

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ З ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ (У ВИЩІЙ ШКОЛІ)

У статті на фактологічному матеріалі розглянуто та проаналізовано методологічні підходи, які використовуються в сучасній дидактиці. Висвітлено можливості застосування цих підходів як методологічної основи для визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі).

Ключові слова: підхід, методологічний підхід, дидактичні умови, теорія навчання.

В статье на фактологическом материале рассмотрены и проанализированы методологические подходы, которые используются в современной дидактике. Показаны возможности использования этих подходов как методологической основы для определения дидактических условий в исследованиях по теории обучения (в высшей школе).

Ключевые слова: подход, методологический подход, дидактические условия, теория обучения.

The article deals with some factual issues that enable to analyze certain methodological approaches used in modern Didactics. Possibilities of these approaches as methodological basis being applied to defining didactic conditions in researches on Theory of Education are highlighted (in Higher School).

Key words: approach, methodological approach, didactic conditions, Theory of Education.

У сучасній дидактиці отримала розвиток ідея активного впливу на студента шляхом діяльнісного включення його до навчального процесу. Але не можна визначати дидактичний вплив не враховуючи інтегративні процеси, які мають місце під час здійснення навчально-пізнавальної діяльності та впливають на формування особистості того, хто навчається. Таким чином, одне з ключових положень сучасної дидактики полягає в тому, що дидактичний вплив має бути системним, зорієнтованим на врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості того, хто навчається. Для розв'язання проблеми визначення й обґрунтування на теоретичному рівні дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) ми використовуємо *теоретико-методологічний підхід*. Цей підхід пов'язаний з теоретичним осмисленням досягнень минулих поколінь, узагальненням і систематизацією накопиченого досвіду та розробкою методології визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі).

Отже, **мета цієї роботи** полягає в тому, щоб на фактологічному матеріалі розглянути та проаналізувати методологічні підходи, які використовуються в сучасній дидактиці. Розкрити можливості застосування цих підходів як методологічної основи для визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі).

В освіті взагалі й у дидактиці вищої школи зокрема існують існують декілька теоретично обґрунтованих, більшою або меншою мірою практично апробованих підходів: діяльнісний, проблемний, контекстний, задачний, системний, інтегративний, ресурсний, особистісний, аксіологічний, рефлексивний, технологічний та комбінаторні поєднаннях цих підходів до розгляду складних педагогічних об'єктів.

Сучасний студент вищого навчального закладу існує у світі глобалізації інформаційних потоків, активно користується сучасними інформаційними технологіями, нерідко навчання поєднує з роботою, до отримання освіти ставиться прагматично, орієнтований на самодіяльність, свободу, мінімалізацію колективних й інституціональних впливів. Уже за період навчання формується стійке уявлення про особливості майбутньої фахової діяльності, тому цілком об'єктивованою є потреба набуття окремих фахових компетенцій як складових професійної компетентності.

Саме тому постає питання щодо окреслення певних методологічних основ визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання в цілому, та теорії навчання у вищій школі зокрема. Здійснити наукове дослідження з дидактики вищої школи – дуже непросте завдання. Але саме дидактика вищої школи потребує подальшого теоретико-методологічного та теоретико-методичного обґрунтування. На наше

переконання, існує значний дидактичний потенціал навчально-виховного процесу вищої школи, який має бути визначеним, вивченим, узагальненим, проаналізованим, адаптованим, інтегрованим на теоретичному та практичному рівнях.

Задля наукового обґрунтованого визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) необхідно забезпечити комплексне вивчення здійснюваної науково-педагогічної роботи в контексті можливостей реалізації положень методологічних підходів та їх комбінаторних поєднань. Саме за такої організації своєї науково-дослідницької роботи у площині дидактики вищої школи можна отримати максимально ефективно значущі результати щодо удосконалення навчального процесу у вищій школі на різних рівнях:

- мотивації, самоактуалізації у процесі навчання й навчальної діяльності (аудиторної, самостійної, самоосвітньої тощо);
- цілепокладання навчально-пізнавальної діяльності;
- організації всіх можливих видів навчання й навчальної діяльності;
- визначення змісту освіти та змісту навчання;
- структурування змісту освіти, змісту навчання та змісту навчальної діяльності;
- здійснення усіх можливих видів навчальної діяльності;
- контролю й самоконтролю результатів навчальної діяльності на всіх етапах її здійснення;
- оцінки й самооцінки результатів навчальної діяльності на всіх етапах її здійснення;
- адаптації та інтеграції форм, методів, прийомів і засобів навчання у вищій школі;
- реалізації аналітико-прогностичних і рефлексивних процесів у межах навчальної діяльності у вищій школі;
- забезпечення циклічності, системності, комплексності, функціональності на синергетичному рівні;
- упровадження у практику навчально-виховного процесу сучасного вишу інноваційних методик і технологій навчання;
- забезпечення змістового наповнення інноваційних методик і технологій навчання відповідними сучасними формами, методами, прийомами і засобами навчання;
- запровадження на інтенсифікаційній та оптимізаційній основі новітніх інформаційних і комунікаційних технологій;
- уточнення наявних та визначення відповідних сучасним вимогам дидактики вищої школи закономірностей і принципів навчання та організації і здійснення усіх можливих видів навчальної діяльності;
- формування компетенцій і компетентностей, що визначають якісний показник за всіма критеріями професіоналізму фахівця з вищою освітою на кожному кваліфікаційному рівні;
- переорієнтації сучасного парадигмального вектору розвитку дидактики вищої школи з урахуванням тенденцій розвитку і вимог становлення інформаційного суспільства XXI століття.

Отже, зупинимось на аналізі певних положень окремих методологічних підходів, реалізація провідних положень яких має на меті вдосконалення процесу визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі).

У суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дозволяє: перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалії формі; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації у світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

Використовуючи компетентнісний підхід у якості механізму оновлення й реформування освітніх систем як на науково-методичному, так і на практичному рівнях, науковці дуже часто звертаються до різних аспектів. У дослідженнях Л. Когана, В. Серікова компетентнісний підхід розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти саме тому, що дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця, припускає формування такого нового змісту освіти, який би не зводився лише до його знанневоорієнтованого компоненту, а охоплював би цілісний індивідуальний досвід розв'язання майбутніми фахівцями життєвих і професійних проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних і професійних ролей на підставі здобуття відповідних компетенцій.

На адаптативно-реформувальних можливостях компетентнісного підходу акцентують увагу такі науковці, як А. Вербицький, Б. Ельконін, Е. Зеєр, М. Нікандров, Г. Селевко, А. Хуторської.

Здійснює рефлексивний аналіз практики запровадження ідей компетентнісного підходу в український освітній простір і вітчизняна вчена, академік Н. Бібік, На її думку, оскільки основа унікальності глобальної освіти – у її змісті, у відборі галузей людського досвіду, найхарактерніших для нашої дійсності з її плюралізмом, всезагальною залежністю та постійними перетвореннями, то корективи в змісті освіти через запровадження компетентнісного підходу мають ґрунтуватися або принаймні враховувати принцип глобально орієнтованої освіти. Пояснює це вчена тим, що компетентності мають охоплювати такі якості особистості, які дозволяють інтегруватися в широкий світовий соціокультурний контекст [2].

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, у якій він був би активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму

розвитку. Сутність цього підходу полягає у визнанні того, що розвиток особистості відбувається у процесі взаємодії з суспільним середовищем, а також навчання та виховання як шляхів присвоєння суспільно-вироблених способів виконання дій та їх відтворення. Реалізація розвивальних функцій навчання зумовлена характером пізнавальних і практичних задач, які вирішуються в цьому процесі, а також особливостями педагогічного управління цим процесом.

Нерозривний зв'язок навчання з внутрішніми змінами в її суб'єкті зумовлює застосування *особистісного підходу*, який полягає у визнанні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов.

Системний підхід передбачає аналіз явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядковувати їх і розглядати як єдине ціле, у взаємодії та зв'язку між собою. Застосування системного підходу надає можливість урахувати всі компоненти – від постановки цілей і конструювання до перевірки ефективності, а також характеру зв'язків між ними. Крім того, системний підхід дозволяє з'ясувати не тільки причини явища, але й вплив результату на фактори, які його спричинили. Системний підхід виходить з наступних наукових положень: цілісності системи, що розглядається, відносно зовнішнього середовища; аналіз цілого через виокремлення елементів; виділення серед елементів системи найбільш істотного й визначального; розгляду управління як спеціального способу регулювання зв'язків між елементами системи, що включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів (І. Блауберг, В. Граф, І. Іллясов, В. Ляудіс).

Ресурсний підхід зосереджено на питаннях організації навчання, орієнтовано на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного студента. Ресурсний підхід виходить з необхідності виявлення й залучення потенційних можливостей, резервів у виокремленні бюджету часу, новітніх форм, методів, засобів навчальної діяльності студентів, дидактичних умов, що сприяють її ефективній організації.

Використання *технологічного підходу* на тлі компетентнісного кардинально змінює *результативно-цільову основу професійної освіти*: по-перше, очевидно, що цільові основи компетентнісного й технологічного підходів функціонують у стадії перетину, по-друге, і компетентнісний, і технологічний підходи характеризуються низкою спільних ознак: чіткими уявленнями про кінцеву мету навчання студента у вищому навчальному закладі; упорядкуванням і чітким структуруванням навчальної інформації, яку потрібно засвоїти студенту; послідовним і комплексним використанням діагностичних засобів та форм і засобів контролю за результативністю навчальної діяльності студента; гарантованістю високої якості вищої освіти.

Основною метою *проблемного підходу* є забезпечення активного ставлення тих, хто навчається, до оволодіння знаннями, уміннями й навичками,

інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей за допомогою розв'язування пізнавальних навчальних задач або завдань, які не до кінця визначені. Це дозволяє у процесі навчання, досягти високої пізнавальної активності студентів, створювати такі умови, які сприяли б розвитку в студентів творчого мислення, здібності в рамках недостатності знань самостійно виводити нове знання, яке дозволяє успішно просуватися у пізнавальному процесі. Таке навчання формує особистість, яка мислить творчо.

Інтегративний підхід в освіті веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Його суть – така будова навчального курсу, у якому окремі розділи тісно поєднані й максимально використовуються можливості такого поєднання. Інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. Це не просто поєднання частин, а об'єднання їх у єдине ціле на основі спільного підходу. Знання тих, хто навчається, набувають системності; уміння стають узагальненими, сприяючи комплексному застосуванню знань, їхньому синтезу, перенесенню ідей та методів з однієї галузі науки до іншої, що, по суті, покладено в основу творчого підходу до наукової, художньої діяльності людини в сучасних умовах; посилюється світоглядна направленість пізнавальних інтересів тих, хто навчається; більш ефективно формуються переконання, досягається всебічний розвиток особистості; сприяння оптимізації, інтенсифікації навчальної й педагогічної діяльності.

Як уже було зазначено певні потенційні можливості містять у собі механізми реалізації положень аксіологічного, синергетичного, задачного, контекстного, рефлексивного та інших методологічних підходів.

Будь-яке складне системне явище успішно функціонує й розвивається за наявності певних умов (Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна та ін.).

У педагогічній літературі існує декілька визначень поняття «дидактична умова». Дослідники пишуть про те, що дидактичною умовою можна назвати сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей їхнього здійснення, які забезпечують успішне розв'язання висунутого завдання. За А. Андрєєвим, дидактична умова визначається як обставина процесу навчання, яка є підсумком цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певної дидактичної мети [1]. Ми погоджуємося в цілому з цими визначеннями. Але пропонуємо на комплікаційно-комбінаторній основі узагальнення існуючого педагогічного досвіду власне авторське розуміння.

Під *дидактичними умовами* ми розуміємо визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних

вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей.

Уважаємо за потрібне наголосити на тому, що при виявленні, конкретизації та формулюванні сукупності дидактичних умов ми враховували: сучасні методологічні підходи; мету, завдання та предмет дослідження; особливості та специфіку підготовки майбутнього фахівця в навчальному середовищі вищої школи; внутрішні особливості феноменологічного поняття як складного багатокомпонентного явища.

На основі аналізу низки дисертаційних робіт з теорії навчання (у вищій школі), здійснених у Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «Криворізький національний університет» пропонуємо декілька, на наш погляд, найбільш вдалих прикладів того, як науковці відповідно до теми роботи визначають сукупність дидактичних умов.

Н. Євтушенко – тема дослідження «Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін». Дидактичні умови: 1) створення пізнавально-розвивального дидактичного простору; 2) забезпечення інтеграції дисциплін гуманітарного циклу; 3) урізноманітнення видів самостійної роботи студентів та вдосконалення вмінь і навичок її виконання; 4) здійснення компетентної діагностики й самодіагностики сформованості пізнавальної самостійності майбутніх учителів та відповідної корекційної роботи.

І. Сіягівська – тема дослідження «Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови». Організаційно-дидактичні умови (як варіант дидактичних умов): 1) здійснення дидактичної адаптації студентів педагогічного університету; 2) інтенсифікація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; 3) забезпечення варіативності змісту навчання в контексті майбутньої фахової діяльності студента. Реалізацію цих організаційно-дидактичних умов пов'язано з упровадженням у навчальний процес лінгводидактичної моделі формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету.

Н. Герасименко – тема дослідження «Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного університету в процесі навчання іноземних мов». Дидактичні умови: 1) мотиваційна зумовленість змісту й форм самостійної роботи;

2) оптимізація навчальної діяльності студентів у логіці модульно-рейтингових моделей навчання іноземних мов; 3) інтеграція самостійної роботи студентів з інтерактивними й інформаційно-комп'ютерними технологіями навчання; 4) формування й удосконалення індивідуальних навчальних стратегій студентів у системі вирішення навчальних завдань, що носить етапний і диференційований характер.

І. Дорохіна – тема дослідження «Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів». Дидактичні умови: провідною дидактичною умовою визнано створення інтегративного дидактичного простору, що надає ресурси для якісної підготовки майбутнього вчителя та характеризується єдністю й взаємозумовленістю дидактичних кластерів (підпорядкованих дидактичних умов). Кластерами інтегративного дидактичного простору є: 1) індивідуалізація та диференціація пізнавальної діяльності студента у вищому педагогічному навчальному закладі; 2) персоналізація й суб'єктність пізнавальної діяльності; 3) використання сучасного інформаційно-мультимедійного забезпечення; 4) дидактична мобільність студента на ґрунті інтенсифікації пізнавальної діяльності.

С. Остапенко – тема дослідження «Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності». Дидактичні умови: 1) дидактична контамінація та інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей; 2) компліментарність форм, методів і прийомів самостійної роботи студентів; 3) соціально-інформативна насиченість самостійної навчальної діяльності; 4) активація попередньо набутого студентами досвіду соціально компетентної поведінки у процесі СНД.

Г. Удовіченко – тема дослідження «Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін». Дидактичні умови: 1) оптимізація ціннісного контексту дисциплін гуманітарного циклу; 2) структурування змісту навчальної інформації в логіці визначення вимог до особистості студента-словесника; 3) дидактична полімотивація навчальної діяльності студента; 4) професійна самоактуалізація студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д.пед.н. : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Александр Александрович Андреев. – М., 1999. – 289 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

Рецензенти: Мещанинов О. П., д.пед.н., професор;
Шерстюк Л. В., к.пед.н., доцент.

© Малихін О. В., 2013

Дата надходження статті до редколегії 14.05.2013 р.

МАЛИХІН О. В. – д.пед.н., професор, завідувач кафедри теорії і практики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Коло наукових інтересів: методологічні підходи у сучасній дидактиці