

Осадченко Інна Іванівна, к. пед. н., доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості, докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ:
«СИСТЕМА», «ВИД», «ТИП», «МОДЕЛЬ», «ТЕХНОЛОГІЯ»**

Анотація. У статті на основі опрацювання наукових джерел здійснено термінологічний аналіз дидактичних категорій, таких як «дидактична система», «вид навчання», «тип навчання», «модель навчання», «технологія навчання». Визначено ієрархічність означених дидактичних категорій на основі системного підходу до процесу навчання.

Ключові слова: дидактична категорія; дидактична система; вид навчання; тип навчання; модель навчання; технологія навчання.

**ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИДАКТИЧЕСКИХ
КАТЕГОРИЙ: «СИСТЕМА», «ВИД», «ТИП», «МОДЕЛЬ»,
«ТЕХНОЛОГИЯ»**

Аннотация. В статье на основе обработки научных источников произведен терминологический анализ дидактических категорий, таких как «дидактическая система», «вид обучения», «тип обучения», «модель обучения», «технология обучения». Определено иерархичность названных дидактических категорий на основе системного подхода к процессу обучения.

Ключевые слова: дидактическая категория; дидактическая система; вид обучения; тип обучения; модель обучения; технология обучения.

Osadchenko Inna Ivanivna

**THE TERMINOLOGICAL ANALYSIS OF DIDACTIC CATEGORIES:
«SYSTEM», «FACE», «TYPE», «MODEL», «TECHNOLOGY»**

Annotation. On the basis of scientific sources processing the terminological analysis of didactic categories, such as «didactic system», «didactic face», «didactic type», «model», «technology» is made in article. The hierarchy of abovementioned didactic categories is defined on the basis of the system approach to training process.

Keywords: a didactic category; didactic system; the training face; the training type; model; technology.

Вироблення строгої та однозначної термінології – обов'язкова вимога наукової методології, адже категорія, вийнята із цілісного контексту науки, стає простим емпіричним узагальненням, або ж неоднозначно трактується навіть у

межах однієї й тієї ж наукової роботи. Ґрунтуючись на цьому принципі та на основних засадах дослідження у галузі теорії навчання, розглядаючи парадигму абстрактною педагогічною категорією, конкретною ієрархічною педагогічною категорією вважаємо дидактичну систему, а її дослідження – один із поетапних кроків з'ясування теоретичної сутності поняття «технологія навчання».

У педагогічній літературі немає єдиного підходу до розгляду поняття «дидактична система»: науковці варіюють понятійним апаратом від «системи» до «концепції», «теорії», «виду», «типу», «моделі», «технології» навчання, що несе за собою різнобічність характеристик та неоднотайність розуміння сутнісного змісту досліджуваного питання. Отож, для узгодження наукових пошуків необхідно врешті встановити їх чітку ієрархічність, взаємозалежність.

Спробуємо на основі аналізу наукових джерел обґрунтувати сутність поняття «дидактична система» у контексті педагогічних категорій, зокрема таких як «вид навчання», «тип навчання», «модель навчання»; з'ясувати ієрархію дидактичних категорій з визначенням у ній місця та значення категорії «технології навчання». Передбачаємо, що технологія навчання – основна процесуальна складова дидактичної системи, що реалізує її теоретично-концептуальні положення.

Дидактичні системи (з указуванням цього терміну та відсутністю уживання його синонімів чи ототожнень) досліджували А. Алексюк, А. Вербицький, Н. Волкова, В. Галузяк, В. Загвязинський, А. Кузьмінський, І. Нікішина, В. Оконь, В. Ортинський, І. Підласий, М. Сметанський, М. Фіцула, В. Шахов, В. Ягупов та ін. Аналіз наукових робіт перерахованих дослідників дозволив зробити висновок про те, дидактична система – невід'ємна складова загальної педагогічної (освітньої) системи, яка, у свою чергу, є функціональним компонентом парадигми як макросистеми, виконуючи певне соціальне замовлення. Оскільки суспільне замовлення не константне, а змінюється у залежності від історико-політичних та інших прогресивних чинників, то й сутність дидактичної системи зазнає концептуальних змін. Водночас, як

свідчать історичні факти, дидактична система порівняно із суспільною системою – відносно стабільне явище, що виявляється у непропорційності змін історико-політичних формацій до поширення педагогічних новацій, ґрунтуючись на довготривалості традиційних методологічних підходів, дотриманні порівняно стабільних принципів, форм, методів та засобів навчання. Насамперед, такі освітні процеси виявляються не у колі теоретиків, а у колі педагогів-практиків, перебудувати відлагоджену дидактичну систему яких фактично неможливо: кожна педагогічна новинка гальмує через практичний педагогічний опір, бо її прийняття та ухвала спричинять масштабну зміну щоденного діяльнісного устрою педагога від кардинальної зміни процесу організації навчального процесу до, відповідно, його підготовки.

У наукових джерелах (Н. Бордовська, В. Загвязинський, А. Реан, С. Розум, С. Смірнов, В. Ягупов), найбільше зустрічаємо ототожнення термінів «дидактична система» та «дидактична теорія», «дидактична концепція». Ми прийшли до висновку про те, що концепція у відношенні до системи – її складова у вигляді сукупності доказових положень – підсистема, а теорія – порівняно усталені положення, теоретичні засади, що й складають концепцію як процесуальну теоретичну ідею. У відношенні ж до дидактичної системи і концепція, і теорія – її науково-довказові та процесуальні компоненти. Не зважаючи на представлену схематично більшу кількість теорій навчання на противагу концепціям, це ще раз підтверджує ґрунтовність та ієрархічну першість поняття «дидактична теорія» у порівнянні із поняттям «дидактична концепція», оскільки теоретичні положення завжди реалізуються у меншій кількості концептуальних упроваджень, про що й читаємо у М. Ярмаченка: «Критерій істинності і основа розвитку теорії – практика» [11, с. 443].

В. Ягупов ототожнює поняття «дидактична система» з поняттям «вид навчання» [13, с. 249]. «Вид навчання» як педагогічний термін охарактеризовується також у роботах Н. Бордовської, А. Реана, С. Розума, В. Сабліна, С. Слакві. Однак, автори не тлумачать розуміння терміну «вид

навчання» та не вдаються до його аналізу з порівняльно-категоріальної точки зору.

Вид як поняття – «окрема галузь роботи, заняття, різновид у ряді предметів, явищ і т. ін.; тип..., підрозділ, що об'єднує ряд предметів, явищ за спільними ознаками ...» [4, с. 132]. Вид навчання – це узагальнена характеристика освітніх систем, що визначає особливості навчальної діяльності; характер взаємодії педагога та тих, хто навчається; функції застосування форм, методів, прийомів та засобів навчання [8, с. 414].

Виокремлюють різні види навчання:

- інформаційно-повідомлювальний, пояснювально-ілюстративний; проблемно-дослідницький (А.Алексюк, А.Кузьмінський, В.Омеляненко, В.Кудіна, М.Соловей, Є.Спіцин);
- догматичний, розвивальний, пояснювально-ілюстративний, проблемний, програмований, модульний (Н.Бордовська, А.Реан, В.Саблін, С.Слаква);
- догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний, модульний, евристичний, особистісно орієнтований, комп'ютерний, дистанційний, міжпредметний (Л. Крившенко, М. Вайндорф-Сисоєва).

Ряд науковців [1; 5] ототожнюють поняття «дидактична система», «вид навчання» з поняттям «тип навчання», беручи за основні критерії останнього – тип і рівень активності студента під час навчання, способи розгортання змісту навчання, впливи на студента з боку викладача. Типи навчання характеризуються у працях А. Алексюка, А. Вербицького, О. Дубасенюк, В. Загвязинського, Н. Корсунської, В. Кудіної, А. Кузьмінського, В. Омеляненка, С. Романової, М. Соловей, Є. Спіцина, О. Ярошинської та ін. Проте, дослідники не вказують на чітку взаємозалежність цього поняття з іншими дидактичними категоріями.

Тип (грец. *typos* – відбиток, зразок, форма): зразок, модель, форма, властивість для групи явищ чи процесів [4, с. 1451]; ціла сукупність, комплекс

властивостей, отриманих за рахунок даних багатьох окремих частин, але не зводиться до жодної з них окремо [6, с. 48].

Тип навчання – це спосіб і особливості організації мислительної діяльності людини, визначання яких здійснюється на основі аналізу структурних елементів: характеру навчальної діяльності того, хто навчає; особливостей заучування знань та репродуктивної діяльності тих, хто навчається; специфіки застосування знань на практиці [7, с. 98]. На думку А. Алексюка, тип навчання визначається у залежності від способів поєднання дещо ширших структурних елементів: побудови тими, хто навчає, навчальних цілей для тих, хто навчається; сприйняття нової інформації та її осмислення; закріплення отриманої і первісно засвоєної інформації, що включає і відтворення знань; зворотного зв'язку, що передбачає і спеціальну перевірку знань; узагальнення вивченого матеріалу; зв'язків названих елементів та тих елементів, що є домінуючими у практиці навчання [1, с. 417]. Тип навчання – це стійка єдність цілей, змісту, психологічних механізмів, засобів і методів навчання [6, с. 157]. Звертаємо увагу на те, що В. Загвязинський повністю ототожнює тип навчання із дидактичною системою. Типи навчання визначають також по-різному:

- догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний, модульно-розвивальний (А.Кузьмінський, В.Омеляненко, В.Кудіна, М.Соловей, Є.Спіцин);
- догматичний, пояснювально-ілюстративний, проблемний, контекстний (А. Вербицький);
- пояснювально-ілюстративний, алгоритмічно-програмований, проблемно-пошуковий (В.Загвязинський);
- інформаційно-повідомлювальний (догматичний), пояснювально-ілюстративний, проблемно-дослідницький (А.Алексюк).

А. Алексюк підкреслює, що у педагогічній практиці типи навчання утворюються завдяки тим відношенням і взаємозв'язкам, у яких перебувають

елементи навчання, а «також завдяки тому, як вони продовжують і розвивають один одного залежно від акцентів, які зробив викладач, і цілей, на досягнення яких свідомо чи несвідомо спрямовані його зусилля» [1, с. 417]. Дослідник підкреслює: «Ми стоїмо на порозі створення у вузах третього типу навчального процесу – проблемно-дослідного, основу якого становитимуть ідеї проблемного навчання, управління самостійною роботою студентів, їхня самоосвіта» [там само, с. 419]. Проте, не варто відкидати і пояснювально-ілюстративний тип навчання, задіюючи почуття міри та використовуючи елементи проблемного навчання у межах пояснювально-ілюстративного з урахуванням конкретної навчальної дисципліни і теми, що вивчається [7, с. 102].

Не зважаючи на популярність чи різноманітність різних типів навчання, один із них завжди буде домінуючим у певному освітньому просторі [6, с. 56]. В. Бондар наголошує, що повний дидактичний цикл як упорядкована сукупність названих компонентів процесу навчання, які реалізуються при взаємодії суб'єктів навчання, функціонує у різному дидактичному середовищі (мікродіяльності чи сукупностей мікродіяльностей) [2, с. 69–70]. З цієї позиції можемо розглядати домінуючий тип навчання (дидактичну систему) у контексті мікроосвітнього простору (кафедра, викладач, вуз) та макроосвітнього простору (державної системи освіти).

Якщо порівняти різноманітні типи та види навчання, то можна зробити висновок про те, що, у порівнянні із дидактичними теоріями та концепціями, найменування типів та видів навчання найбільше співпадають, що виправдовує ототожнення цих термінів. Проте, щоб внести термінологічну чіткість, характеризуємо так: вид навчання – дидактична категорія, яка визначає теоретичні засади, характер здійснення, реалізації певної концепції, а тип навчання – практичний зразок, модель, форма, яким відповідає певна група дидактичних понять, явищ як сукупність властивостей, отриманих за рахунок функціонування багатьох окремих теоретичних частин дидактичної системи. Виходячи із цих тлумачень, синонімічними є поняття «тип» та «модель», оскільки за різними словниками вони рівнозначні та словозамінні терміном

«зразок». Однак, враховуючи, що «модель» – зразок, тип, схема – конкретніше означення шаблону з чітко визначеними, а не абстрактними обрисами [4], вважаємо доцільним термін «модель» вживати щодо дидактики вищої школи у випадках, коли розглядається більш-менш конкретний взірець:

1. Університетської освіти як зразок підготовки майбутніх спеціалістів. Розглядають традиційну (класичну) модель – систему академічної освіти як процесу передачі студентам універсальних знань, досягнень, способів діяльності; раціоналістичну модель, орієнтовану на успішну адаптацію до сучасного суспільства [3, с. 119–120].

2. Стилю взаємодії суб'єктів навчання. Скориставшись традиційним підходом до навчання, запропонованим Я. Голантом (пасивна та активна модель навчання), О. Пометун [12, с. 8–9] до класифікації моделей навчання додала інтерактивне як певний різновид активного, який має свої закономірності та особливості. Відтак, щодо стилю взаємодії суб'єктів навчання вирізняють:

- пасивну модель навчання, при якій той, хто навчається, виступає в ролі «об'єкта» навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому без виконання творчих завдань;
- активну модель навчання, яка передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність тих, хто навчається;
- інтерактивну модель навчання – форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою інтелектуальну спроможність [12, с. 8–9].

Отож, поняття «тип навчання» може вживатися у загальному випадку, ближчому до поняття «вид навчання», а «модель навчання» – у конкретнішому, вужчому, аналогічному до практично-діяльнісних понять «схема», «взірець», «зразок», «форма». Узагальнюючи термінологічний аналіз ключових

дидактичних понять, можна вибудувати їх ієрархічну залежність (див. рис. 1), де кожна складова (підсистема) з точки зору системного, цілісного, синергетично-комплексного підходів, має властивість системи в цілому.

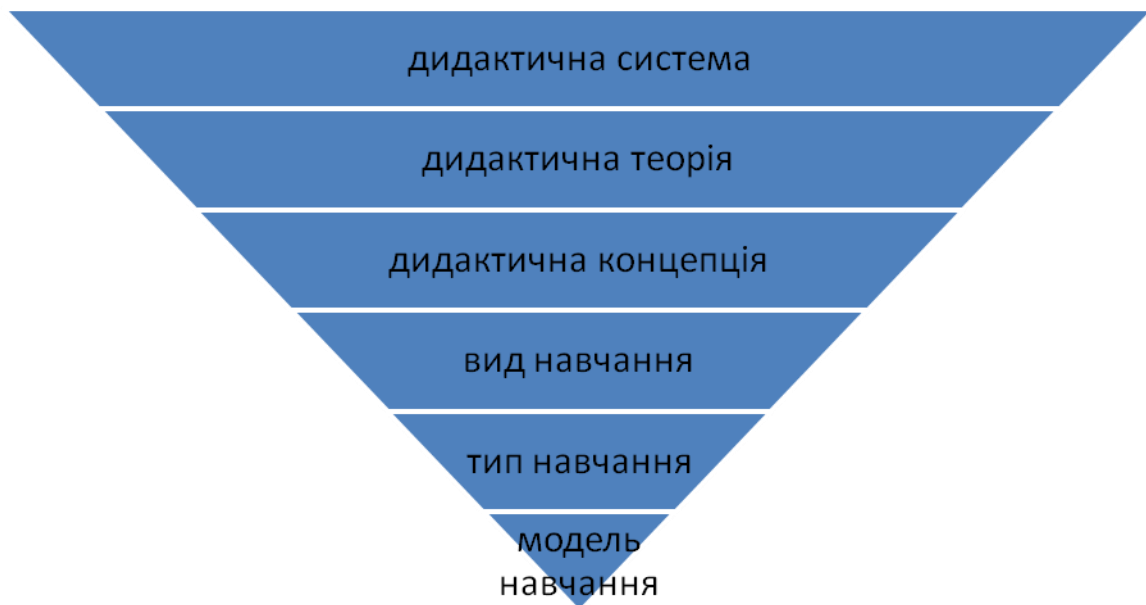


Рис. 1. Ієрархія дидактичних категорій – підсистем

Водночас, з точки зору перерахованих підходів та системної властивості, зміна чи модифікація одного із компонентів змінює усю дидактичну систему. Починаючи з ієрархічно найменшого компонента піраміди дидактичних категорій – моделі навчання і як способу взаємодії, і як взірця професійної підготовки. На нашу думку, саме активна та, насамперед, інтерактивна моделі навчання покликані спричинити позитивні ланцюжкові зміни у ієрархії дидактичних категорій. За таких моделей навчання «школа пам'яті» цілковито уступає місце «школі мислення», переважанню дослідницького підходу до засвоєння теорії з орієнтиром на професійну практику. «У теорії і на практиці здійснюється перенос акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. – зазначає А. Вербицький. – Звідси вимога активізації навчальної роботи студентів, спроби навчити їх учитися, необхідність реалізації принципу активності особистості у навчанні і професійному самовизначенні» [5, с. 30]. Водночас, окреслені зміни передбачають підвищення рівня професійної майстерності викладача вузу, зросту його особистісної активності,

виходячи з позицій розгляду навчального процесу як процесу міжособистісної взаємодії і спілкування у системі «викладач ↔ студент (студенти)». Окрім зміни позиційного ставлення викладача, суттєвою ознакою удосконалення вузівського навчання автор вважає інтеграцію освіти, виробництва та науки, що повинно здійснюватися спершу у логіці дидактичної системи, а не виробництва чи науки. Однак інструментарієм такої дидактичної системи не можуть бути закономірності навчальної діяльності традиційного типу. Нові вияви такої інтеграції проглядаються, по-перше, у організації та проведенні спеціальної практики у школі, що стало цілком природним та обов'язковим, та, по-друге, у застосовуванні нових форм та методів навчання, у яких фіксуються два зустрічних ходи: від виробництва до вузу та від вузу до виробництва. Щодо другого вияву, то він полягає у використанні дидактично перетворених та приблизно реально відтворених в умовах аудиторії виробничих обставин через мережу лабораторно-практичних занять, спецкурси та спецпрактикуми, створення проблемних ситуацій на основі життєвих прикладів, методи розв'язання ситуаційних задач, розігрування ролей, ділові ігри тощо.

Реалізації мети застосування активної (інтерактивної) моделі навчання від загальних рекомендацій до орієнтовного алгоритму дій майбутнього спеціаліста, вважаємо, має бути підпорядкована уся дидактична система. Проте у пірамідальній схемі дидактичної системи (див. рис. 1), переважає теоретичний базис (теорія, концепція і т. д.) та бракує процесуально-дієвого компонента, яким вважаємо технологію навчання, що перетворить ієрархію дидактичних категорій у дидактичний процес, складаючи цілісну дидактичну систему. Тобто, у дидактичній системі відносно нової дидактичної парадигми на макрорівні самі категорії є ключовим моментом, де є два основних взаємозалежних наповнення: теоретичний (зміст) та практичний (процесуальний). Відтак, усі категорії належать до одного із наповнень (див. рис. 2). Ми розглядаємо технологію навчання як спосіб (засіб) реалізації тих чи інших теоретично-концептуальних засад дидактичної системи.



Рис. 2. Функціональна структура дидактичної системи

Саме тому, враховуючи основні напрями системного розвитку професійної освіти (соціально-економічний, технологічний, педагогічний), основними сучасними завданнями є розробка нових педагогічних технологій з методичним супроводом та розв’язання конкретних освітніх задач, що сприяють розкриттю потенційних можливостей студентів. Однак, характеризуючи міфи сучасної освіти, М. Мазніченко одним із таких міфів називає міф «про результативність педагогічних форм, методів і технологій»: «Віра в еталонність цієї теорії призводить до того, що практики чекають від неї засобів, які дозволять досягати високих педагогічних результатів. Звідси і пошуки універсальних методів, технологій, і створення «міфу про всесильність методики» [9, с. 39], зважаючи, що «освітні процеси відбуваються за своїми законами й характеризуються специфічною повільністю та інерцією до змін» [10, с. 31]. Означене передбачає подальший ґрунтовний аналіз категорії «технологія навчання».

Отже, на основі аналізу наукових джерел нами у контексті нової дидактичної парадигми як абстрактної педагогічної категорії, обґрунтовано сутність поняття «дидактична система» як конкретної педагогічної категорії з

термінологічним аналізом дидактичних категорій «вид навчання», «тип навчання», «модель навчання», «технологія навчання», що дозволило сформулювати такі висновки:

1. Під дидактичною системою розуміємо сукупність взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо) в основі дидактичних підсистем (теорій, концепцій тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог; невід'ємну складову загальної педагогічної (освітньої) системи, яка, у свою чергу, є функціональним компонентом парадигми як макросистеми, виконуючи певне соціальне замовлення.

2. Вид навчання – дидактична категорія, яка визначає теоретичні засади, характер здійснення, реалізації певної концепції, а тип навчання – практичний зразок, модель, форма, яким відповідає певна група дидактичних понять, явищ як сукупність властивостей, отриманих за рахунок функціонування багатьох окремих теоретичних частин дидактичної системи. Термін «модель навчання» доцільно вживати щодо дидактики вищої школи у випадках, коли розглядається більш-менш конкретний взірець: університетської освіти як зразок підготовки майбутніх спеціалістів або стиль взаємодії суб'єктів навчання (пасивний, активний, інтерактивний). Поняття «тип навчання» може вживатися у загальному випадку, ближчому до поняття «вид навчання», а «модель навчання» – у конкретнішому, вужчому, аналогічному до практично-діяльнісних понять «схема», «взірець», «зразок», «форма». Класифікація дидактичних теорій, концепцій, видів, типів, моделей навчання – перспективні напрями досліджень у галузі дидактики.

3. У дидактичній системі відносно нової дидактичної парадигми на макрорівні самі підсистеми (категорії) є ключовим моментом, де є два основних взаємозалежних ієрархічних наповнення: теоретичний (зміст): дидактична система → дидактична теорія → дидактична концепція → вид навчання → тип

навчання → модель навчання, та практичний (процесуальний). Відтак, усі категорії належать до одного із наповнень. Ми розглядаємо технологію навчання як спосіб (засіб) реалізації тих чи інших теоретично-концептуальних засад дидактичної системи – процесуально-дієвий компонент, що перетворює ієрархію дидактичних категорій у дидактичний процес, складаючи цілісну дидактичну систему.

Подальшого дослідження вимагає з'ясування сутнісних категоріальних ознак поняття «технологія навчання» як підсистеми дидактичної системи.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бондар В. Дидактика. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
6. Загвязинский В.И. О путях разработки теории активного обучения в высшей школе // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы: Сб. статей/ Загвязинский В.И., Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И., Кузьмина Н.В., Бобер Л.П. и др. // Под. ред. Загвязинского В.И. – Тюмень: 1980. – С. 5–16.
7. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
8. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Современные технологии обучения. // Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 317–341.
9. Мазниченко М.А. Мифы современного образования // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 37–44.
10. Павловський Криштоф. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський огляд. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.
11. Педагогічний словник. / За ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2004. – 698 с.

- 12.Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
- 13.Ягупов В.В. Педагогіка. Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.