтернет);</li> <li>• відеоконференція (з паралельною демонстрацією слайдів);</li> <li>• подання інформації через електронні навчальні посібники (слайди зі звуковим або відеосупроводом)</li> <li>• подання відео-, аудіоінформації через електронні носії</li> </ul> |
| Консультація:          |  |
| • Індивідуальна        | • Електронна пошта, скайп;   |
| • Групова              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Електронна пошта через список розсилки;</li> <li>• електронна дошка;</li> <li>• форум (чат, скайп)</li> </ul>   |

| <i>Закінчення табл.2.9.3</i>                             |   |
|--|---|
| <i>1</i>   | <i>2</i>  |
| <i>Семінарське заняття:</i>                              |   |
| • Традиційне   | • Конференція (всі види);                                       |
| • У формі «круглого столу»                               | • Конференція (всі види);<br>• форум (чат, скайп)               |
| • У формі «мозкового штурму»                             | • Конференція (аудіо- чи відео-);<br>• форум (чат, скайп)       |
| <i>Практичне заняття:</i>                                |   |
| • У формі виконання письмових практичних завдань         | • Електронна пошта;<br>• електронна дошка                       |
| • У формі виконання інших видів завдань                  | • Конференція (відео- чи аудіо-)                                |
| <i>Контрольні заходи:</i>                                |   |
| • У формі письмової контрольної роботи                   | • Електронна пошта;<br>• електронна дошка;<br>• тестові системи |
| • У формі заліку чи іспиту                               | • Тестові системи;<br>• відеоконференції (скайп)                |
| • У формі презентацій чи захисту індивідуальних проєктів | • Конференції (аудіо- чи відео-)                                |

Побудова графіка навчального процесу здійснюється, наприклад, потижнево на основі переліку та обсягу запланованих навчальних заходів.

На основі сформованого графіка навчального процесу будують план курсу, в якому за розділами зазначається розподіл годин для всіх запланованих навчальних заходів.

Останньою складовою методичної системи дистанційного курсу є система контролю та оцінки результатів навчання, побудова якої фактично завершує цей етап розроблення дистанційного курсу – етап побудови його методичної системи.

Встановлення вартості (ваги) кожного навчального заходу (максимальної оцінки, яку може отримати слухач, студент) є особливо важливим при дистанційній формі навчання, оскільки надає слухачеві, студенту можливість чітко передбачати та планувати успішність своєї навчальної діяльності.

З метою забезпечення максимальної об'єктивності оцінки результатів навчання рекомендується попередній та підсумковий контроль реалізовувати в очному форматі. Форму контролю обирають автори дистанційного курсу, вона базується на рекомендаціях навчального плану, залежить від специфіки дисципліни.

*Етап технічної реалізації* дистанційного курсу спрямований на створення всіх структурних елементів курсу навчальної дисципліни у відповідному форматі та передбачає:

- трансформацію всіх створених розробниками матеріалів у відповідний формат;
- побудову та включення до електронного навчального посібника й електронного носія (компакт-диск, флеш-пам'яті тощо) мультимедіа, аудіо-, відеододатків тощо;
- створення веб-дизайну електронного навчального посібника;
- створення навігаційної системи електронного носія (компакт-диск, флеш-пам'яті тощо);
- технічну реалізацію тестових систем;
- підготовку складових електронної навчальної оболонки організації та адміністрування навчального процесу.

Оцінювання якості дистанційного курсу відбувається у процесі експериментального (пілотного) запровадження.

Методи викладання за дистанційною формою навчання поділяють на *традиційні* та *інноваційні*. До інноваційних методів належать методи викладання (лекції, семінарські і практичні заняття, консультації) з використання інформаційно-комунікаційних технологій: як у режимі реальному часі – через інтернет-конференції, «чати»; так і на цифрових носіях, слайд-шоу з тематичних питань, ситуаційні вправи та ділові ігри тощо.

Додатково на електронних носіях (компакт-дисках) дистанційних курсів розміщується, наприклад, така інформація:

- аудіо-, відеоінформація;
- графічна інформація (схеми, графіки, діаграми);
- текстова інформація великих обсягів.

Щодо змістової складової компакт-дисків можна визначити такі види інформації:

- нормативно-правові документи;
- відеосюжети до ситуаційних вправ;
- відео- та слайдові демонстрації;
- електронні тексти (статей, монографій тощо);
- мультимедіа (фільми, фото тощо);
- програмне забезпечення для виконання практичних завдань та ін.

Наявність і необхідність проведення *очної установчої сесії* спрямована на виконання таких завдань:

- знайомство з викладачем, тьютором;
- викладання вступу до навчальної дисципліни;
- ознайомлення з концепцією вивчення курсу;
- проведення інструктажу щодо реалізації дистанційного формату навчання;
- вибір теми індивідуального проекту (завдання), що має бути реалізований (виконане) протягом вивчення курсу.

Під час навчання у *дистанційному форматі* відбуваються:

- вивчення слухачами, студентами теоретичного матеріалу курсу;
- проведення самоконтролю результатів навчання шляхом складання слухачами, студентами тестів для самоконтролю;
- участь у практичних заняттях шляхом виконання практичних завдань;
- участь у семінарських заняттях шляхом обговорення актуальних питань;
- складання тестів поточного контролю.

Всі види навчальної діяльності у дистанційному форматі виконуються за постійної інформаційної та методичної допомоги викладача та під його контролем.

Наявність і необхідність *очної екзаменаційної сесії* пов'язана з:

- проведенням підсумкового очного контролю для кожної навчальної дисципліни;
- оцінкою якості курсу слухачами, студентами.

Автоматизація навчання й контролю знань – це перший крок розвитку інформатизації освіти, де важливим аспектом є розподіл того, що можна й потрібно доручити комп'ютеру, а що залишити на суб'єктивний розсуд викладача. Синхронні та асинхронні лекції, консультації, віртуальні лабораторії, тренажери, практикуми тощо – все це надає максимум можливостей для навчання та викладання. Адже, з одного боку, дистанційна (електронна) освіта орієнтована на масовість, а з іншого – кожен з тих, хто навчається, унікальний і потребує особистісно орієнтованого підходу [4–10].

## **Висновки**

1. Дистанційна форма навчання – форма навчання, що реалізується в умовах віддаленості слухача та викладача на основі використання електронних інформаційних і телекомунікаційних технологій та певних методичних засад викладання.

2. Викладання за дистанційною формою навчання здійснюється з урахуванням таких факторів:

- постійне оновлення змісту, форм та методів навчання відповідно до сучасних потреб суспільства в інноваційному розвитку;
- розширення доступу до освітньо-професійних програм;
- індивідуалізації процесу навчання з урахуванням професійних потреб і особливостей слухачів.

3. Навчальний процес здійснюється під час очних сесій та у між-сесійний період, що потребує інтеграції традиційних та інноваційних підходів до викладання.

Очні сесії призначаються для:

- проведення інструктивних заходів стосовно загальних питань організації дистанційного навчання;

- викладання вступу до навчальних дисциплін, що вивчаються дистанційно у міжсесійний період;

- проведення консультацій та очного підсумкового контролю успішності засвоєння програм дистанційних навчальних дисциплін, що вивчалися.

4. Основними видами навчальних занять під час очних сесій є: лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації.

Основними видами навчальних занять за дистанційною формою у міжсесійний період є: вивчення теоретичного матеріалу, практичні та семінарські заняття, консультації.

Вивчення теоретичного матеріалу слухачами та виконання практичних та семінарських завдань відбуваються на основі розроблених навчально-методичних матеріалів, що є складовими дистанційних навчальних дисциплін, та за постійної консультаційної допомоги з боку викладачів, які використовують різноманітні інформаційно-телекомунікаційні засоби: електронну пошту, обмін файлами, форум, «чат», скайп тощо.

5. Контроль якості засвоєння навчальної програми слухачами забезпечується системою контрольних заходів, що реалізуються викладачем в очному та дистанційному режимах.

---

### *Література*

---

1. Освітній портал™ – освіта в Україні, освіта за кордоном. Дистанційна освіта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/>.

2. *Таланова Ж. В.* Вплив світових тенденцій на розвиток дистанційної освіти в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців / *Ж. В. Таланова* // Проблеми трансформації системи державного управління в умовах політичної реформи в Україні : матер. наук.-практ. конф. за міжнар. участю (31 трав. 2006 р., м. Київ) / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. – К. : Вид-во НАДУ, 2006.

3. American Distance Education Consortium [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.adec.edu/>.

4. European Association for Distance Learning (EADL) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eadl.org/>.

5. European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eadtu.nl/>.

6. European Distance Education Network (EDEN) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eden-online.org/>.

7. Open and Distance Learning Quality Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.odlqc.org.uk/odlqc/>.

8. *Kalashnikova S.* Implementation of E-Learning in Higher Education Institution: Experience of the National Academy of Public Administration, the President of Ukraine / *S. Kalashnikova, Zh. Talanova* // E-Activities (E-Learning): 3rd WSEAS International Conference (October 24–26, 2004, Rethymno, Greece) / Ed. by N. Mastorakis. – Athens : WSEAS, 2004. – Issue 6, Vol.1. – P. 1642–1645.

9. *Talanova Zh.* Experience and prospects of Distance Learning Development in Ukraine / *Zh. Talanova, S. Shytikova* // ONLINE EDUCA BERLIN, 11<sup>th</sup> International Conference on Technology Supported Learning & Training, November 30 – December 2, 2005 – Berlin, Germany, 2005.

10. United States Distance Learning Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.usdla.org>.

## METHODICAL BASIS OF TEACHING FOR DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Zh.V. Talanova, S. A. Kalashnikova

Methodical basis of teaching for distance learning in higher education institutions, approaches to development of study and instruction packages for distance learning are considered in the chapter.

**Key words:** distance learning, e-learning, instructional basis of teaching, hyperlink, e-manual, interactive e-communication .

---

---

### 2.10. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ВИКЛАДАЧЕМ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

---

---

Розкриваються педагогічні умови застосування електронного підручника викладачами вищого навчального закладу.

**Ключові слова:** електронне видання, електронний підручник, інформаційно-комунікаційні технології, інструментальні системи, дистанційна освіта, педагогічні умови, викладач.

Раскрываются педагогические условия применения электронного учебника преподавателями высших учебных заведений.

**Ключевые слова:** электронное издание, электронный учебник, информационно-коммуникационные технологии, инструментальные системы, дистанционное образование, педагогические условия.

Disclosed pedagogical conditions of the electronic textbook academic careers.

**Key words:** e-edition, e-manual, information and communication technologies, tools systems, distance education, pedagogical conditions.

Історично склалося, що використання книги як одного з джерел навчальної інформації з розвитком педагогічної науки привело до утворення окремого жанру – «навчальної літератури», та появи «підручника» як носія систематизованого навчального матеріалу з певної галузі знань. Відповідно до загальних тенденцій у розвитку книги (як джерела інформації) відбулися зміни і в концепції утворення підручника (як засобу навчання) – досягнення науково-технічного прогресу інтегруються в освітню сферу [8].

Сутність та головне призначення підручника залишаються незмінними, але традиційний паперовий підручник (як засіб навчання) трансформується в інтегрований комплекс програмно-педагогічних засобів навчання з посиленням взаємодії суб'єкта та засобу навчання за рахунок

використанням додаткових способів впливу, що дає змогу поглибити реалізацію дидактичних принципів і функцій [7].

На думку В. Я. Волкова, навчальна книга повинна призначатися саме для реалізації діалектичного взаємозв'язку набутого досвіду і нової інформації [1].

Сутність понять «видання», «книжкове видання» та «видання навчального призначення» за істотними ознаками зовнішньої форми наведено в Державному стандарті України [4]:

- **видання** – документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, виготовлений друкуванням, тисненням або іншим способом, містить інформацію, призначену для поширення, і відповідає вимогам державних стандартів, інших нормативних документів щодо їхнього видавничого оформлення і поліграфічного виконання;

- **книжкове видання** – видання у вигляді блока скріплених у корінці аркушів друкованого матеріалу будь-якого формату в обкладинці чи оправі.;

- **навчальне видання** – видання систематизованих відомостей наукового або прикладного характеру викладених у зручній для вивчення і викладання формі.

На сьогодні широкого вжитку набув термін «електронне видання». Однак не всі інформаційні матеріали на дискетах, дисках, флешках та інших носіях належать до електронних видань (ЕВ).

**Електронне видання** – електронний документ (група електронних документів), який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, призначений для розповсюдження в незмінному вигляді, а також має вихідні відомості [1].

Розвиток комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій і поєднання з педагогічними технологіями прискорили створення та розвиток програмного забезпечення навчального призначення. Більшість науковців (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лапінський, Ю. Машбиць, С. Раков, І. Роберт та ін.) схилиються до використання найбільш загального терміна «інформаційно-комунікаційні технології навчання» (ІКТН), який поєднує ознаки педагогічної технології (інтерактивну суб'єктно-суб'єктну взаємодію викладача і студента, специфічні форми, засоби і методи навчання), використання у ній комп'ютера та можливостей телекомунікаційних мереж. Доцільним є поділ програмних педагогічних засобів на основі ІКТН на типи за функціональною ознакою: програмні засоби, що навчають; тренувальні (тренажери); контролюючі (діагностичні); імітаційні (відображення об'єкта, процесу, явища); моделюючі; демонстраційні; інформаційно-пошукові; навчально-ігрові, інструментальні; мікросвіти [5; 7].

Електронний підручник (ЕП) – складний програмний продукт навчального призначення, в якому застосовуються досягнення сучасної науки і техніки, що дають змогу програмно реалізовувати всі структурні компоненти навчального посібника, який містить у повному

обсязі навчальний матеріал з предметної області та методику навчання, тематичні мультимедійні матеріали, відповідний дизайн художнього оформлення.

За визначенням І. Роберт, електронний підручник – інформаційна система (програмна реалізація) комплексного призначення, що за допомогою єдиної комп'ютерної програми, без звернення до паперових носіїв інформації, забезпечує реалізацію дидактичних можливостей засобів інформаційно-комунікаційних технологій у всіх ланках дидактичного циклу процесу навчання:

- постановку пізнавального завдання;
- подання змісту навчального матеріалу;
- організацію застосування первинно набутих знань (організацію діяльності з виконання окремих завдань, внаслідок якої формуються наукові знання);
- зворотний зв'язок, контроль діяльності суб'єктів навчання;
- організацію підготовки до подальшої навчальної діяльності (завдання орієнтирів для самоосвіти, для ознайомлення з додатковою літературою).

Упровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу підготовки висококваліфікованих спеціалістів вимагає від випускників ВНЗ високого рівня засвоєних знань в означених галузях науки і техніки та ступеня майстерності володіння професійною діяльністю (набір компетентностей) згідно з вимогами кваліфікаційного рівня за освітнім стандартом. Такій підхід потребує перегляду пріоритетів у процесі постановки системи навчальних завдань з посиленням акценту на практичних завданнях самостійного пошуку, здобуття й застосування знань.

Для реалізації функціональних особливостей необхідно, щоб електронний підручник забезпечував: демонстрацію фізичних, хімічних, технологічних або інших процесів у їх динаміці, наочне уявлення об'єктів і процесів, недосяжних для безпосереднього спостереження (процеси в мікросвіті, космічні процеси тощо); комп'ютерне моделювання процесів і об'єктів, які потребують для свого вивчення унікального чи дорогого обладнання; аудіокоментар автора підручника; введення в навчальний матеріал аудіо- і відеосюжетів, анімацій; організацію контекстних підказок, посилань (гіпертекст); швидке виконання складних обчислень із поданням результатів у цифровому або графічному вигляді; оперативний самоконтроль знань учня (студента) у процесі виконання ним вправ і тестів, самонавчання.

Структурно електронний підручник має складатися з опорного комплексу курсу, комплексу окремих уроків (лекцій), деталізованого курсу, поглибленого матеріалу з окремих розділів курсу. Він поділяється на вступну і основну частини. Матеріал вступної частини має бути ретельно структурованим, відображати архітектоніку курсу та зв'язки між його окремими компонентами.

До основної частини електронного підручника необхідно вводити: постановку завдання (розкриття сутності проблеми); ілюстрацію основних завдань і значущість їх розв'язання; графічні й фізичні ілюстрації, мультиплікації, кліпи з різних положень курсу чи розділу; аудіофрагменти; методи, способи і прийоми з демонстрацією практичного застосування їх; «фізичну» інтерпретацію результатів (без формул); посилання на необхідні знання попереднього матеріалу [6].

З огляду на викладене, до складу електронного підручника повинні входити модулі (розділи):

- методичний розділ;
- теоретичний розділ із поясненнями навчального матеріалу ;
- довідковий розділ з поясненнями всіх використаних визначень, одиниць вимірювання та перемінних;
- симулятор – віртуальна лабораторія для моделювання проведення дослідів та експериментів або набуття навичок використання обладнання та управління ним;
- конструктор тестових завдань для контролю знань у тестовій та/або анімаційній формі;
- конструктор теоретичного розділу для доповнення та внесення змін до навчального процесу.

Наведена узагальнена структура ЕП не є повною або сталою. Залежно від галузі науки, професіоналізації курсу за викладеним матеріалом, формою поширення, умовами доступу і використання та принципом наповнення навчальним матеріалом склад модулів може змінюватися та доповнюватися.

Серед головних напрямів удосконалення ЕП слід визначити моделювання природних явищ та процесів, візуалізацію математичних моделей, розроблення вимірювальних та керівних систем із включенням реальних фізичних об'єктів, створення предметно орієнтованих діяльнісних середовищ для опрацювання результатів експерименту, проведення моніторингу навчального процесу, створення комп'ютеризованих довідкових та експертних систем і систем з елементами штучного інтелекту. Діяльність в означених напрямках надає можливість створення інформаційних ресурсів навчального призначення з інтегруванням відповідних модулів або компонентів доступу до відповідних баз даних з використанням засобів зв'язку.

Широкого використання набувають можливості інформаційних технологій зі створенням систем дистанційного навчання та організації самостійної роботи студентів, вага якої із застосуванням інноваційних технологій навчання значно зростає.

Методика створення електронної навчальної літератури (ЕНЛ) із застосуванням мультимедійних технологій постійно вдосконалюється. Дослідженню питань створення та застосування електронного підручника в навчальному процесі присвячені роботи Е.Аленічевої, А. І. Гончарова, С. В. Волкова, В. Л. Іванова, І. Г. Іванцівської, Е. А. Кашиної,

Н. А. Лебединської, В. М. Левіна, Н. Монастирська, Ю. М. Сидоркіна, В. Г. Суннес, С. В.Тевельової та ін.

Сучасні методики створення ЕП передбачають використання певних засобів оброблення інформації. Сучасний викладач повинен володіти вміннями створювати ЕП на основі певних інструментальних оболонок.

Умовно засоби створення електронних підручників можна поділити на групи:

- традиційні алгоритмічні мови;
- інструментальні засоби загального призначення;
- гіпертекстові й гіпермедіазасоби.

Найдосконаліші ЕП створюються з використанням традиційних алгоритмічних мов. Але такий підхід вимагає участі в роботі над підручником колективу професійних програмістів і фахівців з багатьох галузей знань. Це потребує значних затрат часу.

Впровадження ІКНТ у навчальний процес та недостатня забезпеченість електронними програмованими засобами навчального призначення змушує педагогів шукати альтернативні рішення за рахунок розроблення та використання інструментальних систем створення електронних підручників, які мають дружній інтерфейс користувача та не потребують спеціальних умінь програмування. Програмні оболонки створюються для спрощення процесу розроблення електронних видань навчального призначення силами професорсько-викладацьких колективів (без оволодіння навичками програмування).

Найвні програмні оболонки відрізняються за переліком доступних функцій та підтримкою (сумісністю) форматів – від Book Designer v 4.0 (програма створення електронних книг) з окремими конструкторами тестів [10] до програмної оболонки для створення електронних підручників SunRav [11; 12] – SunRav TestOfficePro, SunRav BookOffice 3.7, яка містить модуль розроблення електронного підручника SunRav BookEditor, модуль читання підручника SunRav BookReader, модуль для створення, проведення та адміністрування тестів SunRav TestOfficePro. Програму дуже легко і швидко можна встановити на локальному комп'ютері, після мінімального ознайомлення з документацією викладач може приступати до створення електронного підручника, який може бути записаний на CD- і DVD-диск, або на флеш-пам'ять і не потребує встановлення додаткового програмного забезпечення під час використання. Збереження створеної електронної документації можливе в EXE-файлах, форматах СНМ, HTML, PDF, а також у будь-яких інших з використанням бібліотеки шаблонів. У створених книгах можливе використання сучасних мультимедійних форматів: аудіо- і відеофайлів, зображень (PNG, JPEG, GIF (включаючи анімовані)), Flash, OLE-об'єктів, додаткових вікон, посилає з необмеженим рівнем глибини і т. ін.

Порівняно з друкованим підручником для застосування електронного підручника потрібен певний програмно-технічний комплекс. ЕП може опрацьовувати інформацію в усіх відомих на сьогодні форматах збереження: тексту, аудіо та відео. За умов розроблення ЕП у певному інструментальному середовищі для подальшої можливості використання на платформі одного з означених трьох – чотирьох типів операційних систем (мультисистемність) та підтримкою більшої кількості форматів оброблення та збереження файлів мультимедійного типу, *вимоги до апаратного комплексу суттєво зростають*. З урахуванням тенденції впровадження іновативних технологій у навчальний процес постає питання можливості використання не тільки стаціонарних ПК, а й комп'ютеризованих пристроїв, поєднаних нині у групу *гаджетів*, що надають користувачам мобільність і спрощують доступ до інформаційних ресурсів.

Поява сучасних автономних мобільних пристроїв (ноут- і нетбуки, планшети типу iPad, reader'и з монохромними та кольоровими екранами, тощо) усуває залежність процесу роботи з навчальною літературою (збереження, оброблення та відображення електронних документів) від наявності доступу користувача до стаціонарних ПК. Однак означені пристрої не мають чіткого поділу на групи за певними ознаками через постійне вдосконалення архітектури, продуктивності та функціональних можливостей відповідно до досягнень комп'ютерних технологій. Їх можна умовно поділити за функціональним призначенням та можливостями апаратної (HardWare) і програмної (SoftWare) складових на три групи:

1. Переносні персональні комп'ютери з повним набором конструктивних апаратних складових і відповідного програмного забезпечення (сучасна архітектура побудови з використанням традиційних операційних систем й інтегрованих пакетів інструментального середовища) без обмежень у функціональності.

2. Планшетні ПК зі спрощеною конструктивною будовою (немає рухомих та «великогабаритних» вузлів для зменшення розмірів, ваги та електроспоживання) і зміненим/удосконаленим програмним забезпеченням для збереження основних функціональних можливостей.

3. Планшетні ПК зі спрощеною конструктивною будовою, архітектурою та програмним забезпеченням, придатні для виконання певного мінімального набору функцій за мінімальних ваги/розмірів та максимальної автономності.

Основні характеристики апаратної частини та програмного забезпечення (OS, програми) пристроїв з наведених груп можуть суттєво відрізнитися залежно від функціонального призначення, що робить проблематичними застосування цих пристроїв з навчальною метою в контексті використання для роботи с ЕП.

Тому велике значення при залученні таких мобільних пристроїв до навчального процесу матимуть:

- стандартизація форматів оброблення та збереження інформації;
- уніфікація програмного забезпечення та операційного середовища;
- розроблення спеціальних інструментальних програмних середовищ для підготовки та створення ЕП.

У зв'язку зі зростанням інтересу до навчальних програм, що базуються на педагогічних технологіях дистанційної освіти, та розвитком мережевих технологій стрімкого поширення набуває створення відкритих (або умовно відкритих) освітніх веб-ресурсів.

Наявність особистого сайту викладача, де розміщені навчальні матеріали, завдання для самостійної роботи, запитання для самоперевірки, зворотний зв'язок зі студентами є необхідною умовою сучасної освіти побудованої на використанні дистанційних курсів.

Вимоги особистісно орієнтованого навчання, структурні особливості електронного підручника особливо вдало реалізуються під час використання різноманітних відкритих інструментальних систем (оболонки): Blackboard, IBM LearningSpace, Moodle, WebCt та ін. Так можемо визначити вдале створення авторських навчально-методичних комплексів з різних предметних курсів на базі веб-ресурсу 'Moodle' [9]

Подібні освітні веб-ресурси надають можливість вільного (або умовно вільного) доступу до навчальних матеріалів з обраної дисципліни та можливість вибору викладача, дають змогу самостійно планувати процес навчання за умови наявності вільного часу та доступу до глобальної мережі Інтернет, але мають обмеження технічного характеру через використання мережевих технологій.

На ринку навчальних програмних педагогічних засобів знайти продукт, що задовольняв би всі вимоги до ЕП, дуже складно. Прикладом вдалого наближення до поєднання можливостей класичного викладення навчального матеріалу з можливостями застосування інноваційних технологій, на нашу думку, є спільні проекти Інституту педагогіки НАПН України та корпорації «Квазар-Мікро» представлених у вигляді педагогічних навчальних засобів: розроблена структура подання основного навчального матеріалу та інтерактивний інтерфейс для спілкування як з програмою, так і з викладачем; інтегровані засоби вхідного-вихідного та модульного контролю рівня знань, а також конструктор занять; вдало підібрані відповідні мультимедійні компоненти супроводу занять; наявні загальна простота та інтуїтивність у використанні програми як педагогами, так і учнями. А головне, що використання мультимедійних компонентів надає можливість імітувати виконання лабораторних та практичних занять у віртуальному просторі.

Успіх навчання і виховання на сучасному етапі багато в чому залежить від ефективності роботи того, хто безпосередньо організовує

педагогічний процес та ним керує, – від викладача. Тому особистість викладача, його авторитет мають прямий вплив на результати навчання. Викладач – одна з найскладніших професій, що потребує великої самовідданості, але є запорукою успіху педагогічної діяльності.

Змінюються вимоги до викладачів вищої школи. Як правило, викладачі ВНЗ є фахівцями в конкретній науковій галузі але систематичних знань в інших сферах, наприклад, виховання психолого-педагогічних аспектів освіти, у них зазвичай недостатньо. Нові аспекти розвитку вищої школи вимагають підвищення кваліфікації викладачів, розвитку педагогічних компетенцій, опанування сучасних новітніх технологій. Пріоритетами підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу є:

- формування потреби у саморозвитку;
- зростання педагогічної компетентності;
- зміна професійних психолого-педагогічних установок, їх орієтація на інновації;
- формування готовності до нестандартного, раціонального вирішення професійних завдань;
- розвиток рефлексії, здатності до осмислення свого педагогічного досвіду і корекції власної педагогічної практики [3].

На думку С. І. Змієва, підвищення кваліфікації професорсько-педагогічного складу вищої школи – процес багатоплановий, і найкращих результатів можна досягти за допомогою реалізації андрагогічної моделі, активізації різних форм і методів навчання оснований на: мобілізації власного досвіду викладача; формуванні у викладача необхідних компетенцій; посиленні мотивації до самовдосконалення за рахунок самонавчання.

На основі викладеного можна зробити висновки, що ключовими педагогічними умовами використання електронного підручника викладачами ВНЗ у навчальному процесі є такі:

1. Наявність сучасних електронних підручників, до структури яких має бути вміщено:

- повний, відповідно структурований, полімодальний та мультимедійний матеріал навчального курсу, зміст матеріалу навчального курсу – основних та додаткових навчальних матеріалів за тематикою предмета;
- систему віртуальної симуляції діяльності з моделюванням та відтворенням процесів і середовища;
- систему багаторівневого моніторингу рівня та якості навчання для забезпечення принципу індивідуалізації, самокерування і професіоналізації змісту навчання;
- систему адміністрування викладачем навчального процесу та програмного середовища.

2. Наявність забезпечення навчальних закладів сучасним обладнанням та програмним забезпеченням, що відповідає системним вимогам

ЕП та надає можливість інтегрування в середовище інструментальних оболонок і використання мережевих технологій.

3. Наявність викладацьких кадрів, які здатні до використання електронного підручника в навчальному процесі та бажають удосконалювати свої професійні здібності в оволодінні інформаційно-комп'ютерними технологіями та підвищенні рівня інформаційно-комунікаційної компетентності.

4. Розроблення і впровадження в освітній процес відповідних методик та методологічних рекомендацій з використання електронного підручника з урахуванням індивідуалізації та диференціації процесу навчання.

### *Література*

1. Волков В. Я. Сучасний підручник: проблеми видавничої підготовки / В. Я. Волков. – О. : Ярослав, 2007. – 20 с.
2. ГОСТ 7.83-2001. Електронні видання. Основні види. Терміни та визначення.
3. Гафурова Н. В. О профессиональных требованиях к преподавателю использующему информационные технологии / Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова // Повышение качества высшего профессионального образования: материалы научной методической конференции / Сибир. федер. ун-т. – Красноярск, 2008. – С. 10–13.
4. ДСТУ 3017–95. Видання. Основні види. Терміни та визначення
5. Жалдак М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут // Інформатика. – 2006. – № 3-4. – 95 с.
6. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути / В.М. Мадзігон // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1-4. – С. 41–42.
7. Педагогіка вищої школи / І. Д. Бех, І. С. Волощук, О. В. Глузман та ін. ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – Підрозд 4.4.1.
8. Паль Р. В. Человек придумал книгу / Р. В. Паль. – М.: Сов. Россия, 1983. – С. 3–8
9. Освітній ресурс з дистанційного навчання Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moodle.udec.ntu-kpi.kiev.ua>.
10. Межшкольный Ресурсный Центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edunet.uz>
11. SunRav Software for education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sunrav.com>.
12. Программы для образования и бизнеса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sunrav.ru>.

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR E-MANUAL APPLICATION BY A TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

**A.I. Klimenko**

Disclosed pedagogical conditions of the electronic textbook academic careers.

**Key words:** e-edition, e-manual, information and communication technologies, tools systems, distance education, pedagogical conditions.

---

---

## 2.11. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

---

---

Розглянуто питання підвищення ефективності підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності із застосуванням інноваційних педагогічних технологій.

**Ключові слова:** викладання, педагогічні технології, практичні заняття.

Рассмотрены вопросы повышения эффективности подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности с использованием инновационных педагогических технологий.

**Ключевые слова:** преподавание, педагогические технологии, практические занятия.

The article considers the problem of students training efficiency improvement for future professional activity with the use of innovative pedagogical technologies.

**Keywords:** teaching, pedagogical technologies, practical lessons.

Підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності потребує вдосконалення методики викладання, орієнтації на результативність занять та посилення акцентів на їхній практичній спрямованості.

Педагогічною наукою розроблені різні технології, види, форми та методи навчання, які зорієнтовані на оволодіння учнівською молоддю як теоретичним матеріалом, так і вміннями та навичками, необхідними до подальшої самостійної діяльності. При тому, під цілями навчання розуміють ідеальну модель бажаного результату засвоєння змісту освіти, до якого прагнуть у процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії тих, хто навчає, та тих, хто навчаються.

Ефективність вищої освіти визначається за її результатами порівняно з цілями та засобами їх досягнення [10].

Разом з тим останнім часом, коли йдеться про підвищення ефективності навчального процесу у сучасній українській вищій школі, систему технологій процесу навчання прийнято поділяти на традиційні та інноваційні.

Педагогічна наука [14; 16] до традиційних технологій навчання відносить: пояснювально-ілюстративне навчання; проблемне навчання; програмоване навчання; диференційоване навчання та синтез окремих елементів названих технологій.

Тривалий час основною педагогічною технологією, що використовується в процесі підготовки фахівців, залишається повідомлення знань шляхом інформаційного і проблемного викладання, включно з дедуктивними висновками, які формулює сам викладач. Безперечно, за

інших умов, якщо зміст знань досить повний і чіткий, розуміння матеріалу може бути досягнуто таким шляхом швидше і легше, ніж іншими методами. Проте науковцями доведено [10; 11], що застосування лише названих технологій не сприяє розвитку логічних і творчих умінь та мислення студентів.

Такі нововведення в педагогічній науці, як «сучасні інновації», «інноваційні технології», «нові технології навчання», «інтерактивні методи навчання», з'явилися нещодавно, а тому природно стають об'єктом вивчення, аналізу та впровадження в освітній процес.

Аналіз досліджень із цієї проблематики [4; 5; 9–12 і ін.] дає можливість констатувати, що інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості.

Серед інноваційних технологій можна виділити [4]:

- особистісно орієнтовану технологію навчання;
- технологію групової навчальної діяльності;
- технологію розвивального навчання;
- технологію формування творчої особистості;
- технологію навчання як дослідження;
- модульно-рейтингову систему навчання;
- нові інформаційні технології (НІТ) та комп'ютерне навчання тощо.

Розглянемо можливість застосування зазначених технологій на практичних заняттях.

Особистісно орієнтована технологія навчання передбачає розвиток пізнавальних здібностей особистості, максимальний вияв та збагачення її індивідуального досвіду, допомогу в професійному становленні через самовизначення та самореалізацію [1].

Застосування особистісно орієнтованої технології навчання забезпечує включення слухачів у розв'язання професійно орієнтованих ситуацій, в яких необхідно побудувати або вибрати таку модель поведінки, щоб забезпечити реалізацію поставлених завдань і дати критичну оцінку своїм діям у запрограмованій ситуації, а також проявити творчість і винахідливість, коли відсутні готові поведінкові шаблони та рішення. Для розв'язання таких ситуацій у студентів, як правило, недостатньо знань, і їм необхідно здійснювати пізнавальну діяльність, яка бере початок з постановки питань (створення проблемної ситуації), продовжується у розв'язанні проблемних завдань і завершуються самостійним пошуком невідомого результату.

Система методів, спрямована на проблемно-розвиваюче навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості (відображають передбачувані, плановані результати свідомо організованої діяльності), бінарності (складається з діяльності викладача і студентів та проблемності (визначають рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні) [10].

Технологія групової навчальної діяльності створює можливості для співпраці, налагодження міжособистісних стосунків, прийняття спільних рішень. Під час застосування даної технології студенти поділяються на невеликі групи, керівництво якими викладач здійснює опосередковано. Реалізація технології групової навчальної діяльності досягається шляхом залучення студентів до участі у різноманітних ситуаційно-рольових іграх.

При цьому важливо дотримуватись умов:

- ролі чітко орієнтовані на цілі навчання і між ними існує тематичний взаємозв'язок, який однозначно простежується;
- сценарій гри ретельно продуманий;
- ролі чітко та детально прописані або в них передбачено певний рівень свободи;
- гра ретельно опрацьована (бачення ситуації/переживань учасників гри; вражень, отриманих під час спостереження; пояснення, що надають особи, які керують проходженням гри).

Технологія розвивального навчання передбачає розвиток особистості як суб'єкта власної діяльності і спрямована на розвиток сприйняття, мислення, пам'яті, уяви. Реалізація технології можлива за такої організації навчального процесу, коли студенти самостійно або за допомогою викладача осмислюють матеріал, запам'ятовують, творчо застосовують його в нестандартних ситуаціях. На практичних заняттях технологію розвивального навчання можна реалізувати шляхом виконання студентами різноманітних навчальних завдань з постійним підвищенням їхньої складності.

Технологія формування творчої особистості передбачає впровадження в навчальний процес елементів творчості (комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни) з метою розвитку потягу до нового, оригінального, нестандартного та творчих здібностей. Їх застосовують шляхом відбору творчих завдань різної складності, ігрових елементів [4; 10].

Суть технології навчання як дослідження [11] полягає в забезпеченні освітньо-професійної підготовки в процесі залучення студентів до здійснення систематичних навчально-пізнавальних досліджень шляхом самостійного пошуку нових знань та проведення експериментів.

Застосування технології можливе під час проходження студентами навчальної практики. У ході проведення практики всебічно вивчаються ділові, моральні й особистісні якості студентів з метою визначення здатності майбутнього спеціаліста виконувати професійні обов'язки на певній посаді. Результатом практики є формування необхідних професійних вмінь та навичок студентів, виховання потреби у систематичному поновленні своїх знань та творчого застосування їх у практичній діяльності.

Модульно-рейтингове навчання сприяє послідовному засвоєнню матеріалу певними цілісними, логічно впорядкованими й обґрунтованими частинами (модулями). Результати навчання є підставою для визначення місця (рейтингу) студента серед одногрупників, що стимулює його до прояву активності та самостійності в оволодінні знаннями.

За вище наведеної системи кожна навчальна дисципліна структурно розбивається на взаємопов'язані частини (модулі). У свою чергу, матеріал кожного модуля можна поділити на дрібні структурні частини – навчальні елементи. Для кожного модуля і в його межах вказують конкретну мету та дають відповідні методичні рекомендації, а також, установлюють критерії оцінювання досягнень студентів у навчанні. Модулі найчастіше збігаються з розділами навчальної програми або підручника. Організаційно кожний модуль є самостійною й автономною частиною навчального процесу.

Залежно від навчального предмету кожен модуль передбачає певний обсяг знань, умінь і навичок, якими має оволодіти студент, перелік теоретичних і практичних завдань, які він має виконати.

Студент сам обирає доступний йому варіант запропонованих завдань відповідно до своїх потенційних можливостей. Він повинен також знати вимоги до змісту кожного навчального елемента на конкретному рівні.

Виконання завдання найвищого рівня передбачає опрацювання додаткової літератури, написання творчої роботи, реферату, підготовки індивідуального навчально-дослідного завдання.

Зміст модуля студент має право здати достроково за домовленістю з викладачем, а вільний час використати для вивчення інших модулів.

Кожен модуль передбачає декілька видів контролю:

- тестову перевірку знань;
- усне або письмове опитування під час семінарського заняття;
- колоквіум;
- навчальну практику;
- написання реферату.

Результати кожного виду контролю знань оцінюються певною кількістю балів – залежно від значущості навчального матеріалу, його складності, особливостей виду контролю.

Загальна модульно-рейтингова оцінка складається із суми показників успішності (оцінок) за різні види контролю, передбачені модулем. Після закінчення вивчення певного модуля у балах визначають рейтинг кожного слухача, який потім переводиться в національну чотирибальну шкалу оцінок.

Таким чином, модульно-рейтингова система навчання спонукає здобувати знання самостійно, користуючись методичними порадами викладача. Водночас технологія вимагає значних затрат часу на розроблення

технології, перевірку виконання завдань модуля і рівня знань, умінь та навичок.

Інформаційні технології та комп'ютерне навчання передбачає використання новітніх електронних технологій для передачі знань в умовах відкритого інформаційного простору. Реалізація технології неможлива без використання сучасної обчислювальної техніки, локальних і глобальних комп'ютерних мереж, електронного демонстраційного обладнання, комп'ютерних навчальних класів та лабораторій, спеціальних навчальних, контролюючих, діагностичних, тренувальних програм тощо.

Разом з тим для вибору педагогічної технології треба враховувати:

- потенційні можливості організаційних форм навчальної діяльності з погляду набуття за їх допомогою тих чи інших професійних умінь, що входять до кваліфікаційних характеристик;
- використання навчальної та контролюючо-діагностичної функцій навчального процесу;
- цільове призначення навчальної інформації пізнавального та операційного типу;
- можливості студентів та рівень їх базової підготовки;
- можливості викладача (рівень компетенції, методична та технічна оснащеність навчального процесу);
- час, відведений на заняття тощо.

Отже, реалізація в навчальному процесі інноваційних технологій вимагає інтегрованих зусиль з боку суб'єкта та об'єкта навчання. Практика показує, що не існує універсальних технологій, а тому організація навчального процесу має ґрунтуватися на поєднанні різних класичних і інноваційних технологій.

Розглянемо особливості використання мультимедійних засобів навчання у процесі викладання дисциплін.

Безпосередньо, комп'ютерні технології, як зазначає О. Морохов, «активно використовуються в процесі навчання з метою посилення інтелектуальних можливостей слухачів у новому інформаційному суспільстві, а також для підвищення якості освіти. Це зумовлено тим, що комп'ютерне навчання дає можливість значно підвищити кількість і види завдань, які можна вирішувати як під час практичних, так і під час лабораторних занять. Воно також забезпечує групову взаємодію між тими, хто навчається, і тим, хто навчає, підвищує рівень підготовки молодого покоління до життя в умовах інформаційного простору, в якому домінують процеси, пов'язані зі збором, зберіганням, систематизацією та обробкою інформації з використанням сучасних технологій і засобів» [7, 146].

Сучасна система підготовки фахівців потребує використання комп'ютерних технологій для формування та розвитку професійно

важливих якостей, пізнавального інтересу у студентів до вивчення навчальної дисципліни.

Аналіз літератури свідчить про необхідність запровадження у навчально-виховний процес комп'ютерних технологій Зокрема, О. Максимов [6], пропонує задалегідь планувати використання технічних засобів навчання.

О. Співаковський [13] наполягає на тому, що інформаційна освітня технологія сьогодні є однією з найпопулярніших у навчальному процесі закладів освіти, бо дає можливість досягати мети за рахунок використання комп'ютерів та програмного забезпечення, що допомагає урізноманітнити процес навчання.

Про важливість використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі говориться в працях В. Андрушенка, Г. Балла, В. Лапінського, О. Тищенко, С. Титенко, Ю. Машбиць, Л. Панченко, Д. Швець, М. Левшина, В. Лугового і ін.

Педагогічна наука передбачає динамічне об'єднання чотирьох рівнів педагогічних технологій: концептуальний (на рівні теорії), технологічний (на рівні принципів організації навчального процесу), процедурний (на рівні конкретних операцій) і технічний (на рівні використання засобів навчання, включаючи технічні засоби навчання) [17, 454].

Зважаючи на те, що використання комп'ютерних технологій практично всі науковці визначають як досить важливу складову навчально-виховного процесу, розглянемо особливості їх використання під час професійного навчання студентів.

Навчальний інформаційний простір характеризується обміном знаннями, повідомленнями, уточненнями, довідками, прикладами, коли особливе місце відведено комунікаційним відносинам між викладачем і студентами. Педагогічна цінність комунікації визначається тим, що навчальний предмет стає більш зрозумілим та доступним для його вивчення. Мультимедійні засоби при тому виступають як фактор візуалізації знань і впливають на системність засвоєння інформації, розуміння логіки її викладення педагогом. «Викладання кожного предмета має внутрішню логіку передачі знань, закладену автором» [2]. Саме логіка викладання та взаємодія учасників навчального процесу обумовлюють мережі застосування евристичних та проблемних методів навчання, зосереджують увагу на змісті завдань та висвітленні питань, винесених на розгляд. Разом з тим деякі автори вказують на недоліки розвитку творчого мислення шляхом використання комп'ютерних технологій. Зокрема, Л. Денисова та В. Дженжер до недоліків у використанні таких технологій відносять:

- заміну емоційного діалогу опосередкованим («псевдодіалогом»);
- одноманітність і штучність особистісно орієнтованих ситуацій розвитку;

- відсутність групової взаємодії між суб'єктами навчання;
- складність в організації процедури рефлексії;
- відсутність відповідей на запитання, які виникають у процесі навчання;
- виставлення оцінки не за відносною («за приростом»), а за абсолютною шкалою, що знижує мотивацію на процес і провокує мотивацію на результат;
- певні обмеження освітньої траєкторії (у кращому випадку вона не зовсім жорстка, але й не вільна) [3, 56–57].

Крім того, науковці акумулюють увагу педагогів на негативних аспектах комплексного отримання інформації за допомогою комп'ютера: голосовий супровід часто диктує неадекватну швидкість отримання інформації; цікава або динамічна частина зображення відволікає тих, хто навчається, від предмета, який викладається голосом; регулярна зміна зображення або динамічний сюжет є більшим подразником, ніж мова викладача, а якщо остання буде надто монотонною, то це призведе до втрати цікавості до предмета навчання загалом; голосовий супровід є елементом у викладанні матеріалу, і в міру зниження до нього уваги послідовність зображень розпадатиметься на окремі частини. У кінцевому підсумку велика кількість зображень і звуків, що динамічно змінюються, призводить до монотонності та до того, що для подальшого зосередження уваги студентів знадобляться більш сильні подразники [15].

Для зменшення негативних наслідків комп'ютеризації навчального процесу необхідно так розробляти візуальні матеріали, щоб вони були орієнтовані на формування професійно важливих знань та вмінь у студентів, і останні мали б можливість брати активну участь у тому, що відбувається навколо них.

Важливо, працюючи зі студентами в напрямі їх професійної підготовки, враховувати основи ефективності комплексного сприйняття інформації з використанням мультимедійних технологій, а саме:

- під час отримання інформації за допомогою і слуху, і зору тому, хто навчається, складно відволіктися;
- об'єктивно існує інформація, яку легше сприймати або візуально, або на слух (наприклад, певні події, легше показати у записі, ніж описати їх словами, а психолого-педагогічні методи доцільно продемонструвати у вигляді схеми або таблиці. На слух краще сприйматиметься інформація про характеристику методів та особливості їх застосування у процесі роботи);
- той, хто навчається, може впливати на процес навчання, зупиняючи або повторюючи фрагменти; може керувати інтенсивністю отримання матеріалу, вибираючи підрозділи, що більше його цікавлять; може організувати індивідуальний процес навчання, змінюючи деякий набір параметрів; може спостерігати за змінами в об'єкті вивчення [15].

У навчальному процесі, поряд з альтернативністю та створенням умов для постійного пошуку знань студентами, основним показником

є презентація результатів їх засвоєння, вміння застосувати отриману інформацію в практиці професійної діяльності, самостійне вирішення складних і нестандартних ситуацій.

Під час розроблення презентації навчального матеріалу з використанням мультимедійної комп'ютерної техніки викладачу необхідно раціонально поєднувати різні види навчально-пізнавальної діяльності студентів та управляти нею, використовувати різні способи подачі матеріалу (схеми, таблиці, відео, анімація тощо), передбачати зворотній зв'язок та моніторинг рівня засвоєння знань.

Особистісно спрямована інформаційно-комунікативна технологія має, на нашу думку, вміщувати підсистеми, відображені на рис. 2.11.1.



Рис.2.11.1. Функціональна схема використання мультимедійної технології

Отже, без звернення до паперових носіїв інформації забезпечується реалізація дидактичних підходів в межах відповідного навчального циклу. Як зазначають М. Левшин, Ю. Прохур, О. Муковіз, в усіх ланках дидактичного циклу процесу навчання «необхідно здійснювати:

- постановку пізнавального завдання;
- подання змісту навчального матеріалу;
- організацію застосування первинно отриманих знань (організацію діяльності з виконання окремих завдань, в результаті якої відбувається формування наукових знань);
  - зворотній зв'язок, контроль діяльності учнів;

- організацію підготовки до подальшої навчальної діяльності (завдання орієнтирів для самоосвіти, для ознайомлення з додатковою літературою)» [8, 215–216].

Роль викладача на занятті полягає у створенні умов для комплексного сприйняття інформації студентами. Заняття не повинно перетворюватись на безконтрольний перегляд сюжетів без подальшого обговорення важливих моментів. Забезпечення комплексного сприйняття інформації схематично представлено на рис. 2.11.2.



*Рис. 2.11.2. Умови забезпечення викладачем комплексного сприйняття наочної інформації студентами*

Для покращення запам'ятовування певних моментів, концентрації уваги на демонстрації, під час підготовки презентації треба використовувати спеціальні ефекти та анімацію. При цьому варто звертати увагу на такі моменти:

- інформацію, що має сприяти виробленню у слухачів необхідних умовиводів;
- глибина опрацювання питань, вміщених у робочій навчальній програмі;
- спірання насамперед на міжпредметні зв'язки;
- відсутність граматичних помилок та адекватність посилань, позначок, ілюстрацій;
- адекватність навчальних питань, що розглядаються, профілю подальшої професійної діяльності;
- лаконічність і презентабельність інформації, що належним чином оформлена, з використанням психологічно обгрунтованого відбору фону та кольорів;
- відкритість, з одного боку, та проблемність, з іншого, інформації, що створює сприятливі умови для самостійної пізнавальної діяльності, окреслює наявні проблеми та шляхи їх вирішення.

Контрольно-навчальні завдання мають сприяти особистісно орієнтованому навчанню студентів, розвивати їх мислення, тренувати пам'ять, забезпечувати вироблення вмінь щодо прийняття рішень у нестандартних ситуаціях.

Говорячи про мультимедійний посібник, О. Морохов вважає, що навчання буде ефективним, якщо «він буде розроблений з урахуванням таких основних вимог:

- має опосередковано передавати той матеріал, який викладач запланував подати на навчальних заняттях;
- повинен забезпечувати індивідуальність і самокерування під час самонавчання, можливість обрати темп і траєкторію вивчення матеріалу, звернутись до будь-якої частини, фрагмента дидактичного матеріалу;
- зміст має бути добре структурованим та представленим, полімодальним, мультимедійним з метою його кодування в різних видах пам'яті для кращого засвоєння й усвідомлення;
- у дидактичні засоби самонавчання має бути закладений механізм саморозвитку та контролю рівня якості навчання, постійного моніторингу результатів» [7, 151].

Мультимедійні засоби навчання, незважаючи на наявні суперечності, сприяють розвитку пізнавальної активності слухачів, урізноманітнюють їх навчальну діяльність, підвищують якість освіти та інтеграцію слухачів до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечують самопідготовку.

## *Література*

- 
1. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву» / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–18.
  2. Герасимов Б. М. Проектування та застосування експертно-навчальних систем : монографія / Б. М. Герасимов, О. Г. Оксіюк, С. А. Шворов. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2008. – 263 с.
  3. Денисова Л. В. ИТК как средство обучения в контексте личностно ориентированного подхода / Л. В. Денисова, В. О. Дженжер // Ученые зап. – М. : ИИО РАО, 2005. – Вып. 16. – С. 54–57.
  4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
  5. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
  6. Максимов О. С. Педагогічна технологія: історико-методологічний аналіз / О. С. Максимов // Біологія і хімія в школі. – 2001. – 270 с.
  7. Морохов О. О. Особливості використання мультимедійних засобів навчання у професійній підготовці педагогів / О. О. Морохов // Вища освіта України. – 2009. – № 2. Додаток 1. – Темат. вип.: Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції. – 308 с. – С. 146–152.
  8. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / В. Андрущенко, Н. Двінська, Б. Корольова та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

9. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реалії / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3.

10. Педагогічні технології : навч. посіб. / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Укр. енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. – 253 с.

11. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 1999. – 544 с.

12. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних ідей в Україні у ХХ столітті / О. В. Попова. – Х., 2001.

13. Співаковський О. В. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі / О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 2. – С. 9–12.

14. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фібула. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с.

15. Тыщенко О. Б. Границы возможностей компьютера в обучении / О. Б. Тыщенко, М. В. Уткес // Образование. – 2002. – № 4. – С. 85–91.

16. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : навч. посіб. / Г. Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 335 с.

17. Ясінський А. М. Теоретичні засади підготовки майбутніх вчителів до використання методів моделювання в школі / А. М. Ясінський, Л. Ч. Соловей, Л. Я. Соловей // Вища освіта України. – 2010. – № 3 (дод. 1). – Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 520 с. – С. 453–457.

## THE APPLICATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

O.S. Tretjak

The article considers the problem of students training efficiency improvement for future professional activity with the use of innovative pedagogical technologies.

**Key words:** teaching, pedagogical technologies, practical lessons.

## **ПІСЛЯМОВА**

---

У колективній монографії вчені відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України прагнули відтворити сучасне розуміння місця та ролі викладання, його ключових характеристик у сучасній вищій школі та в перспективі. Цілком очевидно, що ця ґрунтовна праця не надає відповіді на всі питання, які висувують педагогічна наука і практика вищої школи сьогодення стосовно викладацької діяльності. Разом з тим вона може стати основою для розгортання подальших наукових досліджень і практичних інновацій щодо пошуку, наукового обґрунтування, апробації та практичного впровадження найефективніших методів викладання заради підвищення якості та конкурентоспроможності національної вищої освіти. Остання, на жаль, слід визнати, за кількісними (валовими) показниками є світовим лідером, натомість за якісними (конкурентними) – аутсайдером.

Викладені в монографії науково обґрунтовані положення та рекомендації для практики спонукатимуть до нових пошуків як теоретико-методологічного, так і емпірико-експериментального характеру, вдосконаленню наукового супроводу практичної діяльності вищої школи. Це сприятиме модернізації вітчизняної вищої освіти, її інтеграції в Європейський простір вищої освіти, що формується колективними зусиллями 47 європейських країн, зокрема й Україною.

За дорученням авторського колективу  
В.І. Луговий

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

---

---

**Бондаренко Олександр Федорович (A. F. Bondarenko)** – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

**Загарницька Ірина Іванівна (I. I. Zagarnytska)** – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, директор Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Калашнікова Світлана Андріївна (S. A. Kalashnikova)** – кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з науково-методичної, інноваційної та міжнародної діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка

**Клименко Олександр Іванович (A. I. Klimenko)** – молодший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

**Корольов Борис Іванович (B. I. Korolyov)** – доктор історичних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

**Левшин Микола Миколайович (M. M. Levshin)** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**Луговий Володимир Іларіонович (V. I. Lugovyy)** – доктор педагогічних наук, професор, віце-президент Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту вищої освіти НАПН України.

**Невмержицький Олександр Артемович (O. A. Nevmerzhitskiy)** – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

**Пригодій Микола Анатолійович (M. A. Prigodiy)** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

**Слюсаренко Олена Миколаївна (O. M. Slyusarenko)** – кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту вищої освіти НАПН України.

**Таланова Жаннета Василівна (Zh. V. Talanova)** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України, менеджер з аналітичної роботи Національного Темпус-офісу в Україні.

**Терещенко Юрій Іванович (YU. I. Tereshchenko)** – кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

**Тітаренко Наталія Юріївна (N. YU. Titarenko)** – науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

**Третяк Олена Станіславівна (O. S. Tretjak)** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

**Ярошенко Ольга Григорівна (O.G. Yaroshenko)** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

## ЗМІСТ

|                        |   |
|------------------------|---|
| <i>Передмова</i> ..... | 3 |
|------------------------|---|

### **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ ВИКЛАДАННЯ**

|  |     |
|--|-----|
| <i>1.1. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і прикладний аспекти (В.І. Луговий)</i> .....   | 5   |
| <i>1.2. Принципи проектування педагогічних систем (М.М. Левшин)</i> .....  | 35  |
| <i>1.3. Проектування змісту поняття «викладання» (М.М. Левшин)</i> .....   | 41  |
| <i>1.4. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі (В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова)</i> ..... | 48  |
| <i>1.5. Технологія викладання у вищій школі на засадах компетентнісного підходу та методи розвитку і оцінки поведінкових компетенцій фахівця (С.А. Калашикова)</i> .....           | 63  |
| <i>1.6. Роль умінь у здійсненні компетентнісного підходу до навчання у вищих навчальних закладах (М.М. Левшин)</i> .....   | 77  |
| <i>1.7. Проективні вміння магістрантів як складова компетентнісного підходу (Н.Ю. Титаренко)</i> .....   | 82  |
| <i>1.8. Особливості діяльності викладача в умовах модернізації вищої освіти України (Б.І. Корольов)</i> .....  | 88  |
| <i>1.9. Формування духовності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу (І.І. Загарницька)</i> .....  | 105 |

### **РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

|  |     |
|--|-----|
| <i>2.1. Використання моделювання як методу навчання (М.М. Левшин)</i> .....  | 117 |
| <i>2.2. Навчальне спілкування студентів як чинник підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (О.Г. Ярошенко)</i> .....                                  | 125 |
| <i>2.3. Лекція: теоретико-методологічне вирізнення педагогічно суцього (Ю.І. Терещенко)</i> .....  | 146 |
| <i>2.4. Методологічні засади здійснення індивідуального та диференційованого підходу у процесі викладання (О.А. Невмержиський)</i> .....                     | 163 |
| <i>2.5. Специфіка новітніх методів навчання у процесі формування психологічних компетенцій студентів гуманітарних спеціальностей (О.Ф. Бондаренко)</i> ..... | 172 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>2.6.</b> Технологія формування проєктивних вмінь у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів ( <i>Н.Ю. Титаренко</i> ).....                 | 188 |
| <b>2.7.</b> Моделювання педагогічної системи підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів ( <i>М.А. Пригодій</i> ).....   | 195 |
| <b>2.8.</b> Методика формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів ( <i>М.М. Левшин, Н.Ю. Титаренко</i> ).....      | 204 |
| <b>2.9.</b> Методичні засади викладання за дистанційною формою навчання в вищих навчальних закладах ( <i>Ж.В. Таланова, С.А. Калашнікова</i> )..... | 216 |
| <b>2.10.</b> Педагогічні умови використання електронного підручника викладачем вищого навчального закладу ( <i>О.І. Клименко</i> ).....             | 236 |
| <b>2.11.</b> Застосування інноваційних педагогічних технологій при викладанні курсу «соціально-виховна робота» ( <i>О.С. Третьяк</i> ).....         | 245 |
| <b>Післямова</b> .....  | 256 |
| <b>Відомості про авторів</b> .....  | 257 |

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ  
ШКОЛІ**

*Колективна монографія  
За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового*

*Літературний редактор – С. В. Бартош  
Верстання та дизайн – Г. О. Пархомчук  
Обкладинка – П. В. Резніков*

Підписано до друку р.  
Формат 60х90 1/16.  
Гарнітура Times New Roman. Папір офс. Друк офс.  
Ум. друк. арк. . Тираж 300 прим.

*Видано державним коштом. Продаж заборонено*

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів  
видавничої продукції від 28.08.2009 р.  
Серія ДК № 3563