

Зарубіжні підходи з підготовки викладачів до дидактичного проектування

а) Постановка проблеми у загальному вигляді... Процес підготовки викладачів ВНЗ до дидактичного проектування, зокрема й до проектування навчальних технологій, під яким ми розуміємо творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання, потребує вивчення з позицій порівняльної педагогіки. Як відомо, у різних країнах склалися певні моделі освіти, які визначають на сьогодні цілі та підходи до підготовки викладачів ВНЗ.

б) Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Як наголошує Т. І. Біленко у своїй монографії, існує кілька міфів, пов'язаних з освітою. Один з них такий: щоб мати належну, сучасну освіту, нам необхідно вибрати зі світового доробку найкраще та впровадити в сучасну практику. Тобто існує ілюзія: у світі є такий взірець і нам треба ним оволодіти [1, с. 117]. Насправді ж немає у світі ідеальної системи освіти, і будь-яку систему неможливо запозичити. Але можна вчинити по-іншому: вивчити чужий досвід і творчо його запроваджувати, не забуваючи здобутки власної школи.

Визнаючи специфіку української системи освіти, не можна заперечувати позитивного впливу ідей західної педагогіки на вітчизняну педагогічну теорію та практику. Зокрема, це персоналізована система навчання Ф. С. Келлера [7], узагальнена модель навчання Д. Колба [8], рефлексивний підхід Дж. Еліота, В. Холлі, М. Уоллеса [2] та ін.

в) Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягала у визначенні сучасних зарубіжних тенденцій з підготовки викладачів до дидактичного проектування, які доцільно враховувати у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

г) Виклад основного матеріалу дослідження... Звернімося до аналізу західного досвіду підготовки викладачів ВНЗ. Услід за М. В. Кларінім, ми виходимо з того, що репродуктивна та проблемна орієнтації освітнього процесу у сучасній педагогіці втілюються у двох основних інноваційних підходах до перетворення навчання, - технологічному і пошуковому [4, с. 9]. Концепції підготовки викладачів ВНЗ ґрунтуються на різних підходах до постановки та конкретизації цілей. Для вищої школи загалом характерні гнучкість навчального плану та свобода викладача, тому цілепокладання як аспект проектування навчального процесу набуває провідного значення.

Під впливом ідей біхевіоризму (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер) у 50-60 роки минулого століття склалася технологія повного переведення навчальних цілей на мову зовнішньо виражених дій, які можна спостерігати. За таким підходом викладач має проектувати навчальний процес як просту послідовність відпрацювання кожного з його елементів, сукупність циклів навчання. Проте усвідомлення набутого досвіду тими, хто навчається, залишається поза увагою.

У контексті подолання спрощеного підходу до проектування навчання за моделлю повного засвоєння привертає увагу персоналізована система навчання Ф. С. Келлера, яка передбачає індивідуальний темп тих, хто навчається, при

засвоєнні навчального матеріалу, повне навчально-методичне забезпечення процесу навчання, залучення асистентів (прокторів) з аспірантів чи студентів, які відмінно засвоїли курс, до управління навчальною діяльністю, зокрема до консультування та поточного контролю [7]. Ця система є поширеною у США у викладанні природничих та гуманітарно-суспільних дисциплін. Вона розроблялася групою американських та бразильських викладачів під керівництвом Ф. С. Келлера з метою викладання психології, а згодом була поширена як загальнодидактична система навчання у вищій школі. В контексті змісту підготовки викладачів ВНЗ до проектування навчальних технологій привертають увагу такі аспекти персоналізованої системи навчання Ф. С. Келлера, як проектування навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, підготовка та застосування лекцій лише з метою мотивації та загальної орієнтації тих, хто навчається, створення та використання друкованих навчальних посібників-керівництв для викладу навчальної інформації.

За системою Ф. С. Келлера викладач проектує роботу таким чином. Він має розподілити курс на низку тематичних розділів-модулів (навчальних одиниць), які у найпростішому варіанті повинні відповідати розділам підручника (їх кількість, як правило, п'ятнадцять – двадцять). Також необхідно розробити навчальний посібник - керівництво (послідовно – до кожного з модулів), де зазначені цілі вивчення модуля, рекомендуються певні види навчальної роботи, наводиться перелік питань для самоперевірки та контролю. Студентам надається свобода вибору видів навчальної діяльності, індивідуальний режим навчальної роботи. Коли студент відчуває себе готовим здавати тест, він звертається до асистента для проходження перевірки. Той, хто навчається, має продемонструвати повне засвоєння матеріалу, в іншому випадку він заново готує матеріал всього модуля. Асистент оцінює засвоєння відповідно до заздалегідь розробленими викладачем чіткими вимогами (оцінка на кшталт „зараховано – не зараховано”, яка відповідає повному чи неповному засвоєнню матеріалу); у випадку невдачі надає студенту рекомендації щодо додаткового опрацювання матеріалу. Залік є допуском до вивчення наступного розділу курсу та відвідування відповідної лекції. Кількість лекцій є невеликою (біля шести за семестр, їх відвідування не є обов'язковим).

Експериментальні перевірки підтвердили високу ефективність такого підходу у досягненні поставлених викладачами навчальних цілей.

Пошукова орієнтація у західній дидактиці сьогодні передбачає розуміння навчального процесу як пошуку нових орієнтирів пізнання, що вимагає незадоволеності наявними знаннями та евристичності нових знань. Зокрема Д. Колб, спираючись на наукові ідеї Д. Дьюї, К. Левіна, Ж. Піаже, запропонував узагальнену модель навчання, що ґрунтується на власному досвіді того, хто навчається [8, с. 21-22]. У контексті підготовки викладачів звернімо увагу на те, що вихідним моментом у навчанні і розгортанні навчального процесу є конкретний досвід того, хто навчається. Він є основою для спостережень та рефлексії, які складають другу фазу навчання. Спостереження виступають підґрунтям для формування абстрактних уявлень

та понять (третя фаза), які розглядаються як гіпотези та підлягають перевірці у різних ситуаціях, включаючи реальні (четверта фаза – активне експериментування). Кожна фаза циклу навчання передбачає певні якості, здібності та уміння з боку тих, хто навчається:

- фаза конкретного досвіду – здатність до високої чутливості у сприйнятті нового досвіду;
- фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;
- фаза абстрактної концептуалізації – здатність до цілісного розуміння-охоплення, визначення понять і уявлень, які вибудовують дані спостережень у послідовну, логічну теорію;
- фаза активного експериментування – здатність застосовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що призводить до надбання нового досвіду.

Означений підхід може бути застосований як для навчання студентів, так і викладачів. Близьким до нього є підхід Д. Боурда, Р. Кеога, Д. Уокера, який було розроблено для практики навчання дорослих [9]. Дослідники визначили фази навчального процесу на основі рефлексивного життєвого досвіду того, хто навчається:

- звернення до досвіду (на цій фазі викладач допомагає тим, хто навчається, найоб'єктивніше фіксувати те, що відбувається, без аналізу чи інтерпретації);
- звернення до почуттів та переживань, що супроводжують даний фрагмент життєвого досвіду, їх оглядова констатація;
- повторне звернення до життєвого досвіду, його переосмислення.

На сьогодні пошукова тенденція у підвищенні кваліфікації педагогів на Заході втілилася у рефлексивному підході. Г. П. Васянович зазначає, що концепція рефлексивного підходу до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на Заході (Дж. Еліот, В. Холлі, М. Уоллес) стала результатом визнання провідного значення духовних чинників у діяльності того, хто викладає, що спонукає особистість до постійного творчого самопізнання, пошуку все нових його форм і засобів [2, с. 188]. Згідно з означеним підходом, програми підвищення кваліфікації викладачів будуються відповідно до загальної логіки пошукової діяльності та включають, як правило, чотири основні етапи: організаційно-діагностичний, проектний, корекційно-розвивальний, контрольний-оцінний [2, с.192]. У контексті нашого дослідження важливо підкреслити, що в процесі підвищення кваліфікації педагога відповідно до рефлексивного підходу проектувальна діяльність набуває провідного значення, оскільки навчання передбачає розвиток рефлексивних навичок в ході пошукової активності, яка включає проектування плану дій, кроків, спрямованих на досягнення результату.

Розглянемо систему підготовки університетських викладачів у Великобританії та Ірландії, у якій спостерігається пошукова орієнтація [3, с. 44]. Означена система включає розробку курсів залежно від досвіду

викладання; підготовку викладачів за дисциплінами; запровадження інтенсивних курсів; випробувальний термін чи стажування; інтегративні міждисциплінарні курси. Програми підготовки молодих викладачів включають застосування практичних досліджень чи дослідницьких проектів у викладанні. Практичне дослідження є циклічним процесом експериментування у викладанні, що включає: формулювання гіпотез, дослідження та апробацію нової методики, збирання та інтерпретацію даних, формулювання нових гіпотез тощо. Поширеним видом курсів для викладачів є експериментальні сесії, на яких велика увага приділяється проектуванню занять.

Л. П. Пуховська, аналізуючи проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір, наводить досвід Франції, де відбувається процес переходу до єдиного типу вищої педагогічної освіти, яка має здійснюватись у спеціальних інститутах на базі загальної університетської освіти – в так званих університетських інститутах. На думку автора, структура сучасних західних університетів як великих навчально-виробничих комплексів, що об'єднують навчальні та науково-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри, галузеві центри, проблемні лабораторії, конструкторські й технологічні бюро, школи-лабораторії, дає можливість здійснювати гнучку організацію навчального процесу, необхідну для широкої взаємопов'язаної і взаємозумовленої міждисциплінарної підготовки сучасного педагога-професіонала [6, с. 68]. Також автор зазначає, що сьогодні на базі університетів Франції, Англії, Італії функціонує низка пільгових програм-проектів, які надають можливість отримання педагогічного диплома фахівцям з вищою освітою безпосередньо після закінчення вищого навчального закладу чи навіть через багато років [6, с. 69].

Як зазначає О. І. Огієнко, управління розвитком освіти дорослих у країнах розвиненої демократії ґрунтується на таких підходах: децентралізація (чіткий розподіл компетенцій та повноважень суб'єктів щодо управлінської вертикалі); автономність освітніх закладів; демократизм; державно-громадський характер [5, с. 56].

Загалом проведений аналіз свідчить про те, що у зарубіжній вищій школі функціонують різноманітні форми підвищення кваліфікації викладачів. Серед них – одно-дворічна спеціалізація випускників університетів; стажування терміном до одного року у ВНЗ, науково-дослідних установах та фірмах; цільова підготовка на вчені звання; циклове підвищення кваліфікації на курсах, школах та семінарах.

(д) Висновки... У процесі дослідження зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки викладачів до дидактичного проектування було визначено, що загальною сучасною тенденцією є визнання переваг проблемно-пошукової орієнтації навчання. На Заході сьогодні з метою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів значна перевага надається рефлексивному підходу, згідно з яким проектувальна діяльність набуває провідного значення, оскільки навчання передбачає розвиток рефлексивних навичок в ході пошукової активності, яка включає проектування плану дій, кроків, спрямованих на досягнення результату. Означене було враховано при побудові моделі підготовки викладачів економічних

ВЕНЗ до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій в ході їхнього навчання за тренінговими програмами.

Література

1. Біленко Т. Феномен слова в українських реаліях : (Філософ. аспект) : [монографія] / Тетяна Біленко. – К. : Знання України, 2003. – 432 с.
2. Васянович Г. П. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на Заході / Г. П. Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – Львів : Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти АПН України ; Нац. ун-т «Львівська політехніка» ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України, 2009. – № 5. – С. 187–193.
3. Душин Б. Э. Проектирование научно-методического обеспечения повышения квалификации преподавателей (на примере программы «Менеджмент в образовании» : дисс... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Душин Борис Евгеньевич. – Ростов-на-Дону, 2003. – 150 с.
4. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : [анализ зарубежного опыта] / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
5. Огієнко О. І. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих у контексті цивілізаційних змін / О. І. Огієнко // Педагогічний процес : теорія і практика. – К. : Видавництво ВД «ЕКМО». – Вип. 3. – Ч. II. – С. 53–62.
6. Пуховська Л. П. Проблеми інтеграції педагогічної освіти України в загальноєвропейський освітній простір // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 1999. – № 3. – С. 67–71.
7. Keller F. S. PSI : The Keller plan handbook : Essays on a personalized system of instruction / F. S. Keller, J. S. Sherman. – Menlo Park, Calif. : W. A. Benjamin, 1974. – 99 p.
8. Kolb. D. Experiential learning / D. Kolb. – Englewood Cliffs (N.J.), 1984. – 40 p.
9. Reflection : Turning Experience into learning / Ed. by D. Boud, R. Keogh, D. Walker. – London : RoutledgeFalmer, 1985. – 169 p.

Анотація

У статті розглядається проблема підготовки викладачів вищих навчальних закладів до дидактичного проектування з позицій зарубіжного досвіду. Визначається, що у підвищенні кваліфікації викладачів загальною сучасною тенденцією є визнання переваг проблемно-пошукової орієнтації навчання, значна перевага надається рефлексивному підходу, згідно з яким проектувальна діяльність набуває провідного значення.

Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки преподавателей высших учебных заведений к дидактическому проектированию с позиций зарубежного опыта. Определяется, что в повышении квалификации преподавателей общей современной тенденцией является признание преимуществ проблемно-поисковой ориентации обучения, значительная преференция дается рефлексивному подходу, согласно с которым проектировочная деятельность приобретает ведущее значение.

Summary

The article focuses on proving of teacher training universities to didactic design from the standpoint of foreign experience. Determined that the training of teachers overall modern trend is to recognize the benefits of problem-search orientation training, much preferred reflexive approach whereby projecting activity takes leading role.

Ключові слова: викладач, дидактичне проектування, підвищення кваліфікації, підхід.

Ключевые слова: преподаватель, дидактическое проектирование, повышение квалификации, подход.

Key words: teacher, teaching design, training, approach.