

## **ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ОЦІНКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТА ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*Схарактеризовано особливості реалізації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу другої пол. ХХ століття. Окреслено загальні функції оцінки навчальної діяльності студентів. Значну увагу приділено визначенню ролі оцінки при організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Розкрито принципи оцінювання навчальної діяльності студента, адекватні ефективно організованій педагогічній взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі.*

*Ключові слова: педагогічна взаємодія, оцінка, партнери, форма, спілкування, вища школа.*

В останні десятиріччя ХХ століття в усіх країнах світу розвиток соціально-орієнтованої економіки став поштовхом до суттєвих змін у системі вищої освіти. Сьогодні зняття суперечності між необхідністю відходу від традиційної звичайної імперативної організації навчального процесу, з одного боку, і недостатнім рівнем розробки нових технологій взаємодії та умов їх реалізації на практиці, з іншого, не викликає заперечень. Протилежності між запитами швидкозмінливої світової практики і традиційного інституту освіти, між цілями освітнього процесу та реальними результатами набувають особливого значення для пострадянської України, де тотальна переоцінка цінностей супроводжується трансформаціями суспільно-правового, соціально-економічного, морально-психологічного та культурного характеру.

Входження вітчизняної освіти в європейський освітній простір відповідно до Болонської декларації актуалізує проблему гуманізації вищої школи. Актуальність проблеми дослідження обумовлена тим, що вдосконалення сучасної освіти немислиме без подальшого поглиблення процесу її гуманізації. Проте спостереження за практикою свідчать, що ефективність педагогічної взаємодії часто значно зменшується через прихильність низки викладачів ВНЗ до застосування традиційних методів оцінки результатів навчальної діяльності студента.

Така невідповідність системи оцінки того, хто навчається, вимогам демократизації і гуманізації суспільства відбиває актуальне протиріччя між сучасними вимогами реорганізації традиційної системи вищої освіти на гуманістичних і демократичних принципах та інертністю ряду викладачів щодо практичних кроків у цьому напрямі.

Останнім часом педагогічна наука все частіше звертається до прогресивно накопиченого досвіду гуманістично-орієнтованого навчання, спрямованого на усвідомлювання особистісно значущих цілей, де суб'єкти пізнавальної діяльності виступають як рівноправні партнери. На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені Л. Велітченко, О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, М. Коць, В. Курило, В. Лозова, О. Матвієнко, О. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, Н. Пузирькова, О. Рацул, О. Рудницька, А. Троцько та інші.

У другій половині ХХ століття проблема взаємодії викладачів і студентів продуктивно розроблялася в педагогіці в різних аспектах:

- як педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня, С. Кондратьєва та інші);
- як істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін);
- як діяльність, спрямована на розвиток наукуваного, становлення його особистісної позиції, підтримку проявів його самостійності (педагогіка підтримки О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін);

- як прояв педагогічної творчості (О. Белкін, Є. Коротаєва, А. Кравченко, І. Демакова, М. Никандрова);
- як сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші);
- як інтеракція, тобто навчання в малих групах («cooperative learning») Р. Славін («Навчання в команді»), Д. Джонсон і Р. Джонсон («Учимося разом»), Шл. Шаран («Групові дослідження»), а також Ел. Аронсон, Спенсер Каган та інші;
- як організація навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон).

Метою статті є виявлення принципів оцінювання навчальної діяльності студента, адекватних ефективно організованій педагогічній взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі.

Формування єдиного європейського освітнянського середовища зумовило скорочення аудиторних годин, підвищення частки самостійної роботи, розвиток інформаційних технологій, комп'ютеризації процесу навчання, поширення дистанційної форми навчання тощо. Відповідальність викладача за саме таку організацію навчального процесу посилюється вимогою обов'язкового вміння педагога «з кожним розмовляти його мовою» [2, с. 61], знаходитися в одній концептуально-проективній площині [там само], з приблизно однаковими емоційно - оцінювальними еталонами, що є важливою умовою доступності певних знань для їх повного (не редуційного) засвоєння студентами.

Уже в цільовій комплексній програмі «Вчитель» від 1996 р. підкреслювалось, що «завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика щодо створення інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереження і примноження культурної спадщини й формування людини майбутнього».

У цьому контексті слушною є теза Б. Коротаєва про важливість сприйняття кожного студента як індивідуальності, «навіть нехай він мовчить на екзамені, тричі його не складає» [4, с. 38]. Учений слушно зауважував, що далеко не досить розуміти структуру особистості, усвідомлювати всі складності її природи, потенціальних можливостей. Треба знайти ще закономірності її існування, розвитку і формування» [там само]. Дійсно, тільки в цьому випадку можна виважено визначити адекватні форми та методи організації педагогічної взаємодії. Звідси стає зрозумілою одна з причин деформованого трактування ідеї педагогічної взаємодії, притаманного педагогам вищої школи кінця ХХ ст. – поч. ХХІ століття. Інша причина пов'язана з тим, що педагогічній взаємодії властива вихована та вкарбована з роками середньою освітою добросовісна старанність учорашнього учня на шкоду власній думці та ініціативі. На жаль, викладачі вищої досліджуваного періоду, як правило, використовували податливість та несамостійність першокурсників, підкорюючи їх своєму однобічному впливу, тим самим пригнічували розвиток їх активності із самого початку нового періоду їх життя.

Проблема підвищення якості вищої освіти перш за все пов'язана з її визначальною складовою – викладачем, а також характером його стосунків із студентами як провідної умови ефективності організації навчального процесу у вищій школі. Реалізація курсу України на євроінтеграцію, поширення міжнародних контактів зумовили великий приплив зарубіжних дидактичних концепцій та розробок щодо побудови навчального процесу. При цьому українські викладачі вищої школи, які зазнають потреби у модернізації свого професійного інструментарію, часто опиняються у суперечливій ситуації – між застосуванням низки готових зарубіжних методів і необхідністю їх цілісного теоретичного осмислення та адаптування для подальшого їх розвитку і реалізації на практиці у контексті сучасного стану та цілей української національної системи вищої освіти та культури. Мова йдеться про пошук та проблеми впровадження такої нової національно адаптованої освітньої технології, яка б утілювала в собі залучення кожного студента до активної пізнавальної діяльності, максимальне наближення до реальних ситуацій та прийняття адекватних рішень,

а також до формування системи ціннісних орієнтацій особистості. Як свідчить досвід вищих навчальних закладів України, незаперечним є те, що не завжди суб'єкт – суб'єктні відносини можуть бути адекватними навчальній ситуації. Перенесення акцентів з педагога на того, хто навчається, як і попередня чисто авторитарна модель взаємостосунків, свідчить про відсутність раціонального балансу. Результати подібної переорієнтації, що виявилися у недооцінці ролі викладача, уже далися ознаки в ряді країн.

У наш час, на жаль, дуже часто викладачі, приймаючи суб'єкт-суб'єктну орієнтацію в організації педагогічної взаємодії, повністю перекладають відповідальність за результати навчання на плечі студента, тим самим спрощують свою педагогічну діяльність, знімають із себе обов'язок створення сприятливих умов для ефективної організації педагогічної взаємодії агентів навчального процесу. Так, сучасні вчені у системі вищої школи радять дотримуватися «золотої середини», контролювати існування та аналізувати результати постійного зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу і на цієї основі моделювати подальші взаємовідносини.

Водночас, наприклад, російські вчені – педагоги зазначають необхідність «відмовитися від абсолютного педагогічного ідеалу і прийняти як новий ідеал максимальний розвиток здібностей людини до саморегуляції та самоосвіти» [1, с. 22]. Сьогодні на тлі педагогічної тенденції до гострої необхідності пошуку резервів сутнісних та творчих сил студента, його орієнтування і вмотивування на постійний саморозвиток, з одного боку, стає показовою відсутність розробки та впровадження нових підходів до оцінювання знань та їх навчальної діяльності, з іншого. В. Сухомлинський був переконаний, що «уміння правильно визначати, на що здатний кожен учень у певний момент, як розвивати його розумові здібності у майбутньому, - це надзвичайно важлива складова частина педагогічної мудрості» [7, с. 21]. А це означає, на думку видатного українського педагога, що в навчанні повинна бути «індивідуалізація» [6, с. 437- 438] – і в змісті, і в часі, і в оцінюванні.

Зараз звична оцінка більш орієнтована на відображення результату «фактичних» знань студента. Однією із складових цієї суперечності є система оцінювання студента без огляду на сам процес одержання оцінки, старанності, ретельності, часу та зусиль, які були ним витрачені. Іншу складову висвітлює суперечність між суб'єктивністю оцінки знань викладачем та суб'єктивністю сприйняття студентом цієї ж оцінки.

Принципи гуманізації привертають особливу увагу й до того, як подати результат навчальної діяльності студента. Яскравим прикладом може слугувати те, як у 1993 році студенти факультету іноземних мов Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди були приємно вражені тим, що їх викладачі, запрошені з Америки та Канади, віддавали їм результати тестування, перевертаючи аркуш чистою стороною паперу нагору, тим самим зберігаючи конфіденційність індивідуального оцінювання та прогресу. Отже, психолого-педагогічний аспект діагностики успіхів кожного студента й застосування оцінки як мотиваційного компонента процесу навчання набуває особливого значення та носить суперечливий характер.

І, нарешті, етап аналізу результатів педагогічної взаємодії учасників навчального процесу з метою моделювання майбутньої діяльності. На завершальному етапі викладач виконує аналітичну функцію, що стосується оцінки його діяльності та результатів успішності його студентів.

Безумовно, важливим у процесі навчання є етап оцінки й контролю результатів навчання, його корекції. Неможливо зробити навчальний процес керованим і цілеспрямованим, якщо не відрегульована система контролю над його ходом, а також не вивірена система перевірки знань, умінь і навичок. У педагогіці висунута низка таких завдань: обґрунтувати методи і форми контролю, адекватні організації педагогічної взаємодії на партнерських засадах, розробити критерії якості засвоєння навчального матеріалу, а також процедури його здійснення, удосконалити способи індивідуальної корекції навчальної діяльності тощо.

Контрольно-санкціювальна функція викладача визначає моніторинг зворотного зв'язку між агентами навчального процесу, від якого напряму залежить оцінка успішності виконання того або іншого завдання і усього процесу навчання в цілому, з одного боку. А з іншого, його оцінка має вирішальне значення у використанні системи покарань і заохочень. При традиційному підході «ядерна» складова полягає в оцінюванні успішності кінцевого результату на різних стадіях навчання без урахування етапів індивідуального розвитку кожної особистості. І навпаки, якщо моніторинг особистісних досягнень, який, до речі, студент може майже повністю взяти на себе, вважати за «ядерний» компонент, то викладач фактично виконує роль менеджера – диспетчера (консультанта). До того ж, ніколи не треба поспішати з виставленням незадовільної оцінки, бо, як підкреслював В. Сухомлинський, «радість успіху – це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання людини бути кращою. А якщо її немає, не допоможуть ніякі педагогічні хитрощі» [5, с. 128].

Як справедливо зазначав В. Сухомлинський, поняття «успіху у навчанні – річ відносна... Не можна допускати, щоб оцінювання знань виділялося з педагогічного процесу як щось відокремлене. Оцінка лише тоді стає стимулом, який спонукає до активної розумової праці, коли взаємини між учителем і учнем побудовані на взаємному довірі і доброзичливості, якщо хочете, оцінка – це один із найтонших інструментів...» [там само]. Отже, оцінка виконує дві взаємовиключні функції.

По-перше, виявлення прогалин при засвоєнні студентом програмного матеріалу з метою корекції цього процесу, його стимулювання. По-друге, виявлення якості засвоєння матеріалу для підсумкової оцінки роботи студента. Однак сильна залежність від оцінних показників знань суттєво обмежує включення механізмів мотивації й саморегуляції, пригнічує його бажання спробувати самому та самореалізуватися. Таким чином, незатребуваність самостійної діяльності із спробами самостійно застосувати свої знання, докладати вольові зусилля, приймати рішення та налагоджувати особистісний контакт призводить до відсутності суб'єктивного досвіду майбутнього спеціаліста.

Саме ставлення викладача повинне бути іншим. Це має бути ставлення колеги до молодшого колеги. На жаль, є викладачі, які бачать головне своє завдання тільки в успішності студента і дотриманні ним дисципліни. Караючи, заохочуючи, такий викладач забуває про те, що він пригнічує особистість студента, його ініціативність, бажання творчості. При цьому дисципліна сприймається як міра покірності, а оцінка як характеристика глибини знань, умінь і навичок. Таким чином, дисципліна й оцінювання довгий час були мірилом значущості й певного благополуччя людини у суспільстві, де панувала тоталітарна комуністична ідеологія.

Під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності. «Засвоєні у ході навчання знання, уміння та навички виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як спосіб діяльності професійної» [3, с. 14]. У цьому плані слушним є зауваження К. Роджерса, який вважає, що перевірка досягнень студента за допомогою лише зовнішньої оцінки «суперечить висновкам психотерапії», тому що вона пригнічує головний мотив навчання – успішно скласти «переекзаменування життям». Виходячи з цього, науковець робить висновок, що викладачеві слід «тільки забезпечити засоби, які учень може використовувати для того, щоб витримати ці випробування» [там само, с. 73].

Щодо викладача, то оцінка результатів своєї праці через простежування «зворотного зв'язку», тобто реакції студентів на свою діяльність, певним чином дозволить йому у подальшому прогнозувати динаміку розвитку внутрішніх резервів кожного із студентів. За часів панування традиційного підходу, педагогічна взаємодія у межах монособ'єктної освітньої парадигми збіднювала й розвиток самого викладача, який залишався на низькому рівні ідентифікації власного «Я», зазнаючи страху перед рефлексією його психологічних особливостей, перед реакцією того, хто навчається. Його нездатність до самооцінки та самокритики призводили до емоційної нестабільності та звуження можливостей саморозвитку і творчості. Із цих позицій, педагогічна взаємодія могла відбуватися тільки в

умовах моносуб'єктної її організації, де студент є добрим виконавцем чітких настанов викладача, своєрідним імітатором його дій.

Глобальний процес гуманізації зумовлює новий зміст освіти, яким стає розвиток особистості. Така переорієнтація визначала зміну методів і прийомів роботи викладача. Пріоритетними для нього стають знання про взаємовідносини «Викладач – Студент» та реалізація цих знань у процесі взаємодії зі студентами у навчальному процесі. Оцінка діяльності та майстерності викладача може вважатися адекватною тільки за умови урахування результатів зворотного зв'язку зі студентами, їх реакції на його діяльність та оптимальності якості знань. У цьому плані провідною стає думка О. Орлова, який наголошує, що «особистість педагога (утім, як і індивідуальність будь-якої іншої людини) визначається не обсягом його знань, умінь та навичок, а тим, що можна назвати переконаннями (відношеннями, настановами, мотивами тощо)» [3, с. 85].

Отже, оцінка результатів навчальної діяльності тих, хто навчається, може вважатися адекватною тільки за умови урахування показників зворотного зв'язку викладача зі студентами, реакції останніх на його діяльність та оптимальності якості їх знань на тлі педагогічної взаємодії, організованої на партнерських засадах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [метод. пособие] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 203 с.
3. Личностно ориентированное консультирование в образовании: материалы к организации и проведению учебных занятий. Часть 4. Хрестоматия. / [составитель В.С. Пахальян.] – М.: МПЕРСС, 2003. – 192 с.
4. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / [Коротяев Б.И., Гришин Э.А., Устенко А.А. и др.] – К.: УМК ВО, 1990. – 176 с.
5. Педагогічна мудрість віків: навч. посіб. / [уклад.: В.Л.Омельяненко, А.І. Кузьмінський.] – К.: Знання, 2009. – 411 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
6. Сухомлинський В.О. Найвідсталіші у класі / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: [у 5 т.]. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.5. – 646 с.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: [у 5 т.]. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 634 с.

Гончар Е.В.

#### *ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

*Схарактеризовано особенности реализации педагогического взаимодействия участников учебного процесса второй пол. XX века. Очерчены общие функции оценки учебной деятельности студентов. Значительное внимание уделено определению роли оценки при организации педагогического взаимодействия субъектов учебного процесса. Раскрыты принципы оценивания учебной деятельности студента, адекватные эффективно организованной педагогическому взаимодействию участников учебного процесса высшей школы.*

*Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, оценка, партнеры, форма, общение, высшая школа.*

Gonchar E.V.

#### *PROBLEM OF THE RATIO OF THE ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF THE STUDENT AND EFEFEKTIVNOSTI OF PEDAGOGICAL INTERACTION*

*The peculiarities of the pedagogical mutual relations between teacher and students in the educational process of the second half of XX century are characterized. The general functions of students' educational activity evaluation are outlined. The considerable attention is given to determination of the role of evaluation\mark in the pedagogical mutual relations of educational*

*process subjects organization. Principles of student's educational activity evaluations, that are adequate to the effectively organized pedagogical mutual relations of the subjects of the educational process at higher school are exposed.*

*Key words: pedagogical mutual relations, evaluation, partners, form, communication, higher school.*

**УДК 378.147**

**Дроздова І.П.**

## **ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

*У статті розглядається специфіка текстоцентричного підходу до розвитку професійного мовлення майбутніх фахівців, обґрунтовано навчальні функції тексту, визначено основи добору й типології навчальних текстів з української мови за професійним спрямуванням для студентів-нефілологів.*

*Ключові слова: текстоцентричний підхід, аспекти тексту, типологія навчальних текстів, функції тексту, базові навчальні тексти, критерії добору навчального матеріалу, види читання.*

*Постановка проблеми.* Теоретичне і практичне вивчення проблеми навчання професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ України дає змогу сформулювати концепцію дослідження про безперервність та поетапний розвиток українськомовного професійного мовлення у процесі реалізації когнітивно-комунікативного, компетентісно-діяльнісного і професійно орієнтованого підходів до навчання української мови на різних рівнях.

Концепція наближення змісту і форм практичного навчання мови у вищій школі до майбутньої професійної діяльності враховує основні положення філософії вищої освіти й побудована на основі системного підходу. Означені підходи до навчання професійного мовлення студентів-нефілологів сприяють активності суб'єкта, формування якої складає одну з цілей навчання у вищій школі, що є результатом взаємодії пізнання й об'єкта в рамках проблемної ситуації.

При цьому важливою формою і пріоритетною метою навчання професійного мовлення є формування мовної особистості студентів-нефілологів, усвідомлення себе грамотним фахівцем, здатним до використання видів мовленнєвої діяльності як засобу самоосвіти в майбутній професії, удосконалення умінь і навичок професійного мислення і мовлення.

Ефективність процесу розвитку українськомовного професійного мовлення студентів залежить від того, наскільки методологія та зміст практичного навчання мови враховують специфіку майбутньої професії студента. Складність і своєрідність цього процесу в тому, що професійна діяльність студентів-нефілологів ВНЗ характеризується багатогранністю, яка потребує різноманітних форм практичної підготовки.

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Науковий пошук у розв'язанні означеної проблеми дозволяє усунути суперечності між соціальними вимогами до особистості фахівця і недоліками розвитку професійного мовлення у процесі підготовки з української мови за професійним спрямуванням студентів у вищій школі; між потребою вдосконалення професійної комунікації (усної та писемною, теоретичною зокрема), наявністю значної кількості українськомовних текстів за фахом й іншої професійної інформації, що формують професійну компетенцію (підручник (зокрема й електронний),