

The domestic and foreign experience of search of methods and forms of students' independent work in the effective Business English learning are analyzed the article. The pedagogical conditions of independent work in the process of Business English learning by students of economics are considered.

Ключові слова: самостійна робота, організація самостійної роботи, педагогічні умови організації самостійної роботи.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, педагогические условия организации самостоятельной работы.

Key words: independent work, organization of independent work, the pedagogical conditions of independent work' organization.

Подано до редакції 15.10.13.

УДК 378.6:37(477.83-25):37.017.4

© 2013

Цюра С.Б., Мицишин І.Я.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УНІВЕРСИТЕТІ: УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТА

Постановка проблеми у загальному вигляді... Вагомість освітніх трансформацій та викликів, негнучкість системи підготовки майбутнього вчителя в Україні, невідповідність її змін темпам змін сучасного інноваційного освітнього простору є найбільш очевидною, якщо аналізувати той спектр підготовки, який повинен забезпечувати розвиток особистого професійного досвіду студента.

За своєю суттю особистісно-орієнтовані технології освіти і навчання є спрямованими на суб'єктно-суб'єктний процес навчання, ставлять завдання актуалізувати, підтримати і розвинути суб'єктний досвід студента, спрямувати його пізнавальний потенціал лінією і логікою навчального предмета і відповідної професійної сфери. В українській вищій школі функціонують напрями професійної підготовки з співвідношенням практичної і теоретичної складових на користь першої (наприклад, у медичній освіті), чим стабільно обумовлюють розвиток особистого досвіду майбутнього професіонала. Однак, щодо майбутнього вчителя, то уже традиційно склалося так, що значний обсяг його професійної підготовки реалізується шляхом засвоєння ним досвіду професійної діяльності як теорії.

Особливо актуальною є окреслена проблема щодо практики організації підготовки вчителя у класичному університеті, де пріоритет наукової спрямованості підготовки студента і високого теоретичного рівня викладання спонтанно організовує характерний для класичної моделі університету маргіналізм навчальної сфери формування вмінь і навиків – необхідної основи для подальшого розвитку професійного вчительського та викладацького досвіду.

Професійна підготовка вчителя в університеті на початок ХХІ століття стала звичним явищем для європейського освітнього простору. Акцентування уваги на якості освіти спонукає науковців і практиків до переосмислення спрямованості, завдань і якості підготовки вчителя, особливостей розвитку і формування його професійної кваліфікованості уже в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

Аналіз теоретичних джерел виявив, що услід за Дж. Дьюї з його концепцією прагматичної освіти, базову модель особистісно-орієнтованої освіти як досвідного навчання запропонував американський психолог Д. Колб.

Не абсолютизуючи і не вважаючи досвідне навчання єдиним методичним інструментарієм вищої школи науковці різних країн розробили низку відповідних методик, які на рівні цілісної технології успішно функціонують у практиці роботи шкіл, або наявні у рамках науково-практичних течій, що організаційно діють як мережеве навчання. Найбільш відомі у світовій практиці технології досвідного навчання розробили:

✓ Д. Колб – циклічна модель процесу: навчання складається з чотирьох фаз: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування;

✓ С. Френсіс – спіральна модель навчання на основі структури циклічної моделі Д. Колба з переддомінантним стилем навчання, що виражається перевагою на кожній із фаз когнітивного, емоційного або поведінкового компонента активності студента з одночасним їх поєднанням; набуття досвіду розгортається кожного разу як цілісна структура на основі практики геліштаттерапії;

✓ Х. Ікехар – сім фаз циклу навчання сприймання (спостереження), усвідомлення (висунення гіпотез), мобілізація (спонування, стимули), діяльність (експеримент), контакт (реальна практика), задоволеність (є розуміння), відстороненість (рефлексія процесу і результату);

✓ П. Мазані.

Досвідне навчання дорослих відбувається шляхом організації тренінгових і практичних занять, при незначному обсязі науково перенасиченої інформації. Із тих технологій досвідного навчання, що організаційно діють як мережеве навчання найбільш цікавими теоретично є технології навчання дією Р. Ріванса та П. Сенге. Організаційно вони створені для системи групового навчання, однак у Р. Ріванса навчальна діяльність сфокусована на підвищенні компетентності і розвитку досвіду людини, а П. Сенге реалізовує ті ж цілі щодо досвіду групи, організації, між групової взаємодії і співпраці.

Цілісну технологію досвідного особистісно-орієнтованого навчання розглянуто також у теоретичних працях та апробовано у практичній діяльності російського психолога І. Якиманської. Технологія дає можливість виявляти і використовувати суб'єктний досвід того, хто навчається як досвід його власної життєдіяльності (пізнавальної діяльності, соціалізації, саморозвитку, самореалізації).

Методологічні основи досвідного навчання сьогодні переосмислює постмодерністична філософія освіти. Вона трактує інформацію як суб'єктивну конструкцію, розглядає педагогічні знання як різновид мистецтва, наративної розповіді що, не будучи теоретичною, включає трикомпетентність (вміння говорити, слухати і діяти). Знання, що утворюються таким чином можуть видаватися частковими, компактними у порівнянні із об'ємним науковим знанням – але їхня перевага у тому, що вони мають виразну присвоєність, суб'єктивний характер. Ж. Ліотар виокремив часовий характер, змінюваність такого типу знань, що не дозволяє їм ставати істиною у останній інстанції.

Постмодерністський підхід до визначення цілей освіти і професійного розвитку істотно наблизився у своєму трактуванні педагогічної діяльності до кристалізації позитивної позиції у віковій дискусії з проблеми «педагогіка це мистецтво?». Для постмодерністичної педагогіки характерним є акцент на досвіді, слідом за Дж. Дьюї вона трактує його як джерело змісту освіти.

Філософія конструктивізму утверджує як принциповий висновок про те, що людина сама конструює свої когнітивні структури, використовуючи власні стратегії мислення для створення своїх суб'єктивних інтерпретацій.

Активними популяризаторами ідеї *experiential learning* – досвідного навчання стали Р. Юшер та Р. Едвардс, слідом за якими С. Фелман, Ж. Лакан розглядають завершений дискурс, абсолютні знання як спробу нав'язати владу над свободою того, хто навчається відкривати свої сенси, критикують відчуття людиною своєї майстерності (особливо недопустимо, якщо таке відчуває педагог) як примирення, завершення здатності людини вчитися.

У контексті цих ідей побудована «нова педагогіка» Г. Улмера, який розвиваючи ідеї Дж. Брунера, вважає за необхідне перенести зміст освіти з сфери істини у сферу винаходу, розглядати того, хто вчиться як носія знань суб'єктивно рівноцінних знанням того, хто навчає. Викладач – організатор процесу трансформації знань, а не їх єдине джерело, навчальна аудиторія – це місце де знання відкривають у результаті дослідницького пошуку, а не відтворюють.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягала у тому, щоб конкретизувати шляхи розвитку особистого професійного досвіду студента – майбутнього вчителя в контексті організації його навчально-професійної підготовки в умовах класичного університету з урахуванням нових методологічних підходів і завдань інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження... Конкретизація шляхів розвитку особистого досвіду студента як професійного ґрунтувалася на наступних положеннях:

- ✓ вагомими перевагами класичного університету з його потужним науковим потенціалом і професійним простором висококваліфікованих викладачів – це оптимальне середовище для розвитку у майбутніх вчителів і викладачів професійного системного мислення;

- ✓ освітні особистісно-орієнтовані технології професійної підготовки студента є не допоміжною, а необхідною умовою досягнення ефективності навчального процесу у вищій школі спрямованій на пріоритет самостійної роботи студента;

- ✓ професійний досвід як особистісний досвід умінь і навиків у вищій школі може розвиватися двома шляхами – безпосередньої участі у професійній діяльності (від спостерігача до учасника реального процесу) та як індивідуальне або групове моделювання діяльності.

До основних засад, на яких ґрунтується досвідний підхід до організації навчального процесу у вищій школі відносимо насамперед те, що:

- ✓ пріоритет у навчанні і учінні належить індивідуальності студента як носія суб'єктного досвіду, що нагромаджений ним протягом усього часу до моменту початку конкретного заняття;

- ✓ для проектування, конструювання і реалізації навчального процесу необхідні спеціальні дії викладача, або дидактичні завдання, які створюють умови для виявлення суб'єктного досвіду кожного студента;

- ✓ у навчальному процесі мають бути створеними умови для діалогу і узгодження соціально-культурного і суб'єктного досвіду студентів;

- ✓ особистісний розвиток студента забезпечується не лише шляхом оволодіння ними соціальним досвідом, але і через постійне перетворення ними власного суб'єктного досвіду;

- ✓ головним результатом навчання повинно бути формування метапізнавальних здібностей розвинутих на основі власного пізнавального потенціалу індивіда, оволодіння відповідними знаннями і вміннями.

Специфіка особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі полягає у тому, щоб змістово-процесуальними засобами забезпечити можливості для: виконання навчальних завдань, відповідно для тієї когнітивної схеми, стратегії мислення, яка на даний момент студентом сприйнята і визначена як оптимальна; komponування і

варіювання когнітивних схем і їх кооперативне осмислення; рефлексивного аналізу процесу і результатів пізнавальної діяльності; знайомства з новими стратегіями мислення, когнітивними процедурами.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що у світовій практиці підготовки вчителя з'явився новий підхід до розвитку особистого досвіду. У 1997 році Фондом Карнегі з ініціативи одного із його президентів Лі Шульмана було започатковано програму CASTL – дослідження наукових аспектів навчання і викладання. Технологічно вона зводиться до того, що вчений досліджує власну манеру викладання і оприлюднює результати. Метою CASTL було удосконалити практику навчання і викладання і конкретизувати наукові аспекти викладання. Паралельно було організовано порівняльний аналіз професійної освіти вчителів з метою пошуку спільності і варіативності способів підготовки студентів до професійної діяльності.

Теоретично концепція Лі Шульмана виникла на запереченні двох тез, що достатньо популярні у сприйнятті і оцінюванні педагогічної компетентності «знаєш, отже можеш навчити іншого»; «кожен добрий вчитель може навчити»; емпірична основа під концептуальні положення будувалася шляхом теоретичного аналізу двох груп даних експериментальних спостережень за процесами виконання професійних дій та результатами мислення: досвідчених діагностів, що ставлять правильні діагнози частіше ніж просто знаючі лікарі; вчителів, що ведуть себе як експерти, пояснюють, забезпечують моніторинг процесу пізнання, корекцію.

Опорними точками концепції Лі Шульмана стала наявність у діяльності професіонала: *досвіду мислення в умовах нестабільності практики реального навчального процесу* («Викладання як обробка клінічної інформації»); *спеціалізованої основи знань, якою володіють лише вчителі знання змісту навчання* (pedagogical content knowledge) – тобто не лише змісту навчальної інформації, але і найефективніших способів її повідомлення, найточніші аналогії, приклади, логіка пояснення і доведення; розуміння того, що робить процес вивчення простішим і складнішим; які помилки допускають учні. Для більш оптимальної підготовки вчителя у рамках Програми було розроблено вправи і завдання на визначення ефективності навчальної діяльності, прототип «польових» портфоліо, досвід наукового аналізу емпірії – випадків з реальної практики, яка є суцільно творчим і нестандартним процесом, де кожна наступна дія має ефект новизни і потребує вдумливого рішення [2, с. 423-433].

Досвідне навчання, орієнтоване на розвиток особистісного потенціалу у вищій школі *повинно опиратися насамперед на те, який сенс вкладає студент, коли вимовляє назву своєї майбутньої професії, як і на те, що з цього приводу диктує йому дискурсивна практика*. Студент – майбутній вчитель формує і формулює судження про себе як професіонала, вчителя у цілому і зокрема про свої особисті властивості:

- ✓ у загальному контексті соціалізації, коли дізнається, що вчитель – це професія, співвідносить її із іншими соціальними ролями у тому числі і гендерними;
- ✓ у контексті індивідуального професійного самовизначення у всіх нюансах професійного вибору випадкового, спонтанного, осмисленого, нав'язаного;
- ✓ одержуючи дзеркальні оцінки, коли сприймає свою майбутню професійну роль так, як сприймають її інші, ті, оцінка яких є значимою;
- ✓ шляхом зворотного зв'язку, коли отримує неоднозначні характеристики своїх дій, які можна кваліфікувати як професійно значимі;
- ✓ завдяки дії механізму самосприймання, спостерігаючи за собою, узагальнюючи знання про себе, розвиваючи свідомо досвід рефлексивного аналізу.

Теорія самосприймання, запропонована Дерілом Бемом, стверджує, що рефлексія, як джерело знань про себе може бути корисним для здебільшого неосновних і найбільш важливих аспектів власного “Я”. “Велика кількість сторін власного “Я” мають чітких внутрішніх референтів у формі стійких переконань, установок і афективних переваг, тому існує ймовірність того, що самосприймання як джерело знань про себе стосується швидше другорядних, ніж значимих сторін власного “Я” [3, с. 161].

Очевидно, що будь-який особистісний розвиток у першу чергу процес внутрішній – зміни цінностей, відношень, ранжування пріоритетів, втрати і відкриття сенсів. Розвиток професіонала – процес, що лише розпочинається у вищій школі. Але саме там закладаються вищезазначені структури, що у майбутньому утворюють цілісне «Я-професіонал».

Якщо вища школа не оптимізує процеси формування “Я-професійного” майбутнього вчителя, то буде мати місце не лише ускладнення адаптації молодого професіонала, але і більш вагомий зміни мотиваційно-сенсових структур особистості.

Теорія і практика досвідного навчання розглядає процес професійної підготовки як нерозривний діалог внутрішнього процесу сенсоутворення із зовнішньо організованим процесом, де можуть відбутися відкриття нових для людини значень.

Педагогіка порівняно мало користується результатами і безпосереднім застосуванням психосемантичних методів вивчення особистості через її особисте, індивідуальну систему значень, сенсів у ракурсі яких проходить сприймання людиною світу, людей і себе самої. Його прихильники використовують “процедури багатовимірної

шкалювання, що приводять до побудови суб'єктивних просторів індивідуальних значень, наприклад процедури оцінки себе, можливих мотивів вчинку іншої людини за спеціальними шкалами" [1, с. 387].

До умов, що забезпечать ефективність досвідного навчання у сучасному університеті можна віднести:

- ✓ вільне оперування викладача різними технологіями досвідного навчання;
- ✓ популяризація трактування педагогічної діяльності як такої, що має характер клінічної – кожна ситуація унікальна, рішення приймаються і виконуються «тут і зараз» а тому, багато у чому інтуїтивно;
- ✓ розвиток установки на студента (групи студентів) як активного носія нових знань (не викладач);
- ✓ створення середовища спрямування, окультурення, стимулювання, систематизації елементів досвіду, яке забезпечується відповідними науково-методичними розробками;
- ✓ формування системного професійного мислення через структурування і організацію змісту навчальної діяльності.

Саме для такої організації навчання майбутніх педагогів у Львівському національному університеті імені Івана Франка було розроблено навчальний посібник – практикум для самостійної роботи з педагогіки «Педагогіка особистого досвіду» [4], у якому головним способом формування цілісного позитивного відношення студента до педагогічної діяльності розглядається дидактичне середовище, що створює умови для пошуку ним особистої доцільності і сенсу науково-педагогічних знань.

Висновки... Таким чином, досвідне навчання, що створює психолого-педагогічний простір для усвідомленого розвитку майбутнім фахівцем власних знань як таких, що отримані із з реальної діяльності, імітаційних ігор, рефлексивного аналізу повинно стати більш вагомою складовою професійної підготовки вчителя. Трактування професійних педагогічних знань як клінічних, тобто таких, що можна отримати лише у безпосередньому досвіді спостереження, імітування і самостійного виконання дій ставить сучасний університет перед необхідністю перерозподілу співвідношення наукової і професійно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Асмолов О. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / О. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
2. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. С.И. Деникиной; под науч. ред. М.С. Добряковой. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2012. – 488 с.
3. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 767 с.
4. Цюра С.Б. Педагогіка особистого досвіду: Практикум для самостійної роботи / Цюра Світлана. – Львів, Вид. Центр ЛНУ ім.І.Франка, 2006. – 185 с.

Анотація

У статті розглядається проблема професійної підготовки вчителя в класичному університеті, шляхи її організації у контексті теорії і практики особистісно-орієнтованого досвідного навчання. Проаналізовано особливості трактування особистісного і професійного розвитку майбутнього вчителя з позиції методології постмодернізму.

Аннотация

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя в классическом университете и пути ее организации в контексте теории и практики личностно-ориентированного опытного обучения. Проанализированы особенности трактовки личного и профессионального развития будущего учителя с позиции методологии постмодернизма.

Summary

The article deals with the problem of the professional training of teacher in the classic university, ways of its organization in the context of the theory and practice of personally oriented experiencing study. There are described features of the interpretation of personal and professional development of future teachers from the perspective of methodology of postmodernism.

Ключові слова: підготовка вчителя у класичному університеті; досвідне навчання; професійний розвиток вчителя

Ключевые слова: подготовка учителя в классическом университете; опытное обучение; профессиональное развитие учителя

Key words: preparation of teacher in the classic university, experienced training, professional development of teacher.

Подано до редакції 16.10.13.

УДК 378.02:372.8

© 2013

Ширшова И.А.

АУТЕНТИЧНЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Постановка проблеми у загальному вигляді... В настоящее время в связи с актуализацией задачи обеспечения качества высшего образования функция оценивания, в целом, и учебной деятельности студентов, в