

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

20'2008

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Випуск 20

Кривий Ріг
2008

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, ректор,
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки (відповідальний секретар);
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, завідувач кафедри української
літератури;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри
педагогіки;
- Пикельня В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
та методики трудового і професійного навчання.

**Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 2.06.02р. №1-05/6**

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. -
проф. Буряк В.К.- Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 20. – 448 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання учнів
у середній школі та студентів педагогічного навчального закладу, відображено
результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та
аспірантів університету.

Матеріали, що представлені в збірнику, можуть викликати інтерес у широкого
кола наукових працівників.

ББК 74.2+74.58

Педагогика высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред.–
проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КГПУ, 2008. – Вып. 20. – 448 с.

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания
учащихся средней и студентов высшей педагогической школы, отображены результаты
научных исследований и методических разработок преподавателей, докторантов и
аспирантов университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных
работников.

ББК 74.2+74.58

**Друкується за рішенням Вченої ради Криворізького державного
педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1**

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний
педагогічний університет

СУБ'ЄКТНА ПОЗИЦІЯ ЯК ОСНОВА ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

В статтє рассматриваеться вопрос становления субъектнoй профессионально-личностнoй позиции будущего специалиста в условиях личностнo ориентированнoго образования.

The article is dedicated to question of the subjective professional-personal position of the future specialist to condishions of the personal edication.

Нові соціальні та економічні умови обумовлюють й нові вимоги до підготовки студентів вищих навчальних закладів. Професіонал сьогодні оцінюється не тільки за володіння певними знаннями та навичками, але й по тому, які ролі обирає, як буде свої стосунки з колегами, керівництвом, підлеглими. Максимально широкий доступ до знань, до росту кваліфікації, до задоволення освітніх інтересів і потреб у саморозвитку, змагання за "своє місце під сонцем", оновлення світогляду, ідеології, плюралізм потребують від кожного своєчасного виявлення та розвитку індивідуальних здібностей. Багато залежить від самого індивіду, який повинен вирішити, бути йому суб'єктом розвитку чи об'єктом формування. У сучасній педагогіці все більше значення надається задачі формування у майбутнього спеціаліста здатності до самовизначення і конструювання свого індивідуального життєвого та професійного стилю в потоці соціально-економічних й культурних змін, які часто сприймаються як хаотичні та нелогічні. Професійне самовизначення особистості як процес і результат вибору нею власної позиції, мети та засобів самовираження в конкретних обставинах професійного буття; основний механізм набуття й проявлення людиною внутрішньої свободи стає основним механізмом становлення суб'єктної позиції спеціаліста. Традиційно метою освіти було суспільне замовлення, яке виявлялося в певній моделі спеціаліста, стандарті освіти та поведінки. Сучасна гуманітарна орієнтація освіти передбачає мету на базі прогнозу індивідуально-особистісного розвитку людини. Але прогноз неможливий без урахування об'єктивних закономірностей цього розвитку. Педагогічний закон не може визначати стопроцентне досягнення певного результату. Тому навіть мета, що базується на науковому педагогічному знанні, не буде здійснена, якщо не враховувати власну активність індивіда, його вибір, саморозвиток, цілісність. Сучасна освіта – не прищеплення певної моделі, а

організація педагогічних умов для індивідуально-особистісного саморозвитку людини на основі міжособистісних взаємин та обумовлених ними ситуацій, які проявляються у формі переживань, творчості, саморозвитку.

У дослідженнях Н.К.Сергєєва головна ідея сучасної освіти – це формування спрямованості спеціаліста на безперервне професійно-особистісне самовдосконалення, перетворювання себе для вирішення задач складної креативної професійної діяльності, коли спеціаліст на усіх етапах професійного становлення виступає як суб'єкт, що самоорганізується. Учений виділяє такі етапи цього процесу:

- вільний свідомий вибір й прийняття професії як пріоритетної життєвої цінності та найбільш оптимальних з точки зору власних особистісних характеристик шляхів оволодіння нею;
- навчальна діяльність, яка характеризується: а) свободою вибору освітніх траєкторій та шляхів вирішення професійних задач; б) продуктивною взаємодією викладача і студента, їх взаємозбагаченням; в) рефлексією, усвідомленням та створенням її цілей і змісту; г) формуванням індивідуального стилю діяльності, що базується на усвідомленні своєї унікальності, самоцінності та настанові на саморозвиток; д) творчістю, зорієнтованою на створення свідомих планів, прогнозів та сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому;
- целеспрямована професійна діяльність по удосконаленню своєї кваліфікації, підвищенню особистісного потенціалу, які необхідні для свідомої професійної творчості, включаючи її вищий рівень – розробку та створення авторських систем [3].

При цьому індивідуально-особистісний світ спеціаліста є специфічним джерелом формування індивідуально-творчого стилю, його цільових, змістових, процесуальних характеристик.

Головне завдання сучасної педагогічної освіти – будувати навчально-виховний процес на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Центром гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти стає людина як цілісна особистість, що здатна до самоактуалізації. Основний принцип особистісного підходу у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості (В.І.Андрєєв, І.Д.Бєх, І.О.Зимня, Л.В.Кондрашова, О.Я.Савченко, В.В.Серіков).

“Навчання, засноване на педагогічній взаємодії, повинно забезпечити ефект співрозуміння, співдії, співцінки, які стимулюють перспективу зростання студентів, розвиток професійних поглядів,

активної педагогічної позиції та творчого стилю їх діяльності”, – наголошує Л.В.Кондрашова [1].

Завдання викладача в системі стосунків у межах навчально-виховного процесу – стимулювати творчу активність студентів. Л.В.Кондрашова визначає умови такої роботи:

- довіра у спілкуванні зі студентами;
- діалогічність, вміння слухати;
- взаєморозуміння, без якого неможливі взаємодія та співпраця;
- реальний психологічний контакт, який базується на основі ділових та особистих зв'язків;
- здатність відмовитися від диктату та перейти до співпраці та співтворчості.

У контексті гуманістичного підходу до відносин “викладач – студент” важлива їх ціннісно-сміслова рівності, але не у розумінні обсягу знань або життєвого досвіду, а в праві пізнання світу, побудові життєвих принципів у тих формах, які органічні та комфортні в індивідуально-особистісному плані як педагога, так й студента.

Таким чином, сучасне гуманітарне розуміння навчально-виховного процесу полягає в тому, що:

- це процес зростання суб'єктності людини: самовизначення та самоствердження її в соціокультурному та професійному середовищі;
- це процес ціннісно-змістової спів-трансформації суб'єктів (викладача та студента) в єдиному змістовому просторі взаємодії;
- це процес діалогічний, коли зовнішня взаємодія є умовою і передумовою становлення внутрішнього світу кожного із суб'єктів.

Суб'єктність в даному контексті не тільки сполучення, але й гармонізація індивідуально-особистісних властивостей. Суб'єкт діє адекватно ситуації. У ситуації, де потрібно підкоритися нормі, він проявляє свої особистісні властивості, що дозволяє йому зберігати та розвивати свою індивідуальність. У ситуації, яка вимагає ініціативи, творчості, неординарних рішень, суб'єкт проявляє себе як яскрава індивідуальність, що й дає йому підстави для самоствердження, для визнання його оточенням як особистості. Тобто сприйняття суб'єкта суб'єктивно, а діяльність обумовлена соціально. Основним компонентом в моделі спеціаліста є його суб'єктна професійно-особистісна позиція, як система домінуючих ціннісно-змістових ставлень спеціаліста до соціокультурного оточення, до самого себе та до своєї діяльності. Аналіз сутнісних характеристик суб'єктної позиції

та її значення в індивідуально-особистісному становленні студента дозволяє відокремити такі основні функції:

- саморозуміння;
- самореалізація;
- самоствердження;
- саморозвиток;
- самооцінка.

Система функцій дозволяє визначити розуміння суб'єктної позиції студента та виявити її внутрішню структуру:

- емоційно-змістовий компонент (забезпечує функції саморозуміння та саморозвитку, визначає морально-етичні уявлення людини);
- діяльнісно-ціннісний компонент (самооцінка та саморозвиток, визначає світогляд та самовизначення);
- поведінково-нормативний компонент (самореалізація та самоствердження у процесі діяльності, її результативність).

Для оцінки результативності професійної підготовки спеціаліста, спираючись на принцип суб'єктної позиції, виділяємо наступні параметри:

- ціннісно-змістові віддання як переважне ставлення до змісту професійної діяльності, яке характеризується мірою прийняття професійних та особистісних цілей;
- усвідомленість як здатність студентів цілеспрямовано керувати своєю розумовою діяльністю, аналізувати, прагнути до саморозвитку;
- результативність проявляється в успішності, стабільності результатів, грамотності;
- творчість як здатність перетворювати нестандартні ситуації в соціально та особистісно значущі цілях, знаходити оптимальні шляхи їх вирішення, пошук нового, самостійність, здатність до швидкої перебудови діяльності, самоудосконалення;
- співпраця як переважний характер взаємовідносин з партнерами по спілкуванню: увага, доброзичливість, комунікативність, організованість, відповідальність, терпіння, вимогливість, цілеспрямованість.

Ці співвідношення формуються в процесі взаємодії викладача та студента, майбутнього спеціаліста. Для того, щоб грамотно організувати цю діяльність, необхідно провести педагогічну діагностику та визначити перспективи індивідуального розвитку кожного студента.

Самостійно визначені принципи життєдіяльності полегшують пошуки шляхів вирішення усіх життєвих задач, скорочують строки досягнення психологічної і соціальної стійкості, допомагають знаходити засоби гармонізації інтересів власного й суспільного розвитку. Без уміння обирати, без здатності до самовизначення людина втрачає можливість знайти культуру, реалізувати себе як особистість, яка здатна активно перетворювати суспільне життя. По суті, мова йде про вибір того чи іншого стилю життєдіяльності людини, про вибір того контексту, того соціокультурного середовища, в якому особистість творить себе й свою індивідуальну історію. Причому це стосується як життєвого самовизначення в цілому, так і професійного зокрема.

Головний педагогічний результат самовизначення міститься у формуванні у студентів внутрішньої готовності до свідомої та самостійної побудови, коригуванню й реалізації перспектив свого професійного і життєвого розвитку, готовності бачити себе у розвитку. Сутність процесу самовизначення полягає в актах виявлення і ствердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли особистість стоїть перед необхідністю альтернативного вибору. Самовизначення в професії – це пошук і знаходження в ній свого змісту, своєї міри буття, свого ставлення до істини. У такому розумінні самовизначення спеціаліста виступає як самодетермінація на відміну від зовнішньої детермінації.

Література

1. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. Учеб. пособ. – Кривой Рог: Изд-во «И.В.И.», 2000. – 169с.
2. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. / За заг. ред.О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
3. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепции и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Монография. СПб.-Волгоград, 1997. – 166с.

ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ: СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, СТРУКТУРА

Стаття присвячена подальшому уточненню сутності пізнавальної самостійності студентів, виявленню її основних характеристик та структури.

The article is devoted to further defining of cognitive student's independence more exactly, to the determination of its characteristics and structure.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI ст. та болонської декларації питання самостійності, творчої діяльності займають чільне місце в підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ.

З точки зору психології (С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, П.Гальперін, Г.Щукіна та ін.) та педагогіки (М.Кухарев, І.Лернер, Н.Половнікова, О.Савченко, В.Тюріна та ін.), ученими визначено сутність і структуру пізнавальної самостійності (далі ПС) у різних вікових групах.

Метою статті є подальше уточнення сутності пізнавальної самостійності студентів, виявлення її основних характеристик та структури.

На думку О.Савченко, риси пізнавальної самостійності проявляються в прагненні й умінні учнів опанувати новий зміст у процесі пошукової діяльності, яка може бути спрямована на пізнання нового й удосконалення вже пізаного. Пізнавальна самостійність постає як мета навчання, у процесі засвоєння знань, умінь і навичок та як засіб підвищення усвідомленості і дієвості засвоюваного матеріалу.

За словами Л.Вяткіна, пізнавальна самостійність це – здатність людини без сторонньої допомоги отримувати інформацію з різних джерел. Найбільший успіх у учінні досягається в умовах, коли студент орієнтується на самостійне виконання завдань, які можливо виконати на основі попередньо відпрацьованих інтелектуальних операцій. Автор підкреслює важливість розвитку інтелекту у формуванні пізнавальної самостійності.

Л.Тархова розуміє пізнавальну самостійність студентів як особливу якість їхньої особистості, що виявляється у прагненні до постійного самовдосконалення, коли ті, хто навчаються, самостійно одержують знання з різноманітних джерел і використовують їх у подальшому для вирішення інтелектуальних завдань. Така самостійність спрямована на створення кінцевого творчого продукту внаслідок сформованої мотивації, професійних умінь і навичок,

організаційно-пізнавальних умінь і здійснюється на підставі пізнавального інтересу як рушійної сили пізнавальної діяльності.

В.Тюріна пізнавальну самостійність розглядає як якість особистості, сутність якої полягає в готовності вирішувати нові пізнавальні завдання. Готовність, в свою чергу, розуміється як здатність і прагнення діяти без явної або прихованої допомоги ззовні, на основі вольового зусилля.

А.Нестеренко досліджує пізнавальну самостійність майбутніх абітурієнтів у процесі довузівського навчання математики і визначає її як складне особистісне утворення, що характеризується цілеспрямованістю навчально-пізнавальної діяльності в оволодінні майбутніми абітурієнтами новими поняттями, фактами, їх узагальненні й систематизації; спроможністю майбутніх абітурієнтів без зовнішньої допомоги здійснювати активне учіння; вмінням добувати нові відомості з різних джерел; переносити отримані знання, навички, уміння у нестандартні ситуації, розкривати сутність нових понять, розробляти і застосовувати нові способи розв'язування задач; проявляти критичність, гнучкість мислення, незалежність власної думки, висловлювати свою точку зору, вносити елементи новизни, дослідництва.

Із врахуванням пізнавальних аспектів трактує пізнавальну самостійність Н.Паламарчук, яка підкреслює, що у навчанні школярів це є властивістю особистості, яка означає готовність школяра своїми силами просуватися в оволодінні знаннями.

Яскраво особистісний підхід у вивченні пізнавальної самостійності простежується в дослідженнях Т.Шамової. Автор вважає, що пізнавальна самостійність – це властивість особистості, що характеризується її прагненням і вмінням без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, розв'язувати пізнавальні задачі з метою наступного перетворення і вдосконалення навколишньої дійсності.

С.Заскалета розглядає самостійну пізнавальну діяльність студентів як таку, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності студентів, реалізується у вигляді системи самостійних пізнавальних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери.

Як форму пізнавальної діяльності визначає пізнавальну самостійність М.Кухарєв. Науковець вважає, що вдосконалення процесу будь-якого виду діяльності, в тому числі і професійної,

обумовлюється формуванням уміння прогнозувати результати діяльності і аналізувати одержаний кінцевий продукт.

В.Бенера зафіксувала різницю у визначенні змісту понять “розумова самостійність” і “пізнавальна самостійність”. Так, розумова самостійність передбачає виділення гіпотези, знаходження шляхів її розв’язування і дослідження в нових умовах. Пізнавальна самостійність ґрунтується на творчому началі, опосередкована готовністю до пошукової роботи, при цьому не завжди включає в себе елементи дослідження на вищому рівні узагальнень. Отже, пізнавальна самостійність – це певний рівень пізнавальної діяльності. Самостійність же розумова передбачає не лише можливість самостійного пізнання, але й елементи оціночного характеру, елементи варіювання відомого у поєднанні з невідомим, елементи переносу понять у різних змінених умовах.

Проведене теоретичне дослідження свідчить, що у змісті пізнавальної самостійності студента визначається діяльнісний компонент. Тому не можна не погодитись з Г.Адамів, що в результаті самостійної пізнавальної діяльності, яка повинна складати основу всієї системи професійної освіти, формується самостійність студентів.

І.Лернер робить спробу визначити рівні складного поєднання і переплетення активності і самостійності. З цією метою він вводить такі поняття, як “проста самостійність”, ступінь якої при відтворенні (тобто репродукуванні) знань є, за автором, обмеженою, і “істинна самостійність”, яка є необмеженою. Такий підхід має спільні риси із репродуктивним і творчим підходом в аналізі. І.Лернер вважає, що відтворення знань необхідно доповнити істинною самостійністю, тобто внесенням того, хто навчається, творчого елементу від себе, при цьому проста активність без істинної самостійності не гарантує дальшого розвитку особистості. І.Лернер, визначивши пізнавальну активність як складову самостійності, розуміє, з одного боку, наявність “творчої жилки” в людині, з другого боку, володіння раціональними способами розумових дій. У складному взаємозв’язку в діяльності особистості автор визначає це як пізнавальну самостійність.

Н.Половникова підкреслює, що саме у формуванні пізнавальної самостійності найбільш фіксована опосередкованість рівнем розвитку активності та виділяє такі її прояви: 1 – копіюючий – готовність енергійно діяти, але тільки шляхом наслідування зовнішнього даного зразку; 2 – вибірково-відтворюючий, що потребує прийомів діяльності, енергійних зусиль, спрямованих на відбір таких з

раніше засвоєних знань прийомів діяльності, які потрібні саме для розв'язування нових завдань; 3 – творчий – енергійне утворення нових прийомів і дій для оволодіння матеріалом.

Е.Голанд, Р.Срода розглядають активність і самостійність як характеристику дій учня і на цій основі виділяють істинну (внутрішню) та зовнішню активність, а відповідно до виду активності характер самостійності – творчий і відтворюючий.

Цікавою є думка А.Улінга, відповідно до якої він в процесі самостійного набуття знань виділяє відтворюючий (репродуктивний) і творчий (продуктивний) процеси діяльності.

Г.Сорока та О.Чепурна, вивчаючи діяльність учнів, характеризують пізнавальну самостійність як таку, що обов'язково несе в собі елементи творчості. Тобто пізнавальна самостійність включає в себе творчість як необхідну умову. Саме тому поряд з терміном “пізнавальна самостійність” вони висувають термін “творча самостійність”. Виділяючи ступені пізнавальної самостійності, найвищим ці дослідники вважають ступінь творчої самостійності, який полягає у вмінні виділити і сформулювати проблему за заданою ситуацією, поставити нову проблему і розробити план її розв'язання, визначити шляхи пошуку рішення, побудувати гіпотезу цього рішення. В їх дослідженнях прояви пізнавальної самостійності стосуються не результату, а процесу розв'язування завдань, зокрема, вибору шляху в прийомах і діях.

З урахуванням ступеню виявлення творчого характеру самостійної діяльності О.Нільсон розглядає будь-який вид цієї роботи як творчий: “...ми не можемо навести жодного завдання, при виконанні якого у школярів не проявлялися б елементи продуктивності” [3, с.78]. З точки зору виявлення самостійності учня науковцем виокремлюються несамостійна, полусамостійна, самостійна робота.

Е.Голанд також визначає пізнавальну самостійність як творчу діяльність, основу якої складають уміння визначити проблему та алгоритм її вирішення.

П.Підкасистий вивчає пізнавальну самостійність через організацію самостійної діяльності учнів. Його концепція покладена в основу класифікації видів самостійної роботи М.Князьян, відповідно до якої у цій роботі доцільно виокремлювати чотири її рівні згідно з характером розгортання пізнавальних дій у процесі засвоєння та опрацювання нової інформації:

1 рівень – відтворювальні за зразком – у ході виконання від учня вимагається запам'ятати та відтворити або певну інформацію, або засоби практичної діяльності, задля оволодіння елементами підготовки, необхідними для розгортання наступної більш складної самостійної діяльності.

2 рівень – реконструктивно-варіативні – передбачають відтворення не тільки функціональних характеристик знань, але структури цих знань у цілому. Учні мають реконструювати набуту сталу систему знань, встановити її зв'язки з іншими системами, зробити певні узагальнення.

3 рівень – евристичні – у центр уваги навчального процесу виноситься вирішення окремих підпроблем загальної проблеми. У пізнавальному ракурсі учні здійснюють пошук засобів застосування засвоєних знань як інструментів виявлення їхніх функціональних залежностей.

4 рівень – творчі (дослідницькі) – учень спонукається до багатостороннього вивчення явищ, розкриття їх нових аспектів, висунення гіпотез, розроблення засобів експериментальної роботи, здійснення власної оцінки досліджуваних об'єктів.

Слід підкреслити, що перші три рівні є базою для оволодіння самостійною дослідницькою творчою діяльністю. З них перші два типи сприяють озброєнню студента алгоритмами самостійної роботи як інструментами пізнання. Однак, лише четвертий тип самостійної роботи сприяє формуванню “метакогнітивних форм мислення”, для якого є характерною рефлексія самої процедури перебігу мисленнєвих, розумових процесів.

З урахуванням останніх вимог Болонського процесу щодо професійної підготовки кадрів є особливо актуальним оволодіння майбутнім фахівцем методологічними вміннями, які узагальнюють процедури мета-пізнання й розширюють контекст діяльності студента. Особливої уваги набуває саморефлексія особистості у напрямках осмислення власного когнітивного, ціннісного, емоційного, мотиваційного просторів. Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці наполягають на методологічній саморефлексії студента з одночасним аналізом предметного змісту (М.Ліпман, П.Підкасистий, М.Холодна). Навчання на цих засадах може бути реалізоване лише завдяки широкому впровадженню творчих самостійних робіт. Саме цей вид пізнавальної праці є найвищою фазою реалізації самостійної роботи у навчальному процесі. У контексті вузівської підготовки він має пріоритетне значення, оскільки озброєння репродуктивними і

реконструктивними вміннями здійснюється лише на початковій ланці навчання [2, с.49].

А.Нестеренко виділяє дещо схожі рівні сформованості ПС – репродуктивний, реконструктивно-варіативний, творчий.

Розглянемо наступні види пізнавальної самостійності, які пропонує В.Бенера: пізнавально-гіпотетичної; процесуально-організаційної; пізнавально-практичної; пізнавально-творчої.

Пізнавально-гіпотетична самостійність породжується новизною та неординарністю навчальної ситуації, у яку був включений студент. Основними мотивами, які детермінують вияв цього виду самостійності, є прагнення звернути на себе увагу, отримати похвалу і доброзичливе ставлення викладача, прагнення бути першим. Ознаками цієї самостійності є, з одного боку, велика кількість пропорцій, що подаються, а з другого – нестійкість і непослідовність їх реалізації. Висока інтенсивність у роботі пов'язана з фазою висування пропозицій.

В основі пізнавально-процесуальної лежить прагнення до самостійної організації своїх та колективних дій. Основними мотивами, що спонукають цей вид ПС, є прагнення до різноманітності, успішного виконання навчальних завдань, намагання посісти місце лідера в групі однолітків. Ознаки цієї пізнавальної самостійності: вміння спланувати процес реалізації ідей, осмисленість кожного етапу та послідовність дій студента з орієнтацією на результат.

Пізнавально-практична самостійність теж породжується неординарністю та інтересом до нового матеріалу. Проте, на відміну від гіпотетичної, в основі її лежать мотиви самореалізації власних здібностей. Пізнання сутності предметів та явищ, прагнення відшукати свій індивідуальний спосіб вирішення даної проблеми. Ознаками цієї самостійності є висока інтенсивність у роботі, як на стадії висування нових ідей, так і на стадії їх реалізації на практиці.

Для пізнавально-творчої основними є мотиви, пов'язані з пізнавальним інтересом, та прагнення зробити цікаві завдання для інших, бажанням і вмінням внести елемент новизни та творчості. Ознаками цієї пізнавальної самостійності є: вміння пропонувати оригінальний зміст, нестандартні дії, вміння критично мислити та приймати несподіване творче рішення, проявляючи індивідуальний стиль пізнавальної діяльності [1, с.113].

Серйозну увагу проблемі самостійної роботи студентів приділяють також і зарубіжні дидакти. Німецький дослідник Й.Клінк стверджує, що від вищої освіти слід чекати „не тільки передачі необхідних для професії знань, методів роботи та первісних навичок,

але й передусім формування здатності мислити самостійно, критично і творчо” [4, с.142]. П.Ріттер (Англія) акцентує увагу на зв'язку між творчістю і самостійністю, уводить у дидактичний ужиток новий термін *educreation* (англійське *education* – освіта + англійське *creation* – створення, творчість), тобто освіта для творчості, яка, на думку автора, можлива на будь-якому рівні навчання і передбачає розвиток у тих, хто навчається, високого ступеня самостійності [6, с.7]. Дж. Лайнер і Дж. Літт експериментальним шляхом довели, що самостійна робота виступає ефективним засобом підготовки до творчої професійної діяльності [5].

Л.Тархова дійшла висновку, що структура пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів складається з трьох компонентів: мотиваційно-вольового, змістового й операційного-процесуального.

Т.Шамова пропонує три, на її думку, найістотніші компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і вольовий.

Більш широко А.Нестеренко в структурі пізнавальної самостійності виділяє мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операційний, енергетичний, оцінювальний та організаційний компоненти. Мотиваційний компонент включає в себе потреби, інтереси, мотиви, набуття і поглиблення знань, навичок, умінь. Орієнтаційний компонент включає в себе цілі навчально-пізнавальної діяльності, а також планування і прогнозування цієї діяльності. Змістово-операційний компонент включає в себе систему провідних знань, навичок, умінь майбутнього абітурієнта і способи навчання. Енергетичний компонент (за Т.Шамовою) включає в себе увагу майбутнього абітурієнта (сприяє концентрації його розумових і практичних дій навколо головної мети діяльності), волю (забезпечує високий ступінь цілеспрямованої пізнавальної активності в оволодінні глибокими і міцними знаннями з математики). Оцінювальний компонент пов'язаний із систематичним отриманням майбутнім абітурієнтом відомостей про хід власної пізнавальної діяльності, коригуванням й самооцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності. Організаційний компонент містить в собі здатність майбутнього абітурієнта до самоорганізації та самоконтролю, вольові якості, самодисципліну, інтерес до знань.

Отже, пізнавальна самостійність студентів є невід'ємною частиною процесу підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ. Більшість досліджень проблеми пізнавальної самостійності присвячені двом аспектам: особистісному (аспект мотивації) і процесуальному

(протікання самого процесу навчання). Ці процеси взаємопов'язані: організація навчального процесу може сформувати позитивну мотивацію навчання, від мотивації ж навчання студентів залежить вибір методів і способів педагогічного впливу на них. Найвищим ступенем прояву пізнавальної самостійності справедливо вважаємо творчу самостійність, дослідженню якої збираємось присвятити наступні публікації.

Література

1. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2002. — 243 с.
2. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. — Ізмаїл: Сміл, 2006. — 242с.
3. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. — Таллин, 1976.
4. Klink J. Studium zwischen Planung and Treiheit, 1969. — 182 p.
5. Lanier J., Little J. Research of Teacher Education // Wittrock M(Ed.), Handbook of Rechearch on Teaching. — New York : Macmillan. — 1986. — P. 527 — 569.
6. The European Dimension in Education: A Statement of the UK Government's policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension in Education. — London: Department of Education and Science, February 1991. — 23 p.

Н.Ю.Дуднік

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АКТИВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ I-V КУРСІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

В статье рассматриваются динамические изменения активности будущих учителей в профессиональном самовоспитании на протяжении всего периода обучения в университете.

The article describes the development of future teachers' activity in the process of selfeducation from first to last course of the university.

Проблема удосконалення якості підготовки високопрофесійних фахівців завжди була і залишається однією з

найактуальніших для вищої школи. Зростання ролі людського фактора в усіх галузях виробництва обумовлює підвищення вимог не лише до змістового, але й до особистісного компонента підготовки майбутніх спеціалістів. У першу чергу, це стосується студентів педагогічних університетів, покликаних вирішувати кадрові проблеми в країні. Завдання вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб ще під час навчання сформувати у майбутнього вчителя прагнення пізнати особливості своєї особистості, усвідомити свої сильні та слабкі сторони, навчитися поважати себе. Організуючи навчально-виховну діяльність у вищих педагогічних закладах освіти, потрібно пам'ятати слова В.О.Сухомлинського: “Лише за умови активної участі майбутніх вчителів в процесі власного виховання можна говорити про ефективність професійної підготовки студентів” [3, с. 602].

Проблема організації самовиховання особистості хвилювала багатьох вчених. На думку багатьох з них (А.І.Афанасьєвої, Г.Є.Глезермана, Ю.Я.Злотникова, С.М.Ковальова), самовиховання пов'язане з суспільним ідеалом, з соціальними та індивідуальними цінностями; І.А.Донцов розглядає самовиховання як вид самоставлення особистості, культивування нею самої себе; А.Я.Арет, А.І.Кочетов, Л.І.Рувинський пропонують розуміти самовиховання як особливий вид діяльності, спрямований на самопізнання, розвиток позитивних і подолання негативних якостей і саморозвиток. Питаннями підвищення ефективності самовиховання студентської молоді займалися Т.А.Бачинська, Р.С.Гариф'янов, Ф.Є.Гариф'янов, С.О.Даньшева, Н.І.Дудіна, О.Г.Кучерявий, В.А.Лозовой, О.М.Пехота; особливості професійного самовиховання майбутнього вчителя досліджували С.Б.Єлканов, М.М.Фіцула та інші.

Самовиховання є невід'ємним елементом цілісної системи діяльності особистості в процесі її професійного розвитку. В нашому дослідженні ми погоджуємось з точкою зору С.Б.Єлканова, який вважає, що самовиховання – це свідомою робота людини “над вдосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптація своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності та безперервне вдосконалення ідейно-моральних та інших соціальних якостей особистості” [1, с. 7].

Мета даної статті полягає в дослідженні та порівнянні рівнів активності майбутніх учителів (студентів молодших та старших курсів педагогічного університету) у професійному самовихованні.

Відповідно до мети були сформульовані завдання дослідження: діагностувати розуміння студентами педагогічного університету необхідності організації самовиховання, встановити пріоритетні напрямки та мотиви самовиховної діяльності у студентів різних курсів, з'ясувати основні причини, що викликають труднощі під час її організації та здійснення. З цією метою було проведено анкетування серед студентів природничого, географічного, історичного та філологічного факультетів Криворізького державного педагогічного університету. В анкетуванні брали участь 837 студентів I-V курсів. Їм були запропоновані наступні питання анкети:

1. Чи вважаєте Ви необхідним для себе займатись самовихованням? Відповідь мотивуйте.
2. Як Ви розумієте поняття "самовиховання"? "професійне самовиховання"?
3. З жигтям і працями яких видатних педагогів минулого Ви знайомі? (вказіть назви творів)
4. Як часто Ви приділяєте увагу своєму самовихованню?
5. Яким напрямкам самовихованні Ви надаєте перевагу?
6. Які методи професійного самовиховання Ви найчастіше використовуєте в роботі над собою?
7. Що Вас спонукає працювати над самовдосконаленням?
8. Які особисті якості та зовнішні обставини заважають Вам займатись професійним самовихованням?
9. Назвіть фактори, які найбільше впливають на ефективність професійного самовиховання.

З метою з'ясування динамічних змін активності майбутніх учителів у професійному самовихованні ми виділили в окремі групи відповіді студентів I курсу, II-III та IV-V курсів. Це дозволяє простежити певну динаміку у зміні ставлення майбутніх учителів до професійного самовиховання протягом усього періоду їх навчання в педагогічному університеті.

Аналіз відповідей студентів на перше питання показав, що 95% першокурсників вважають за необхідне займатись самовихованням. Більшість з них (76%) пов'язують самовиховання із самовдосконаленням і розвитком суто особистісних характеристик (витримки, волі, інтелекту, вміння керувати своїми емоціями). 5% студентів I курсу актуальність питання власного самовиховання пояснюють його необхідністю для правильної організації роботи та вільного часу. 14% респондентів цієї групи пов'язують самовиховання

із своєю майбутньою професією і вважають, що самовиховання потрібно для того, щоб “стати прикладом для своїх учнів”.

Серед студентів II-III курсів 100% опитаних вважають самовиховання необхідним для особистісного зростання людини. Щоправда, вони по-різному пояснюють необхідність самовиховання. Як і серед першокурсників, переважна більшість студентів II-III курсів (65%) пов'язують самовиховання з особистісним саморозвитком людини: “Самовиховання – найбільш дієвий та ефективний спосіб виховання з себе особистості”, воно “допомагає усвідомлювати та долати свої вади”. 19% студентів пов'язують самовиховання з самоосвітою. Багато хто з респондентів пояснюють потребу у самовихованні оцінкою своєї особистості іншими людьми: “займатися самовихованням потрібно для того, щоб не було соромно перед дітьми, друзями та колегами”, “щоб бути прикладом для інших”.

Дещо більше, порівняно з I курсом (15%) опитаних студентів II-III курсів вважають, що здатність людини до самовиховання багато в чому сприяє успішній професійній діяльності вчителя: “виховувати інших може лише та людина, яка вміє виховувати себе”.

Аналіз відповідей студентів IV-V курсів показав: кожен з них вважає самовиховання необхідним для себе, в першу чергу тому, що воно “формує особистість”, “сприяє розвитку індивідуальності”, самовдосконаленню та самореалізації (61%). Причому 8% студентів даної групи зазначають, що “важливість професійного самовиховання стала зрозумілою після педагогічної практики”. Дещо більше студентів цієї групи порівняно з молодшими курсами (20%) вважають, що “лише завдяки самовихованню можна зробити нормальну кар'єру”.

Отже, студенти різних років навчання необхідність самовиховання закономірно пов'язують з власним особистісним розвитком та самовдосконаленням. Причому найвищий показник саме такого пояснення важливості самовиховної діяльності характерний для I курсу (76%), найнижчий (61%) – для студентів IV-V курсів. У той же час незначно, але закономірно від молодших до старших курсів зростає кількість студентів, які пов'язують успішність майбутньої педагогічної діяльності з власним самовихованням (від 14% на I курсі до 20% на IV-V курсів). Це – позитивна тенденція, але низький відсоток випускників педагогічного університету, які замислюються над власними професійним самовихованням, свідчить про те, що у вищій школі ще недостатньо уваги приділяється проблемі організації професійного самовиховання майбутніх педагогів.

Підтвердженням цього припущення можна вважати відповіді майбутніх вчителів на друге питання анкети. Серед студентів I курсу 37% не дали визначення поняттю самовиховання, II-III курсів – 31%. Щодо розуміння сутності професійного самовиховання ситуація дещо гірша: відчули труднощі із визначенням цього поняття 64% першокурсників, 57% студентів II-III курсів та 46% випускників.

Загальновідомо, що неможна створити майбутнє, не спираючись на досвід минулого. На жаль, відповіді студентів I курсу на третє питання показують, що 82% з них не знайомі з життям та працями педагогів минулого, і лише 18% вказали прізвища А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та Я.А.Коменського, без зазначення літературних праць цих учених. Подібна ж ситуація спостерігається і при аналізі відповідей студентів II-III курсів: 27% відповіли, що не знайомі з життям і працями видатних педагогів минулого, а 73% вказали прізвища Я.А. Коменського, А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського (в 95% випадків студенти не вказали назви жодного твору). Це свідчить про те, що студенти I-III курсів ще не знайомі з життям і працями вчених, і називають лише тих педагогів, прізвища яких найчастіше зустрічаються в підручниках та в лекційному матеріалі.

На IV-V курсах у зв'язку з вивченням курсу "Історія педагогіки" 92% студентів зазначають праці А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського, 62% – Г.С.Сковороди, 23% – Я.А. Коменського, 8% – Н.К.Крупської.

Цікаво, що серед студентів педагогічного університету 80% стверджують, що певною мірою займаються самовихованням, але систематично і цілеспрямовано приділяють увагу самовиховній діяльності лише 30% першокурсників, 23% студентів II-III курсів та 38% студентів IV-V курсів. Таке коливання самовиховної активності ми пов'язуємо з тим, що для першокурсників заняття самовихованням допомагають скоріше адаптуватися до умов навчання у вищій школі, на старших курсах самовиховання пов'язане із поглибленням професійного інтересу, формуванням індивідуальної системи саморозвитку та самовдосконалення. На II-III курсах, на думку студентів, найважливіше – опрацювати необхідний навчальний матеріал, а "поки підготуєшся з кожного предмету – більше ні на що не залишається часу". Це свідчить про недостатній рівень сформованості у майбутніх учителів навичок наукової організації праці та умінь самоорганізації власної діяльності. У зв'язку з цим ми вважаємо за доцільне, починаючи з I курсу, проводити факультативні

заняття, спрямовані на те, щоб навчити студентів навчатися – без перенавантаження і з задоволенням. Проведене нами опитування показало, що необхідність самовиховання розуміють майже всі студенти. Але для студентів різних років навчання актуальними є різні напрямки самовиховання. Так, для першокурсників найбільш значущими є моральне самовиховання (73%), розумове (59%), а також зміцнення волі і характеру (45%). Для студентів II-III курсів найважливішими виявились моральне самовиховання, зміцнення волі і характеру (по 65%) та оволодіння професійними уміннями та навичками (50%). Старшокурсники на перше місце поставили професійне самовиховання (69%), зміцнення волі і характеру (62%) та інтелектуальне самовиховання (54%).

У виборі методів самовиховання, яким надають перевагу студенти різних курсів, також існують певні закономірності: студенти I курсу найчастіше використовують самозаохочення (59%) та самопереконавання (45%); II-III курсів – самозаохочення (69%), самопереконавання (54%) та самопримушення (54%). Серед студентів IV-V курсів найбільш поширений – метод наслідування прикладу (69%), самоосвіта (62%), самопереконавання (54%), самозаохочення (50%) та само примушення (46%). Таким чином, старшокурсники володіють значно більшою (порівняно з першокурсниками) кількістю методів професійного самовиховання. Для підвищення інтенсивності та результативності професійного самовиховання студентів потрібно ще на молодших курсах приділяти значну увагу ознайомленню майбутніх вчителів з прийомами роботи над собою. При цьому важливо враховувати мотивацію самовиховної діяльності студентів. Відповідно до закону Йеркса-Додсона, ефективність діяльності взаємопов'язана з силою мотивації, тобто чим сильніше спонукання до дії, тим вища результативність діяльності [2, с.185].

Аналіз проведеного анкетування, бесід, спостережень свідчить про те, що серед мотивів, які спонукають першокурсників працювати над собою, переважають почуття обов'язку та відповідальності (55%), невдоволення собою та бажання стати краще (50%). Серед студентів II-III курсів основні мотиви самовиховної діяльності залишаються такими ж, але змінюється процентне співвідношення між ними: невдоволення собою та бажання стати краще (58%), почуття обов'язку та відповідальності (50%). Для цієї групи студентів значну роль у мотивації самовиховання відіграють вимоги з боку викладачів і батьків (23%). Серед студентів IV-V курсів переважають такі мотиви самовиховної діяльності, як почуття обов'язку та відповідальності

(54%) та бажання краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності (46%). Але, на жаль, значущість мотивів професійного самовиховання у майбутніх вчителів залишається майже на одному рівні протягом усіх років навчання в університеті, лише незначно зростаючи у студентів випускних курсів: I курс – 42%, II-III курси – 45%, IV-V курси – 46%. Можливо, така ситуація пов'язана з розчаруванням, усвідомленням низького соціального престижу обраної професії тощо. Тому завдання вищої школи полягає в активізації педагогічного процесу, формуванні у студентів стійкого інтересу до педагогічної діяльності, в стимулюванні позитивної мотивації майбутніх учителів до професійного самовиховання та самовдосконалення.

Серед причин, які заважають майбутнім учителям займатися професійними самовихованням, студенти I-III курсів найчастіше вказують на лінь, невміння примусити та організувати себе, слабку силу волі, проживання в гуртожитку та відсутність заохочення. На старших курсах студенти зазначають, що на заваді професійному самовихованню стають брак часу, відсутність необхідної мотивації (“невідповідність майбутньої професії власним здібностям і переконанням”, “невпевненість в необхідності та важливості майбутньої професії”), проблеми, пов'язані з самостійним сімейним життям, вихованням маленької дитини, а також недостатня наполегливість, жалість до себе та лінь.

Цікаво, що студенти і молодших, і старших курсів зазначають, що для підвищення результативності професійного самовиховання велике значення мають бажання та розуміння особистістю необхідності самовиховної діяльності, наявність чіткої мети, систематичність і поступовість у її досягненні, сформованість умінь самоконтролю та самоаналізу, сила волі та наполегливість. Крім цього, студенти старших курсів до важливих умов організації професійного самовиховання відносять наявність не лише конкретної мети, а й знання способу її досягнення, володіння уміннями самоорганізації власної діяльності, постійне прагнення до ознайомлення з новою науковою літературою професійного спрямування. Для студентів II-III курсів велике значення в організації професійного самовиховання має також елемент змагання: “найголовнішим у самовихованні є бажання бути кращим”, “бажання знати більше, ніж знають інші”, “можливість поділитися своїми знаннями з іншими”. Першокурсники зазначають, що для них, крім інших факторів, велике значення у професійному самовихованні має заохочення та допомога з боку викладачів.

Ці факти дозволяють зробити висновок про те, що в організації професійного самовиховання майбутніх учителів (особливо студентів молодших курсів) велике значення має педагогічне керівництво, приклад викладача вищої школи і студентів старших курсів. Анкетування, спостереження та бесіди із студентами III-V курсів свідчать про їх бажання поділитись з молодшими товаришами досвідом організації самовиховної діяльності під час навчання в педагогічному університеті. Це обумовлює можливість і необхідність проведення зустрічей старшокурсників із студентами I-II курсів (наприклад, під час кураторської години), на яких вони мали б змогу розповісти про свої досягнення в професійному самовихованні, особливості його організації та раціональні шляхи реалізації свого прагнення до професійного становлення. Адже, як показало наше дослідження, студенти (особливо молодших курсів) часто знають про те, як виховувати себе, як удосконалювати власну особистість, і тим більше – не володіють технологією самовиховання.

Результати констатувального експерименту показали, що традиційно організований в університеті освітній процес не створює сприятливих умов для активізації професійного самовиховання студентів. Їх активність в організації власного професійного вдосконалення має переважно низький та середній рівень розвитку. Підвищення професіоналізму майбутніх учителів можливе в тому випадку, якщо педагогічна підготовка буде спрямована на розвиток активності студентів у професійному самовихованні. Досягнення цієї мети можливе за умови цілеспрямованої та систематичної роботи по впровадженню експериментальної програми щодо активізації професійного самовиховання майбутніх учителів. Тому подальшого висвітлення потребують особливості запровадження в практику вищої педагогічної школи відповідної програми по формуванню та розвитку умінь і навичок організації власного професійного самовиховання майбутніх вчителів.

Література

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189с.
2. Педагогика: Учебник для вузов / Н.Бордовская, А.Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304с.
3. Сухомлинский В.О. Сто порад учителю // Вибр.твори: У 5-ти т. Т.2. – К.: Рад.шк., 1980. – 670с.