



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Відокремлений структурний підрозділ
«Класичний фаховий коледж
Сумського державного університету»»

**І НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
ВИКЛАДАЧІВ, СПІВРОБІТНИКІВ І СТУДЕНТІВ**

«Технологія, освіта, наука – 2024»

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

(Конотоп, 13 червня 2024 року)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Сумський державний університет

Відокремлений структурний підрозділ

«Класичний фаховий коледж

Сумського державного університету»

**I НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
ВИКЛАДАЧІВ, СПІВРОБІТНИКІВ І СТУДЕНТІВ**

«ТЕХНОЛОГІЯ, ОСВІТА, НАУКА – 2024»

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

(Конотоп, 13 червня 2024 року)

Конотоп

2024

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Івашенко М.М., *викладач*

ВСП «Класичний фаховий коледж СумДУ»

На межі ХХ-ХХІ століть відбувся кардинальний перегляд світоглядних і пізнавальних установок, які були окреслені і сформовані усім попереднім розвитком існуючих знань. Варто зазначити, що сучасний світ зазнав суттєвих змін з огляду на неперервні прискорюючі темпи життя.

Історичний збіг еволюції технічного потенціалу й трансформації соціальності у суспільстві призвів до реформаційних перетворень в сфері освіти. Особливої уваги у контексті нашого дослідження заслуговують сучасні освітні технології. В першу чергу це зумовлено збігом необхідності безперервного навчання і безпрецедентних технологічних інновацій. Першочерговим завданням було описати технології і синергічні результати використання прогресивних освітніх традицій в поєднанні з новими технологіями.

Цілком логічним вбачається той факт, що каталізатором трансформаційного розвитку освітніх систем стала поява дистанційного навчання.

У сучасній педагогічній літературі існують дещо відмінні підходи до трактування поняття «дистанційне навчання». Однак всі дослідники одностайні у тому, що воно є інтегральною формою навчання, яка ґрунтується на використанні традиційних і сучасних інформаційних технологій і має на меті ефективну організацію пізнавальної діяльності на відстані. Однією з головних, активно обговорюваних у педагогічному співтоваристві, є проблема адаптації сучасних теорій до нових реалій і, в разі необхідності, створення нової теорії.

Проаналізуємо, які зміни відбувалися в теоретичних основах і моделях дистанційного навчання та як ці зміни можуть вплинути на становлення нових освітніх трансформацій ХХІ століття.

Становлення наукового інтересу до дослідження дистанційного навчання пов'язують із 60-ми роками ХХ ст., коли у педагогічній науці відбулася спроба «зрушення» від концепції заочного навчання та актуалізація на самостійному вивченні або навчанні. На думку С. Wedemeyer, «особливості філософії викладання і навчання, як

правило, лежать в основі концепції самостійного вивчення та навчання» [11, с. 548].

В середині 1960-х років поширюється промислова модель О. Peters. У цій моделі, що народилося в середині 1960-х, О. Peters окреслив структуру дистанційного навчання і наголосив на можливості прийняття промислових методів виробництва: розподіл праці, масового виробництва, а також організації досягти економії за рахунок ефекту масштабу [7]. Промислова модель О. Peters є організаційною моделлю, яка описує промисловий підхід з точки зору «об'єктивізації процесу навчання» [7, с. 111]. На думку О. Peters, запровадження вказаної моделі сприятиме «скороченню форми спільного навчання, і триматиме учнів подалі від особистих взаємодій і критичних дискусій» [8, с.16].

Однак, враховуючи глобальні змінами в суспільстві, О. Peters пропонує нову структуру для університетської освіти, складовими якої є три основні форми академічного навчання – «самонавчання, телеконвертера навчання і спілкування» [9, с.15]. Таким чином, дослідник залишається прихильником незалежної та самостійної освіти, хоча не заперечує можливість існування її поряд із соціальним спілкуванням.

Істотний внесок у теорію дистанційного навчання вніс В. Holmberg, який виокремлює концепцію «керованої дидактичної бесіди» [4, с.43]. В. Holmberg передбачає наявність як реальної, так і модельованої бесіди. Однак, перевагу надає останній. Насамперед, вчений розглядає дистанційне навчання як "дружню розмову [що забезпечується] розробленими самоосвітніми навчально-методичними матеріалами [в результаті] почуття особистих відносин... інтелектуальне задоволення [і] навчальна мотивація» [4, с.43]. Звичайно, це потребує значних зусиль від розробників дистанційного курсу, щоб забезпечити імітацію розмови. Не зважаючи на те, що «бесіда» є визначальною характеристикою в теорії В. Holmberg, ця теорія була спрямована на попередньо вироблений курс і чітко в рамках індустріальної парадигми. Постає питання про те, чи є інертне навчання, незалежно від того, наскільки якісно воно розроблене, достатньою заміною безпосереднього стійкого зв'язку з учителем.

Зазначимо, що М. Моог, у 1970-х роках визнав обмеженість структури незалежного навчального курсу шляхом включення діалогу в якості другої змінної. На думку М. Моог, «транзакційна відстань» є поняттям педагогічним, а не географічним, а також вимагає «спеціальної організації навчання» [5, с.3], що складаються з двох змінних – структури та діалогу. Структура відображає дизайн курсу і

багато в чому залежить від організації і засобів масової педагогічної комунікації. Однак, діалог також пов'язаний із середовищем зв'язку (або реальний двосторонній зв'язок або внутрішня дидактична бесіда). Пізніше дослідник додає ще один вимір – автономію. Чим більше трансакційна відстань, тим більший рівень відповідальності покладається на того, хто навчається. Це пояснює намагання вченого включити структуру промислового підходу у взаємодію з трансакційним підходом [5]. Таким чином, він розширює педагогічну перспективу, але знову зберігаються домінуючі структурні особливості промислового зразка. Однак, точний характер взаємозв'язків між структурою, діалогом і автономією не визначено.

Більш перспективною з освітньої точки зору є аналітична модель, що була представлена F.Henri. В рамках цієї моделі дистанційне навчання розглядається як процес полегшення взаємодії для спільного навчання. Аналітична модель складається з п'яти аспектів процесу навчання – участь, взаємодія, соціальний, когнітивний та метакогнітивний компоненти. F.Henri підкреслює, що спільний вид викладання і навчання забезпечує потенційну структуру для кодування повідомлень, а проблема трансакційної відстані полегшується завдяки опосередкованій комунікації. Наукові рамки дослідження F.Henri фокусуються на освітніх і трансакційних питаннях, що вже є істотним зрушенням у бік від промислового зразка [3].

Сучасне покоління дистанційного навчання з'явилося нещодавно і відоме як *connectivism*. Канадці G.Siemens та S.Downes визначають, що навчання є процесом створення мережі інформації, контактів і ресурсів, які застосовуються до реальних проблем [2;10].

Connectivism був розроблений в умовах інформаційної мережевої ери та передбачає повсюдний доступ до мережевих технологій. Цікавою для нашого дослідження є думка M. Castells, який вказує на те, що навчання з використанням Інтернету – це не лише питання технічної кваліфікації: воно змінює характер освіти, що є необхідним для роботи в мережі. Головним моментом тут є перехід від власне навчання до навчання тому, як учитися, бо велика частина інформації – це онлайн інформація, і тому дійсно необхідною якістю стає вміння приймати рішення відносно того, що саме треба шукати, як обробляти і як використовувати знайдене, щоб зуміти виконати завдання, що спонукало до пошуку відповідної інформації. Інакше кажучи, нова форма навчання орієнтована на вироблення вміння трансформувати інформацію в знання, а знання – в дії [1].

У свою чергу, все, що ми вивчаємо, та все, що ми знаємо – це зв'язки, які ми формуємо між нейронами в результаті свого досвіду. Наш мозок складається зі 100 мільярдів нейронів, які формують 100 трильйонів зв'язків. Саме ці зв'язки і складають все, що ми знаємо та все, що ми уявляємо. І хоча зручно говорити, що наші знання та переконання складаються з понять та концепцій, які ми набуваємо та зберігаємо, більш точно та педагогічно говорити про навчання, як про формування зв'язків [2].

Проведений аналіз дає змогу зробити висновки, що основні етапи становлення і розвитку дистанційного навчання були безпосередньо пов'язані із досягнутим рівнем технології і були нездатні розвиватися до тих пір, поки технологічні можливості не стали для них доступними. Це в свою чергу актуалізує вивчення можливостей використання технологій дистанційного навчання в умовах сучасного інформаційного простору.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку дистанційного навчання і засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими більш перспективними напрямками, як визначення перспектив розвитку вітчизняної практики на основі надбань зарубіжного досвіду та виявлення доцільності використання окремих форм дистанційного навчання на різних етапах освіти.

Література

7. Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture: The Rise of the Networked Society* (Vol. 1). Oxford: Blackwell.
8. Downes Stephen *E-learning 2.0* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>
9. Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden papers*. (p. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
10. Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
11. Moore, M. G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1 – 6.
12. Moore, M. G., and Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. New York: Wadsworth.
13. Peters, O. (1994a). Distance Education and Industrial Production: A comparative interpretation in outline (1973). In Keegan, D.

- (Ed.), Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning (p. 107-127). London: Routledge.
14. Peters, O. (1994b). Introduction. In Keegan, D. (Ed.), Otto Peters on Distance Education: The industrialization of teaching and learning (p. 1-23). London: Routledge.
 15. Peters, O. (2000). The Transformation of the University into an Institution of Independent Learning. In T. Evans & D. Nation (Eds.), Changing University Teaching: Reflections on creating educational technologies (p. 10-23). London: Kogan Page.
 16. Siemens George Knowing Knowledge [Електронний ресурс] /G. Siemens. – Режим доступу : http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
 17. Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. In R. Deighton (Ed.), Encyclopedia of Education IV (p. 548-557). New York: McMillan.

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ШЛЯХУ ФОРМУВАННЯ СПРАВЖНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Кузько О.Л., викладач, зав. навчально-виробничою практикою

ВСП «Класичний фаховий коледж СумДУ»

Політехнічний технікум та Конотопський інститут Сумського державного університету дотримуються багаторічних традицій, у підготовці фахівців різних спеціальностей. Протягом навчання студенти сумлінно вивчають цілий ряд необхідних дисциплін та здобувають теоретичні знань з обраного фаху. І як говориться у прислів'ї: теорія без практики мертва, практика без теорії сліпа. Тому отримані знання і вміння потрібно закріпити на практиці.

Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.