

### **ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДІВ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ**

Аналіз навчальних програм Роегемптонського університету та університету Де Монтфорт м. Бедфорда показує, що вузи Англії та Уельсу зорієнтовані на інтеграцію навчальних дисциплін. Цей рівень інтеграції можна простежити й у практиці українських вузів.

Установлюючи цю загальну для педагогічної освіти Великобританії та України тенденцію, варто підкреслити, що в англійській практиці виявляється якісно інший рівень інтеграції – комплексний. Для нього є характерними три кола проблем. *З одного боку* – це пошуки шляхів забезпечення діючої системи органічних зв'язків між навчальними предметами як усередині окремих циклів дисциплін (педагогічного і соціального), так і між ними. При цьому вдосконалюється система знань про педагогічну діяльність, її цілі, способи, засоби й умови. Великий акцент робиться на вивченні науково-теоретичних засад педагогічних технологій (так звана "теорія-в-дії"). *З іншого боку*, йде пошук взаємозв'язків між різними видами навчальної діяльності студентів для оволодіння всіма істотними сторонами майбутньої професійної діяльності вчителя. Тобто, мова йде про організацію практичного досвіду студентів з високим рівнем готовності до професійної праці. Цей рівень можна умовно назвати стратегічним, тому що він припускає формування таких професійних якостей особистості вчителя, як високорозвинені пізнавальні вміння, вміння самоаналізу процесу та результатів діяльності, комунікативна компетентність тощо. *Третє коло проблем* пов'язане із забезпеченням органічних взаємозв'язків між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя, що в цілому асоціюється з дослідницько-орієнтованим навчанням.

Безпосереднє спостереження за процесом професійної підготовки майбутніх учителів у вузах Англії та Уельсу разом з аналізом навчально-

методичних матеріалів і наукової літератури дає можливість зробити низку висновків щодо історії розвитку й становлення методів навчання в різних вищих навчальних закладах, які готують учителів в Англії та Уельсі.

В англійській педагогіці поняття "метод навчання" розглядається й розуміється дуже широко. Його можна трактувати і як засіб передачі знань учням, і як форму організації навчального процесу, і як спосіб роботи викладача й студентів.

Фактично, аналізуючи англійську вищу освіту, можна говорити про дві сформовані методичні системи навчання: першу, де основу складають лекції, а семінари, тьюторські й групові заняття є допоміжними формами навчання; другу, де основне навчання здійснюється за допомогою тьюторських занять, а лекції і семінарські заняття розглядаються як допоміжні форми навчання.

Зазначимо, що лекційний і дискусійний методи є традиційними в англійській системі вищої освіти, вони застосовувалися ще в перших середньовічних університетах і вважаються основними методами навчання в англійських вузах.

Проблема вибору методів навчання знаходиться в прямій залежності від соціально-політичних умов і фінансового стану англійських університетів. Тому найстаріші університети "обрали" систему навчання, основу якої складають тьюторські заняття, а Уельський університет і "провінційні" університети – систему, основу якої складають лекції.

З усіх форм навчання лекція має найтривалішу історію. Її виникнення відносять до V століття до нашої ери. В філософських школах античної Греції лекція була основним методом навчання. За формою вона була добре підготовленою театральною виставою, що могла прийняти форму бесіди тьютора з аудиторією.

Однак, тільки з виникненням перших університетів, у тому числі Оксфордського й Кембриджського, можна говорити про лекцію як форму навчання. Але в університетських лекціях жива бесіда поступилася місцем

читанню та інтерпретації професорами книг загальновідомих авторів. Нерідко студенти записували лекційний матеріал під диктовку. Пояснити це можна деякими існуючими на той час технічними причинами, а саме – відсутністю друкованого матеріалу.

Довгий час лекційна система англійської вищої школи представляла собою схему "лекція + іспит". Оскільки іспит було неможливо успішно скласти, не відвідуючи лекцій, то цілком очевидно, що в вищезгаданій схемі провідне місце в процесі підготовки студентів відводилося лекції.

На всьому протязі свого існування лекційний метод зазнавав різкої критики з боку англійських викладачів, студентів, педагогічної громадськості. Критикувався сам метод, кількість лекцій, манера їх читання.

На думку англійського письменника Олдоса Хакслі, на слова якого посилаються й сьогодні, лекція як метод навчання відноситься до тих часів, коли ще не було винайдене друкарство, коли книги цінувалися на вагу золота; дешеве друкарство радикально змінило ситуацію; лекція – це анахронізм, якого давно пора позбутися [4].

Починаючи з 20-х р.р. ХХ сторіччя, лекційна система неодноразово розглядалася й зазнавала критики в доповідях Університетського стипендіального комітету Великобританії. В одній із доповідей за період з 1929-30 р.р. по 1934-1935 р.р. відзначалося, що ефективність лекційної системи є предметом обговорення й буде залишатися ним протягом існування університетів.

Доповідь констатувала той факт, що лекція в усіх університетах і коледжах є основною формою навчання, й тому їй відводиться значне місце в навчальному процесі. Критики зазнала обов'язковість відвідування лекцій як умова допуску до іспитів на одержання ступеня. Комітет висловив думку про те, що лекцій могло б бути менше, якщо ширше використовувати семінар або тьюторську систему [9, р.20].

Доповідь про університетську освіту за 1935-1947 р.р. підкреслює необхідність підвищення рівня читання лекцій, а також проведення експериментів у галузі університетських методів навчання.

У лекційного методу навчання були й свої прихильники. Одним із них після другої світової війни (40-і р.р. ХХ ст.) є автор роботи "Червоноцегляний університет" Брюс Траскот. Він був проти скасування обов'язкового відвідування лекцій і вважав, що студенти повинні відвідувати всі лекції [8]. Брюс Траскот відкидав розподіл лекційного стилю на академічний і популярний, оскільки він бачив основне достоїнство лекційного методу не тільки в емоційному впливі на аудиторію, а й у його здатності надати лекції узагальнюючий характер: "Лектор знає з досвіду, що він може безболісно опустити й де звернутися до книг, що він може викласти швидко, а де він повинен диктувати й пояснювати, де він має повторювати й підсумовувати й навіть, у лекціях менш формальних, де йому варто викладати матеріал у формі питань і відповідей" [8].

Таким чином, маємо аргументоване позитивне ставлення до лекційного методу як до такого, що має цілу низку достоїнств і виконує важливі освітні функції.

У 60-і р.р. ХХ століття дискусія про ставлення до лекції продовжується. Аналізуючи доповідь комісії Роббінза про вищу освіту Великобританії, можна знайти критичну оцінку такому стану речей, коли велика частина навчального часу відводиться лекціям: з 10-11 годин на тиждень 6-8 годин припадає на лекції. Незважаючи на це, комісія Роббінза не поділила точки зору про те, що лекція є застарілим методом. "Ми вважаємо, - говорить в доповіді, - що добре спланована й добре прочитана серія лекцій може надати відчуття пропорції та емоції, чого бракує тьюторським дискусіям і семінарам, де навчання ... може часто збиватися з наміченого шляху. Вона повинна дати студентам варіації того,

що вони знаходять у своїх підручниках, і ... бути джерелом стимулу й натхнення" [3, р.187].

У 1963 р. ще один документ проаналізував лекційну систему англійських університетів. Це була доповідь комісії Хейла про методи навчання в вузах. У доповіді відзначені такі переваги лекційного методу, як цінність лекції для вступу до предмета; необхідність у лекціях у випадках відсутності книг або, навпаки, якщо інформація є надлишковою; здатність лекції пробудити критичне ставлення з боку студентів; вплив особистості лектора на аудиторію [2].

Результати аналізу офіційних документів показують, що комісії з університетської освіти у Великобританії, й особливо комісія Хейла, схвалювали лекційний метод, хоча й критикували непропорційно велику кількість лекційних годин у навчальних планах англійських вузів.

Роботи, які були присвячені лекційному методу й вийшли після доповідей Роббінза і Хейла, не містять будь-яких принципово нових положень. Як і колись, у спробах довести непридатність лекції як методу навчання в сучасних умовах є часті посилання на авторитети вчених і педагогів, які висловилися в свій час проти лекцій. Чимало доводів наводиться й на захист лекційного методу.

Особливо цікавим є критичне ставлення до лекції як до методу навчання з боку англійського студентства. Ця критика зводиться до того, що лекція не вирішує проблем, які виникають у процесі роботи, що багато лекцій містять матеріал, який можна знайти в підручниках та інтернеті, що рівень лекцій є низьким, що лекція не забезпечує особистого контакту студентів з викладачем. Англійські студенти пропонують переглянути лекційну систему з наступних позицій: частина матеріалу інформаційного характеру повинна бути вилученою з лекційних курсів; за рахунок скорочення загального числа лекцій має збільшитися кількість годин, які можуть відводитися на групові, семінарські, тьюторські заняття й самостійну роботу; рівень читання лекцій повинен стати значно вищим. Студенти

заперечують проти вимоги обов'язкового відвідування лекцій. Однак вони цілком не заперечують щодо значення лекції як одного із засобів, який задає загальний напрямок у розвитку предмета.

Одну з найбільш серйозних спроб систематизувати лекційний метод навчання представляє класифікація, запропонована Дж. Брауном, М. Бахтаром і М. Янгменом (Ноттингемський університет) [7, р.78]. Вони вводять поняття "усних" лекцій (*oral lectures*) або, як іноді їх називають, "інформативних". Вони носять характер монологічної форми послідовного викладу навчального матеріалу. Читання таких лекцій, як правило, проводиться з фундаментальних розділів науки, коли розглядаються лише найскладніші питання або матеріали, відсутні в підручниках. Уважається, що весь інший матеріал повинен вивчатися студентами самостійно.

Однією з найбільш модернізованих різновидів лекційного методу, орієнтованого на вирішення проблемних ситуацій, є "ілюстративна" лекція (*exemplary lecture*). Викладаючи навчальний матеріал, лектор прагне проілюструвати власні судження, міркування й узагальнення на конкретних фактах, логічно підводячи студентів до вирішення поставлених проблемних завдань. У ході самої лекції або наприкінці її студентам можуть бути задані питання з метою з'ясування розуміння матеріалу, що викладався. Такі мікродискусії запобігають монотонності, що веде до стомлення студентів і зниження їх пізнавальної активності.

В останнє десятиріччя широкого поширення одержали комп'ютерні лекції, які можна прослуховувати навіть у канікулярний час. У багатьох університетах застосовується поширення демонстраційних матеріалів лекцій, хоча це не звільняє студентів від необхідності робити на лекції власні записи. Матеріали такого роду містять формули, таблиці, фактичні й статистичні дані, бібліографічну інформацію.

У деяких вузах має місце практика розповсюдження короткого змісту лекцій або їх повного тексту. Аргументація в цьому випадку є такою,

що наявність тексту лекції звільняє студента від конспектування й надає йому можливість сконцентруватися на почутому.

Таким чином, дані дослідження лекційного методу дозволяють зробити наступний висновок: емпіричний характер багатьох досліджень, а також відсутність цілісного дидактичного підходу при розробці зазначених проблем значно знижує пізнавальну цінність лекційного методу. Однак деякі позитивні моменти проблемної лекції, спрямованої на розвиток творчої і розумової активності, поєднання монологічної і діалогічної форм лекційного методу навчання, висока якість підготовки лекторів, наявність друкованих і демонстраційних дидактичних матеріалів мають важливе значення для підготовки фахівців-професіоналів високої кваліфікації.

Англійськими дослідниками нерідко висловлюється думка про те, що наразі стає неефективною передача традиційним лекційним методом знань, що можуть бути засвоєні за допомогою книги, програмованого тексту або комп'ютеру. Більшість дослідників визнає, що якими б не були недоліки лекційної системи, яким би змінам вона не піддавалася, в силу певних причин лекційний метод виживе.

Усе, викладене вище, дозволяє зробити висновок про те, що у Великобританії дотепер не вироблено однозначного ставлення до лекції як до методу навчання в вузах. Аналіз змісту процесу навчання в англійській системі вищої освіти дозволяє вказати на консервативність лекції, що зберігається як одна з основних організаційних форм навчання.

Щодо дискусійних форм навчання, то "диспут" в англійському університеті був одним з центральних, після лекції, методів. Уведення групових дискусійних форм до навчального процесу англійських вузів пояснюється незадоволеністю якістю лекцій, їх значною кількістю в навчальних планах, дорожнечою тьюторських занять і відсутністю таких форм навчання, які були б спрямовані на встановлення особистих контактів студентів з викладачами.

Сучасні організаційні форми навчання, які англійські педагоги називають дискусійними, зайняли місце в навчальному процесі англійських вузів у післявоєнний період. У 40-і р.р. ХХ століття вводяться бесіди, дискусії, ділові ігри, проекти, ситуативні заняття. Дискусія – це, перш за все, тематично спрямована суперечка в академічній групі. Якщо вона підпорядковується дидактичним цілям, то дискусія виступає методом навчання. Педагогічний досвід дозволяє сформулювати деякі умови ефективності дискусії: всі учасники повинні бути готовими до неї; кожний студент повинен мати чіткі тези своєї позиції, а не довгий реферат, читання якого забирає багато часу; дискусія має бути націленою на вирішення проблеми, а не на змагання її учасників; присутність протилежних точок зору просуває дискусію вперед; при жвавій дискусії керівнику варто утримуватися від власного виступу.

Серед організаційних дискусійних форм поширеними вважаються такі, як "вільне групове обговорення" (*free group discussion*) – заняття, в ході якого викладач передає більшість із своїх традиційних функцій членам групи, а сам виступає в ролі слухача; "групове обговорення без викладача" (*leaderless group discussion*) – заняття, що може проводитися без викладача, якщо попередньо ним поставлено чітку мету, і її правильно розуміють учасники групи.

Рекомендується проводити дискусію в групі, що складається з 10-15 осіб. Усі учасники можуть по черзі бути її керівниками. Важливо навчити студентів умінню оперувати в дискусії науковим змістом, правильно робити виписки, оформлювати бібліографію, вести конспекти, узагальнювати матеріал, формулювати гіпотези.

Англійські педагоги стверджують, що участь у невеличких групах дає студентам освітні й психологічні переваги, яких бракує індивідуальному тьюторству або лекції.

У дискусії і як методу, і як форми навчання є свої певні переваги. Вони полягають у тому, що організація дискусії спрямована на вироблення



в студентів уміння вільно виражати свої думки, слухати один одного, виступати в ролі критиків.

Дискусія спрямована на формування критичного мислення, вона висуває вимоги до логічної побудови висловлювання, до його правильного мовного оформлення. Всі ці якості є необхідними в подальшій педагогічній діяльності.

Семинарські заняття відрізняються від диспутів як спеціальна форма організації навчання. Вони прийшли на зміну середньовічному диспуту. В XVIII столітті семинарські заняття стали широко використовуватися при підготовці філологів з метою інтерпретації текстів, а в XIX столітті вони застосовувалися при вивченні теології та юриспруденції.

Семинар як форму навчання було введено лише на початку XX століття. Він був запозичений з Німеччини, де в університетах XIX століття семинар уже був основним засобом навчання для предметів класичного циклу.

Семинар спрямовується на активізацію діяльності студентів у процесі навчання, що здійснюється безпосередньо через спілкування з викладачем та іншими студентами. Його характерною рисою є невелика кількість учасників, що сприяє успішному й якісному проведенню заняття. Причина впровадження семинару до навчального процесу полягає в тому, що він має низку переваг. Перша з них зумовлюється тим, що тема семинару має бути пов'язаною з курсом, який вивчається, й семинар, таким чином, стає складовою ланкою навчального процесу, в той час як, наприклад, на тьюторських заняттях теми міняються щотижня й нерідко взагалі не пов'язуються з курсом. Це явно перешкоджає систематичному вивченню предмета. Друга перевага полягає в тому, що семинар не тільки легко уживається з лекцією, але і є її природним доповненням.

Найбільший інтерес серед студентів викликають семинари, які одержали назву "ситуативного навчання" (*class studies*), і на яких відбувається детальне вирішення окремих аспектів проблемних ситуацій. Студентам

пропонується визначити проблему, обґрунтувати способи й засоби її вирішення, ввести додаткову інформацію, необхідну для прискорення розв'язання проблеми, а також передбачити можливі наслідки проблемної ситуації.

Результативність проведення таких семінарів є очевидною. Семінари-ситуації формують у студентів-майбутніх учителів уміння й навички активної самостійної діяльності, забезпечують здатність аналізувати й приймати оптимальні рішення, як індивідуальні, так і групові.

Ще одним різновидом семінарських занять є так званий "потік ідей". Дану форму було запропоновано в 1963 р. американським психологом А. Осборном, і вона являє собою колективний метод розв'язування складних проблем науки і техніки. Мета такого семінару – викликати максимум ідей для розв'язання проблеми. Обговорення починається з виступу студента, що за 3 хвилини повинен запропонувати свій спосіб вирішення питання. Потім виступає інший студент і пропонує свій варіант або доповнює попередній. Кожний учасник семінару має можливість висловити свою думку. Протоколіст записує самі ідеї (без коментарів). Потім починається сортування ідей за їх простотою або складністю, адекватністю проблемі. Це може відбуватися в усній чи письмовій формі. Такий досвід може стати прикладом творчого розв'язання складних завдань підготовки фахівців у сучасній вищій школі.

Ще один вид семінару – це семінар "прес-конференція". Декілька студентів готують доповіді за визначеними питаннями відповідно до плану семінару. Після виступу їм ставлять запитання, як на прес-конференції. Доповіді студентів, виступи опонентів, питання до доповідачів, відповіді доповідачів на поставлені питання оцінюються.

В університетах Східної Англії, наприклад, навчання предметів гуманітарного циклу здійснюється в основному на семінарах: студенти мають 6-8 годин семінарських занять на тиждень. В Оксфордському й Кембриджському університетах семінарів проводиться набагато менше, ніж

в інших університетах. Це пояснюється великою питомою вагою тьюторських занять. Як і лекції, більшість семінарів у цих університетах є факультативними. Загальна тенденція є такою: чим менше місця відводиться тьюторській системі, тим ширше використовується семінар [5, р. 31].

Однак наразі всі вузи Великобританії офіційно відносять семінар до основних методів навчання, й у них дуже помітною є тенденція до більш широкого використання семінарських занять у навчальному процесі.

Англійська тьюторська система почала розвиватися в XVI столітті в коледжах двох найстаріших англійських університетів – Оксфордського й Кембриджського. До цього часу коледжі були заповідниками церковників, які закінчили університет і готувалися до одержання ступеня магістра або доктора. Тепер же вони перестають бути навчальними закладами тільки для тих, хто вже закінчив університет, а починають приймати студентів. Саме в цей період розвивається система, в якій члени ради коледжу виступають особистими тьюторами студентів (англійське слово "*tutor*" походить від латинського "*tueor*" - спостерігаю, піклуюся). Функції перших тьюторів були в основному виховними. Це були особисті наставники, опікуни студентів, і їх основним завданням було виховання студентів у дусі покори перед англійською церквою. Тому часто саме священники ставали тьюторами. До обов'язків перших тьюторів входили щоденні молитви зі студентами, догляд за їх дисципліною, витратами, одягом. Тьютори несли відповідальність за своїх підопічних не тільки перед коледжем, але й перед батьками студентів.

До кінця XVI століття тьютор коледжу стає центральною фігурою в університетській освіті, а в XVII столітті його функції значно розширюються. До них включаються й турботи освітнього значення.

У традиційному розумінні під тьюторською системою розуміють заняття протягом усього терміну навчання, які передбачають установлення особистого контакту студентів з викладачем. Цей контакт здійснюється

шляхом регулярних зустрічей (один-два рази на тиждень) одного-двох студентів з тьютором для обговорення поточної інформації.

Кожний студент вважається офіційно прикріпленим до тьютора, який стежить за його навчанням і виробничою практикою. В Оксфордському й Кембриджському університетах тьюторська система функціонує в найбільш класичній формі: 90% тьюторських занять у Оксфорді й 75% у Кембриджі проводяться з одним або двома студентами [1, р. 54].

У Ланкастерському і Лідському університетах студенти мають значно менше занять з тьюторами. Як правило, їх кількість дорівнює одному разу на два тижня. Щодо кількості присутніх на тьюторських заняттях, то групи студентів у даних вузах є більш численними: 5-6 студентів на одного тьютора.

У деяких університетах тьюторські заняття проводяться для груп чисельністю 20-25 осіб. На таких заняттях викладач відповідає на питання щодо проблем і труднощів, які виникли в студентів. Ці заняття, хоча й називаються тьюторськими, мають мало спільного з регулярними тьюторськими заняттями, які проводяться в Оксбриджі.

Таким чином, до числа тьюторських часто включаються різні види групових занять, на підставі чого тьюторський метод відносять до дискусійних методів навчання. Однак ні історична дійсність, ні фактичний стан речей не дають вагомих підстав для такої класифікації.

Теоретично тьютор розглядається не як викладач у звичайному змісті цього слова, а як наставник, що допомагає студенту в процесі заняття розвивати здатність мислити, виробляти вміння відбирати й критично аналізувати факти.

Результативність тьюторіалів у порівнянні з традиційними методами навчання є на 30-40 % вищою. В студентів немає жорстких часових рамок щодо матеріалу, який вивчається: перехід до нового здійснюється після самостійного вивчення й обговорення з тьютором попереднього розділу. Програми складаються самими студентами за допомогою тьютора. Фактично

студент відповідає матеріал тоді, коли він по-справжньому готовий це зробити [6, р.76].

Тьюторами найчастіше стають випускники вузу, аспіранти. Частина тьюторіалів проводиться фахівцями-практиками, які не входять до штату університету. Але іноді такі заняття проводять і професори.

Останнім часом спостерігається тенденція до модернізації традиційної тьюторської системи – перехід від чисто індивідуальних до індивідуально-групових занять.

У цілому, незважаючи на те, що тьюторська система освіти критикується, позиції її не слабшають. Вона забезпечує формування світогляду й необхідних професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, навчає методики самостійної роботи тощо. Особливого значення набуває регулярне спілкування студента з тьютором, який володіє високою професійною кваліфікацією й позитивними особистісними якостями. Вирішального значення таке спілкування може набути на старших курсах, коли вже визначилися інтереси й схильності студентів, накопичився достатньо великий багаж знань, на базі яких виникає можливість розвивати індивідуальні здібності студентів.

#### **ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:**

1. Clark B.R., Neave G. The encyclopedia of higher education / B.R. Clark, G. Neave. – Oxford: Pergamon Press, 2012. – 468 p.
2. Committee on Higher Education / Higher education. - London: HMSO, 1963. - Appendix 1, part 2.
3. DES. Higher education (The Robbins Report) / DES. - London: HMSO, 1963. – 126 p.
4. Huxley A. Proper studies / A. Huxley. - London, 1927. - 248 p.
5. Primary PGCE course handbook. - Bedford: De Montfort University Press, 2014. - 81 p.

6. Smyth J. Educating teachers: changing in the nature of pedagogical knowledge/ J. Smyth. – Lewes: Falmer Press, 1987. - 149 p.
7. The European curriculum awards scheme – United Kingdom. – Council of Europe Publishing, 1997. – 80 p.
8. Trascot Bruce. Redbrick university / Bruce Trascot. - London, 1944. - P. 90.
9. University Grants Committee. University development 1934-47. - London, 1948. - 320 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кіщенко Юлія Володимирівна –**

кандидат педагогічних наук,

доцент,

Херсонський державний університет (ХДУ), факультет перекладознавства,

Кафедра англійської та турецької мов

завідувач кафедри, доцент

(552) 262242,

0506321208,

yuliyavlad360@gmail.com

сертифікат потрібен