

УДК 378.14

Баріхашвілі І.І.,

**РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ
ЗАОЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

У даній статті розглядається структурно – функціональна модель системної організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання.

У державних документах про освічу в Україні передбачено суттєвий перегляд концепції розвитку сучасної системи освіти, яка повинна визначати сукупність якостей та рівень професійної компетентності майбутніх фахівців, готовність їх досягти в майбутньому суспільстві рівня, адекватного здібностям, умінням та кваліфікації. Принципові зміни в сучасному соціально-економічному розвитку України вимагають значного підвищення творчого потенціалу і конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів, особливо педагогічного напрямку.

Нова парадигма освіти розглядає самостійну навчальну роботу студентів як неперервний процес формування професійної майстерності майбутнього педагога. Підвищення вимог до професійно-педагогічної підготовки вчителя передбачає визначення наукових основ організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів як динамічного процесу, що активно впливає на якість фахової самоосвіти та майбутньої професійної діяльності, саморозвиток особистості загалом.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми самостійної роботи студентів. Розглядаються питання класифікації видів самостійної роботи (І.І.Малкін, В.О.Онищук, П.І.Підкасистий), формування самостійності студентів у процесі навчання (Л.Л.Головко, Н.І.Дідусь, В.А.Козаков, Н.Г.Сидорчук, І.А.Шайдур). організаційних та педагогічних аспектів самостійної роботи студентів (В.М.Буринський, М.І.Сичова, М.М.Солдатенко, І.М.Шимко); особистісної орієнтації самостійної роботи (Г.С.Адамов, В.В. Луценко, В.Ф. Паламарчук). Проблемі підвищення ефективності самостійної роботи студентів присвятили свої дослідження Л.І.Гоженко, М.М.Іванишин, В.О.Тюріна, Ю.Ю.Щербань, В.В.Ягупов, В.І.Ян; шляхи організації самостійної роботи визначаються в публікаціях А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.А.Козакова, І.Я.Лернера, Н.Г.Ничкало, П.І. Підкасистого та ін. Визначається роль викладача в організації самостійної роботи, приділяється увага управлінню пізнавальною діяльністю.

Хоча заочна форма навчання у вищих навчальних закладах є однією з розповсюджених організаційних форм освіти, проблема організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання філологічних факультетів університетів ще не була предметом спеціального дослідження. Для цієї категорії студентів недостатньо розроблені теоретико-методологічні й методичні основи організації заочного навчання. Існуючі підручники й науково-методичні посібники неповно враховують специфіку заочної форми навчання, недостатньо сприяють формуванню в студентів умінь і навичок, професійної самоосвіти. Її мотивації, не спрямовані на розвиток особистісних якостей і не забезпечують придбання належного професійного досвіду кожним студентом-заочником.

Недостатня підготовка студентів заочної форми навчання до самоосвіти й майбутньої професійної діяльності спричинена перевагою в навчально - виховному процесі традиційних методів, форм і засобів, що недостатньо враховують психолого-педагогічні й методичні особливості цієї форми навчання.

Аналіз розвитку сучасної вищої педагогічної освіти дав змогу виявити ряд суттєвих суперечностей між:

- соціальною значущістю заочних форм професійної підготовки майбутніх учителів та відсутністю системного підходу до організації навчального процесу заочного навчання на філологічних факультетах педагогічних університетів;

- постійно зростаючою за обсягом науково-практичною інформацією, що ускладнюється за змістом та обсягом, і недостатньою мобільністю навчальних планів, посібників, методик і форм підготовки майбутнього вчителя;

- високою ефективністю індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів і відсутністю конкретного методичного інструментарію, що дав би змогу систематично використовувати сучасні педагогічні технології.

Крім того, наші дослідження показали, що істотного підвищення ефективності самостійної роботи студентів заочної форми навчання філологічних факультетів педагогічних університетів можна досягти тільки тоді, коли вся організація цієї роботи буде носити цілеспрямований і системний характер. Тому до завдань нашого дослідження входила розробка структурно-функціональної моделі системної організації самостійної роботи студентів.

Під поняттям „система” розуміємо особливий клас реально існуючих об'єктів, які мають специфічні властивості, що складаються із сукупності елементів, які знаходяться в співвідношеннях і зв'язках один з одним. Системний підхід останнім часом набув поширення як методологія наукового пізнання й практики. Спираючись на досвід зарубіжної та вітчизняної науки, проблеми системного підходу досліджували П.К. Анохін, І.В. Глауберг, В.П.Кузьмін, В.Н.Садовський. Л.І.Уємов. В.Г.Юдін та ін. У їхніх працях системний підхід обґрунтовується на основі принципу системності, який передбачає цілісність, структурну впорядкованість, взаємозв'язок елементів системи. Цей принцип також передбачає, що явище об'єктивної дійсності слід розглядати з позицій закономірностей системного цілого та взаємодії його частин.

Із погляду системного аналізу самостійну роботу можна уявити як штучну складноорганізовану й керовану систему, для оптимізації функціонування якої доцільно використовувати принципи системного підходу. Методи системного аналізу вже багато років з успіхом застосовуються для вдосконалення функціонування складних економічних, промислових і військових систем, використовуються вони й для підвищення ефективності навчально-виховних процесів.

Система організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання будується нами з урахуванням таких положень:

- система організації самостійної роботи мусить урахувувати індивідуальні психологічні особливості студентів;

- педагог має враховувати попередній практичний досвід студентів, досягнутий ними рівень психолого - методичної і лексичної підготовки;

- система повинна "озброювати" студентів заочної форми навчання необхідним запасом знань для успішного пошуку інформації за допомогою сучасних комп'ютерних технологій;

- самостійну роботу студентів система не повинна розглядати тільки як індивідуальну діяльність суб'єкта навчання, а має виходити з того, що будь-яка самостійна навчальна робота студента відбувається за безпосередньої або опосередкованої участі педагога.

Отже, проблему підвищення ефективності самостійної роботи студентів заочної форми навчання можна буде успішно вирішувати тільки в тому випадку, якщо система організації їх самостійної діяльності спиратиметься на сукупність організаційно-методичних заходів, здійснюваних навчально-методичними підрозділами й педагогічним складом вузів. Для розробки структурно-функціональної моделі такої системи був проаналізований досвід створення подібних моделей, накопичений у загальній та

професійній педагогіці, який показав, що поняття „модель” різними дослідниками трактується й використовується по-різному. Дж.Тернер відзначає, що „термін „модель” у суспільних науках використовується дуже невизначено. У сучасних науках модель - це спосіб наочної демонстрації певного явища в такий спосіб, щоб показати його якості і а їхній взаємозв'язок” [9. 115].

Моделювання в останні десятиріччя ХХ ст. досить широко використовується в педагогіці, оскільки дозволяє виділити загальні й істотні зв'язки, характерні для предмета дослідження, допомагає сформувати наочний образ тих логічних зв'язків, які властиві основним компонентам досліджуваної проблеми або проектованій системі.

Як вважає О.П.Мещанінов, модель є способом існування знань, а моделювання організаційно-педагогічних систем є найактуальнішим напрямом розвитку педагогічної науки [7].

У кожній науковій сфері формуються свої уявлення про структуру й способи зображення таких моделей і розробляються свої вимоги до їх змісту. Так. І.А.Зязюн і Р.М.Сагач висувають такі вимоги до розробки дидактичної моделі:

- вона має бути об'єктивною (відображати суть);
- суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);
- нормативною (відображати бажане);
- інтерактивною (передбачати діалог зі студентом);
- адаптивною (пристосовуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду);
- відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [3, 124].

О.П.Мещанінов підкреслює, що застосування імітаційних, діючих моделей в університетській освіті є критеріальною ознакою її інноваційності.

Авторська модель крім структури, повинна мати певний зміст. Складові елементи розробленої нами організаційної моделі повинні:

- відображати необхідність вивчення й аналізу даних про психологічні особливості студентів заочної форми навчання, які забезпечують урахування особистих якостей студентів;

- модель повинна передбачати заходи щодо виявлення рівня психологічної, методичної, лексичної підготовки студентів;

- враховуючи, що основна категорія студентів заочної форми навчання поєднує навчання і роботу, модель повинна передбачати можливість виявлення повноти й чіткості формування життєвих планів студентів, їхню професійну спрямованість, оскільки цей соціально-психологічний чинник впливає на рівень самостійності кожного студента;

- у зв'язку з тим, що система організації самостійної роботи спрямована на підготовку фахівців - філологів, ефективність професійної діяльності яких значною мірою визначається рівнем їх лексичної підготовки, важливо, щоб у ході функціонування системи організації самостійної роботи передбачалася можливість систематичної оцінки такого рівня в кожного студента, а при необхідності і всієї групи;

- студентам заочної форми навчання доводиться самостійно знаходити значний обсяг навчальної інформації. Для нього вони повинні володіти певним запасом знань про прийоми й методи пошуку такої інформації з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Отже, структура моделі повинна передбачати можливість організації та проведення цільового тематичного навчання:

- як би ретельно не опрацьовувалася модель структури і змісту системи організації самостійної роботи студентів, вона не зможе відображати всі особливості, властиві самостійній роботі з кожної наукової дисципліни, передбаченої програмою університету.

Така диференціація повинна здійснюватися педагогами, які проводять певний навчальний курс шляхом відбору відповідної тематики індивідуальних завдань і методів навчання. Для того, щоб у них була можливість індивідуалізувати самостійну роботу

студентів з урахуванням їх особистих властивостей, у системі передбачаємо відповідні компоненти.

Нами запропонована модель системної організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання філологічних факультетів педагогічних університетів, яка реалізована в педагогічній практиці МДУ імені В.О.Сухомлинського.

Структурно система складається з десяти взаємопов'язаних елементів.

Розглянемо призначення кожної з підсистем, об'єкти їх „входу”, „виходу” й порядок функціонування. Зі схеми помілю, що початковим моментом функціонування системи є вхідне комплексне психологічне тестування після зарахування в університет на заочне навчання. Воно проводилося в ході настановної сесії методистом заочного навчання. До комплексу тестів входять такі методики:

1. Тест Голанда.
2. Тест вивчення темпераменту.
3. ДДО (диференційно-діагностичний опитувальник).

На „виході” цієї підсистеми отримано кількісну інформацію з урахуванням таких характеристик особистих властивостей кожного студента:

- дані про ступінь орієнтації його інтересів залежно від предмету праці (людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа; людина-художній образ);

- дані про структуру темпераменту особи, співвідношення провідних характеристик його нервової системи (сили, слабкості, рухливості і інертності типу нервової діяльності);

- характеристику типології спрямованості особи залежно від особливостей емоційної сфери, переваги занять, сфери діяльності, характеру домінуючих навичок, структуру інтелекту, превалюючих інтересів та інших важливих властивостей особистості, що зумовлюють ефективність теоретичної і практичної роботи, яку доводиться виконувати людині самостійно.

Тестування і розрахунки коефіцієнтів, що визначають рівні методичної, психологічної та загальної готовності кожного студента (Км, Кп, і Кз) за розробленою методикою, здійснювали викладачі психолого-педагогічних дисциплін та розробленого спецкурсу. „Виходом” цієї підсистеми є такі показники:

- коефіцієнти методичної підготовки кожного студентка до самостійної роботи (Км);

- коефіцієнти психологічної підготовки кожного студента до самостійної роботи (Кп);

- коефіцієнти загальної підготовки студентів до самостійної роботи (Кз).

Третя підсистема забезпечила визначення рівня сформованості й професійної спрямованості життєвих планів студентів. Для цього використано тестову методику, розроблену В.Павловим („Ваша готовність до саморозвитку”). Збір і обробка даної інформації здійснювалися викладачем, який проводить заняття зі спецкурсу „Самостійна робота студентів-заочників як основа їх особистісно-професійного саморозвитку”.

„Виходом” цієї підсистеми є:

-- результати, одержані після обробки тесту „Ваша готовність до саморозвитку”;

- інформація про професійну спрямованість діяльності студентів заочної форми навчання та їх подальші життєві плани, одержана на основі обробки результатів анкетування й даних, отриманих у відділі кадрів університету.

Функціональна спрямованість четвертої підсистеми пов'язана з визначенням рівня лексичного розвитку студентів.

П'ята підсистема функціонально спрямована на збір і накопичення вихідної інформації для подальшої індивідуалізації самостійної роботи заочної форми навчання. З цією метою в ході констатувального експерименту нами була розроблена персональна

карта для кожного студента заочної форми навчання, в яку заносилися дані, що надходили з перших чотирьох підсистем.

„Виходом" цієї підсистеми є такі показники:

- узагальнені коефіцієнти рівня лексичного розвитку кожного студента (КРЛР);
- окремі коефіцієнти рівня лексичного розвитку для характеристики розуміння емоційно-моральної, інтелектуальної й побутової сфер людини (Кем, Кі, Кп);
- рекомендовані теми завдань у відповідності до виявлених показників.

Призначення шостої підсистеми організація консультативного центру для цільових методичних інструктажів професорсько-викладацького складу та індивідуальних консультацій студентів заочної форми навчання. "Виходом" цієї підсистеми є "Положення про роботу консультативного центру", в якому визначені обов'язки керівника, мета, завдання та порядок функціонування Центру. Положення розглянуто та затверджено на засіданні вченої ради МДУ імені В.О.Сухомлинського.

"Виходом" сьомої підсистеми є підготовка й проведення індивідуальних спецкурсів та спецсемініарів.

"Виходом" восьмої підсистеми є організація і проведення додаткових консультацій зі студентами заочної форми навчання, а також цільових тренінгів, спрямованих на корекцію виявлених відхилень у методичній, психологічній та лексичній готовності студентів заочної форми навчання до самостійної роботи.

"Виходом" дев'ятої підсистеми є комплект індивідуальних завдань до контрольних і курсових робіт, котрі розробляє кожен викладач зі свого предмету після ознайомлення з персональними картками обліку кожного студента заочної форми навчання філологічних факультетів.

Система починає функціонувати з першого семестру, а здобута в ході її функціонування інформація служить зворотнім зв'язком для внесення корегувань і уточнення роботи кожної із підсистем протягом усього навчально-виховного процесу в університеті. Ці корегування є "виходом" десятої підсистеми.

Розробка структурно-функціональної моделі дала змогу чітко виявити організаційно-педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання філологічних факультетів.

Внаслідок реалізації такої системи у педагогічного складу університету з'явилася можливість систематично одержувати випереджаючу інформацію про особистісні особливості студентів заочної форми навчання та індивідуалізувати зміст і спрямованість їх самостійної навчальної діяльності з урахуванням них даних.

Література

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського прориву // Вища освіта України. - 2004. - № 1. - С.5-9.
2. Гнитецкая Г.Е. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов. - К.: Вища школа. 1990.- 150 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. - К.: Українсько-польський інститут менеджменту і бізнес), 1997. - 302 с
4. Кремень В.Г. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації " Вища школа. 2004. № 5-6. ОЗ2-39.
5. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис... канд. пед наук: 13.00.04.-Харків. 2002. 18 с
6. Мамонтов Я.А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. Харків. 1926.
7. Мещанинов О.П. Теоретико-методологічні основи моделювання університетської системи освіти. -- Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.71. Вий.58. Педагогічні науки. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.І.І.Могили. 2007. - 220 с. С.54-59.

8. Солдатенко М.М., Сусь Б.А. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста // Вища і середня освіта. -1994. -№7. -С.39-44.

9. Тернер Дж. Аналитическое теоретизирование // Теория общества. Фундаментальные проблемы: Сборник /Пер. с англ. Москва: «КАНОН пресс-Ц». 1999.-С. 103-156.

УДК 37.013.556

Бельмаз Я.М.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У США

У статті розглядається аналіз підготовки викладачів вищої школи у США за програмою PFF.

Рівень підготовки викладачів вищої школи є актуальною проблемою для багатьох країн світу. Останнім часом запроваджуються нові підходи до її вирішення, розробляються сучасні програми, заохочується постійний професійний розвиток професорсько-викладацького складу, зосереджується увага на всіх видах діяльності викладача ВНЗ.

У США було розроблено програму «Підготовка майбутніх викладачів» (Preparing Future Faculty – PFF), яка є новим підходом до підготовки докторів наук, які планують свою майбутню кар'єру в якості викладача вищої школи. Ця програма була започаткована на початку 1990-х років Асоціацією американських коледжів та університетів (The Association of American Colleges and Universities – AAC&U) і Радою аспірантур (докторантур) (The Council of Graduate Schools – CGS).

Аналізу підготовки викладачів вищої школи у США за програмою PFF присвячено чимало робіт американських педагогів, таких як К. Адамс (K. Adams), Л. Сейдел (L. Seidel), В. Бенасси (V. Benassi), Дж. Гаффс (J. Gaffs), А. Прюїт-Логан (A. Pruitt-Logan), Л. Сімс (L. Sims), Д. Денеке (D. Denecke) та інші.

Мета даної статті – проаналізувати основні проблеми, з якими стикаються молоді фахівці після закінчення докторантури та розглянути головні напрями, за якими готують викладачів вищої школи у США згідно програми PFF.

Отже, головними причинами ініціації нової парадигми у підготовці педагогів, які працюють у сфері вищої освіти, стали дослідження, проведені серед викладачів та майбутніх викладачів ВНЗ з метою з'ясувати ступінь задоволеності рівнем підготовки до кар'єри педагога вищої школи. Ці дослідження свідчили про невідповідність того, чому навчають у докторантурі, і тим, що очікує майбутніх докторів наук в період їх безпосередньої роботи. Найчастіше молоді фахівці відчувають себе непідготовленими до інших аспектів діяльності, окрім дослідницької роботи [1, с.111].

Таким чином, програма «Підготовка майбутніх викладачів» ставить за мету підготувати педагогів вищої школи не лише до наукової діяльності, а й до інших ролей.

Кетрін Адамс виділяє чотири основних напрямки підготовки майбутніх докторів наук, які планують працювати в якості викладачів ВНЗ:

- 1) викладання;
- 2) наукова (дослідницька) діяльність;
- 3) суспільна діяльність та академічна культура;
- 4) пошук роботи [2].

Викладання – це роль, яка вимагає від молодого спеціаліста найбільше енергії та часу, це саме та відповідальність (функція), на яку необхідно звернути увагу молодому викладачу вищого навчального закладу в першу чергу. Навчальний заклад, який бере на роботу педагога, бажає, щоб він був вже повністю готовий викладати. Як зазначає К. Адамс, підготовленість випускників докторантур знаходиться на різному рівні. Так, деякі випускники зовсім не мають досвіду викладання; інші виконували роль асистента на