

Список використаних джерел

1. Психічні стани та психічні властивості: програмн. довідн. / уклад. Л.К.Велитченко. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. – 292 с.
2. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу / Л.К.Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
3. Велитченко Л.К. Програмний довідник із загальної психології для студентів-психологів / Л.К.Велитченко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. № 5-6. – С. 14-20.
4. Субботский Е.В. Изучение у ребенка смысловых образований /Е.В. Субботский // Вестн. Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 1977. - №1. – С. 62-72.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

УДК 378.1

Коростіянець Т.П.

Статтю присвячено проблемам індивідуалізації освіти, зокрема, індивідуальним освітнім траєкторіям професійної підготовки майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ. Розглянуто різні тлумачення індивідуалізації сучасної освіти в педагогічному співтоваристві.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальність, індивідуалізація навчання студентів.

Стаття посвячена проблемі індивідуалізації обучения, в частности, индивидуальным образовательным траекториям профессиональной подготовки будущих учителей в процессе обучения в ВУЗ. Рассмотрены различные толкования индивидуализации современного образования в педагогическом сообществе.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуальность. Индивидуализация обучения студентов.

The article is devoted to the problem of individualization of learning, in particular, the individual educational trajectories of professional preparation of future teachers in the process of learning in the BIS. The different interpretation of individualization of modern education in the educational community.

Keywords: individual education trajectory, individuality. Individualization of studies of students.

Актуальність проблеми впливає з того, що у сучасній соціокультурній ситуації при наймі претендента на роботу враховуються всі пройдені курси, що відбиті в професійному резюме. Це зводить в ранг необхідності можливість

для студента поєднувати декілька курсів навчання або перенавчання за вибором, що дозволяє йому самостійно *конструювати* свою освіту.

Саме індивідуальні форми самоосвіти надають можливість студенту обрати оптимальний ритм учіння, виходячи із власних психофізичних особливостей. Завдяки цьому різко знижується вірогідність виникнення конфліктних ситуацій як з викладачами, так і з однокурсниками, а також створюються умови для повноцінної індивідуальної освіти людей з обмеженими можливостями.

Мета статті полягає у розкритті сутності поняття індивідуалізація освіти студентів на етапі навчання у ВНЗ.

Ідеї індивідуальної освіти, що оформлюються теоретично і навіть реалізуються на практиці (в більшості випадків - у шкільній освіті), неоднозначно розуміються в педагогічному співтоваристві. Розглянемо різні тлумачення індивідуалізації сучасної освіти, виокремлюючи чотири напрями.

Прихильники *першого напрямку* пов'язують індивідуалізацію освіти з позааудиторними заняттями тих, хто навчається.

Інший напрям пов'язує із традиційними формами самостійної роботи поза колективом тих, хто навчається, екстернат, репетиторство, заочне навчання.

Прибічники *третього напрямку* трактують індивідуалізацію освіти як можливість вибору молодою людиною навчальних дисциплін у межах компонентів навчальних планів освітніх установ в умовах традиційної класно-урочної, аудиторної системи.

Представники *четвертого напрямку* знаходять потенційні можливості взаємодії тих, хто навчається, і викладачів на заняттях та у позааудиторній діяльності. Причому, більшість з них прагнуть забезпечити індивідуалізацію освіти у групах із стандартною кількістю учнів (Н. А. Алексєєв, В. В. Гузєєв, А. М. Каменський, В. М. Лізіньський, В. В. Серіков, В. Д. Шадріков, А. В. Хуторський, І. С. Якиманська та ін.). Інші для цього розглядають можливість зменшення кількості студентів в групах (В. К. Дьяченко, С. Д. Поляков, В. В. Семенов та ін.). Треті розглядають усе міське/сільське співтовариство, як територію для індивідуальної активної творчої діяльності тих, хто навчається (М. А. Балабан, О. М. Леонтєва, А. Н. Тубельський, С. Н. Чистякова, М. П. Невзоров, Л. П. Белова та ін.).

Зокрема, І. С. Якиманська, у межах концепції особистісно-орієнтованої освіти, пропонує зробити пріоритетним контроль педагогом суб'єктного досвіду студента: пізнавального, комунікативного або творчого. Виходячи з цього, в умовах масової школи вчена рекомендує диференціювати не тих, хто навчається („зовнішня” диференціація), а навчальний матеріал; організувати єдиний освітній простір так, щоб створити певне середовище, де кожен учень самореалізується „як може”, відповідно до властивих йому пізнавальних потреб, має умови для індивідуального розвитку („внутрішня” диференціація).

На думку вченої, слід розрізняти навчальну, загальну для всіх програму, і освітню, таку, що враховує особливості тих, хто навчається: способи пророблення ним навчального матеріалу (використання слухової, зорової пам'яті тощо). Стимулювання прагнення тих, хто навчається, до самоосвіти

здійснюється завдяки особливому структуруванню матеріалу і переважній увазі викладача до процесу учіння (не навчання!). Для цього, в індивідуальній роботі виокремлюються одиниці учіння, надається можливість вибору при виконанні завдань. Контроль і оцінка здійснюються не лише за результатом, але і за процесом учіння (питання тим, хто навчається „Як ви це робили?“). Автор підкреслює, що розробка індивідуальних програм – не є процесом їхнього пристосування для „зручного і доступного навчання”, оскільки подібне сприйняття може призвести до появи синдрому „розумового утриманства”.

Отже, у концепції особистісно-орієнтованої освіти зберігається незмінною класно-урочна, аудиторна система. Ті, хто навчаються, дістають можливість учитися тим способом, який є зручним для них, спиратися на особистісний досвід, обирати завдання із запропонованих учителем і стежити за власним процесом учіння [14].

Розвиваючи концепцію особистісно-орієнтованої освіти, Н. А. Алексєєв також розглядає можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій тих, хто навчається, в умовах переважаючої класно-урочної організації навчального процесу. На його думку, індивідуальна освітня траєкторія відбивається в індивідуальному навчальному плані, а успішність її побудови передбачає систематичну рефлексію і уточнення зробленого студентами вибору, корекцію траєкторії. Згідно з його точкою зору, вільна модель навчання включає індивідуальний план, екстернат, дистанційне навчання [2, С. 27, 36].

Ідею впровадження індивідуальних освітніх програм розробляє В.В. Семенов. Для цього він пропонує відмовитися від традиційної класно-урочної системи, констатує, що індивідум (від латів. *individuum* - нероздільне) в існуючій системі освіти є не людиною, а класом-комплектом. Дійсно, саме клас-комплект фінансується державою як неподільне ціле, на нього орієнтовано навчальні програми, проєктуються школи і комплекти шкільних меблів, учитися викладач. У суперечці - чию індивідуальність зберігати: зростаючої людини або клас-комплекту, останній, здебільшого, переважає. В.В. Семенов пропонує компроміс: перейти від класно-урочної системи на підставі єдиних типових програм до роботи з кожним учнем, але в групах, що формуються на основі сумісних індивідуальних освітніх програм. Він вважає, що подібний підхід не призведе до класно-урочної системи зі „зменшеними” класами, оскільки у кожного учня своя індивідуальна навчальна програма і групи формуються на основі їхньої сумісності. Автор називає подібний тип індивідуалізованою освітою.

Закономірно виникає запитання: яким чином викладачу врахувати всі індивідуальні програми? Відповідаючи на нього, В. В. Семенов пропонує способи розв’язування конфлікту індивідуальних сенсів освітньої діяльності, цілей, очікувань студентів і соціально орієнтованих педагогічних вимог.

1. Необхідним є введення посади посередника, на роль якого підходять класний керівник, психолог, соціальний педагог, репетитор, гувернер, звільнений класний виховatelj, куратор. Дехто з них повинні включатися в процес освіти епізодично (репетитор), інші - періодично, залежно від появи проблеми (психолог, соціальний педагог), треті - постійно (звільнені класні вихователі, куратори).

2. Встановити систему контролю не лише за результатом учіння, але і за його мотивами, що сприятиме аналізу особистісного зростання учнів. Наприклад, «а» - позначить той факт, що, на думку викладача, особовий інтерес учня до навчання відсутній, що він засвоює знання тільки під впливом сильного примусу, активно опирається освіті, а «б» - вкаже на високу особистісну зацікавленість і особистісну постійну пізнавальну і творчу активність. Поточні літерні оцінки пропонуються виставляти вчителю з можливістю їх корекції з вільними класними вихователями, разом з цифровою відміткою за піддумками усного опитування.

Отже, ідея В.В. Семенцова полягає в тому, аби клас, як навчальну групу однолітків, трансформувати до розмірів мікрогрупи, дозволити їм мати індивідуальні освітні програми, ввести посади посередників і посилити процес контролю, контролюючи і оцінюючи не лише обсяг знань, умінь, навичок, але і мотиви учіння [11].

У свою чергу, наукова група під керівництвом С. Д. Полякова також аналізує можливість розвитку індивідуальної особистості в межах існуючої класно-урочної системи. Дослідники пропонують педагогічні прийоми поділити на групи, на підставі можливостей вчителів створити умови для самопізнання, самовизначення, самореалізації, сумісного розвитку школярів, самоудосконалення і саморозвитку, при виконанні завдання тим чи іншим способом.

Наприклад, завдання на створення можливостей самопізнання включають самооцінювання і самооцінку за заданим учителем алгоритмом, прохання зробити висновок, проаналізувати раціональність обраного способу навчальної діяльності, послідовності дій в лабораторній роботі, уміння ставити навчальні цілі, оцінити міру своєї активності, позицію у взаємодії з товаришами по навчанню. Цікаві „дзеркальні завдання”, у ході яких учень повинен виявити свої особистісні або навчальні характеристики в певному літературному персонажі або іншому навчальному змісті, який задається.

Ситуація вибору забезпечується його варіаціями: факультативи, спецкурси, завдання за мірою складності на той чи інший бал, завдання різного характеру: творчі або аналітичні, вибір „колеги” - товариша по навчанню, або вчителя для партнерської роботи над завданням, вибір форм звітності (усний, письмовий, достроковий або відстрочений), режиму навчальної роботи (інтенсивне, «робота порціями» - розподільне) тощо.

Картина запропонованої моделі С.Д. Поляковим буде неповною, якщо не уточнити, що не лише в наведених прийомах полягає сутність їхньої розробки. Більш того, самі прийоми неможливі без загальної концепції задоволення у школі усіх базових потреб особистості (за Маслоу), без створення комфортної обстановки, в якій учневі не доводиться відволікатися від навчальної діяльності на таке запитання, як: чи „встигну я на перерві купити піріжок (відвідати туалет)?”, запитання, абсолютно незначне для викладача, але життєво важливе для учня.

Отже, підхід С. Д. Полякова до даної проблеми класно-урочної системи залишає, але змінює форми навчальної роботи, акцентуючи на множинності варіантів вибору, звертає увагу на форми організації самого життя в школі, створює комфортну обстановку, звертаючи увагу на рекомендації психологів

як у питанні розставлення меблів, так і у питанні способів комунікації на уроці [10].

Перейти до класів (груп) із змінним складом учнів рекомендує В. Д. Шадриков, розробляючи концепцію індивідуалізації змісту освіти. На його думку, вона має бути спрямована на трансформацію останнього відповідно до якісних відмінностей інтелекту учнів. Трансформації від уроку до уроку піддається і склад навчальних груп - учні обирають рівень вивчення дисципліни за допомогою психолога і педагога. За його пропозицією, класно-урочна система навчання залишається. Водночас учням дозволяється об'єднуватися в групи відповідно до типу інтелекту і міри вияву окремих здібностей [13, С. 72].

„Школа індивідуального розвитку” А. М. Каменського безперечною умовою успішності становлення індивідуальності вважає умову вільного вибору індивідуального освітнього маршруту. Сім'я може самостійно обирати цілі, завдання, об'єми, темпи, умови діяльності для своєї дитини. Автор підкреслює необхідність свідомого і вільного вибору. Але й фіксує увагу на тому, що цей вибір має бути зваженим, вводячи для цього умову постійного моніторингу психічного стану учасників освітнього процесу.

Як види навчання вони обрали класне, родинне і домашнє, використовуючи інтенсивні технології: ігрову лабораторію, бінарні уроки, майстерні. Також заохочується самостійна робота учнів: спеціально обладнаний кабінет із комп'ютерною технікою, відеокomплексом для перегляду пропущеного навчального матеріалу, занять за навчаючими програмами (є відео- і медіатеки, доступ в Інтернет). Привертають увагу уроки психічного розвитку, внутрішньошкільна кредитно-грошова система, практика виїзної школи з ефектом „занурення в дисципліну”.

Резюме: підхід А.М. Каменського залишає класно-урочну систему, організовує активне самоуправління, екстернат, бінарні уроки, вводить посаду викладача-коректора, в посадові обов'язки якого входить робота з дітьми в індивідуальному режимі, створює умови для самопідготовки учнів [6, с. 93].

Багато педагогічних колективів в основу індивідуальних освітніх маршрутів закладають можливість для тих, хто навчається, зробити для себе вільний вибір форми виконання завдання викладача, ґрунтуючись на відмінностях в індивідуальних стилях учіння, типах інтелекту.

Абсолютно очевидним є той факт, що той, хто навчається, і викладач, які мають однаковий стиль учіння, краще розумітимуть один одного (Б. Лівер, В. А. Андрєєв та ін.).

На перший погляд, дану проблему легко вирішити, створивши групи тих, хто навчається, з однаковим стилем учіння і представивши їм відповідного викладача. Але в цьому випадку можлива небезпека. Учні, потрапивши в подібні „штучні” навчальні групи, не зможуть побачити існування інших способів здобуття знань, що призведе до негативних наслідків „однобічного” розвитку.

Тому, особливо актуальною видається проблема контролю індивідуальних стилів учіння і розробки педагогічної підтримки розвитку цих стилів, саме у традиційних умовах аудиторних занять.

Розпочинатися дана робота повинна неодмінно з усвідомлення викладачем різноманіття стилів тих, хто навчається, усвідомлення того, що частина

студентів знаходиться в „групі ризику” їхніх потреб. Це допоможе викладачам здійснити зміни і відійти від одноманітності у викладанні.

Для того, щоб усі учні відчували себе успішними, Б. Лівер пропонує викладачам скористуватися „формулою успіху”, наведеною нижче. З її допомогою, на думку автора, вчителі зможуть передбачити фактори ризику для кожного з учнів свого класу. Дана формула є визначеною послідовністю дій.

1. Визначити стилі учіння кожного учня.
2. Відмітити місце кожного учня на карті стилів.
3. Визначити, які стилі входять в усереднений стиль класу.
4. З'ясувати, хто не відповідає стилю більшості.
5. Визначити стиль викладання вчителя і відзначити випадки конфлікту із стилями навчання учнів.

6. Визначити орієнтацію навчальних матеріалів (підручників, посібників, роздаткових матеріалів і так далі) і відзначити випадки конфлікту із стилями навчання учнів.

7. Оцінити глибину конфліктів між навчальними стилями учнів, середнім стилем класу, стилем викладання вчителя і орієнтацією навчальних матеріалів. Учні, які мають конфлікти в одній або двох областях, відносяться до групи помірною ризику. Учні, стиль яких відрізняється і від середнього в класі, і від стилю вчителя, і від стилю автора підручника, знаходяться під серйозною загрозою.

8. Визначити методи включення учнів групи ризику в навчальний процес за допомогою: адаптації завдань всередині класу; творчого використання можливостей роботи в малих групах; створення можливості вибору завдань; індивідуальних домашніх завдань; консультивання учнів [8, С.26].

Відповідно до цього підходу, навчання і тестування повинні асоціюватися з найбільш вираженими навчальними стилями учня, а закріплення - з вираженими слабкіше.

Вчителі учитимуть учнів, виходячи із їхнього власного стилю навчання, якому вони віддають перевагу, закріплювати матеріал, користуючись менш переважними, і перевіряти знання знову на основі стилів, яким учні віддають перевагу.

Завдяки цьому учні не „випадають” з під контролю, оскільки викладачі створюють умови для гнучкішого використання різних стилів учіння лише після того, як вони вже засвоїли навчальний матеріал. Крім того, процедура тестування стає більш справедливою і це надає рівні можливості всім учням в демонстрації того, що вони знають і вміють.

Запропонована Б. Лівер модель індивідуалізації полягає в тому, що викладачі обирають прийоми і методи освіти з урахуванням індивідуального стилю учіння того, хто навчається.

Ті, хто навчається з „правополушарним” стилем, комфортно себе почувують в ситуаціях вільного обговорення, підбивання підсумків, слухання іншого. „Лівополушарні” - в ситуації контролю за результатами діяльності.

„Контекст-незалежні” учні віддають перевагу вивченню контекстуальним тестам, питання з вибором відповіді, слухання, завдання на заповнення, математичні обчислення поза контекстом, заучування через повторення, запам'ятовування потоку нових слів. „Контекст-залежним” слід рекомен-

дувати вигадування на вільну тему, залучати їх до участі в мозкових штурмах, задавати їм вправи, що вимагають індукції. „Підсилювачів” привертають завдання, засновані на порівнянні, пошуку відмінностей. „Усереднителей”, навпаки, - вправи на побіжність і виділення типів чого-небудь.

Тим, хто навчається за імпульсивним стилем навчальної діяльності, необхідно пропонувати завдання „на певний час”, з фіксованим терміном виконання. „Рефлексивним” - довгострокові проекти.

„Візуальні” учні комфортніше себе відчують в процесі роботи з папером і ручкою при виконанні письмових тестів. „Аудіальні” - в процесі взаємодії, рольових ігор, при усному тестуванні.

Галасливі приміщення, взаємодія, рольова гра будуть привабливими для тих, хто навчається з кінестетичним сприйняттям дійсності.

Навчальні екскурсії захоплять учнів з конкретним мисленням, а лекції і письмові вправи - з абстрактним [8, с. 54-66].

Ми вважаємо, що урахування індивідуальних стилів мислення повинно використовуватися і в процесі розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій тих, хто навчається.

Детальний опис діяльності викладача, в контексті нашого дослідження, запропонували М. Акімова і В. Козлов, які зробили акцент на особливості організації навчальної роботи. На їхню думку, успішність того, хто навчається, цілком і повністю залежить від викладача, від його умінь бачити психофізіологічні особливості учнів, будувати навчання з їхнім урахуванням, працювати, орієнтуючись на різні типи тих, хто навчається.

Автори рекомендують викладачам працювати в цьому плані на всіх етапах навчання: у виборі і використанні окремих методів і прийомів навчання, при дозуванні домашніх завдань, визначенні варіантів аудиторних і контрольних робіт (за мірою складності і за іншими ознаками). Викладач може поєднувати фронтальну роботу з групою і індивідуальну роботу з окремими учнями, враховуючи як їхню підготовленість, схильності, інтереси, здібності, так і індивідуальні динамічні особливості.

На нашу думку, згідно з попереднім дослідженням, успішність викладання у ВНЗ цілком і повністю залежить від умінь викладача працювати, орієнтуючись на динамічні типи студентів, що виокремлюються на основі темпу їх учіння і тривалості працездатності. Це виявляється у виборі і застосуванні прийомів навчання, при дозуванні самостійних завдань, визначенні варіантів залікових, контрольних робіт, змістових модулів (за мірою складності і за іншими ознаками).

Модель індивідуалізації М. Акімової і В. Козлова пропонує наступні типи навчальних стилів тих, хто навчається.

1. Тип: „слабкі”. Зовнішні прояви: студент швидко втомлюється, повільно засвоює матеріал. Технологія роботи викладача: надавати час на підготовку до відповіді у письмовій формі, не запитувати новий матеріал, заохочувати не лише оцінкою.

2. Тип: „сильні”. Зовнішні прояви: не схильні до алгоритмів, систематизації. Викладачеві слід контролювати послідовність, спонукати до планування, самоперевірки виконаного.

3. Тип: „інертні”. Зовнішні прояви: незадоволення при різноманітності завдань, високому темпі роботи. Викладачеві рекомендується не запитувати таких студентів на початку заняття, не вимагати негайного виконання і зміни невдалих дій, формулювань при усних відповідях.

4. Тип: „рухливі”. Зовнішні прояви: високий темп, „перемикання”, відхід від стандартів. З боку викладачів бажаним є постійне керівництво і контроль, навчання саморегуляції і самоорганізації діяльності, різноманітність змісту завдань, видів діяльності [1, с. 80].

Представляє значний інтерес і практичну цінність модель індивідуалізації Е. М. Лисенко, що базується на відмінностях учнів з точки зору провідної репрезентативної системи.

Так, у разі *візуальної* репрезентативної системи учня найбільш поширеним ним предикатом є „погляньте», „бачите», „яскраво», „ясно». Бажане звернення до тих, хто навчається, зі сторони викладача — „Ми бачимо, що дана тема ...». Бажане завдання - складання таблиць, ілюстрацій понять, що вивчаються.

Провідна *аудіальна* репрезентативна система того, хто навчається, зовні виражається в предикатах „голосно», „слух». Мотивуюче звернення викладача — „Дана тема співзвучна...» Бажане завдання: підготувати звіт в усній формі, виступити з доповіддю, повідомленням.

Кінестетична репрезентативна система виявляється по предикатах „відчуваю», „тепло», „затишний», „сухість». Бажана вступна фраза викладачів: „Я відчуваю, що дана тема ...». Бажане завдання: підготовка і проведення сюжетно-ролевих ігор.

Дискретна репрезентативна система, в рівній мірі, включає усі перераховані типи [9, С.88].

Децю інший підхід до індивідуалізації демонструє Д. Болз, виокремлюючи в своїй моделі елементи, що впливають на ефективність учіння школярів і пропонуючи конкретні способи їх вживання.

Так, урахувавши особливості сприйняття учнями елементів освітнього середовища - звук, світло, температуру, оформлення кабінету, педагогами створюються відповідні умови навчання: шум / тиша; яскраве / темне світло; жарко / холодно; парта / неформальна обстановка. Викладач змінює декорації класу, і допоміжних приміщень, створює зони різного освітлення, вибирає індивідуальний температурний режим, індивідуальне для кожного учня комфортне положення в просторі, індивідуальну зону спілкування.

До *емоційних* елементів моделі індивідуалізації Д. Болз відносить прагнення і мотиви до навчання: співвідношення „повинен” / „хочу”, міра самостійності тих, хто навчається, свобода дій / точні інструкції. Викладач в цьому випадку виступає як наставник і помічник, „тренер в спортивній команді”. Культивується перенесення відповідальності за результат навчання з викладача на учня.

Соціологічні елементи варіюються за мірою потреби учня в партнері. Учневі надається можливість працювати наодинці, в групі, під керівництвом викладача або в комбінації варіантів, за допомогою зміни положення в просторі кабінету / школи.

Під створенням умов, з точки зору *фізичних (перцептивних)* елементів моделі, маються на увазі урахування викладачем видів пам'яті; виділення часу для задоволення фізіологічних потреб, продуктивна організація навчального часу; забезпечення простору для задоволення потреби в рухах, урахування на заняттях слухових, візуальних, почуттєвих і кінестетичних особливостей дітей [3, с. 63-71].

Ми вважаємо, що дані підходи до індивідуалізації освіти можуть і мають бути поєднані в процесі розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Р. Даймонд визначив шість основних характеристик або складових частин індивідуалізованого учіння: точне визначення (діагноз), вибір місця, рухливі тимчасові межі, вибір змісту, чередування форм, оцінка.

Аналізуючи його праці, Дж. К. Джонсон зауважувала: «деякі з цих складових частин використовуються досить широко, інші зовсім не використовуються. Індивідуалізацію навчальних занять не слід плутати з самонавчанням або самостійними заняттями. Вона не передбачає навчання поза аудиторією як заочне навчання. Традиційне класне середовище з точно певним часом і місцем є вкрай корисним, але не за традиційними причинами. Проведений тут час можна використовувати швидше для спілкування й обговорення, ніж для простого слухання. Аби навчити індивідуума, необхідно надати можливість для спілкування тих, хто навчається, із викладачем. Навчальні матеріали, тексти, зміст касет і дискет, стимулююче навчання можуть вивчатися самостійно в тому місці і у той час, який обирає сам той, хто навчається» [4, с. 98].

Відтак, відмітимо різні підходи до реалізації ідеї вільної індивідуалізованої освіти. Зокрема, у Школі вільного розвитку А. В. Хуторського роль викладача полягає у супроводі (звернемо увагу на цей термін) того, хто навчається, в процесі самостійного розуміння ним інформації, розширенні власного досвіду, виявленні особистісного потенціалу. Згідно з позицією автора, індивідуальна освітня траєкторія є персональною „дорогою” і результатом реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті через здійснення відповідних видів діяльності [12, с. 379].

Дослідники пропонують і інші варіанти індивідуалізації освіти (В.В. Гузєєв, В.М. Лізінський, П. І. Підкасистий, Г. К. Селевко та ін.). Сутність індивідуалізації навчально-виховного процесу полягає не у кількості індивідуальних прийомів, а у вирішенні ще одного важливого запитання: як почати самоосвіту і забезпечити індивідуальну освіту? Як здолати скепсис управлінців, недовіру викладачів і батьків, сумніви тих, хто навчається, в своїх можливостях самостійно засвоїти навчальний матеріал, особливо при розривах і провалах в навчальному процесі?

На нашу думку, навчально-виховний процес в ситуації індивідуалізації освіти неможливо планувати і організовувати так само, як раніше планувалася і організовувався традиційний навчальний процес. З точки зору управління воно потребує зовсім інших методів - не планового управління, не керівництва, не контролю, а забезпечення умов, самоврядування і самоорганізації. Тобто, основна ідея управління навчальним закладом індивідуальної освіти зводиться до наступного: якщо адміністратор визнає індивідуальність

учня і його право на індивідуалізацію навчального процесу, то він не повинен відмовляти в цьому своєму колезі - викладачеві. І ця позиція повинна виявлятися всюди, на всіх етапах переходу від масової школи до школи індивідуальної освіти [7].

В зв'язку з цим, на увагу заслуговує думка А. І. Каменева, який вважає, що індивідуалізацію професійної підготовки треба підготувати і забезпечити, а не декларувати. На його думку, індивідуалізація навчання студентів навчального закладу вимагає триразового збільшення асигнування на освіту, триразового зменшення груп студентів, значного збільшення викладацького складу, а, також революційного перетворення систем навчання, навчально-матеріальної бази і системи педагогічних відносин [5].

Література

1. Акимова М.К., Козлова В.Л. Индивидуальность учащегося и индивидуальный поход. / М.К. Акимова, В.Л. Козлов. - М., 1992. - 80 с.

2. Алексеев Н.А. Профильное обучение в контексте личностно-ориентированного образования. / Н.А. Алексеев. - Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. - 250 с.

3. Болз Д. Индивидуальные стили обучения // Перспективы гуманитарного образования в средней школе. Доклады Российской-американской конференции. М.: ВЛАДОС, 1992. - С. 63-71.

4. Джонсон Дж.К. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. - М.: Инноватор, 1995. - С. 97-103.

5. Каменев А.И. Некоторые концептуальные идеи индивидуализации обучения // Индивидуализация обучения, как ключевой элемент развития творческой активности слушателей в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса. - М., 1990. - 180 с.

6. Каменский А.М. Учебно-педагогический комплекс: «школа индивидуального развития» // Новые ценности образования. Вып. 7. - М.: Инноватор, 1997. - С. 34.

7. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова. - М.: Народное образование, 2003. - 450 с.

8. Ливер Б. Обучение всего класса / Пер. с англ. О.Е. Биченковой. - М.: Новая школа, 1995. - 48 с.

9. Лысенко Е.М. Использование психотехнологий эффективной коммуникации педагога и учащихся в условиях дифференцированного обучения // Вопросы практической психологии. Вып. VII. - Саратов, Изд-во СГПИ, 1996. - С.88.

10. Поляков С.Д., Резник А.И., Морозова Г.В., Егорова И.Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. / С.Д. Поляков, А.И. Резник, Г.В. Морозова, И.Г. Егоров. - М.: Сентябрь, 1999. - 144 с.

11. Семенцов В.В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. - М.: Сентябрь, 1998. - 128 с.

12. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В.Хуторской. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.

13. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования // Школьные технологии. 2000. - № 3. - С. 72.

14. Якиманская К.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / К.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИНОРОБІВ

УДК: 663.2:130.2:378.14

Ногінська А.О.

В статті розкривається значення інтерактивних технологій навчання як засобу формування корпоративної культури в майбутніх фахівців виноробів.

***Ключові слова:** корпоративна культура, ділові ігри, дискусії, ігрове моделювання, інтерактивні технології.*

ІНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВИНОДЕЛОВ

В статье раскрывается значение интерактивных технологий обучения как средства формирования корпоративной культуры у будущих специалистов виноделов.

***Ключевые слова:** корпоративная культура, деловые игры, дискуссии, игровое моделирование, интерактивные технологии.*

INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF EDUCATION AS MEANS OF FORMATION OF CORPORATIVE CULTURE OF FUTURE VINE- MAKERS

In the article have been disclosed the significance of interactive technologies of education as means of in the process of formation of future vine-makers in the process of their professional training.

***Key words:** corporative culture, business games, discussions, game-modeling, interactive technologies.*

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю здійснення аналізу інтерактивних технологій навчання як засобу формування корпоративної культури в майбутніх фахівців виноробів. Серед інноваційних технологій важливе місце посідають інтерактивні технології навчання. Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент буде відчувати свою інтелектуальну спроможність.

Метою статті є розгляд інтерактивних технологій навчання як засобу формування корпоративної культури в майбутніх фахівців виноробів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами інтерактивного навчання займалися такі дослідники: І. А. Кадієвська, Д.Г.Левітес, О.М.Пехота, Г.К. Селевко та ін. [1, 2, 3, 4 та ін.]. Сучасні вимоги до фахівців виноробів вимагають нових підходів до їх підготовки. Сучасний фахівець-винороб повинен вміти аналізувати ситуацію, приймати виважені рішення в умовах невизначеності, брати на себе відповідальність за доручену справу, вміти спілкуватися. На розвиток цих навичок спрямовані інтерактивні методи на-