



ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.147:37

Бондар В. І., Коханко О. Г.

СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкриті концептуальні передумови розроблення сучасної методики навчання педагогіки, яка введена у навчальні плани бакалаврської підготовки фахівців з галузі “Освіта”, а також магістерської – для вищої школи з двох напрямів: академічного й наукового в галузі педагогічної освіти (викладач педагогіки у ВПНЗ). Виділені основні етапи становлення методики навчання педагогіки, історично пов’язані з розвитком навчальних закладів, студенти яких вивчають педагогіку, передбачену навчальними планами, а окремі готуються до її викладання (магістр педагогічної освіти, викладач педагогіки у ВНЗ).

Обґрунтована доцільність віднести методику навчання педагогіки до окремої галузі педагогічної науки за спеціальністю “Теорія і методика професійної освіти”, яка має свій предмет дослідження, специфічні функції в системі педагогічних наук, багатофазову структуру змісту та інші теоретичні й методологічні атрибути.

Ключові слова: *методика педагогіки як наука й навчальна дисципліна, становлення методики педагогіки, суб’єкти навчання й учіння, традиційна та нова парадигма методики педагогіки, методика фазової структури змісту дидактики як сучасної навчальної дисципліни.*

Педагогіка і психологія вищої освіти є теоретико-прикладною наукою. Використовуючи фундаментальні знання психології, біології, суспільних наук щодо проблем навчання і виховання, педагогіка вищої освіти займається проектуванням педагогічної діяльності й управлінням процесом її організації у ВНЗ, школі й сім’ї.

У своїй книзі С. Д. Смирнов [5] зауважує, що термін “управління” стосовно такої складної динамічної і саморозвивальної системи, якою є людина і процес її професійного становлення, є умовним. І дійсно, студент є не тільки повноправним суб’єктом освітнього процесу. Він в цьому процесі виконує головну функцію: вступає у паритетні стосунки з викладачем і у сумісній з ним діяльності навчається, розвивається і виховується. Викладач опосередковано управляє діяльністю студента, створюючи необхідні умови для його самонавчання, саморозвитку, самореалізації. Мета освітньої діяльності приймається студентом свідомо. Методи і засоби її реалізації

вибираються у сумісній роботі з викладачем. Але викладач за цього управляє не діяльністю студента, а організацією їхньої взаємодії, спільної освітньої роботи, зміст якої окреслений навчальним планом і відповідними програмами, посібниками і підручниками.

Набір форм, методів і засобів навчання, які розробляє й обґрунтовує дидактика вищої освіти, опредмечується змістом педагогіки як навчальної дисципліни, до оволодіння якою готуються магістри та аспіранти.

Розглядаючи мету освіти і навчання, педагогіка середньої й вищої школи розкриває системотворчу функцію мети і завдань освіти, доводячи, що саме від них залежить вибір змісту, методів, засобів навчання і виховання студентів – майбутніх фахівців у галузі освіти.

Ознайомлення з досвідом роботи викладачів засвідчує, що ціль і мета в межах навчальної дисципліни, а також конкретного лекційного чи семінарського заняття не рефлексуються і не подаються, не повідомляються. А якщо описуються, то в абстрактному вигляді на рівні навчальних предметів та процесів їх засвоєння (забезпечити фундаментальну психолого-педагогічну підготовку), або на рівні конкретних знань чи умінь (оволодіти знаннями про принципи навчання та способи їх реалізації) без застосування процедур оцінювання міри досягнення мети. Ціль чи мета діагностично не завдається ні з боку викладача, ні з боку студента. Відповідно до нової парадигми мета освіти має розглядатися як засіб отримання результатів. Вона має триаспектний смисл: створення умов для оволодіння матеріальною і духовною культурою, накопиченою людством; допомога суб'єктам учіння розкрити і зрозуміти свій внутрішній світ, сили, так необхідні для самореалізації; стимулювання самопізнання, вироблення індивідуального стилю життєдіяльності.

Якщо суб'єкт учіння ставить сам перед собою мету, а педагог створює передумови для її досягнення (саме в цьому суть двобічності процесу навчання), виникає можливість самоаналізу учбової діяльності та її результатів. Метою викладача є формування у студентів здатності до цілепокладання та ціледосягнення, у структурі яких зливаються пізнавальні і професійні цілі і мотиви [1].

У педагогіці та психології вищої освіти здійснена досить оригінальна класифікація поняття мети (Н. Ф. Тализіна, І. А. Володарська, А. М. Мітіна, Л. М. Фрідман, А. К. Маркова та ін.). Так, І. А. Володарська, А. М. Мітіна прийшли до висновку про те, що сукупність педагогічних цілей, способів їх взаємозв'язку і співвідношення в них учбових і виховних елементів складає те, що можна назвати педагогічною системою.

Цей висновок досить важливий для побудови системи вивчення будь-якої вузівської навчальної дисципліни, в тому числі й педагогіки.

Для забезпечення діагностичності вивчення навчальних дисциплін (фахової, освітньої, розвивальної) має формулюватися мовою тих задач, до вирішення яких готується фахівець. А для цього в меті мають поєднуватися

такі її елементи: процесуальний, змістовий і результативний. Трискладова структура мети утворює замкнутий цикл функціонування знання і вміння, збагачує їх, сприяє набуванню нових умінь, навичок та розвитку здатностей. Можна виділити три типи когнітивних задач: навчально-коригувальні, діагностико-проміжні та фінально-оцінні або задачі-міні моделі (профілі) спеціаліста. Теоретичною основою виділення типів задач є положення про наступність цілей різних рівнів, що забезпечує їх синтез в цілісну систему і вихідний прямий зв'язок із структурою змісту навчання. Побудовані за цього підходу виробничі ситуативні задачі є одночасно інструментом сприйняття (навчально-корегуюча функція), інструментом діагностики (діагностико-аналітична функція) та інструментом оцінювання віднайденого нового знання (рефлексивна функція задачі).

Вихідною точкою для побудови системи виробничих задач багатофункціонального призначення є модель спеціаліста, яка знайшла своє висвітлення у галузевому державному стандарті і, зокрема, в його складовому компоненті – освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ). В ній зафіксована система вимог до професійного відбору, професійної підготовки та державної атестації осіб певного освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки. Модель спеціаліста (ОКХ) є вихідною для розроблення моделі його підготовки, що знаходить своє відображення в освітньо-професійній програмі (ОПП) як еталоні організації учбового процесу на основі адекватних їм навчальних планів, навчальних програм, форм і методів навчання у вищому навчальному закладі. Реалізація двох типів моделей – модель спеціаліста (ОКХ) і модель його підготовки (ОПП) – забезпечує оволодіння типовими задачами діяльності, які він буде вирішувати у своїй майбутній професійній діяльності. Йдеться про необхідність зближення двох аспектів: підготовки спеціаліста та готовності до майбутньої професійної діяльності, які успішно реалізуються за умови створення у процесі навчання професії вчителя аналогових ситуацій, максимально наближених до професійних. Розроблення системи проміжних і кінцевих цілей, як і моделей спеціаліста і його підготовки – справа не проста.

Наперед розроблені моделі, безумовно, до часу закінчення ВНЗ значною мірою застарівають. Без виявлення і врахування світових тенденцій зміни характеру професійних задач і побудови на цій основі прогностичної моделі фахової діяльності спеціаліста їх еталонну підготовку не здійснити. Ставиться завдання підключення до розроблення моделей підготовки спеціалістів високо кваліфікованих фахівців, здатних прогнозувати діяльність спеціалістів принагідно хоча б на десять років.

Окрім цього досить складною є проблема визначення питомої ваги кожної навчальної дисципліни, її мети і завдань у системі цілісної підготовки фахівця. Йдеться про побудову цілісної системи проміжних та кінцевих цілей – від моделі фахівця до мети і завдань навчальних дисциплін і мети

засвоєння кожної теми, яка б працювала на перспективу підготовки спеціаліста. Без всебічного змістового аналізу програм і методів навчання не можливо здійснити набір предметів, вивчення яких оптимізує і водночас фундаментує підготовку професіонала з будь-якої спеціальності.

Фахівці з галузі педагогіки і психології вищої освіти застерігають і розробників, і реалізаторів галузевих стандартів вищої освіти про необхідність врахування предметного, логічного і психологічного аспектів кожного окремо взятого знання й уміння, які мають формуватися у студентів для успішного вирішення ними професійних задач, забезпечення всіх професійних компетенцій.

Можна засвоїти предметне знання і за цього не вміти вирішувати задачу стосовно розпізнавання об'єкта, що має конкретну логічну структуру ознак чи властивостей. Можна знати і вміти знаходити виучуваний об'єкт серед сукупності інших і бути за цього не здатним шукати потрібну інформацію, запам'ятовувати, своєчасно актуалізовувати, порівнювати відому інформацію з новою, здійснювати її системний синтез тощо.

Як помічено, розвитку логічного та психологічного компонентів знання і вміння не приділяється належна увага при розв'язанні предметних, фахово значимих проблем.

При побудові програм вивчення навчальних предметів необхідно домагатися максимальної варіації не тільки предметного матеріалу, але й можливості використання логічних прийомів мислення і вимог психологічного забезпечення навчальної діяльності.

У роботах П. Я. Гальперіна і В. Л. Данилової доведено й практично підтверджено, що люди з високо розвинутими логічними й психологічними механізмами засвоєння знань мають можливість розв'язувати задачі на дотепність, які за своїм задумом не вимагають ніяких спеціальних (предметних) знань.

Психологія і педагогіка вищої освіти становлять теоретико-прикладну базу для методик вивчення фахових дисциплін, розкривають загальну теорію організаційних форм навчання у ВНЗ, методів навчання і виховання студентів, комп'ютерних систем навчання, засобів управління процесом навчання, методів виявлення і вимірювання індивідуально-психологічних здатностей особистості, аналізу професійної діяльності викладачів й оцінювання її ефективності.

Усі ці теорії, опредмечуючись, стають корисними викладачам фахових навчальних дисциплін, набирають великої прикладної значущості і сприяють підвищенню ефективності процесу навчання студентів професії вчителя. Особливий їх внесок у методику педагогіки і психології, яку вивчають магістри, аспіранти – майбутні викладачі вищого навчального закладу. Педагогіка і психологія вищої освіти цінні ще й тим, що вони досить глибоко розглядають як питання загальної методики навчання у ВНЗ, так і теоретичні питання педагогіки і психології учіння, навчальної діяльності,

розвиваючого і проблемного навчання, які повинні стати основою методики навчання педагогіки.

Серед педагогічних дисциплін, що вивчаються у вищих навчальних закладах, методика навчання педагогіки, як її галузь, наймолодша, знаходиться на етапі її становлення. Спробуємо виділити основні етапи її становлення як навчальної дисципліни і окремої галузі педагогічної науки.

Виникнення методики навчання педагогіки історично пов'язане із становленням і подальшим розвитком навчальних закладів, студенти яких вивчають педагогіку як обов'язкову навчальну дисципліну, більше того, окремі з них готуються до її викладання. Це стосується середніх спеціальних і вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснювали підготовку учительських кадрів: педагогічні школи, пізніше – технікуми, училища і педагогічні коледжі, інститути, університети.

Підготовка фахівців з педагогіки здійснювалась через аспірантуру, до якої зараховувалися абітурієнти з будь-якою вищою базовою освітою. Перед аспірантурою стояло завдання підготовки науково-педагогічного працівника з правом навчати студентів педагогіки у середніх спеціальних та вищих педагогічних навчальних закладах. Підготовка фахівців у галузі педагогіки вищої освіти та методики навчання педагогіки не здійснювалась. Аспіранти самотужки готувалися і складали екзамени кандидатського мінімуму з педагогіки та її історії, ознайомлювалися з досвідом роботи викладачів кафедр педагогіки. Проходили практику, програмами якої передбачалось стажування у якості викладача педагогічних дисциплін.

Ще за часів існування факультетів соціального виховання у структурі інститутів народної освіти (20-30 рр. минулого століття) створювався подібно до магістратури так званий основний курс, на якому кращі студенти готувалися до викладання педагогіки у вищій школі. На базі кафедри педології, за участі професорів Г. С. Костюка (викладав курс експериментальної педагогіки), Г. Жураковського (історія педагогіки), В. І. Помагайби (дидактика) здійснювалась підготовка студентів до педагогічної роботи. Чимало відомих вчених-педагогів і психологів (М. М. Грищенко, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, П. Р. Чамата та інші) пройшли так званий основний курс з наступним навчанням в аспірантурі.

Якісно новий етап підготовки викладачів педагогіки і відповідно розвитку її методики пов'язаний з діяльністю інститутів народної освіти, педагогічних інститутів в Україні, педагогічних факультетів у їх складі (аж до 2002 р.) і, зокрема, із введенням спеціальності “Педагогіка і психологія шкільна”, “Педагогіка і психологія дошкільна”, “Спеціальна педагогіка і психологія” (в Київському державному педагогічному інституті імені О. М. Горького). Навчальними планами цих спеціальностей передбачалися, крім загальної й вікової педагогіки і психології, методика навчання психолого-педагогічних дисциплін, практика у шкільних і дошкільних педагогічних училищах, в дитячих садках та початкових й спеціальних

школах.

Викладачі цих дисциплін навчали студентів – майбутніх фахівців із педагогіки та психології за структурою та змістом навчальних програм і підручників, поглиблювали їхні психолого-педагогічні знання, передавали свій власний, набутий досвід викладача. Тому, як правило, цю дисципліну вели два викладачі: один з методики педагогіки, інший з методики психології. Літературою для самостійного вивчення служили нові, що щойно виходили з друку, підручники і посібники, методичні розробки з педагогіки та психології, наукові дослідження, присвячені особистості вчителя, вихователя, їх підготовці до забезпечення своїх виробничих функцій тощо.

Методика педагогіки як галузь педагогічної науки розвивалась емпірично, залишалась на папері в лекційних курсах викладачів. Серед перших, як навчальний посібник, була методика викладання педагогіки, видана М. В. Савіним у 1987 році. Йому вперше вдалося здійснити порівняльний аналіз педагогіки як навчальної дисципліни і методики її викладання і прийти до висновку про фахову доцільність цілісної побудови обох дисциплін як підсистем, що теоретично й методологічно пов'язані між собою.

Історичний досвід оформлення педагогіки як навчального предмета та його вивчення може бути корисним і для становлення сучасної методики навчання педагогіки. Запорукою цього є правильна думка М. В. Савіна про те, що методика навчання педагогіки – це синтез теорії і досвіду. Теорія освіти, навчання і виховання, висвітлена у змісті педагогіки як навчальної дисципліни, у процесі її вивчення, забезпечує формування досвіду застосування методико-технологічного інструментарію єдності форм, засобів і методів науково-методичної діяльності педагога і студентів – майбутніх магістрів початкової освіти.

Систематизація цього досвіду, його узагальнення дали можливість обґрунтувати принципи навчання педагогіки, пізнати закономірності засвоєння педагогічного знання, відшукати способи забезпечення оптимальної єдності наукової та академічної педагогіки, педагогіки як науки, навчальної дисципліни та методики її навчання.

У міру свого подальшого розвитку методика педагогіки зможе сформулювати методологію і загальні теоретичні питання вивчення педагогіки, спираючись на дані вікової педагогіки і психології, про що йшлося вище.

Методика навчання педагогіки – галузь науки про педагогіку як навчальну, професійно спрямовану дисципліну. Вона досліджує процес навчання педагогіки як єдність мети, змісту, форм, методів і результатів спільної діяльності викладача і студентів. Для методики педагогіка є об'єктом дослідження і водночас виступає для неї теорією й методологією. Тому вона використовує понятійний апарат і методи дослідження, що застосовуються у педагогіці. У зв'язку з посиленням уваги до психолого-педагогічної та фахової підготовки студентів – майбутніх учителів

загальноосвітньої середньої школи науковці стали більш активно займатися проблемами удосконалення змісту педагогіки, забезпечення готовності студентів до використання педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності. Наукові знахідки вчених розвивають педагогіку, збагачуючи водночас і методику її вивчення студентами-магістрами.

Методика педагогіки, формуючись під впливом розвитку педагогіки та її методології, має визначити свій предмет. На перших етапах свого становлення її предметом виступав процес навчання педагогіки. За такого предмета методики педагогіки, традиційного на перших порах її становлення, застосовувана система навчання педагогіки змушувала студентів педагогічних навчальних закладів займатися протиприродною для творчої людини справою – заучуванням предметних знань, які запам'ятовуються, відтворюються й оцінюються, але не завжди вчасно й системно використовуються й опредмечуються в умовах, наближених до професійних, а після – в школі під час проходження педагогічної практики.

Проте, як справедливо відзначає М. В. Савін, методика педагогіки пройде ті ж ступені свого розвитку, що й інші педагогічні дисципліни: описово-пояснювальну та творчо-перетворювальну.

На першому етапі становлення цієї галузі педагогічної науки вона (методика) задовольняла виявленням особливостей процесу навчання педагогіки, обґрунтуванням змісту, принципів та методів організації навчального процесу з педагогіки. В міру накопичення досвіду методика педагогіки зосередить свою увагу на дослідженні закономірностей навчання педагогіки і на їх основі шукатиме шляхи управління процесом формування психологічної й педагогічної компетенцій як системотворчого компонента загальної професійної компетентності вчителя.

Виходячи із такої спрямованості методики навчання педагогіки та її основних завдань, важливо визначитися у предметі цієї галузі педагогічної науки, який би відповідав сучасному розумінню поняття “об’єкт і предмет науки”, а не що вона вивчає, та психологічній теорії учбової діяльності, до формування якої покликані викладачі вищої школи і в першу чергу фахівці з педагогіки і психології (загальної й вікової).

Ми виходимо з положення Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова про те, що учбова діяльність як один із видів діяльності (учнів і студентів) спрямована на засвоєння теоретичних знань і водночас забезпечує інтенсивний розвиток критично-творчого мислення. Тому її, учбову діяльність, не можна ототожнювати з процесом засвоєння різноманітних знань і способів дій, які здійснюються на заняттях. Учбова діяльність як частина, специфічна різновидність самоучіння, є такою, коли в процесі її спеціально організованого здійснення суб’єкт діяльності змінює сам себе. Учбова задача як важливий компонент учбової діяльності вважається розв’язаною лише тоді, коли відбулися наперед задані зміни суб’єктів її вирішення.

З цих важливих для педагогіки положень впливає альтернатива щодо

визначення предмета методики навчання педагогіки на сучасному етапі її становлення: навчання педагогіки як керований процес (М. В. Савін, 1987 р.) чи педагогічне співробітництво суб'єктів навчання у процесі здійснення студентами професійно спрямованої учбової діяльності на високому рівні їх самостійності (В. І Бондар, 2002 р.). В останньому формулюванні чітко проглядається сучасне бачення предмета дидактики (а методика є окремою дидактикою), яке зводиться до двох процесів: до саморуку, внутрішньозавданого особистістю, тобто до самоучіння, саморозвитку під впливом спеціально організованої учбової діяльності і до взаємодії суб'єктів навчання, опосередкованої змістом і способами учбової діяльності. Таке розуміння предмета методики педагогіки повністю відповідає особистісно-діяльнісному підходу до організації вивчення навчальної дисципліни і є стратегічно доцільним як у новому осмисленні в цілому процесу навчання, так і відповідної інтерпретації всіх його компонентів: цільового, потребово-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольо-регульовального й результативно-оцінного (на засадах саморефлексії).

Традиційно метою і завданням вузівських дисциплін, в тому числі і педагогіки, є накопичення суми знань, нібито необхідних і достатніх для професійної діяльності, формування сукупної інтелектуальної основи професії. За цього головним результатом, який контролюється та оцінюється, є знання, а не особистість, здатна до творчого навчання, перероблення наукових знань, готова створювати нові знання як у процесі навчання, так і в своїй майбутній професійній діяльності. За цих умов змінюється традиційно стандартизована на нову, творчу, особистісно продуктивну парадигму навчання студентів професії вчителя.

Сучасна методика педагогіки, яка формується в умовах нової парадигми педагогічної освіти, зорієнтованої на розвиток професійної особистості, здатної не лише засвоювати, але й творчо переробляти знання і вміння, перетворювати їх у комплексні, професійно-кваліфікаційні утворення – мету і результат фахової компетентності педагога-магістра, майбутнього вчителя учителів.

З цих підходів випливають мета і завдання сучасної методики навчання педагогіки. Одним із провідних завдань методики педагогіки є модульне розроблення структури і змісту педагогіки, оволодіння якими сприяло б формуванню у студентів цілісного уявлення про педагогічний процес (навчально-виховний) як спеціально організоване освітньо-розвивальне середовище з різноманітними видами суб'єктної діяльності, чия вільна праця і є навчанням і вихованням. Ідея пристосування школи до дитини (а не навпаки) змінює систему координат і дає змогу дитині активізувати свою життєву енергію і духовне збагачення. У цих умовах проявляється свобода вибору мети і напряму діяльності й тематичної спрямованості знань, цікавих дітям. Забезпечується поєднання свободи

дітей з усебічною турботою про їхній розвиток, а також з різноплановою творчою діяльністю, до якої ставляться високі вимоги і критерії оцінювання батьками і державою. Саме такого вчителя чекає нова початкова школа XXI століття, європейського освітнього простору.

Методика педагогіки покликана відібрати, систематизувати і розкрити технологію застосування активно-діяльнісних форм, інтерактивних методів і прийомів вивчення педагогіки, навчання студентів самоосвітній діяльності, взаємозбагаченню на семінарських заняттях, не надіючись на отримання готових знань від викладача, які не завжди придатні до практичного використання.

Розуміючи місце і важливу роль педагогіки і психології в системі вищої освіти з підготовки студентів-магістрів, аспірантів до академічної та наукової діяльності, методика навчання педагогіки покликана забезпечити зв'язок між усіма педагогічними й методичними дисциплінами, виробити у майбутніх педагогів уміння інтегрувати знання у процесі практичної роботи по підготовці і проведенню навчальних занять з педагогіки. Цьому на вищому рівні пізнання й узагальнення має сприяти дворазове вивчення педагогіки: в бакалавраті, як педагогіка початкової школи, в магістратурі, як педагогіка вищої освіти.

Упорядкувати понятійний апарат педагогіки, поглибити педагогічну підготовку, вибудувати чітку систему знань за основними навчальними модулями педагогіки, придатну для моделювання окремих педагогічних явищ і процесів як головного критерію свідомого й осмисленого відображення реальних процесів – одне із завдань методики педагогіки. Психолого-педагогічні кафедри педагогічних університетів накопичили значний позитивний досвід формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, розроблення оригінальних матеріалів з навчально-методичного забезпечення навчання педагогіки, роздаткових матеріалів для групових занять, тематичних, технологічних карт, сучасних технологій і методів оцінювання результатів вивчення педагогіки. Ознайомити з цим досвідом, включити студентів – майбутніх викладачів у наукові проекти – одне із важливих завдань психолого-педагогічних кафедр, які забезпечують диференційовану підготовку майбутніх бакалаврів, магістрів й аспірантів педагогічних університетів.

Якою ж нам уявляється структура педагогіки як навчальної дисципліни? Педагогіка і психологія – дисципліни не одноразового продовж семестру чи року вивчення. Вони мають забезпечувати психолого-педагогічний супровід становлення й подальшого розвитку особистості вчителя.

Сучасний оновлений процес навчання у школі потребує якісно нової підготовки учителя до проектування спільної діяльності з учнями. Педагогічне проектування є обов'язковою умовою здійснення регулятивної функції педагогіки і виділяється в окремий вид педагогічної діяльності, що

втілює результати теоретичних досліджень. Основи цього виду діяльності закладаються у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і, зокрема, на заняттях з педагогіки і окремих методик продовж повного циклу педагогічної освіти.

Вивчення нормативних курсів психолого-педагогічного циклу, як засвідчує практика, виконує, переважно, одну функцію – функцію відображення педагогічної реальності в системі педагогічних понять і категорій. Це необхідна, але явно недостатня функція педагогіки як навчальної дисципліни. Конструктивно-аналітична і перетворювально-творча функція дисциплін педагогічного циклу настільки слабка, що отримані знання й уміння не є достатніми для організації проектування процесу засвоєння і застосування знань школярами з навчальних предметів. Цю функцію слабо виконує і методика навчання студентів окремих предметів, не збагачених інноваційними педагогічними технологіями навчання, виховання і розвитку учнів.

Аналіз підручників і посібників з педагогіки, і, зокрема, з дидактики показав, що на шляху від теоретичного знання до конкретних технологій ще існує вакуум, який слід заповнювати знаннями з проектування та конструювання оптимальних технологій навчання. Йдеться про необхідність у процесі вивчення педагогіки розвивати у майбутніх учителів знання та вміння прогнозувати педагогічну діяльність, моделювати різні педагогічні системи, дидактичні ситуації, проектувати технології навчання, аналізувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [1; 2].

Оскільки зміст дидактики як навчальної дисципліни не описується як цілісна система, в структурі якої діють закономірні зв'язки і залежності між її модулями, то студенти готові до компонентного відтворення знань і виявляються не здатними до конструктивно-аналітичної, проєктивної та прогностичної діяльності. Тому досить актуальною є проблема розроблення теорії і технології побудови такої структури і змісту дидактичної підготовки майбутніх учителів, яка була б здатною забезпечити зв'язок між теоретичними, емпіричними і практичними знаннями й вміннями, достатніми для їх творчого використання при конструюванні оптимальних технологій навчання і виховання учнів [3].

Найбільш теоретично розвинутою в системі педагогічних дисциплін є загальна дидактика. Але її вивчення ускладнюється недостатньою спрямованістю змісту на відповідні освітні рівні: початкова, основна й старша школи. Можна стверджувати, що вікова дидактика як галузь загальної теорії освіти і навчання на експериментальному рівні хоча і досліджується, все ж не представлена у навчальних посібниках, адресованих майбутнім і працюючим вчителям 5-9 і 10-11 класів та викладачам вищих навчальних закладів.

Не менш важливим при аналізі змісту навчальних посібників є технологічний аспект їх експертного оцінювання. Мається на увазі, на

скільки їх автори враховують необхідність переводити студентів від первинного сприйняття інформації до її усвідомлення, осмислення, узагальнення й систематизації та застосування у процесі вирішення професійних завдань, формування передпрофесійних умінь різних класів з опорою на теоретичні знання, без такої опори, на рівні навички з тим, щоб забезпечити повний цикл формування дидактичної компетенції студентів у процесі оволодіння змістом підручника. Його можна представити у вигляді основних фаз руху змісту від первинного сприйняття до ефективного привласнення і продуктивного використання дидактичної інформації в професійній діяльності.

Нами виділено 7 фаз повного змістово-діяльнісного дидактичного циклу: наукознавча, інформаційно-аналітична, нормативно-діагностична, рефлексивно-оцінна, нормативно-діяльнісна, технологічна й проективно-практична.

Фаза 1 (інформаційно-наукознавча) включає оволодіння основними категоріями і поняттями (категоріально-понятійним апаратом дидактики як науки) та “опредмечування” абстрактної теорії, розуміння її функцій, оволодіння прийомами конкретного використання теорії при описі окремих фактів, явищ чи процесів; готовність до теоретичного узагальнення реальних процесів, користуючись певною сукупністю дидактичних знань, виділення питань і проблем, що потребують додаткових досліджень, коли загальна дидактика усвідомлюється як теоретична модель, наукова абстракція, яка не відображає реальні процеси, а виступає теоретичним орієнтиром для їх методичного й технологічного саморозроблення.

Фаза 2 (інформаційно-аналітична) передбачає можливість здійснення структурування явищ чи процесів, сутнісні ознаки яких знайшли відображення у визначеннях відповідних категорій і понять. Йдеться про оволодіння рядом узагальнених умінь і прийомів аналізу, за допомогою яких відбувається диференціація термінів, понять, категорій за мірою їх якісної відмінності, підведення їх під певну сукупність за самостійно виділеною основою групування та мірою їх якісної однорідності, родової залежності. Фактично викладач і студент сприймає такого роду завдання як дослідницьке, яке виконується шляхом певного набору дослідницьких процедур: аналізу, порівняння, узагальнення, критичного аналізу, корекції.

Фаза 3 (нормативно-діагностична) включає забезпечення готовності до розроблення діагностичних програм нормативного типу, придатних для спостереження, фіксації станів перебігу окремих процесів, наступного їх аналізу на відповідність прийнятим нормам та вироблення висновків, рекомендацій для коригування, удосконалення.

Фаза 4 (нормативно-діяльнісна) спрямована на оволодіння функціональними знаннями компонентного і міжкомпонентного змісту, тобто знаннями про структуру явищ, процесів: яку інформацію містить

кожний компонент, в які зв'язки вступають елементи частин, компоненти певної цілісності; на цій основі з урахуванням існуючих норм вміння побудувати діяльну модель процесів, що проектується. Як забезпечується формування у студентів відповідальності за якість розроблених проектів; відповідність принципам та вимогам, умовам ефективності та оптимальності тощо.

Фаза 5 (технологічна, або готовність до переносу дидактичних знань й умінь на технологічний рівень їх застосування) забезпечує осмислення того, як взаємодіють знання теорії і технології, як співвідносяться дидактичні й методичні системи, які в процесі практичної роботи трансформуються в педагогічні технології. Як б технології навчання не розроблялися, слід пам'ятати про домінуючий вплив на їх побудову і реалізацію теорії освіти і навчання на загальнодидактичному і методичному рівнях. Піднімаючись до вершин дидактичних компетенцій, студент-майбутній вчитель має оволодівати такими підсистемами: цілі і завдання, зміст шкільних предметів, підсистемою організаційних форм навчання, в т.ч. уроків, підсистемою методів навчання, форм організації навчальної діяльності учнів, контролю та оцінювання навчальних досягнень, умов ефективності процесу навчання, якості його результатів.

Фаза 6 проєктивно-практична (забезпечення і прояв інтегрованого знання і вміння міждисциплінарного змісту) передбачає осмислену опору на фундаментальні знання філософії, психології, історії педагогіки, кібернетики та вміння первинного опредмечування педагогічних знань у процесі моделювання дидактико-виховних явищ, обмежених метою і завданнями, очікуваними результатами, та їх системного моделювання й аналізу.

Фаза 7 (рефлексивно-оцінна) передбачає можливість самовивчення, самооцінювання результатів пізнавальної діяльності, оволодіння потребою самоконтролю і саморегуляції в процесі перероблення інформації: знань і умінь; намагання не допустити перекосів між бажанням отримувати високі бали і реальним станом знань і умінь, вироблення здатності адекватно оцінювати себе, свої знання, їх застосування та приймати як позитивну, так і негативну оцінку з боку викладача.

Як підтверджує досвід, сучасні підручники і посібники з педагогіки, в т.ч. дидактики не повною мірою слугують формуванню загальнопедагогічної та дидактичної компетенції майбутніх вчителів.

Одні з них придатні для реалізації першої та другої фази формування дидактичної компетенції (автори В. О. Онищук, І. Ф. Харламов, А. М. Алексюк та ін.), інші автори (Н. Є. Мойсеюк, І. В. Зайченко) – поєднання 1-4 фаз. Частково дає можливість реалізувати 1-5 фази посібники з педагогіки за редакцією Ю. К. Бабанського та І. П. Підласого. Для реалізації технологічної та проєктивної складової функцій дидактики найбільш ефективними є посібники О. Я. Савченко, В. І. Бондаря.

Продуктивними можуть стати ті підручники і посібники для студентів і

викладачів, у змісті яких реалізується поєднання інформаційного, проблемного і діяльнісного підходів до його відбору, презентації та засвоєння, структура яких містить усі сім фаз повного дидактичного циклу формування предметно-діяльнісної компетенції студентів [3]. Справитись з цим завданням мають в системній співпраці викладачі педагогіки, психології й окремих методик навчання.

Реалізація цих підходів у їх гармонійному поєднанні, як свідчить наш досвід, тривале експериментування, спеціальні аспектні дослідження, результати яких опубліковані в багаточисельних роботах, вимагає обґрунтування ряду принципів, вимог й умов структурування змісту та включення його в підручники чи посібники з дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклу.

Окремим аспектом аналізу посібників з педагогіки виступали категорії, поняття і терміни як сутності наукового спілкування в цій специфічній галузі наукової і практичної діяльності.

Як результат, були виявлені факти неадекватної підміни термінів і понять, довільного визначення сутності основних педагогічних категорій, некоректного поєднання термінів при створенні бінарних понять, необґрунтованого переведення педагогічних систем в технології навчання і виховання тощо.

Аналіз структури та змісту навчальних посібників з педагогіки з позицій системно-діяльнісної методології дав можливість дійти таких висновків.

У сучасній педагогічній літературі відсутнє однозначне тлумачення сутності дидактичних категорій, що ускладнює роботу викладачів та студентів з різними літературними джерелами, їхнє спілкування.

Помічено тенденцію при визначенні сутності досліджуваних дефініцій максимально обмежуватись кількістю характерних ознак, або, навпаки, переобтяжувати визначення другорядними ознаками.

Різноманітність тлумачень дидактичних категорій утруднює оперування ними на семінарських та практичних заняттях з дидактики і окремих методик.

Аналіз стану відображення теорії навчання в цілому та її складових компонентів як системи у сучасній педагогічній літературі, в т.ч. у навчальних посібниках з педагогіки з позицій системно-діяльнісної методології дав можливість дійти таких висновків:

а) складові структури проаналізованих посібників, є, в основному, стандартними, майже ідентичними незалежно від часу їх написання і концепцій освіти, виховання і розвитку особистості дитини;

б) розділи, що подаються в посібниках, хоча й розкриваються в логіці розгортання процесів виховання і навчання, все ж сприймаються як самостійні, автономно незалежні складові теорії освіти і виховання, не являють собою цілісної ні освітньо-розвивальної, ні навчально-виховної системи.

Можна зробити **висновок**, що підручники з педагогіки як носії інформації, засіб навчання і самонавчання не виконують ряду важливих дидактико-психологічних та методичних функцій. Йдеться про такі функції, як забезпечення цілеспрямованості засвоєння змісту; усвідомленості й осмисленості сприйнятої інформації; системно-структурного її присвоєння; оптимального поєднання репродуктивного та продуктивно-перетворювального способів мислення; дієвості та оперативності знань та їх системи; оволодіння аналітичною, проектувальною, конструктивною та інтегративною діяльностями.

У структурі змісту аналізованих підручників і посібників відсутні змістові межі (блоки) різного рівня узагальнення інформації: близького (потемного), середнього (міжтемного), віддаленого (ціліснопредметного) і перспективного (метапредметного). Зміст багатьох навчальних дисциплін описується як неупорядкована, хаотично вибудована, статично презентована, покомпонентно розрізнена інформація, що не становить структуровану міжмодульну систему, не готову до творчого впровадження.

У процесі роботи з підручником внутрішні механізми саморозвитку (мислення, свідомість, світогляд тощо) спрацьовують слабо. Студент обмежений, в основному, методами і видами репродуктивної діяльності.

Щоб позбавитись цих недоліків, необхідно розробити науково-обґрунтовані підходи до структури навчальних посібників з педагогіки, визначити принципи та критерії відбору та подання освітньо-наукової інформації в структурі кожного навчального модуля, виявити оптимальний набір домінуючих ознак, що розкривають сутність категорій і понять даної науки. Таку місію мають взяти на себе не лише автори книг з педагогіки, а й викладачі майбутніх викладачів – магістрів, аспірантів з галузі педагогічної освіти й науки.

Використана література:

1. *Бондар В. І.* Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
2. *Бондар В. І.* Дидактика: ефективні технології навчання студентів : навчальний посібник / В. І. Бондар ; МО України ; УДПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вересень, 1996. – 129 с.
3. Дидактика: теорія і технологія її вивчення : навч.-метод. посібник для студентів вищ. пед. навч. закладів спец. “Початкова освіта” / В. І. Бондар, О. Г. Коханко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 145 с.
4. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – С. 14.
5. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навчальний посібник / за заг. ред. С. П. Бондар. – Рівне : Редакційно-видавничий центр “Тетіс” Міжнародного університету “РЕГГ” імені академіка Степана Дем’янука, 2003. – 200 с.

References:

1. *Bondar V. I.* Dydaktyka : pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh ped. navch. zakl. / V. I. Bondar. – Kyiv : Lybid, 2005. – 264 s.
2. *Bondar V. I.* Dydaktyka: efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv : navchalnyi posibnyk / V. I. Bondar ; MO Ukrainy ; UDPU imeni M. P. Drahomanova. – Kyiv : Veresen, 1996. – 129 s.

3. Дидактика: теорія і технологія її вивчення : навч.-метод. посібник для студентів виш. ш. ped. navch. zakladiv spets. "Pochatkova osvita" / V. I. Bondar, O. H. Kokhanko ; NPU imeni M. P. Drahomanova. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – 145 s.
4. Smirnov S. D. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti / S. D. Smirnov. – M. : Akademiya, 2001. – S. 14.
5. Perspektivni pedahohichni tekhnolohii v shkil'ni osviti : navchalnyi posibnyk / za zah. red. S. P. Bondar. – Rivne : Redaktsiino-vydavnychiy tsentr "Tetis" Mizhnarodnoho universytetu "REHI" imeni akademika Stepana Demianchuka, 2003. – 200 s.

БОНДАРЬ В. И., КОХАНКО О. Г. Становление современной методики обучения педагогики как науки и учебной дисциплины.

В статье раскрыты концептуальные предпосылки разработки современной методики обучения педагогики, которая включена в учебные планы бакалаврской подготовки специалистов в области "Образование", а также магистерской – для высшей школы по двум направлениям: академическое и научное в области педагогического образования. Выделены этапы становления методики обучения педагогики, исторически связанные с развитием педагогических учебных заведений.

Обоснована целесообразность включения методики педагогики в отдельную отрасль педагогической науки по специальности "Теория и методика профессионального образования", которая имеет свой предмет исследования, специфические функции в подготовке педагогических работников, многофазовую структуру содержания и способов его усвоения, а также критериев оценивания качества учебников по педагогике.

Ключевые слова: методика педагогики как наука и учебная дисциплина, становление методики педагогики, субъекты обучения и учения, традиционная и новая парадигма методики педагогики, методика фазовой структуры содержания дидактики как современной учебной дисциплины.

BONDAR V. I., KOHANKO O. G. The development of modern methods of teaching pedagogy as a science and academic discipline.

In the article the conceptual background of the development of modern methods of teaching pedagogy, which was introduced into the curriculum of undergraduate training of specialists in the industry "Education", and also master – for high schools from two directions: academic and research in the field of pedagogical education (teacher of pedagogy in ITUS). The basic stages of formation of methods of teaching pedagogy, historically linked with the development of educational institutions where the students study pedagogy, prescribed curricula, and some are preparing to teach (master of pedagogical education, teacher of pedagogy at the University).

The expediency attributed to the teaching methodology of pedagogy in a separate branch of pedagogical science, specialty "Theory and methodology of professional education", which is a subject of study, specific functions in the system of pedagogical Sciences, bhatiasevi the structure of the content and other theoretical and methodological attributes.

Keywords: methodology of pedagogy as a science and academic discipline, the formation and development of the methodology of pedagogy, subjects of learning and teaching, traditional and new paradigm methods of pedagogy, methods of the phase structure of the content and methods of didactics as a modern academic discipline.