

References

1. Rogov, E. I. (2008). Uchitel kak object psichologicheskogo issledovaniya [The teacher as an object of psychological research]. Moscow: Prosveshhenie, 410.
2. Kozachek, O. (2009). Psichologicheskaya manipulyatsiya: za i protiv [Psychological manipulation: pros and cons]. Public education, 2, 265–272.
3. Volkova, N. P. (2006). Pedagogika [Pedagogy]. Kyiv: Publishing center «Academy», 576.
4. Dotsenko, E. L. (2006). Psichologiya manipulyatsiji: fenomeni, mehanizmi i zashchita [Psychology manipulation: phenomena and mechanisms of protection]. Sankt-Peterburg: Rech', 304.
5. Pankratov, W. N. (2005). Manipulyatsiji v obtcheniji I ih neutralizatsiya [Manipulations in communication and their neutralization]. Moscow: «Institut psihoterapii», 209.
6. Rumchina, L. I. (2007). Vliyanije manipulyativnih ustanovok lichnosti na vzaimoponimaniye [Effect of manipulative personality settings for mutual understanding]. World of Psychology, 3, 88–93.
7. Skazhenik, E. N. (2005). Praktikum po delovomu obshcheniyu [Practical workon business intercourse]. Taganrog: Publishing TRTY, 350.
8. Shejinov, W. P. (2007). Skritoje upravlenije tshelovekom [Hidden People Management]. Minsk: Harvest, 848.
9. Shostorm, E. (2005). Tshelovek-manipulyator. Vnutrenneje putechestviye ot manipulyatsiji k aktualizatsiji [Manipulator. The inner journey of manipulation to actualization]. Kyiv: PSYLIB, 82.
10. Filatov, A. V., Filatova, V. N. (2004). Osnovi razpoznavaniya I protivodijstviya manipulyatsiji soznaniem [Basics of recognizing and combating the manipulation of consciousness]. Moscow: Sente, 200.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Костриця Н. М.
Дата надходження рукопису 18.02.2016*

Кучерявец Валентина Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Кропив'янського, 2, м. Ніжин, Україна, 16600
E-mail: sidorenko_2007@ukr.net

Киричок Інна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Кропив'янського, 2, м. Ніжин, Україна, 16600
E-mail: inn29757890@yandex.ru

Возняк Степан Миколайович, кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, начальник відділу, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, пр. Повітрофлотський, 28, м. Київ, Україна, 03049
E-mail: step_voz@ukr.net

УДК 378. 147

DOI: 10.15587/2313-8416.2016.63980

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ В ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ

© Л. В. Коваль

В статье проанализированы различные стратегии обучения студентов в странах глобализованного мира. Основываясь на указанных выше современных теориях обучения, названы основные изменения, происходящие в методической науке, которые в центр внимания ставят компетентностный подход, образовательные результаты и способы их измерения; функции, роли преподавателя и студентов; обновление содержания ведущих методических принципов, форм, технологий

Ключевые слова: методическая наука, компетентность, трансформация, профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы

In the article the different strategies of teaching of students are analysed in the countries of the globalised world (the USA, Canada, Great Britain), among which are named: constructivism (D. Djonassen, R. Ronning, G. Shrow and others), theory of transformation (R. Boyd, M. Clark, J. Mezirov and others), humanistic and cognitive theory of learning (A. Maslow, J. Miller and others), which are variously explained by a teaching process. It is specified that at the level of private theories and teaching models they complement each other quite often.

It is described that at determination of strategies of teaching in the countries of the globalised world, priority is given to: development of motivation to teaching; self-education, self-realisation and self-actualisation of personality; organisation of the process of teaching that eliminates competition; teaching to work in a team; forming of willingness to live and work in difficult and constantly changing world.

Based on modern theories of teaching mentioned above, basic changes in methodological science are named at the higher pedagogical school in the preparation of future primary school teachers, which at the focus of attention put competence approach, educational results and methods of their measuring; functions, roles of teacher and students; update of maintenance of leading methodological principles, forms, technologies; variability, interdisciplinarity, antropologisation, informatisation, globalisation

Keywords: *methodological science, competence, transformation, professional preparation of future primary school teachers*

1. Введение

Актуальность осмысления природы изменений, которые происходят в методической науке, связана с процессами глобализации высшего образования. Знание становится основой человеческого капитала, получает распространение формула «образование в течение всей жизни». Большинство ученых при выборе направлений педагогических исследований ориентируются на их социальную значимость, профессиональную направленность, содействие реформированию образовательной системы Украины.

В рамках Болонского процесса осуществляется глобализация фундаментальных и прикладных научных разработок, которые реализуются учеными в разных странах мира, что не может не способствовать активному внесению изменений в методику обучения в высшей педагогической школе.

В качестве причин, задающих направления трансформации методической науки следует рассматривать социокультурные основания. Современный этап развития мировой культуры существенно влияет на стратегию научного поиска. Хотя общепринято, что наиболее значимые исследовательские подходы, описывающие причины, условия и результаты социокультурных изменений, приводят к отражению этих идей в философской науке. Вместе с тем, учитывая масштабы научных исследований в системе высшего образования, следует заметить, что методической науке предстоит трансформироваться в соответствии с вызовами времени и ориентироваться на культуротворческие измерения в построении стратегий обучения будущих специалистов.

В рамках глобализационных процессов происходит антропологизация методической науки, вызванная автономизацией личности, увеличением роли человеческого капитала во всех сферах общественной жизни. Усиление творческого аспекта в деятельности человека, повышают необходимость осуществления рефлексии ценностных оснований научной деятельности, ее соотношения с гуманистическими ценностями, идеалами.

Преподаватель перестает быть центральной фигурой образовательного процесса, его основной функцией становится сопровождение учебно-познавательной деятельности студентов, как никогда актуальными становятся педагогические исследования индивидуализации обучения (индивидуальный образовательный маршрут, образовательный выбор, самоанализ и самооценка образовательных результатов и т. д.).

Информатизация методической науки приводит к тому, что уровень развития информационных технологий позволяет ученым моделировать исследуемые объекты с высокой точностью, делает воз-

можным изучение широкого круга проблем, ранее недоступных. Информатизация меняет типы общения, формы коммуникации и образ жизни, как студентов, так и преподавателей. Информационная революция заложила основы глубокого преобразования в высшей педагогической школе, и в методике обучения получила широкое распространение. Сегодня появляется необходимость осмысления методических аспектов дистанционного образования, изучения особенностей применения информационно-коммуникационных технологий, их влияния на повышение эффективности учебного процесса.

2. Постановка проблемы

Цель статьи показать роль современных образовательных стратегий обучения студентов на трансформацию методической науки в процессе подготовки будущих учителей начальной школы.

Трансформация (от лат. *transformatio* – изменять, преобразовывать, превращать) рассматривается как «преобразование, изменение вида, формы, существующих свойств чего-либо» [1].

По мнению А. Данилова, который исследовал общественные трансформации в историческом аспекте, утверждает, что это понятие относительно гуманитарных наук «выражает переход к качественно новому состоянию, наиболее точно и адекватно передает характер изменений» [2].

Выделим основные изменения, происходящие в методической науке в ходе подготовки будущих учителей начальной школы. Прежде всего это означает смену приоритетов в трактовке ведущих категорий «Чему учить?» (содержание обучения в высшей школе), «Как учить?» (методы, средства и организационные формы обучения), «Зачем учить?» (цель обучения в высшей школе), «Кого учить?» (система требований к студентам – субъектам обучения).

Следует заметить, что подобные вопросы присутствовали на разных этапах развития методической науки, но каждая эпоха наделяет их собственным смыслом, характерным только для нее.

Пользуясь трансформацией базисных понятия современной методической науки сформируем новые вопросы таким образом: «Каковы методические стратегии обучения?», «Каковы результаты обучения?», «Как измерить учебные достижения студентов?», «Какие компетенции формируются?», «Каким должен быть процесс обучения, чтобы сформировать компетенции?», «Кто учит?», «Кто учится?» и т. д.

3. Обзор литературы

Ответить на вопросы поможет рассмотрение современных стратегий обучения в странах глобализационного мира.

Например, *теория трансформации* (М. Кларк, Дж. Мезиров, Р. Бойд, Дж. Майер, М. Брукфилд, П. Фрейр и др.) описывают возможности изменения индивида и общества в целом с помощью детально разрабатываемых стратегий, методов и способов обучения; они направлены на повышение качества жизни личности в условиях информационного общества.

Особенность трансформирующего обучения состоит в том, что оно значительно влияет, как на стиль обучения самого студента, так и на его последующую жизнь. Трансформирующее обучение направлено на формирование у учащихся самостоятельности и независимости, понимания взаимозависимости людей; исследование самого себя, выявление жизненной цели.

Есть и другая точка зрения относительно понимания преобразования среды с помощью трансформирующего обучения. В частности, Дж. Мезиров, указывает, что образовательный процесс должен иметь такие характеристики: все учащиеся владеют полной информацией о том, как будет происходить процесс обучения; они свободны от принуждения и могут выбрать любую роль; они внимательные слушатели, готовые принять различные взгляды [3].

Теоретики *конструктивизма* (Д. Джонассен, Г. Шроу, Р. Роннинг, Е. Бредо и др.) утверждает, что знания не передаются в готовом виде, а приобретаются в процессе обучения путем творческого познания учащимися сущности того или другого явления. Ученые этого направления определяют содержание и методы обучения, способствующие самостоятельному конструированию знаний, активизации мотивации обучения у учащихся; занимаются анализом и разработкой условий педагогического процесса, позволяющих самостоятельно решать поставленные на занятиях задачи. Д. Джонассен считает, что конструктивистская среда обучения должна: формировать у учащихся многогранное представление о реальной действительности, сложном реальном мире; ориентировать на поиск и «строительство», а не воспроизведение знаний; создавать учебную обстановку, включающую заранее установленную последовательность обучения; поощрять в процессе общения, исключая конкуренцию среди них [4].

Гуманистически-когнитивная стратегия обучения (А. Маслоу, К. Рождерс, Дж. Миллер, У. Найссер, Б. Зиммерман, М. Мартинас-Понс, Х. Гарднер, М. Белинки и др.) утверждает мысль: знание о психических процессах и сознании позволит в ходе обучения способствовать самореализации и самоактуализации каждого учащегося.

В рамках данного направления активно развивается саморегулируемое обучение, главная идея которого – самостоятельное обучение будущих специалистов. Саморегулируемое (или самоуправляемое) обучение предусматривает личную ответственность ученика за планирование, реализацию и оценку самообразования; строится на его личной мотивации к обучению; предполагает такие виды учебной деятельности: консультации со специалистами, обмен мнениями с коллегами; обучение в маленьких группах, кооперативное обучение.

Модель гуманистически-когнитивного обучения Б. Зиммермана стоит из трех фаз: планирования; практических занятий; оценки, где предполагается использовать обратную связь, что приводит к повышению эффективности обучения.

В процессе планирования, по мнению ученого, студенты учатся правильно выбирать стратегии, краткосрочные и долгосрочные цели. Во время практической фазы реализуют выбранные стратегии и вносят текущие коррективы в план работы. Затем на этапе оценки определяют степень эффективности каждой из примененных стратегий, оценивают свои успехи [5].

Задача преподавателя, как отмечают Р. Бойд и Дж. Майер, – создать обстановку доверия и заботливости, способствовать установлению дружеских отношений между студентами. Поэтому ему необходимо иметь опыт наставника, он должен уметь помочь будущему специалисту оценить себя, помогать работать в команде [6]. П. Крентон отмечает, что преподаватель должен быть сам примером, моделью, демонстрировать собственную готовность к изменению и учению [7].

Описанные стратегии обучения является мультидисциплинарным, так как объединяет философов, антропологов, физиологов, лингвистов, психологов, педагогов и представителей других областей знаний [8–11].

При определении стратегий обучения приоритетными идеями является: развитие мотивации к обучению; самообразование, самореализация и самоактуализация личности; организация процесса обучения, исключая конкуренцию; обучение работе в команде; формирование готовности жить и работать в сложном и постоянно изменяющемся мире.

Учитывая современный опыт можно утверждать, что обозначенные тенденции, определяющие характер глобализационных процессов наиболее характерны для компетентностной модели обучения в высшей педагогической школе Украины, которая активно разрабатывается в работах (Н. Бибик, В. Бондарь, Э. Зеер, В. Кальней, О. Ляшенко, С. Мартыненко, О. Матвиенко, О. Овчарук, Л. Петухова, А. Савченко, Л. Хоружа, Д. Чернилевский, В. Шадриков, С. Шишов и др.).

4. Компетентностно-ориентированная стратегия обучения будущих педагогов, которая позволяет осуществить трансформацию методической науки

Организация учебного процесса в курсе изучения методических дисциплин в ходе подготовки будущих учителей начальной школы, предполагает не трансляцию материала преподавателем, а совместное с ним приобретение знаний; не только решение поставленных задач, но и постановку новых; акцент не столько на знании, сколько на способах мышления (получения знаний); не просто ответы на вопросы, а постановка вопросов, требующих поиска и размышлений; не изложение взглядов других, а умение занимать собственную позицию; не слепое выполнение учебных указаний, а определение соб-

ственной образовательной траектории; самоподготовка не к устойчивой стабильной жизни, а к непредсказуемым ситуациям, к смене ролей, саморазвитию; не адаптация к обстоятельствам, а сохранение и развитие собственной индивидуальности.

В процессе изучения методических дисциплин необходимо сформировать методическую компетентность (самообразующаяся форма методической деятельности), как составляющую профессиональной.

В отличие от знание-предметного опыта, методическая компетентность не существует заранее в готовом виде. Каждый субъект должен создать свою компетентность для себя заново как продукт индивидуального творчества и саморазвития. В этом смысле методическая компетентность ближе стоит к творческому и личностному видам опыта, чем к опыту знаний и умений.

Если методическое знание едино для всех студентов, то методическая компетентность – своеобразна, т. е. несет образ, собственный почерк специалиста.

Методическую компетентность будущих учителей начальной школы нельзя проверить путем формализованных контрольных работ, тестов, «срезов», «единых экзаменов». Опыт проверяется только опытом. Для традиционного обучения главное – чему и как учат. Для компетентностного – кто учит. И преподаватель педагогического вуза в этом случае сам должен быть носителем авторской педагогической школы. В этом смысле компетентностное образование более фундаментально, чем традиционное. При таком подходе важно распознать и идентифицировать методическую проблему, отнести ее к классу определенных задач, тогда как при традиционном – можно усвоить материал и не зная, откуда и зачем он появился.

Компетентностно-ориентированная модель обучения предполагает, что будущий учитель начальной школы в процессе изучения методических дисциплин должен не только объяснить, почему так надо действовать, но и выполнить это действие в реальных педагогических условиях. При традиционном подходе, как правило, достаточно только объяснить.

При компетентностно-ориентированной стратегии обучения у будущего педагога должен сложиться собственный методический стиль, своя «система» как результат исканий и апробирования вариантов. При традиционном изучении методической науки систему задает преподаватель как якобы единственно правильную.

При компетентностном подходе теория доводится до действия. При традиционном – теория и действие существуют раздельно, одно не обязательно предполагает другое. Будущий педагог должен сам оценить качество работы, основываясь на личном опыте. При традиционном подходе он ориентируется на внешнюю оценку.

Преподаватель высшей педагогической школы внедряя компетентностно-ориентированную стратегию обучения занимается не просто педагогической, а непременно научно-педагогической деятельностью. Учебный процесс здесь – это введение в лабораторию преподавателя, где студент, работая вместе с ним, сам становится мастером.

Профессиональная компетентность педагога – это его психологический механизм непрерывного самообразования. Методическая компетентность технологична, но не в плане гарантированного результата. Она совместима и с профессиональной неудачей. Но неудача выступает в данном случае не как остановка процесса, а как своего рода стимул для изменения сферы поиска варианта решения. При этом речь идет не об отказе от освоения методического знания на высоком научном уровне, а об отказе от изучения предметов как самоцели. Для будущего учителя становление методической компетентности предполагает изначальную ориентировку в обучении (самообучении!) как собственной жизненной позиции.

5. Результаты исследований и их обсуждение

Нами, в рамках докторского исследования, был проведен опрос среди преподавателей и студентов Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Херсонского государственного университета, Бердянского государственного педагогического университета с целью изучения их мнения относительно реализации традиционной системы подготовки будущих учителей начальной школы и компетентностно-ориентированной стратегии обучения. Результаты исследования продемонстрировали, что большинство преподавателей (78,5 %) понимают необходимость внесения изменений в существующую систему подготовки будущих педагогов и считают, что они готовы к реализации компетентностно-ориентированной системы обучения и формированию методической компетентности будущих учителей начальной школы. В то же время студенты, в подавляющем большинстве (97,3 %), отрицают традиционную форму обучения и желают внедрения новых подходов в обучение.

Такие данные подтверждают необходимость и целесообразность внедрения компетентностно-ориентированной стратегии обучения, которая позволяет осуществить трансформацию методической науки в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.

Результаты обсуждения свидетельствуют о том, что главное в процессе овладения методической компетентностью – построение преподавателем в ходе изучения методических дисциплин системы решения учебно-профессиональных задач. Их результативность оценивается по динамике развития методической компетентности будущих учителей начальной школы в ходе изучения методических дисциплин.

Формировать методическую компетентность способен только компетентный, уверенный в своих силах педагог. Природа педагогической деятельности, о чем было сказано выше, не позволяет методическую компетентность тиражировать, т. е. «передать» студентам посредством традиционного обучения. Методическая компетентность выступает продуктом саморазвития будущего специалиста в специально сконструированной сначала квазипрофессиональной, а затем и профессиональной деятельности.

Признаками методической компетентности являются: принятие методической деятельности как сферы самореализации, как области, в которой будущий специалист осознает свои возможности и уверен в своих силах; владение ориентировочной основой методической деятельности, включающей образ ее результата и процесса его достижения; набор апробированных в собственном опыте способов решения профессиональных задач, входящих в структуру методической компетенции (аналитических, проектировочных, организационных, коммуникативных, информационных, самоорганизующих и др.); опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях (при неполноте знаний, дефиците времени и методических средств, невыявленности причинно-следственных связей и характеристик педагогической ситуации, непригодности известных вариантов решения); рефлексия и самоконтроль своих действий на основе использования собственных выводов и критериев эффективности.

6. Выводы

Подводя итоги, важно отметить, что под влиянием современных образовательных стратегий обучения студентов, которые характерны для глобализационных процессов, происходит трансформация методической науки в высшей педагогической школе Украины в отношении содержания; преемственности основных базисных элементов теории; функции, роли преподавателя и студентов; обновление содержания ведущих методических принципов, форм, технологий и т. д., становления методической компетентности, вариативности, междисциплинарности, антропологизации, информатизации.

Литература

1. Енциклопедія освіти [Текст] / гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Данилов, А. Н. Переходное общество: проблемы системной трансформации [Текст] / А. Н. Данилов. – Минск: Харвест, 1998. – 429 с.
3. Mezirow, J. Transformative learning: Theory to practice [Text] / J. Mezirow // *New Directions for Adult and Continuing Education*. – 1997. – Vol. 1997, Issue 74. – P. 5–12. doi: 10.1002/ace.7401
4. Jonassen, D. Learning with Technology. A constructivist perspective [Text] / D. Jonassen, H. Peck, L. Kyle, B. Wilson. – NJ: Prentice Hall Inc., 1999. – 234 p.
5. Zimmerman, B. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects [Text] / B. Zimmerman // *American Education Research Journal*. – 2008. – Vol. 45, Issue 1. – P. 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909

can Education Research Journal. – 2008. – Vol. 45, Issue 1. – P. 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909

6. Boyd, R. D. Transformative Education [Text] / R. D. Boyd, J. G. Myers // *International Journal of Lifelong Education*. – 1988. – Vol. 7, Issue 4. – P. 261–284. doi: 10.1080/0260137880070403

7. Cranton, P. Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adult [Text] / P. Cranton. – San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

8. Тагунова, И. А. Актуальные проблемы современных теорий обучения в США [Текст] / И. А. Тагунова // *Педагогика*. – 2015. – № 6. – С. 115–124.

9. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пос. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2001. – 216 с.

10. Макарова, Н. С. Трансформация дидактики высшей школы [Текст]: учеб. пос. / Н. С. Макарова. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2012. – 180 с.

11. Kagan, S. The Structural Approach: Six Keys to Cooperative Learning [Text] / S. Kagan, M. Kagan; S. Sharan (Ed.) // *Handbook of Cooperative Learning Methods*. – Westport: Greenwood Press, 1994.

References

1. Kremen, V. G. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of education*. Kyiv: Urinkom Inter, 1040.
2. Danilov, A. N. (1998). *Transitional society: problems of system transformation*. Minsk: Harvest, 429.
3. Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997 (74), 5–12. doi: 10.1002/ace.7401
4. Jonassen, D., Peck, H., Kyle, L., Wilson, B. (1999). *Learning with Technology. A constructivist perspective*. NJ: Prentice Hall Inc., 234.
5. Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909
6. Boyd, R. D., Myers, J. G. (1988). *Transformative education*. *International Journal of Lifelong Education*, 7 (4), 261–284. doi: 10.1080/0260137880070403
7. Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adult*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Tagunova, I. A. (2015). *Issues of modern learning theories in the USA*. *Pedagogy*, 6, 115–124.
9. Zeer, A. F., Pavlova, A. M., Symanuk, A. A. (2001). *Modernisation of trade education: competence approach*. Moscow, 216.
10. Makarova, N. S. (2012). *Transformation of didactics of higher school*. Moscow: Flinta, 180.
11. Kagan, S., Kagan, M.; Sharan, S. (Ed.) (1994). *The Structural Approach: Six Keys to Cooperative Learning*. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport: Greenwood Press.

Дата надходження рукопису 16.02.2016

Коваль Людмила Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, Директор Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Пушкіна, 2, м. Бердянськ, Україна, 71100
E-mail: dekanatpopp@mail.ru