

378.147
М 20

О. В. Малихін

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ
АСПЕКТ**

Монографія

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет

378.147
М20

О. В. Малихін

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ
АСПЕКТ**

Монографія

ДБНЗ
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
Підрозділ КПІ

Кривий Ріг
«Видавничий дім»
2009

654983
293422/к

УДК 378.147

ББК 74.58

М 20

Малихін, О. В.

М20 **Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.**
ISBN 978-966-177-037-8

Монографію присвячено аналізу й обґрунтуванню теоретико-методологічних засад організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. На основі системно-діяльнісного підходу дістає розвитку й конкретизації об'єкт, суб'єкт, цілі й завдання, форми й методи, зміст і сутність, провідні й системоутворювальні принципи, підходи до організації, опис педагогічної моделі, відбувається розробка аспектних складових, а також провідних педагогічних умов організації самостійної навчальної діяльності. Значна увага приділяється історико-педагогічному аналізу проблем самостійності, самоосвіти, самовдосконалення особистості того, хто навчається. Відбувається проектування інтегративного комплексного системного впливу на найважливіші утворення в структурі особистості майбутнього вчителя на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів його підготовки в системі організації самостійної навчальної діяльності. Здійснюється педагогічне моделювання, визначаються критерії й показники ефективності функціонування моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, подається методика й зміст її реалізації.

Рецензенти:

- Волкова Н. П.** – доктор педагогічних наук, професор (Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара);
Микитюк О. М. – доктор педагогічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди);
Скидан С. О. – доктор педагогічних наук, професор (Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»).

**РЕКОМЕНДОВАНО ДО ДРУКУ ВЧЕНОЮ РАДОЮ
КРИВОРІЗЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
(ПРОТОКОЛ № 6 ВІД 08.01.2009)**

ЗМІСТ

Вступ.....	5
Розділ 1. Історико-педагогічний аналіз становлення проблеми самостійності в навчальній діяльності.....	8
Висновки до першого розділу	31
Розділ 2. Теоретичні й методологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів	32
2.1. Розробка аспектичних складових самостійної навчальної діяльності	32
2.2. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів	42
2.3. Принципи організації самостійної навчальної діяльності	50
Висновки до другого розділу	64
Розділ 3. Психолого-педагогічне обґрунтування організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів	67
3.1. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	67
3.2. Характеристика суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу	78
3.3. Самоактуалізація, самореалізація, самоефективність і самовдосконалення як провідні якості студента вищого педагогічного навчального закладу.....	87
3.4. Самостійна пізнавальна діяльність, її організація й здійснення	99
3.5. Пізнавальна самостійність студентів як провідна передумова успішної самостійної навчальної діяльності	108
Висновки до третього розділу	116
Розділ 4. Проектування інтегративного комплексного системного впливу на процеси самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації студентів	119
4.1. Педагогічні фактори формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів	119
4.2. Сутність, система, критерії й рівні сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	128
4.3. Самоактуалізація особистості студента в умовах вищого педагогічного навчального закладу	140
4.4. Самооцінка й здійснення самооцінювальної діяльності суб'єктом самостійної навчальної діяльності	158

4.5. Система вмінь самоорганізації й самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	166
Висновки до четвертого розділу.....	175
Розділ 5. Педагогічне моделювання організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	177
5.1. Система організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	177
5.2. Форми, методи й засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу	184
5.3. Системно-блочна організація змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів	192
5.4. Самостійна навчальна діяльність з використанням нових інформаційних технологій.....	201
5.5. Педагогічна модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів	221
Висновки до п'ятого розділу	235
Розділ 6. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	237
6.1. Критерії й рівні ефективності педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів	237
6.2. Методика й зміст організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів	247
6.2.1. Дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності	249
6.2.2. Реалізація задачного підходу в організації навчання.....	253
6.2.3. Інтерактивна взаємодія суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі	261
6.3. Оцінка ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів	267
Висновки до шостого розділу.....	276
Загальні висновки	279
Література	286

Вступ

Одним із пріоритетних стратегічних завдань, які постають перед сучасною педагогічною освітою, є розвиток творчих здібностей і саморозвиток особистості майбутнього вчителя, здатного не тільки реалізовувати існуючі педагогічні й соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, підходити нестандартно, гнучко до вирішення професійних завдань, розробляти й упроваджувати педагогічні інновації. Головною умовою такого розвитку є здатність працювати самостійно, яка має сформуватися в молоді під час навчання. Саме тому, у своєму дослідженні намагаємося здійснити цілісний комплексний аналіз феномену самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, спрямованого на розробку й обґрунтування її ефективної організації на основі визнання її абсолютної специфічності в порівнянні з традиційним навчальним процесом, який здійснюється у вищій педагогічній школі.

Невипадково, що сьогодні до цієї проблеми відмічається особливо підвищений інтерес, пов'язаний, у першу чергу, з новими підходами щодо організації навчання у вищій школі в контексті Болонського процесу (А. М. Алексюк, Б. В. Бокуть, Я. Я. Болюбаш, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, О. Г. Моліб'ог, Н. Г. Ничкало та ін.), а також із новими стратегічними завданнями вітчизняної освіти, визначеними в стрижневих нормативних документах – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», Державному стандарті вищої освіти, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті.

У зв'язку з цим, вищі педагогічні навчальні заклади спрямовують свої зусилля, з одного боку, на підвищення якості навчання студентів і набуття ними необхідних знань в умовах становлення української державності, надання сталої вагомості українській ментальності, а з іншого, на формування особистості майбутнього вчителя, здатного до самостійного навчання, який би в своїй подальшій роботі зі своїми учнями активно впроваджував у практику власного викладання новітні методики самостійного здобуття знань.

Таким чином, пріоритетного значення набувають питання підготовки висококваліфікованого фахівця, учителя, спроможного в своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоефективності й самовдосконалення. Ці питання розкриваються в працях В. І. Андреева, В. П. Бездухова, В. К. Буряка, П. М. Гусака, І. А. Зязюна, А. Й. Капської, Л. В. Кондрашової, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороза, Л. С. Нечепоренко, В. В. Радула, В. О. Сластьоніна, П. М. Щербаня та інших учених.

Досліджувані теоретичні й практичні аспекти й закономірності формування особистості педагога так чи інакше виходять з позиції активно-

сті й самостійності як провідних рис, інтегральних і визначальних характеристик його цілісної особистості. Розгляд цих питань відбувається ще з давніх часів, їх обґрунтування знаходимо у філософській думці Античності (Аристотель, Демокріт, Платон, Сократ) й у повчаннях Володимира Мономаха, у працях часів епохи Відродження (П. Беринда, І. Вишенський, Ю. Дрогобич, М. Монтень, Е. Роттердамський, П. Русин, Є. Славинецький та ін.) і Просвітництва (М. Є. Головін, Я. Козельський, Я.-А. Коменський, М. В. Ломоносов, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Прокопович, І. Т. Посошков, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, Х. А. Чеботарьов та ін.), у роботах видатних вітчизняних мислителів і педагогів (В. Г. Белинський, О. І. Герцен, М. О. Добролюбов, М. Г. Курганов, О. М. Острогорський, М. І. Пирогов, Д. І. Писарев, В. О. Сухомлинський, Л. М. Толстой, К. Д. Ушинський, М. Г. Чернишевський, К. П. Яновський та ін.), представників західної педагогіки (А. Дістервег, Дж. Дьюї, М. Монтессорі) й української національної педагогіки (Х. Д. Алчевська, О. В. Духнович, П. О. Куліш, М. О. Корф, Т. Г. Лубенець, Ю. А. Федькович).

Сьогоднішній етап розробки проблем організації самостійної навчальної діяльності ґрунтується, перш за все, на концептуальних засадах самостійної роботи учнів і студентів. Цьому напрямку присвячені дослідження Н. М. Бібік, Н. М. Бороздінова, В. К. Буряка, Л. Г. Вяткіна, Є. Я. Голанта, Н. Г. Дайрі, Б. П. Єсіпова, А. О. Кірсанова, І. Я. Лернера, В. Я. Ляудіс, О. Г. Молібога, М. Д. Нікандрова, П. І. Підкасистого, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, В. О. Сластьоніна й багатьох інших учених.

Окремі психолого-педагогічні аспекти самостійної навчальної діяльності та її організації вивчаються в рамках дисертаційних досліджень Т. О. Вахрушевої, Г. Домбровецької, М. О. Князян, В. А. Козакова, З. С. Кучер, В. В. Луценко, М. О. Недашківської, М. М. Солдатенка, А. В. Усової, І. М. Шимко, І. А. Шайдур.

Таким чином, організація самостійної навчальної діяльності представляє собою одну з найважливіших і широко обговорюваних проблем навчання в середній школі й у вищих закладах освіти з позицій вимог педагогічної науки й суспільства в цілому.

Розглядаючи розробку питань організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми виходимо з того, що педагогічна діяльність – складний багатофакторний процес виконання системи дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань. Цей процес є надзвичайно динамічним, оскільки умови, у яких він відбувається чи реалізується, постійно змінюються; він також перебуває в тривалому розвитку з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей тих, кого навчають, й особистості педагога. Відтак, сучасний етап розвитку й становлення вищої освіти в Україні висуває перед педагогічною наукою нові завдання, які передбачають не лише практичного розв'язання, а й глибинного теоретико-методологічного обґрунтування, цілеспрямованого й поступового впровадження в практику подальшої роботи. Саме тому, у своєму дослідженні намагаємося здійс-

нити цілісний теоретико-методологічний аналіз принципів і концептуальних засад організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів з огляду на оновлений зміст, організаційні форми, інформаційні й інтерактивні методи й засоби навчання.

Визначені завдання передбачають розгляд у даній праці аспектів складових, психолого-педагогічних основ організації, змісту й сутності самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і створення на цій основі педагогічної моделі організації даної діяльності. При цьому принципово важливим моментом даного дослідження вважаємо необхідність аналізу не лише організаційних сторін даної діяльності, а її широкого трактування, як інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на єдність процесів самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації, що відбивається на здатності особистості студента до саморефлексії, яка зумовлює самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні. Таким чином, побудова моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів має відбуватися на основі проектування інтегративного комплексного системного впливу на найважливіші утворення в структурі особистості студента вищого педагогічного навчального закладу.

У даній праці пропонується методика організації самостійної навчальної діяльності студентів з використанням сучасних методів, форм, інформаційних технологій навчання; з огляду на найважливіші тенденції в освіті й доцільність виваженого аналізу зарубіжного досвіду.

Ефективне впровадження теоретико-методологічних аспектів досліджуваної проблеми зумовлює ретельну розробку критеріїв ефективності педагогічної моделі, побудову цілісного дидактичного забезпечення й підтримки, що показано в даній монографії.

У цілому, пропонована робота окреслює питання теоретико-методологічних засад організації самостійної навчальної діяльності студентів як невід'ємної складової процесу підготовки майбутнього вчителя, обґрунтовує необхідні умови для реалізації визначених завдань, відображує педагогічне моделювання й механізми функціонування системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Розділ 1.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОСТІЙНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Питання самостійності в навчанні, проблеми самопізнання й самовдосконалення виступали предметом зацікавленості мислителів з давніх часів, коли педагогіка ще не сформувалась як окрема, самостійна наука.

Як принципово важливу умову морального й розумового виховання молоді розглядали самостійність думки мислителі Античності – Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт.

Уже в часи існування Київської Русі в письмових пам'ятках містяться думки про самостійність у навчанні. Літописець «Повісті врем'яних літ» говорить про відкриття в 988 році школи «учіння книжного». «Учіння книжне» у ті часи здійснювали люди, які володіли грамотою. Учні мали починати навчання не з вивчення грамоти, а зі здійснення «учіння книжного». Це підтверджує те, що учні, взяті на навчання, уже володіли грамотою й мали залучатися до пізнання наукових знань [82, с. 405], активно займаючись з книгою самостійно.

Уперше в слов'янській педагогічній культурі методику читання книг зустрічаємо в «Ізборнику» Святослава (1076 р.) – найдавнішій пам'ятці вітчизняної дидактики, у якій Іоанн, автор вступної статті до «Ізборника» Святослава, виявив себе як перший вітчизняний педагог-методист. Він повчає стосовно визначення мети й методики читання книг, рекомендує свідомо засвоювати прочитане: «Коли читаєш, не квапся переходити до іншого розділу, але задумайся, про що говорять книги». Автор рекомендує повертатися до прочитаного декілька разів, робити висновки. Тому в цих порадах ми вбачаємо, можливо, найперші рекомендації щодо самостійності мислення в процесі самостійної роботи з книгою [280, с. 149].

До пам'яток давньої вітчизняної літератури й педагогічної думки належить «Повчання Володимира Мономаха» (1096). У «Повчанні» подаються поради й вимоги щодо виховання дітей і серед них знаходимо:

- уміти вести бесіду, під час якої більше думати, аніж говорити;
- постійно вчитися, міцно запам'ятовувати й повторювати раніш вивчене, одноразово вчитися новому;
- виявляти самостійність у навчанні тощо [245].

Епоха Відродження, в особі її яскравих представників – П. Беринди, І. Вишенського, Ю. Дрогобича, М. Монтеня, Е. Роттердамського, П. Русина, Є. Славинецького та ін., внесла своє бачення в розуміння проблеми самостійності. Самобутнім і надзвичайно талановитим та працюю-

тим діячем українського Відродження був учитель, вчений, енциклопедист Юрій Котермак, який увійшов у історію під ім'ям Юрій Дрогобич (1450–1494). Він відводив знанням провідну роль у розвитку людини. У його вірші «До благочестя» знаходимо такі строки, з якими він звертається до юного покоління:

*«Святої ж науки себе навчайте,
Ту ю же і чадам надавайте» [11].*

Видатний філософ і просвітител ь другої половини XVI – першої чверті XVII століть Іван Вишенський великого значення в становленні особистості надавав *самоосвіті*. Він написав рекомендації для тих, хто збагачує свої знання шляхом самоосвіти, – «До тих, хто буде читати це писання наодинці...». Він пропонує своїм читачам шукати в його творах «не хитрощів заплутаних складів, а змісту правди». У творах І. Вишенського знаходимо конкретні методичні рекомендації стосовно організації навчання читання, осмислення прочитаного, свідомого засвоєння навчального матеріалу. Усі його ідеї організації самостійної навчальної діяльності знайшли своє практичне втілення пізніше в братських школах серед дидактичних методів і мали позитивний вплив на розробку прогресивних дидактичних принципів і методик у вітчизняній педагогіці [12, с. 92–94].

Слід також згадати, відносно досліджуваної проблеми, про педагогічну спадщину просвітника, педагога й філософа Стефана Яворського (1658–1724). У педагогічному плані значний інтерес представляє його елегія «Митрополита Рязанського і Муромського сльозне прощавання з книгами», у якій він пише про величезну роль книги в житті людини. Книги, на його думку, джерело краси, втіхи, найдорогоцінніший скарб. У своїх творах він призиває до активної пізнавальної діяльності, до набуття знань *через роботу з книгою* [11].

Видатний публіцист і економіст першої чверті XVIII століття І. Т. Посошков у своєму «Заповіті батьківському сину своєму» (1719–1720) детально зупиняється на виховних можливостях книги й необхідності вдумливої й правильної методики роботи з нею. Поряд з іншими прогресивними думками заслуговує на увагу твердження вченого про те, що «*слід привчати юнака регулярно читати книги і поради з приводу того, як вчитися по книгам: читати їх не швидко, а з належною увагою, тримати при собі папір і чорнила, щоб виписувати те, що сподобається, й позначати, звідки те чи інше місце було взято і де може бути в пригоді*» [244, с. 158].

Визначені положення є цікавим прикладом рекомендацій щодо самостійного навчання й навіть можуть сприйматися як методичні поради щодо самостійної роботи з книгою, особливо, якщо взяти до уваги те, що робота І. Т. Посошкова є програмою освіти юнака, а не офіційною навчальною програмою освітнього закладу.

Видатний учений, філософ і поет Михайло Васильович Ломоносов (1711–1765) був, поряд з цим, і великим просвітителем XVIII століття, організатором і керівником найкрупніших навчальних закладів, автором

підручників і педагогічних праць, який мав величезний вплив на прогресивну педагогічну думку не лише свого часу, а й запропонував і запровадив велику кількість ідей і нововведень, що залишаються надзвичайно актуальними й у наші часи. Тому не можна залишити поза увагою його думки з приводу питань, які мають безпосередній зв'язок із питаннями важливості набуття неабияких знань взагалі й питаннями самостійності в навчанні зокрема. По-перше, слід звернути увагу на своєрідність педагогічної системи М. В. Ломоносова, яка полягає в тому, що проблеми виховання він розглядає в тісному зв'язку з дидактичними питаннями. Його хвилювала постановка навчання, зміст освіти молоді, залучення її до науки [177, с. 57–58]:

«Кто к добродетелям путь отверзает? – наука;

Кто от пороков? – наука;

Кто рассеянные народы в общества собрал? – наука;

Кто построил грады и открыл страны, отдаленные морями? – наука».

Найбільше щастя М. В. Ломоносов знаходив у заняттях наукою: «Наука є ясне пізнання істини, просвіта розуму, непорочне звеселяння в житті, похвала юності, старості підпора, будівниця градів, полків, міцність, утіха в нещасті, у щасті прикраса, скрізь вірний і невідступний супутник» [177, с. 122]. У цих словах ученого відчувається заклик до постійного й систематичного звернення людини до науки, знань, і хоча він не говорить безпосередньо про самостійність і самостійне навчання особистості, зміст його слів дуже наближений до цього.

М. В. Ломоносов поставив проблему методів виховання й навчання. Він був прихильником використання словесних і практичних методів, високо цінував *самостійний* пошук, *самостійне* вивчення джерел учнями й студентами. М. В. Ломоносов опублікував важливі методичні поради щодо викладання деяких предметів, у тому числі російської мови, іноземних і давніх мов.

Навчальні плани, які складав М. В. Ломоносов, показують, що він намагався, з одного боку, здійснювати різносторонню освіту, а з іншого – уникнути перевантаження учнів. Визначене положення є надто важливим стосовно організації всього процесу навчання й залучення учнів і студентів до *самостійної навчальної діяльності*, особливо в сучасних умовах загальних перевантажень. Уперше у вітчизняній педагогіці він виступив прихильником синтезу класичної, природничо-наукової й реальної освіти. Він поставив за мету залучення дітей до духовних цінностей минулих століть, розвитку їх прагнення до знань, творчості. Його своєрідний педагогічний підхід до постановки реальної освіти виявився у відборі навчального матеріалу. Серед його методів навчання чітко виділяються елементи політехнічної освіти. Він знайомив учнів і студентів не лише з теоретичними питаннями, а й з їх практичним обґрунтуванням і втіленням. Включення молоді в безпосередній виробничий процес, сумісний науковий

пошук, навчання майбутніх учених методики дослідження були притаманними для М. В. Ломоносова-педагога.

Слід також звернути увагу на те, що М. В. Ломоносов вимагав розвитку в учнів гострого ума й пам'яті, які «толь необхідно потрібні, як добра земля до посіянію чистого насіння, тому що як насіння у неплодовій землі, так і навчання в худій голові є марне й даремне» [177, с. 93]. Він намагався виховувати в дітей любов до знань, наук, наполегливість, чи, як він сам називав «благородную упрямку» [176, с. 548], навички систематичної праці, *самостійності* й творчого підходу до будь-якої справи.

М. В. Ломоносовим було також розроблено 15 правил для учнів Академічної гімназії, які сформульовано чітко, ясно й не в багатьох словах. Згадані правила були спрямовані на виховання в учнів відчуття гідності, відповідальності, організованості, охайності, поваги до праці й науки, до вчителів і товаришів, чесності й чуйності, а також *самодисципліни*.

Одним з видатних практичних досягнень М. В. Ломоносова було заснування за його рекомендацією й відповідно до складеного ним проекту Московського університету. З перших років існування університету в ньому розгорнулась гостра боротьба між прогресивною й реакційною професурою щодо пріоритетних принципів викладання. Передові професори й викладачі університету приділяли багато уваги розробці й практичному використанню таких новітніх, активних методів викладання, як спостереження, дослід, експеримент, демонстрація. Перераховані методи, за історичними свідченнями тих часів, сприяли свідомому засвоєнню студентами навчального матеріалу й формуванню в них навичок і вмінь *самостійно* мислити й займатись дослідницькою роботою, чому сприяла також їх практична діяльність в кабінетах і лабораторіях [201].

Серед чисельних послідовників М. В. Ломоносова був Х. А. Чеботарьов (1745–1815) – один з найвидатніших прогресивних представників педагогічної думки другої половини XVIII століття, перший ректор Московського університету. Заслуговують на увагу його висловлювання з питань змісту освіти, у яких він проявив себе прихильником ідеї різностороннього розвитку людини. Значного інтересу набувають його думки про засоби навчання. Головними з них він вважав суворий порядок у навчанні, гарне наставляння й навчання, *самостійне читання*, знайомство з ученими і спеціалістами. Сюди він відносив також бесіди й листування не лише з ученими і художниками, але й «с ліпними майстрами, різьбярими, механіками, годинникових і золотих справ майстрами й іншими ремісниками». Він підкреслював, що просвітництву сприяє не лише «навчання, одержуване від учителів домашніх або публічних училищ», але «і навчання *самостійне* через читання книг» [223, с. 412].

Значної уваги в своєму «Слові» Х. А. Чеботарьов приділив питанням організації навчання, які можна розглядати, у певній мірі, і як рекомендації щодо *організації самостійного навчання*. Найважливіші правила він сформулював так:

– «намагатися не про одне токмо збагачення пам'яті, але також про витончення розуму»;

– «починати своє навчання зі словесних і тих наук, якими наступні пояснюються»;

– «мати старанність і терпіння й у вчених своїх вправах завжди відрізняти потрібне від марного і цікавого... тікати всього стороннього й не приналежного до обраної мети свого навчання»;

– «нічого не робити навдачу, безладно й незабаром, але паче у всякому роді навчання надходити обережно й з увагою й не колись простиратися далі до чого-небудь наступного, як тоді, коли про попереднє одержати не токмо ясне, але й докладне поняття, а тим більше не прийматися за інші які науки, не закінчивши початих колись»;

– не обтяжувати пам'ять невпорядкованим вивченням багатьох речей, «але берегти сили щиросердечні, щоб онії непомірною старанністю й пильнуванням не були розстроєні й приведені в замішання» [223, с. 414].

Запропоновані Х. А. Чеботарьовим рекомендації, на нашу думку, є прогресивними не тільки для того часу, адже містять у собі практичні рекомендації стосовно організації власного процесу набуття знань, важливості дотримання принципів поступовості й помірності в процесі пізнання. Важливими й значущими залишаються й сьогодні настанови науковця щодо необхідності формування вмінь визначити навчальну мету й цілеспрямовано працювати над її досягненням.

М. Є. Головін (1756–1790) – також учень і послідовник М. В. Ломоносова, активно брав участь в організації народних (міських) училищ у XVIII столітті й був одним з перших російських методистів з математики й фізики. Стосовно досліджуваної проблеми виявляються цікавими вказівки М. Є. Головіна про *керування самостійною роботою учнів*. Він рекомендував учителю проводити наступні *види самостійних робіт*:

– після ознайомлення з певним правилом викликати учнів до дошки для розв'язування задач на це правило;

– пропонувати учням приклади й задачі й не говорити, за допомогою якого правила їх слід розв'язувати;

– проводити на уроках розв'язування задач і прикладів під диктовку вчителя, після виконання роботи перевірити зошити й провести бесіду за результатами перевірки;

– розв'язувати задачі з геометрії на столі за допомогою шпильок і ниток;

– розв'язувати геометричні задачі не лише в класі, а й безпосередньо в полі;

– доручати учням виготовляти моделі геометричних тіл за зразками, показаними й зробленими вчителем;

– запитувати учнів, коли й де ту чи іншу задачу «у сукупності вжити можна» [223].

І хоча наведені *види самостійних робіт*, запропонованих М. Є. Головіним не завжди в повній мірі відповідають сучасному розумінню й

визначенню цього виду діяльності, їх наявність й окреслення вже свідчило про започаткування, на той час, докорінно нового напрямку педагогічної науки. Наведені й розтлумачені вченим рекомендації щодо керування самостійною діяльністю учнів сприяли розробці вчителями й залученню учнів до нових форм навчання з обґрунтованими елементами самостійної роботи.

М. Г. Курганов (1725–1796) був відомим педагогом другої половини XVIII століття, автором підручників з російської словесності, математики, навігації, астрономії. Надзвичайно популярною була його книга «Российская универсальная грамматика, или Всеобщее письмословие», яку було видано у 1769 р. Пізніше цю книгу було перероблено, розширено й видано під назвою «Книга письмовник, а в ней наука российского языка с семью присовокуплениями различных учебных и полезноразвлекательных вещесловий» (1777). До 1837 р. ця книга витримала 11 видань. «Письмовник» М. Г. Курганова представляв собою не лише підручник з граматики й літератури, він був і хрестоматією з літератури, і книгою для домашнього читання. То була своєрідна енциклопедія наукових знань. Головне призначення «Письмовника» полягало в тому, щоб допомогти читачеві оволодіти культурою усного й писемного мовлення, збагатити його різноманітними знаннями, переконати в тому, що заняття наукою, хоч і потребують розумових зусиль, проте, доступні для всіх. Наука цікава, корисна, захоплива, а вміння працювати з книгою тим самим відкривають шлях до серйозних самостійних занять [223].

Значний вклад у розробку означених проблем було внесено відомим українським філософом, письменником, освітнім діячем, високоосвіченою особою Стефаном Яворським (1658–1722). Неоцінений скарб представляє собою педагогічна й філософська спадщина Феофана Прокоповича (1681–1736), одного з фундаторів вітчизняної освіти, методики підготовки педагогічних кадрів. Будучи прихильником прогресивних методів викладання Ф. Прокопович великого значення надавав практичним заняттям, перебував на позиціях необхідності свідомого, наочного, доступного, систематичного вивчення матеріалу, організації самоосвіти серед тих, хто навчається, і широкого розповсюдження навчальної книги [139].

Узагальнюючи наведений вище історико-педагогічний матеріал, можна з більш ніж достатньою впевненістю говорити про значний інтерес у просвітницьких колах до проблеми самостійності в навчанні й розробки окремих питань організації самостійної навчальної діяльності в епоху становлення певних науково обґрунтованих педагогічних поглядів.

Разом з тим, говорити про повний аналіз цього питання, не розглянувши педагогічну спадщину найвидатнішого виразника української ментальності XVIII століття Григорія Сковороди, не виявляється можливим.

Науку про людину й її щастя Г. С. Сковорода вважав головною й найвищою з усіх наук. У своїх педагогічних поглядах він спирається на

принцип відповідності природі як основі виховання щасливої і суспільно корисної людини.

Однією з провідних ідей творчості Г. С. Сковороди є *ідея самопізнання*, лише ґрунтуючись на якій, людина, у вченні Г. С. Сковороди «істинна людина», може досягти істинного *самовдосконалення*.

Людина в її взаємодії зі світом посідає центральне місце, вона наділена розумом і волею, здатна пізнати свою природну сутність і відповідно до останньої *самовдосконалюватись*, тобто набувати атрибуту, які властиві невидимій «натурі». Одним із способів такого *самовдосконалення* є духовна творчість, яка виражає високі духовні пориви людини.

Значну увагу щодо пізнання природи людини й визначення нею свого місця в житті Г. С. Сковорода відводить практиці, вправам, функція яких полягає саме в тому, щоб довести до досконалості природні задатки. Саме відповідно до цього мислитель розрізняє науку й звичку, навчання й практику. Наука й звичка покликані провести людину шляхом «сродної» суспільно корисної праці, яка є сферою прояву сутності людини в її високих духовних прагненнях.

Зв'язок *самопізнання* й «сродної» суспільно корисної праці складає важливу частину того внеску, який зробив Г. С. Сковорода у філософію. Саме принцип відповідності природі філософ розглядає як критерій розумності суспільних інститутів і моральних учинків окремих людей. Заклик *пізнати самого себе*, слухати себе, поглянути в самого себе, набуває в Г. С. Сковороди гуманістичного звучання. Зміст такого абстрактного гуманізму полягає в утвердженні права кожної людини на особисте щастя шляхом пізнання своїх природних здібностей і вільного обрання спорідненої праці. Покликання – це голос душі, який спрямовує людину на поле діяльності, відповідне до її природжених нахилів і здібностей. Тільки той, хто йде за голосом покликання, може знайти відповідне місце в житті, переконаний мислитель.

Найперше завдання *самопізнання* – пізнати свої природжені нахили та здібності, щоб збагнути своє покликання й вибрати відповідне поле діяльності. У своїх працях мислитель з'ясовує психологічні й етичні моменти, завдяки яким «сродна праця» має перевагу над «несродною». Працю, яка відповідає психічній структурі, хоч би та праця була важка, людина виконує з охотою, вкладає в неї всю душу. Вона є джерелом життєрадісності.

Г. С. Сковорода приділяє увагу процесу пробудження *самосвідомості* вихованців, яке має виток з *самопізнання*, що розкриває в людині «справжню людину», є моментом її «другого народження», «народження з висот», «народження від духа». У *самопізнанні*, за Г. С. Сковородою, поєднується інтелектуальний акт із вольовим творчим зусиллям особистості, тому в імперативі «пізнай себе» криється й інший імператив: стань собою, видобудь із себе свою духовну сутність, тобто здійсни своє призначення. Таким чином, реалізація *ідей самопізнання* в Г. С. Сковороди, як і

в Сократа та Платона, є актуалізацією потенційних глибинних шарів нашого духовного єства, що має на меті перетворення людини. Не зрозуміти самого себе, тобто своєї духовної суті, – це, на думку Г. С. Сковороди, те саме, що втратити себе самого [131, с. 253–263].

Так, в одній з перших значних філософських праць, діалозі «Наркіс», Григорій Сковорода обґрунтовує ідею *самопізнання* людиною своєї духовної сутності як необхідної умови досягнення внутрішнього миру: «Наркисс мой, правда, что жжется, разжигаясь углем любви, ревнуя, рвется, мечется и мучится, ласкосердствует, печется и молвит всеми молитвами, а не о многом же, ни о пустом чем-либо, но о себе, про себя и в себе. Печется о едином себе. Едино есть ему на потребу. Наконец, весь как лед, истаяв от самолюбного пламени, преобразается в источник. Право! Право! Во что кто влюбился, в то преобразился. Всяк есть то, чье сердце в нем. Всяк есть там, где сердцем сам» [277, с. 123].

Значення робіт Г. С. Сковороди для наукової думки того часу полягає в тому, що всесвітньо-історичній темі «втечі від свободи» було протиставлено тему *«самопізнання»* і похідну від неї – сенсу життя. Тоді, в епоху Просвітництва, коли ще було дуже зарано говорити про психологію як самостійну науку, певні її аспекти розроблялись у межах філософсько-педагогічних досліджень і Г. С. Сковорода був одним з тих, хто ґрунтовно дослідив психологію вчинку, заклавав засади теорії мотивації дії, саморефлексії.

На думку Г. С. Сковороди, свобода вчинку реалізується в пізнанні людиною своїх природжених здатностей і відповідній спорідненій діяльності, а *сенси життя* виявляється в *самопізнанні*, *розкритті* людиною *самої себе*, тобто передбачає повернення до глибинних підвалин її існування, що, наприклад, відображається в сюжеті про блудного сина [258, с. 8-18].

Необхідність *рефлексії* самого себе розкривається в роздумах, коли Г. С. Сковорода пропонує читачеві уявити себе серед великої кількості дзеркал, як Психея у знаменитій стародавній легенді, відображаючись у дзеркалах, при цьому сама виступала «началом», вихідною сутністю. Читач має здійснити саморефлексію, пройшовши й заперечивши феномени відображення: «Стань на рівному місці і накажи поставити навколо себе сотню дзеркал вінцем. Тоді побачиш, що єдиний твій тілесний болван володіє сотнею видів, від нього єдиного залежних. А як тільки відняти дзеркала, раптом усі копії сховуються у своїй ісконності, або оригіналі, як гілля у своєму зерні» [277, с. 194].

Здійснений нами огляд першоджерел з історії вітчизняної педагогічної думки, починаючи з давніх часів до кінця XVIII століття, дозволяє дійти висновку, що питання самостійності в навчанні, самостійної роботи й її різновидів, хоча й не виступали об'єктом окремих педагогічних досліджень, усе ж постійно цікавили видатних діячів на ниві просвітництва з моменту появи перших пам'ятників писемності й до часів педагогічної діяльності Г. С. Сковороди, особливого звучання набували в працях науковців такі важливі аспекти цього феномену, як організації са-

мостійного навчання, самопізнання й самовдосконалення особистості, саморефлексія.

У другій чверті XIX століття педагогіка все більш виокремлюється в самостійну галузь. XIX століття – час, коли з'являються досить систематизовані в методологічному відношенні педагогічні вчення, а саме, роботи М. І. Пирогова, В. Г. Белинського, О. І. Герцена, М. О. Добролюбова, М. Г. Чернишевського, Д. І. Писарева, Л. М. Толстого, О. М. Острогорського, К. Д. Ушинського та ін.

Процесу виокремлення педагогічних ідей, як самостійно самоцінних, сприяла поява в Росії «Педагогічного журналу» в 1833 р. Журнал ставив перед педагогами досить шляхетні цілі, звертаючи їх увагу на необхідність плекання в учнів і вихованців «організму сил», який вимагає *самостійного розвитку*. Викладання ж повинно розвивати в учня його розумові здібності й показувати йому прямий шлях до самоосвіти, усуваючи лише непереборні для нього труднощі. Воно було б дуже обмеженим, якби, помножуючи поняття, пізнання й досвід, воно не помножувало б одночасно й діяльності сил, природжених у кожному. Основною концепцією журналу є думка про те, що не від належності до «білої кості» залежать пізнання й здібності дитини, а від розмаїття обставин і виховання (навчання). У журналі також надається теоретичне обґрунтування таких принципів дидактики, як *свідомість, самодіяльність й активність*, підкреслюється активна роль у навчально-виховному процесі не лише педагога, а й учня, адже коли дитина буде знати й розуміти спрямування розвитку, тоді вона буде брати участь у ньому «власним хотінням». Невід'ємною частиною виховного навчання дітей висувалась обґрунтованість знань, їх міцність. Така просвітницька діяльність журналу, звісно, сприяла поширенню ідей розвивального навчання й виховання, уваги педагогів до проблем саморозвитку й самовдосконалення особистості й активності в цьому процесі.

Великому російському вченому Миколі Івановичу Пирогову належить видатна роль в історії педагогічної думки й народної освіти Росії XIX століття. Сутність нової педагогії, яка вводилась М. І. Пироговим, полягала в утвердженні принципів наочності, доступності, свідомості в навчанні, при цьому перебуваючи в найближчому зв'язку з повагою до людської гідності й моральної свободи особистості [288, с. 3].

Гуманістична ідея формування «справжніх людей», із розвиненими розумовими здібностями, моральною свободою думок і переконань тих, хто любить правду, і готовий її відстоювати, здатних до *самопізнання* і самопожертвування, натхнення й співчуття, які мають волю, хвилювала М. І. Пирогова давно, і це видно з його листів (1849–1850 рр.) до майбутньої дружини.

На противагу «Уставу навчальних закладів» (1804) М. І. Пирогов висуває й обґрунтовує принципи навчання в дусі ідей демократичної педагогіки: наочності; урахування індивідуальних особливостей і віку учнів; доступності й боротьби з формалізмом у навчанні; принцип свідомого й

глибокого засвоєння знань учнями; виховного навчання; підвищення ролі вчителя в навчально-виховному процесі, творчого початку в його роботі й головне – принцип *самостійності навчання*. На його думку, краще, якщо учень засвоїть менше, але ґрунтовно, саме цьому здебільшого й сприяє *самостійність навчання*.

М. І. Пирогов критикує згаданий устав за те, що на питання *самостійної роботи учнів* у ньому «не звернено достатньо уваги», у той час як саме цим визначається глибина й ґрунтовність знань, розвиток розумових здібностей.

М. І. Пирогов рекомендує вчителям гімназій, особливо двох старших класів, окремі методи самостійної навчальної діяльності: вимагати від учнів «самостійних і мотивованих звітів про знання», «розробки власними силами деяких відомих джерел», розбору на уроках позакласних праць учнів, роз'яснення непорозумінь та ін. У їх обґрунтуванні М. І. Пирогов виходить з позиції розвитку *самостійності* учня, прагнення захистити його право на *самодіяльність*. Тут, за М. І. Пироговим, значуща роль належить методам навчання, серед яких учений виділяє ті, які під час застосування стирають межу між опитуванням і поясненням уроку (розповідь, бесіда, лекція). М. І. Пирогов приділяв значної уваги вивченню досвіду вчителів щодо їх викладання, їх «практично-педагогічних прийомів для кращого й свідомого сприйняття учнями того, що їм повідомляє учитель», які вони застосовують способи для «збудження розумово *самостійної діяльності учнів*».

На думку М. І. Пирогова, важливим принципом дійсно демократичної освіти є наступність освіти й шкіл різних типів, починаючи з елементарної й доходячи до університету: «освіта повинна бути закінченою й округленою в певній мірі, але разом з тим слід так розпорядитись, щоб кожна школа могла виступати як переддень іншої» [234]. Наступність в освіті також здатна забезпечити розгортання науково-організованої самостійної діяльності учнів.

М. І. Пирогов наголошував на раціональній організації наукової освіти й наступності навчання на всіх ступенях середньої й вищої школи, на систематичній і планомірній підготовці вчительських і науково-педагогічних кадрів. Оскільки послідовне перетворення школи лише «знизу», а саме, проста зміна розподілу в школах наук по класам, покращення програм, змінювання курсів і випробувань не допоможе головному – наявності необхідної кількості досвідчених і діяльних педагогів. У той же час, перетворення лише «зверху» не забезпечить студентів, які гарно підготовлені до університетської наукової освіти. Саме тому, М. І. Пирогов пропонував реорганізацію системи народної освіти починати одночасно «знизу» (зі шкіл і училищ) і «зверху» (з університетів), оскільки «освіта у вищих і нижчих школах, – говорив він, – настільки органічно пов'язана, що торкнувшись однієї, не можна не торкнутись іншої». І якщо більша частина студентів виявиться недостатньо підготовленою до вільних і самостійних занять наукою (а таких, на думку М. І. Пирогова,

90 зі 100), то «слід не знижувати рівень університетської освіти, як дехто вважає, а, навпаки, підвищити рівень гімназичної» [234, с. 135]. Таким чином, М. І. Пироговим були розглянуті питання організації самостійної навчальної діяльності й умов її здійснення в різних ланках освіти того часу.

Засновник революційно-демократичної педагогіки Росії Віссаріон Григорович Белинський вважав свободу й *самостійність* «передумовою розвитку моральності особистості» [30, с. 12] й відстоював, виходячи з цього, необхідність всебічного, гармонійного розвитку молоді. Педагогічні статті В. Г. Белинського пронизані вірою в людину, її сили, здібності, інтелект і спрямовані на мобілізацію її внутрішніх сил, на *постійне самовдосконалення й самовиховання*.

В. Г. Белинський наголошував: «розглядаючи людину з моральної сторони, ми бачимо, що вона народжується не розумною, а лише здатною бути розумною, і для того, щоб бути такою, їй потрібен тривалий досвід... Здібності людини залежно від певних обставин можуть або розгортатись і вдосконалюватись, або заглушатись і притуплятись... людина має лише спроможність і засоби бути розумною.

Для того, щоб стати розумною істотою, вона повинна повною мірою задовольняти цю сильну пристрасть цікавості, цю невтоленну жагу пізнання, які притаманні їй від природи; повинна *вдосконалювати, освічувати свої здібності*. Людина, щоб досягти можливої досконалості, повинна просвітити свою душу науками й піднести її тими благородними, піднесеними враженнями, які набуваються завдяки витонченим мистецтвам» [30, с. 17].

Отже, В. Г. Белинський одним з перших дослідив значення постійної праці людини з *самовдосконалення й дійшов висновку* про те, що цей процес має навіть більше значення для її розвитку, аніж зовнішні умови навчання й виховання.

Продовження ідей самоосвіти й самовиховання, розвитку самостійності й активності в навчанні й пізнанні світу знаходимо в працях відомих просвітителів, письменників О. І. Герцена, М. Г. Чернишевського, М. О. Добролюбова.

Педагогічні думки Олександра Івановича Герцена розкриті в його листах до дружини й дітей. До «сина... Олександра» звертається Герцен у своїх листах-роздумах, у яких піднімаються важливі проблеми формування особистості. Серед них О. І. Герцен приділяє увагу й умінню працювати з книгою, оскільки саме без нього не може бути *розвитку й самоосвіти особистості*: «Талант талантом, – пише він, – а уподобання формуються лише читанням» [73, с. 374].

Своїм дітям він намагався прищепити, перш за все, культуру читання, виховував у них уміння самостійно розбиратись у світі книг, відрізняти класиків від компіляторів. Звертаючись до сина Олександра він пише, що «без читання немає справжньої освіти». У своєму листі від 29 вересня 1858 р. він знов звертається до сина: «...не забувай, що саме колосальне знаряддя багатосторонньої освіти – читання» [227, с. 182].

Микола Гаврилович Чернишевський у своїй роботі «Освіта людства залежить від освіти молодого покоління» писав, що «рід людський удосконалюється; удосконалення його простирається на всі сфери його життя, духовного й тілесного, розумового й фізичного. Підтвердження й докази стосовно цього настільки очевидні, що не слід їх і представляти. Навіть найбільш наполегливі хвалителі старини не можуть заперечувати, що теперішнє покоління є більш освіченим, ніж попереднє, а ми в свою чергу повинні зізнатись, що наші нащадки будуть освіченішими, ніж ми» [227, с. 198].

М. О. Добролюбов убачав у навчанні турботу про особистість дитини й її гармонійний розвиток, підготовку до повноцінного й щасливого життя. Навчання, на думку М. О. Добролюбова, покликане не просто надавати певну суму окремих відомостей, а сприяти розумовому й моральному розвитку дітей. Завдання педагога при цьому є привчання дітей «думати самостійно, прищеплювати їм любов до знань, надати про предмети чіткі й повні поняття, надати матеріал для діяльності всім здібностям і повний простір для їх розвитку» [92, с. 74].

Вимога свідомого засвоєння знань учнями є провідною в дидактиці М. О. Добролюбова. Свідомість – умова ефективного навчання, успішного розвитку розумових здібностей і формування світогляду дитини; вона допомагає продуктивно застосовувати отримані знання на практиці. Перш ніж перейти до абстракцій, загальних суджень, дитині потрібно оволодіти «значним запасом часткових уявлень і спостережень», і лише потім вона зможе з окремого вивести загальне, свідомо сприймати висновки й абстраговані визначення й здійснювати самостійне пізнання явищ. Отже, умова опанування наукою полягає в тому, щоб «викликати самостійність» того, хто навчається. Здійснювати таке завдання в навчанні міг би той учитель, якому притаманні «ясність, твердість, непогрішимість переконань, надзвичайно високий, всебічний розвиток, широкі й різноманітні пізнання, які приведено в повну гармонію із загальними принципами» й такий, що володіє авторитетом. М. О. Добролюбов ставиться до вчителя як до носія прогресивних ідеалів і наукового знання, отже, зовсім природним є, у контексті поглядів М. О. Добролюбова, що вчитель повинен *учитись протягом усього життя*.

У своєму «Критичному огляді педагогічної літератури XIX ст.» він пише: «...Якщо безсумнівно, що виховання й освіта тільки тоді можуть бути успішними, коли вони роблять їх схильними й здатними до подальшого самовиховання, то безсумнівно, що ту ж мету слід переважно мати на увазі щодо освіти майбутніх педагогів. Якщо вихованець Педагогічного інституту, коли він виходить з нього, перестає вчитись і вважає достатніми ті знання, які він одержав у цьому закладі, то він педагог у багатьох відношеннях недосконалий. Наука в теперішній час швидко йде вперед; подібний наставник звичайно відстає від її руху й на таку ж відсталість засуджує й своїх учнів. Викладання такого, не люблячого своєї науки, наставника залишається холодним, в'ялим, воно позбавлено енергії й на-

тхнення, які настільки спонукально впливають на учнів. Розумна сила проявляється тоді від торкання іншого розумного життя; а життя полягає в змінах, які послідовно відбуваються в розумному організмі. Тому й потрібно пікуватись про те, щоб пробудити у вихованця *прагнення до подальшої самоосвіти* й надати спосіб до нього, познайомити з джерелами й посібниками й з тими науковими прийомами, за допомогою яких можна успішно *самостійно розробляти науку*» [92, с. 29].

У спадщині М. О. Добролюбова дістали розвитку й нового бачення питання змісту навчальних предметів і методів викладання. Принципи й цілі, а відповідно, зміст і методи навчання в школах того часу були такими, що занадто негативно, за свідченням істориків науки, впливали на розвиток підростаючого покоління. Тому вчений звертається до засад самоосвіти, у першу чергу, до самостійного читання, вважаючи, що образ мислення молоді складається не за уроками в школі, а за прочитаними книжками. Література – і художня, і спеціальна – виступає одним із головних факторів самоосвіти й самовиховання.

М. О. Добролюбов підкреслював, що література й журналістика спроможні замінити школи, «коли виховання шкільне є вже занадто мертвим, занадто противним природнім вимогам мислення, коли воно намагається не розвивати, а вбивати дух і надихає такі починання, що їх безглуздість відчуває навіть дитина. Тоді школи падають стосовно суспільної думки, наставляння вчителів нехтуються й школярі, сміючись над своїми уроками, біжать шукати істини й задоволення власної цікавості зі стороннього джерела» [92].

Дмитро Іванович Писарев (1840–1868) – послідовник і спадкоємець педагогічних надбань В. Г. Бєлінського й О. І. Герцена, у своїх педагогічних статтях виступає за реальну освіту, за широке введення в середню й вищу школу дійсної науки. Сутність, цілі й завдання загальної освіти він розглядав з революційно-демократичних позицій, будучи впевненим у тому, що саме вони мають допомогти людині осмислити значення історико-культурних цінностей, визначитися в житті й обрати напрямок для застосування своїх власних сил.

Перебуваючи на гуманістичних позиціях Д. І. Писарев переконаний у здатності людської природи до необмеженого розвитку подібно до того, як «природа, яка оточує людину, завжди була здатна до нескінченного розмаїття видозмінень і комбінацій» [235, с. 15]. У загальній освіті критик знаходить непереврені можливості й джерела для морального розвитку й самовдосконалення особистості, а загальноосвітня школа повинна розбудити в людині зацікавленість, розгорнути й укріпити сили її ума настільки, щоб вона в зрілі роки продовжувала наполегливо й свідомо працювати над удосконаленням власної освіти.

Одним з провідних завдань учителя Д. І. Писарев вважає систематичну роботу, спрямовану на розвинення інтересу дітей до знань. Мистецтво вчителя, за Д. І. Писаревим, полягає в тому, щоб розбудити в дітях потяг до

роботи, створити умови, за наявності яких самі діти в процесі самостійної діяльності відчули б на собі благодійний вплив розумової праці.

Дійсний учитель молоді, Д. І. Писарев звертається до своїх читачів із закликом набувати знання, виховувати в собі звичку до праці й повагу до сили людського розуму. На його думку, «...самоосвіта виступає необхідною й у найвищій мірі законною фазою людського розвитку» [235, с. 18].

У своїх статтях, присвячених загальним проблемам розвитку й виховання, Д. І. Писарев наголошує на тому, що саме в молодості людина може розгорнути ті сили свого розуму, які потім будуть слугувати їй у зрілому віці, а «...що не розвинулось у молодості, те залишиться нерозвиненим на все життя» [235, с. 269].

Д. І. Писарев значну увагу приділяє питанням організації самостійного навчання й самоосвіти. Він говорить про те, що «дуже багато молодих людей після закінчення повного курсу приймаються дуже серйозно за власну самоосвіту, починають свою роботу якщо не з абетки, то, у всякому разі, з арифметики, і завдяки наполегливій праці встигають перетворитись на мислячих людей, послідовних реалістів і корисних громадян» [235, с. 148].

Про самоосвіту він пише: «Хто цінує життя думки, той знає, що справжньою освітою є самоосвіта, і що вона починається з тієї миті, коли людина, попрощавшись із будь-якими школами, перетворюється на справжню хазяйку власного часу й власних занять. Університет тільки в тому відношенні є кращим від інших шкіл, що він надає тому, хто навчається, значно *більшій самостійності*. Але якщо ви, закінчивши курс в університеті, залишите будь-яку турботу про вашу подальшу освіту, то ви... залишитесь дуже неосвіченою людиною» [235, с. 290].

У процесі історико-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми не можна не торкнутися педагогічної спадщини Л. М. Толстого, яка складає статті, листи, щоденники Яснополянської школи, «Абетку», «Нову абетку» тощо.

Лев Миколайович Толстой (1828–1910) виступає взірцем особистості, яка досягла вершин слави й особистісного зросту завдяки самостійному навчанню. У 1847 році він залишає університет. Причини свого вчинку пізніше він пояснить у романі «Воскресіння», де він напише, що «в університеті нічому не навчився, і що вивчання лекцій про предмети, які не вирішені, і переказування цього на іспитах не лише не потрібно, але й принизливо...» [299, с. 180]. Повернувшись у Ясну Поляну, молодий Л. М. Толстой займається самоосвітою, навчає дітей кріпаків у Яснополянській школі.

Формування творчої особистості дитини Л. М. Толстой вважав найважливішим завданням школи. «Якщо учень у школі не навчиться сам нічого творити, то й у житті він завжди буде наслідувати, копіювати, оскільки мало таких, які б, навчившись копіювати, вміли зробити самостійне застосування цих відомостей» [298, с. 195]. Він був упевнений, що на-

вчальна діяльність дітей, її зміст визначають загальний психічний розвиток особистості й виникнення так званих вищих здібностей – уявлення, творчості, міркування, – яким Л. М. Толстой надавав вирішального значення в усій пізнавальній і особистісній сфері дитини.

З 4 лютого 1862 року Толстой розпочинає видавати щомісячний журнал «Ясна Поляна». Статті в журналі Л. М. Толстого розкривали цілі й завдання, зміст і методи навчання в народній школі. Він звертається до вчителів і, крім всього іншого, ділиться з ними думками про необхідність *привчати учнів до самостійної діяльності* за умови активної допомоги з боку педагогів. У процесі навчання дітей кріпаків Л. М. Толстой намагається знайти й утілити методи й прийоми розвитку їх самостійності й творчості, допомогти їм оволодіти основами грамоти, а також надати їм можливість продовжити освіту.

З цього приводу Л. М. Толстой пише: «Людина складається з двох різних діяльностей або здібностей бажання – одне з яких обмежене й залежне й приходить від тіла, і складає все те, що ми називаємо потребами людини, друга діяльність є здатність бажання, або воля необмежена, яка самовизначається й сама себе задовольняє. Ця остання повинна постійно бути домінуючою» [298, с. 234]. У своїй статті «Про суспільну діяльність на ґрунті народної освіти» Л. М. Толстой визначає, що *самодіяльність дітей збуджується лише тоді, коли задачка, яка задана їм більш чи менш замудра*, а також, що *«при самодіяльності учнів найнеобхіднішою для них умовою є свобода й уподобання, які не можуть бути викликані на замовлення вчителя, а на яке він має чекати й із умінням ним користуватись»* [298, с. 244].

Л. М. Толстой виступав на захист *самобутньої педагогічної творчості* й започаткував оригінальне педагогічне мислення, спрямоване на усунення будь-яких шаблонів, якими б авторитетами вони не були створені. Свобода мислення взагалі й педагогічного зокрема на шляху пошуку істини – один із багатьох заповітів Л. М. Толстого.

Як бачимо, у провідних мислителів того часу виникають схожі думки, перегукуються ідеї, які стосуються необхідності розвитку в особистості того, хто навчається, самостійного мислення, здатності до самоосвіти, прагнення вчитися впродовж життя. Ці проповіді широкої гуманності, які припали на початок 60-х років XIX століття, пов'язані зі становленням відчуття власної гідності серед широких верств населення, розширенням прав самого народу й покращенням його матеріального становища, з посиленням боротьби з обломовщиною й рабськими думками. Саме в 60-ті роки серед молоді посилилось прагнення до самоосвіти. З роками воно не слабшало, а навпаки набувало життєвої необхідності в умовах обмежених можливостей для більшості отримувати гімназичну, особливо університетську освіту.

Показовими в розв'язанні цих проблем є праці Олексія Миколайовича Острогорського (1840–1917), видатного педагога й письменника,

який пропагував і розвивав передові ідеї, висунуті суспільно-педагогічним рухом 60-х років XIX століття.

О. М. Острогорському була близькою думка про становлення людини-громадянина, яка намагається змінити умови життя. Аналізуючи процес навчання, він виділяв у ньому дві сторони – освітню й виховну, які розглядав у їх єдності й взаємозв'язку. Завдання навчання він убачав у тому, щоб забезпечити підростаюче покоління системою різносторонніх знань, розвинути здатність логічно мислити, збуджувати жагу знань, привчати до *самостійної роботи*. О. М. Острогорський вимагав усунення зі школи механічного заучування, у своїй практичній педагогічній діяльності намагався вносити в навчально-виховний процес живу думку, будити розумові інтереси учнів, надавати їм широкую *самостійність* в роботі. Він не переставав підкреслювати, що учень засвоює лише те, до чого докладає власних зусиль. О. М. Острогорський наголошував на доцільності *самостійної праці* учнів, що призводить до дійсного засвоєння знань і сприяє розвитку розумових сил. На перше місце в такій навчальній роботі О. М. Острогорський ставив керівну роль учителя, вимагав, щоб учитель працював таким чином з усім класом, а не з окремими учнями.

Методичні рекомендації О. М. Острогорського про роль підручника щодо накопичення знань, про порядок і культуру записів учителя на дошці, роботу учнів із зошитами, про домашні завдання не втратили свого значення й у наші часи. У своїй роботі «Моральні звички» він пише: «Виховання волі пов'язане з уявленням *самовизначальної діяльності...* На виховання *самодіяльності* вже звертається певна увага при навчальних роботах. Викладачі, які розуміють власну справу, піклуються про те, щоб спонукати *самостійну роботу* дитячої голови, замість того, щоб надавати готові положення, поняття, висновки. Таким же чином і вихователям слід було б піклуватись про те, щоб рішучість діяти так чи інакше виникала у власній голові вихованця, щоб вона мала підґрунтя в його нахилах, звичках, симпатіях, поглядах. Усунення можливості проявитись *самостійно* лише віддаляє благодійний досвід» [222, с. 70].

У своїх роботах О. М. Острогорський аналізує й посиляється на праці Миколи Івановича Карєєва щодо *самоосвіти*. А саме: «Про те, що головною метою *самоосвіти* повинно бути формування світогляду», «Суспільна школа й особиста *самоосвіта*», «Листи до учнівської молоді про *самоосвіту*».

У своїх дослідженнях М. І. Карєєв (1850–1931) серйозно займається питанням змісту загальної освіти (робота «Що таке загальна освіта?»), розкриває шляхи *самостійного оволодіння науковими знаннями*, показує правильне ставлення до науки. Про *самоосвіту* він пише: «Сутність *самоосвіти* полягає не в тому, щоб оволодіти відомим фактичним й ідейним змістом, перебуваючи як і раніше на тому ступені розвитку, який відповідає пасивному й догматичному засвоєнню чужих думок. *Самоосвіта* повинна бути не лише *самостійним*, без допомоги вчителя набуттям

певного запасу ідей шляхом одного читання відповідних книг, але й самовихованням щодо розвитку в собі розумової самодіяльності, у розумінні викорінювання в собі звичок, створених пасивним і догматичним засвоєнням чужих ідей, які притаманні раннім періодам у житті не лише всього людства, але й окремої людини. Хоча, звичайно, занадто важливо, які саме ідеї засвоюються людиною, але не менш важливим є те, яким шляхом людина їх набуває...» [11, с. 367].

Суттєвим і надзвичайно важливим є, на нашу думку, те, що М. І. Карєєв уперше визначає співвідношення шкільної освіти й індивідуальної самоосвіти. «Шкільна освіта й індивідуальна освіта взагалі повинні йти пліч-об-пліч до однієї цілі й взаємно допомагати одне одному. Погано для школи, та й для учня також, якщо він усі свої сподівання покладає лише на самоосвіту: значить, школа зовсім не дає його розуму того, чого він потребує, і, навпаки, пропонує йому лише такі знання, у яких він при всьому власному бажанні не знаходить ніякого сенсу. Заняття самоосвітою повинно бути не втечею від школи, а доповненням до шкільної освіти. Необхідно, щоб самоосвіта не відволікала від шкільних занять, а лише зміцнювала думку про їх важливість і доцільність і щоб, у свою чергу, шкільні заняття збуджували бажання шукати не яких-небудь сторонніх школі знань, а подібних тим, що даються й школою, але лише розширених і поглиблених» [11, с. 367].

Стосовно самостійного навчання саме у вищих навчальних закладах заслуговує на увагу робота Кирила Петровича Яновського (1822–1902) «До питання про наші вищі навчальні заклади, і про університети зокрема». Однією з причин незадовільного стану вищих навчальних закладів він вважає слабкий розвиток, а іноді навіть відсутність самодіяльності тих, хто навчається. Відповідно до цього він визначає, що «самодіяльність, яка дотепно викликається в учнях і керована викладачами, є таким педагогічним засобом, яким слід користуватися будь-якій гарній школі, зокрема, вищій, не тільки середній і навіть нижчій, оскільки за умови самодіяльності увага зосереджується на предметі, який вивчається, або на роботі, що виконується, незрівнянно інтенсивніше, ніж за умови пасивної діяльності» [11, с. 457].

У статті «Самодіяльність тих, хто навчається» К. П. Яновський пише: «Для ґрунтового засвоєння учнями знань кращим способом слугує для них так звана самодіяльність, за допомогою якої, крім набуття ґрунтовних знань, правильно розвиваються розумові сили тих, хто навчається, прагнення до наукових занять, любов до науки, а також сила волі й твердість переконань. ...розвиток правильної свідомої самодіяльності тих, хто навчається, повинен слугувати головним якісним показником гарного навчального закладу. ...несвідоме виучування уроків, за призначенням учителів, як то було раніше, і часто відбувається й дотепер, буде також самодіяльністю, але тільки самодіяльністю неусвідомленою, яка притупляє розумові здібності. Ось чому керування учнями з боку розумних учителів-

педагогів для залучення їх до *правильної самодіяльності* є таким необхідним, особливо в середніх закладах. Ось чому так необхідна й підготовка вчителів – дійсних педагогів, які дуже рідко зустрічаються взагалі, а у нас особливо» [11, с. 460].

Історико-педагогічний аналіз проблеми самостійної навчальної діяльності XIX століття не може бути ґрунтовним і достатньо повним без звернення до педагогічного спадку видатного педагога-теоретика, педагога-філософа К. Д. Ушинського.

Перед школою, за К. Д. Ушинським, стоять дві цілі: формальна й реальна. Формальна полягає в розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уявлення, фантазії й розуму. Учню не лише повідомляють ті чи інші знання, але в ньому розвивається бажання й здатність *самостійно*, без учителя набувати нових знань, а також отримувати корисні знання не лише з книг, але й із оточуючого його життя. За наявності такої розумової сили, яка забезпечує спроможність здобувати корисні відомості, *людина буде вчитися все життя*, що підкреслював К. Д. Ушинський, звичайно, і зумовлює одне з найголовніших завдань будь-якого шкільного учіння. Ціль реальна також важлива, як і формальна, оскільки одні лише досконало засвоєні розумом знання, що перетворилися на ідеї, формують розум реально. Учіння є працею й повинно залишатися нею, але працею, сповненою мислення, таким чином, щоб суто інтерес учіння залежав від серйозної думки, а не від яких-небудь прикрас, які не стосуються справи [305].

Великий педагог був переконаним, що *формування й розвиток вільної, самостійної й активної людської особистості* виступає необхідною умовою суспільного розвитку, не випадково однією з умов успішного навчання К. Д. Ушинський вважав свідомість й активність учнів у процесі навчання (*«ясність»*, *«самостійність тих, хто навчається»*).

Процес навчання К. Д. Ушинський уявляв собі як свідомий процес переходу від незнання до знання. Для досягнення свідомості й активності учнів у процесі засвоєння знань і навичок учений вважав за необхідне наблизити їх до наукового розуміння предмету. Він вважав основою будь-якої ясності в навчанні *прагнення дитини до самостійної діяльності* й засуджував схоластичну систему навчання, яка будувалась на принципі пригнічення в дітях будь-якої *самодіяльності*, творчості й ініціативи. «Не педагогічно... поводить... той, хто, будучи не в змозі підійняти дитину до розуміння якого-небудь предмету, намагається понизити цей предмет до рівня дитячого розуміння» [308, с. 245].

У працях видатного педагога розглядається ще один засіб розвитку *самостійності мислення* – наочне навчання, яке на думку К. Д. Ушинського, – «це таке учіння, яке будується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, які безпосередньо були сприйняті дитиною: чи то ці образи сприйняті в процесі самого учіння під керівництвом наставника, чи раніше завдяки *самостійним спостереженням дитини...*» [308, с. 265].

Основною формою самостійної роботи К. Д. Ушинський убачав домашню навчальну роботу учнів, зазначаючи, що «без домашніх уроків учіння може просуватися вперед лише дуже повільно» [306, с. 156].

Матеріал підручників «Рідне слово» й «Дитячий світ», створений педагогом для учнів молодших класів підібрано й розташовано таким чином, щоб спонукати їх *самостійно розв'язувати складні, але помірні задачі*, щоб «дитя поступово переходило від явищ простих до явищ ускладнених» [307, с. 252].

Проведений теоретичний аналіз стану розробки проблеми у визначений історичний період надає можливість дійти висновку, що питання самостійності в навчанні й самостійної навчальної діяльності в цілому інтенсивно висвітлювались у роботах вітчизняних класиків педагогічної думки XIX століття. Видатними педагогами цього періоду обґрунтовується необхідність самостійного пошуку й самоосвіти, визначаються й наповнюються певним змістом поняття самостійності, самодіяльності, самовиховання, самовдосконалення, і хоча ще зарано говорити про чіткість і системність у розробці досліджуваної проблеми в ті часи, позитивним внеском є прагнення більшості педагогів минулого активно залучати молодь до самостійного навчання.

Підтвердження цих ідей знаходимо в працях українських педагогів, філософів і просвітителів О. В. Духновича (1803–1865), М. О. Корфа (1834–1883), Ю. А. Федьковича (1834–1888), Т. Г. Лубенця (1855–1936).

О. В. Духнович – один з перших професійних учених-педагогів на Західній Україні. Йому належить чинне місце у вітчизняній історії педагогіки, оскільки діяльність ученого сприяла потягу українського населення до освіти й знань, за його сприянням було відкрито більше 70 шкіл на Закарпатті. Олександр Васильович Духнович науку й просвіту розглядав як «єдиний засіб і шлях до майбутнього щастя народу», а працю вважав найважливішим фактором становлення особистості [61, с. 6].

З 30-х років XIX століття О. В. Духнович розпочинає свою літературну й педагогічну діяльність, в основі якої є принцип народності в навчанні. О. В. Духнович став автором першого на Закарпатті народного букваря – «Книжниця читальної для початківців» (1847), підручників для початкової школи з географії та історії (1831), російської мови (1853), а також «Народної педагогії на користь училищ та вчителів сільських» (1857), яка була першим систематизованим підручником педагогіки для народних учителів Західної України.

Основою його дидактичних поглядів був принцип природовідповідності, саме на ньому ґрунтуються думки О. В. Духновича про рівномірний розвиток фізичних та інтелектуальних сил дитини. Цьому принципу підпорядковувався й зміст розумового, морального, фізичного та трудового виховання. Велику увагу Олександр Васильович Духнович приділяв розробці дидактичних проблем. На перше місце він поставив наочність, потреба в якій, на його думку, впливає з конкретності мислення дитини.

Для того, щоб дитина не зневірилась у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, слід, на його думку, дотримуватись принципу доступності в навчанні. Вирішальну роль у формуванні людської особистості О. В. Духнович відводив учителеві.

Історики педагогіки М. В. Левківський та О. М. Микитюк відмічають надзвичайно цікаві думки О. В. Духновича щодо забезпечення ґрунтовності, свідомості й міцності знань через розвиток пізнавальної активності учнів, питань морального виховання [166, с. 144–146].

Педагогічна думка України кінця ХІХ століття представлена відомими громадсько-педагогічними діячами, такими, як Т. Г. Шевченко, П. О. Куліш, Леся Українка, М. О. Корф, Т. Г. Лубенець, Х. Д. Алчевська та ін.

Величезну культурну спадщину залишив Пантелеймон Куліш (1819–1897) – публіцист, літературний критик, перекладач, філософ, історик. Він був не тільки відомим українським письменником, а й просвітителем, який дбав про поширення освіти в Україні.

Велика заслуга П. Куліша полягає у виробленні українського правопису, що відомий під назвою «кулішівка». Серед його спадщини виділяють серію матеріалів під загальною назвою «Сільська бібліотека», що вміщала «Граматку» й 40 дешевих книжок. Відкривається українська «Граматика» вступною статтею про стан шкільництва й містить, окрім викладу матеріалу, методичні поради для вчителів, розробку шести уроків для засвоєння складів. Відібрані П. Кулішем тексти оповідань про славне минуле українського народу, відомості про видатних історичних осіб, уривки з пам'яток культури й фольклору, відзначаються дидактичною змістовністю й доцільністю, методичною грамотністю [166, с. 150–152].

Микола Олександрович Корф (1834–1883) – видатний педагог і методист, приділяв велику увагу підготовці вчительських кадрів, був ініціатором й організатором учительських з'їздів.

Послідовник К. Д. Ушинського, М. О. Корф ґрунтовно займався методикою викладання навчальних предметів, значне місце в його педагогічній спадщині відведено ідеї обов'язкового навчання шляхом досягнення загальної письменності населення. До важливих умов здійснення загального навчання М. О. Корф крім усього відносив: обов'язкове навчання дітей різної статі, незалежно від їх національного походження й соціального статусу; така організація навчально-виховного процесу, яка б гарантувала набуття дітьми дійсно корисних і міцних знань, умінь і навичок.

Основною метою загальноосвітньої школи М. О. Корф вважав підготовку фізично й духовно розвиненої людини.

Основними дидактичними правилами М. Корф називав такі.

✓ Не вимагати від учнів заучування того, що їм не зрозуміло, але добиватися міцного запам'ятовування того, що ними добре засвоєно.

✓ Доступність процесу навчання.

✓ Привчання дітей до *самостійної роботи*.

✓ У процесі навчання йти вперед, спираючись на досягнуте.

✓ Наочність навчання [273, с. 135].

Методика реалізації вищезазначених правил М. О. Корфа була відображена в підручнику-читанці «Наш друг», яка доповнювала «Рідне слово» К. Д. Ушинського. Пізніше просвітитель написав до неї методичні рекомендації для вчителів, у яких значне місце відводилося *організації самостійної роботи* учнів. Довгий час ця книга для учнів і вчителів залишалася чи не найкращою в своєму роді. Не випадково М. О. Корф нагороджений золотою медаллю за значні заслуги в педагогічній галузі й літературній діяльності.

Алчевська Христина Данилівна (1841–1920) – український педагог просвіти, харківська вчителька. Відіграла провідну роль у розвитку недільних шкіл в Україні. Недільна школа Х. Д. Алчевської, як відмічають дослідники її спадщини, являла собою унікальне, гідне подиву явище в історії вітчизняної педагогіки [166, с. 166–167].

В історію педагогіки Х. Д. Алчевська ввійшла як основоположник методики навчання дорослих грамоті, а також як авторка перших методичних розробок літературних бесід з учнями, що були обов'язковими в плані навчання. Значну увагу у власній методиці навчання в недільній школі Х. Д. Алчевська приділяла організації домашнього завдання – *самостійному читанню* ученицями художньої літератури.

Її посібники «Книга дорослих», методико-бібліографічний poradник «Що читати народові?», програми навчання грамоті витримали чотири видання й упродовж тривалого часу були своєрідним орієнтиром для багатьох недільних шкіл Росії, методичним poradником щодо *організації самостійного читання*.

Ідеї видатних педагогів того часу щодо *самоосвіти* знаходять відображення в діяльності діячів «Просвіт», серед яких виділяємо Ю. Федьковича, В. Барвінського, О. Стефановича та ін.

Особливої актуальності проблема самостійності в навчанні набула на межі XIX–XX століть, у зв'язку з активним індустріальним розвитком країн світу. Найбільш цікавими з цієї точки зору є роботи А. Дістервега, Дж. Дьюї, М. Монтессорі.

Так, відомий філософ-ідеаліст і педагог-прагматик Дж. Дьюї (1859–1952) писав: «постійно вчитися від життя й формувати такі умови, які б учили людину в процесі її життя, – це й є найкращий навчальний результат» [139, с. 250]. У його творах досліджувалися шляхи активізації ролі учнів у навчанні, посилення питомої ваги практичної діяльності й набуття індивідуального досвіду шляхом *самостійної продуктивної діяльності*.

Вагомі праці були залишені Марією Монтессорі (1870–1952) щодо педагогічної підтримки й *організації самостійної діяльності* тих, кого навчають. Зокрема, стандартизованого дидактичного матеріалу для *самоконтролю діяльності*, методів індивідуального вивчення граматики рідної мови, геометрії, арифметики, біології та ін.

Щодо оцінки діяльності педагогів XX століття, перш за все, звернемося до педагогічної спадщини класика сучасної педагогічної науки

В. О. Сухомлинського. І хоча більшість його праць присвячена проблемам виховання, і нібито його роботи здаються досить далекими від досліджуваної проблематики, у його невичерпних педагогічних творах знаходимо дуже багато важливих теоретичних положень, без згадки яких висвітлення самостійної навчальної діяльності на аспектному рівні буде не повним.

У своїх описах практичного досвіду виховання він говорить про інтелектуальну активність, *формування самосвідомості й самооцінки*, про самовиховання й те, як спонукати до самовиховання в праці й навчанні, як виховувати самодисципліну в розумовій праці, і навіть про *самоосвіту* й формування потреби учнів у ній. В. О. Сухомлинський наголошує на цілеспрямованому й керованому розвитку індивідуальних нахилів школярів і запобіганні процесів, що перешкоджають *самостійності*: «ми... надаємо широкі можливості для вияву ініціативи, не регламентуємо самостійність нормами й правилами, що сковують особистість...» [294, с. 322]. І далі: «Індивідуальні задатки в умовах відповідного виховання сприяють розвитку індивідуальних особливостей розуму» [294, с. 325].

У контексті висвітлення положень самовиховання звучать також думки педагога стосовно необхідності здійснення *самооцінки*: «Правдива оцінка самого себе – що я вже можу й чого не можу, як я просуваюся до тієї вершини самовдосконалення, досягнувши якої, я маю право сказати: я господар своєї волі...» [295, с. 600]. Наведене твердження доводиться також тезою про те, що «...є ще одна умова, без якої неможливе *самовиховання*. Вона, ця умова, лежить між волею педагога й волею вихованця, вона ніби об'єднує виховання й самовиховання в єдине ціле. Ця умова – усвідомлення вихованцем свого власного становлення; розуміння й переживання того, що сьогодні я став кращим, ніж учора» [295, с. 606]. Наведена думка видатного педагога є цінною також з позиції зазначеної єдності вчителя й вихованця, їх спільних зусиль, без чого не може бути досягнуто бажаного результату як у самовихованні, так і (проводячи паралель далі) у *самонавчанні*, про що йдеться далі в роздумах В. О. Сухомлинського. Убачаємо в його твердженнях одні з перших порад щодо організації власного самонавчання, яке, на теоретичному рівні, розуміємо як складову самостійної навчальної діяльності.

Видатний педагог пропонує 15 порад щодо виховання самодисципліни в розумовій праці. Зупинимось на деяких з них, котрі є надзвичайно актуальними щодо організації й здійснення саме самостійної навчальної діяльності.

«Умійте визначати систему розумової праці – пише В. О. Сухомлинський, – мова йде про співвідношення головного й другорядного» [295, с. 616]. Саме вміння визначати головне й другорядне є однією з провідних основ уміння орієнтуватися в сучасному постійно збільшуваному інформаційному просторі, особливо коли поряд немає педагога, який би наштовхнув на правильний шлях у відборі того навчального матеріалу, який конче потрібно опанувати на даному етапі самостійно.

«Умійте створювати собі внутрішні стимули» [295, с. 616]. Без наявності свідомих і важливих внутрішніх стимулів неможливо ефективно засвоювати знання взагалі, а самостійно тим більш.

«Учіться полегшувати свою розумову працю в майбутньому, тобто створювати резерв часу для майбутнього» [295, с. 617]. Проблема раціонального розподілу часу під час навчання завжди була й залишається досить важливою, а коли мова йде про самонавчання вона перетворюється на одну з головних, оскільки, нажаль, ще не увійшло в усталену практику визначати й рекомендувати доцільні часові витрати при опануванні певних обсягів навчальної інформації, коли це передбачено робити самостійно. Звичайно, можна говорити про те, що в кожному окремому випадку й для кожного окремого студента згадані часові витрати будуть різними, але ж запровадження таких усереднених і виважених норм надасть можливість студенту, на нашу думку, у процесі самонавчання порівнювати свої власні часові витрати з пропонованими, що забезпечить можливість коригування їх у подальшій роботі. Тому ця проблема варта того, щоб над нею працювати.

Далі В. О. Сухомлинський говорить про те, що «для кожної роботи шукайте найраціональніші способи розумової праці» [295, с. 617]. І цю тезу не можна залишити поза увагою в контексті організації самостійної навчальної діяльності, оскільки її реалізація забезпечуватиме й економію часу, про що було згадано, і безпосередньо впливатиме на якість засвоюваного самостійно знання, оскільки «у години зосередженої розумової праці кожен має працювати цілком самостійно» [295, с. 617].

Й остання з його порад звучить закликом до постійного самостійного поповнення знань: «Не припиняйте розумової праці ніколи. ...Кожен день нехай збагачує вас інтелектуальними цінностями – у цьому одне з джерел часу, необхідного для розумової праці в майбутньому. Пам'ятайте, що чим більше ви знаєте, тим легше буде вам оволодівати новими знаннями» [295, с. 618].

Таким чином, уже в роботах видатного українського педагога В. О. Сухомлинського було закладено певні теоретичні основи для розвитку й становлення теорії самостійної навчальної діяльності в цілому й організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів зокрема, оскільки в них ідеться про те, як мають здійснюватись основні навчальні дії під час самостійного засвоєння знань.

Дослідження історико-педагогічних аспектів проблеми самостійної навчальної діяльності (вітчизняного й зарубіжного наукового фонду) свідчить, що в історії становлення системи освіти по-різному виставлялися акценти відносно ролі самостійної навчальної діяльності, її змістового наповнення й організаційного забезпечення.

Висновки до першого розділу

Загальновідомим є положення про те, що без розуміння минулого неможливе адекватне сприйняття теперішнього й прогнозування майбутнього. Лише чітка й усвідомлена оцінка історико-педагогічних підходів до організації самостійної навчальної діяльності суб'єктів навчання забезпечить результативне розв'язання існуючих проблем з урахуванням умов і пріоритетних тенденцій сьогодення.

Здійснений історико-педагогічний аналіз підтвердив нашу думку про те, що організація самостійної навчальної діяльності не виступала, у переважній більшості, об'єктом окремих педагогічних досліджень, однак особливого звучання набували в працях науковців такі важливі аспекти цього феномену, як організація самостійного навчання, самопізнання й самовдосконалення особистості, саморефлексія.

Історико-педагогічний аналіз показав, що самостійність у навчанні на даному етапі розвитку суспільства й цивілізації в цілому набувають дещо іншої значущості й розуміння, проте, неможливо займатися їх подальшою розробкою без ґрунтовного аналізу надбань попередніх часів.

Розділ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Розробка аспектних складових самостійної навчальної діяльності

У ХХ столітті проблема самостійності в навчанні й організації та здійснення самостійної навчальної діяльності набуває академічного бачення, й, відповідно до цього, вивчення й дослідження. Підготовка молодого покоління до самостійної навчальної діяльності й необхідність навчити вмінь і навичок самостійно набувати певних знань у певних галузях висувається на перший план. Одним із пріоритетних шляхів вирішення цього завдання була розробка проблеми підготовки дитини до самостійної діяльності в період перебування її в школі. Але цей напрямок у педагогіці був досить обмеженим розробкою питань самостійної роботи школяра в школі й вдома (роботи Б. П. Єсіпова, Є. Я. Голанта, Н. М. Бороздінова та ін.), оскільки самостійна навчальна діяльність як така в той час достатньо ґрунтовно не вивчалася.

Починаючи з другої половини ХХ століття провідними педагогами, як один з головних недоліків загальноосвітньої школи, визнається невідповідність її випускників до самостійного набуття знань. Виділяється група дидактів (Н. Г. Дайрі, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. О. Сластьонін та ін.), які починають досліджувати організаційну сторону самостійної роботи учнів загальноосвітніх шкіл.

Дослідженнями вчених було підтверджено, що часто й правильно застосовувана самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру (О. Я. Савченко [267, с. 222]). Це зумовлює введення обов'язкових і різноманітних самостійних робіт у практику шкільного навчання.

Разом з тим, організація навчальної діяльності студента є значно ширшою, передбачає включення поряд з аудиторною сукупності домашньої, позааудиторної й загальної самостійної роботи, причому за різними напрямками підготовки фахівця. Тому виявляється найменш вивченою, але одночасно найбільш цікавою з позицій психологічного аналізу навчальної діяльності, самостійна робота студента в умовах підготовки у вищому навчальному закладі.

У випадку, коли мова йде про підготовку майбутнього вчителя, проблема набуває неабиякого значення вже лише тому, що саме він у майбу-

тньому буде працювати з власними учнями, і від того, наскільки й у якій мірі він оволодіє певними вміннями й навичками самостійної роботи, буде залежати успіх його роботи щодо навчання своїх учнів, ефективне керівництво самостійною навчальною діяльністю школярів. Саме в самостійній роботі майбутнього вчителя більш за все можуть проявлятися його мотивація, цілеспрямованість, самоорганізація, самореалізація, самостійність та інші особистісні якості. Організація самостійної роботи майбутнього вчителя в системі може слугувати, у свою чергу, підґрунтям докорінної перебудови його позиції в навчальному процесі вищого закладу освіти.

У зв'язку з цим усе більшого значення набуває *самостійна робота студентів*, яку визначаємо як основну організаційну форму здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Цій проблемі протягом досить тривалого періоду часу приділяється увага в літературі з педагогіки, психології й методики викладання окремих дисциплін, вивчається бюджет часу студентів, способи раціональної організації й культури розумової праці в застосуванні до дисциплін вищих навчальних закладів різного профілю. Організація аудиторної й позааудиторної самостійної роботи в процесі навчання у вищій школі, формування вмінь навчальної праці є основою для післядипломної освіти й подальшого підвищення кваліфікації фахівців. Таким чином, у вищій школі студенти повинні отримати підготовку до подальшої самоосвіти, а засобом досягнення перерахованих цілей і виступає самостійна робота.

Отже, самостійна робота представляє собою одну з найважливіших і широко обговорюваних проблем навчання в середній школі й у вищих закладах освіти з позицій вимог сучасної педагогічної науки й суспільства в цілому.

Більшість дидактів під *самостійною роботою* розуміють розмаїття видів діяльності (індивідуальної й колективної) тих, хто навчається, на класних чи аудиторних або позакласних чи позааудиторних заняттях або вдома, відповідно до певних завдань за умови безпосереднього невтручання вчителя чи викладача.

Поняття «самостійна робота» є багатогранним, тому досить природно, що воно не отримало єдиного тлумачення в педагогічній літературі. У роботах, присвячених навчанню самостійної роботи в середній школі (Ю. К. Бабанський [225], В. К. Буряк [48], Л. Г. Вяткін [66], Н. Г. Дайрі [88], Б. П. Єсіпов [97], Л. В. Жарова [99], П. І. Підкасистий [231], О. Я. Савченко [267], Т. І. Шамова [325] та ін.), це поняття розглядається:

- ✓ як форма організації,
- ✓ як метод,
- ✓ як засіб навчання,
- ✓ як різновид навчальної діяльності.

Найбільш вдалим, таким, що всебічно висвітлює різні аспекти самостійної роботи, представляється визначення, запропоноване Л. Г. Вяткіним, який під самостійною роботою розуміє «такий різновид діяльності

школярів, за якого в умовах систематичного зменшення прямої допомоги вчителя виконуються навчальні завдання, котрі сприяють свідомому й міцному засвоєнню знань, умінь і навичок формування пізнавальної самостійності як риси особистості учня» [66, с. 29].

Змістовий аналіз наукових підходів, присвячених проблемі навчання самостійної роботи в середніх навчальних закладах, дозволяє виділити наступні *положення*, які безпосередньо торкаються даного педагогічного явища й не втрачають свого значення стосовно вищої школи, а саме:

- самостійна робота визначається більшістю дослідників як різновид пізнавальної діяльності тих, кого навчають, на уроці й дома; її виконання здійснюється за завданням учителя, але без його безпосередньої участі;

- самостійна робота сприяє формуванню таких важливих рис особистості, як самостійність, пізнавальна активність, творче ставлення до праці тощо;

- самостійна робота передбачає, що ціль кожного завдання має бути усвідомленою, тобто для виконання завдань самостійної роботи учні спираються на свої знання, предметні вміння, досвід у вивченні даної дисципліни, а також уміння користуватись засобами навчання;

- самостійна робота потребує наявності в учнів певних *загальних навчальних умінь*, що сприяють її раціональній організації: уміння планувати таку роботу, чітко ставити систему завдань, виділяти серед них головні, уміло обирати способи максимально швидкого економного розв'язання поставлених завдань, умілий оперативний контроль за виконанням завдання, уміння вносити корективи в самостійну роботу, аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати ці результати з тим, що було визначено на її початку, виявляти причини відхилень й окреслювати шляхи їх усунення в подальшій роботі [13, с. 26].

Дослідники, які займаються даною проблемою стосовно вищої школи (С. І. Архангельський [17], В. К. Буряк [51], М. Г. Гарунов [72], Є. Я. Голант [77], Б. Г. Юганзен [117], С. І. Зіновьев [108], О. Г. Молібог [209], Р. А. Нізамов [213], М. Д. Нікандров [214], П. І. Підкасистий [72] та ін.), такожкладають у термін «самостійна робота» різний зміст. Так, поняття «самостійна робота» трактують як:

- самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. І. Архангельський [17]);

- як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Г. Молібог [209]);

- як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. А. Нізамов [213]);

- організація самостійної роботи у вищій школі розглядається як система заходів, спрямованих на виховання активності й самостійності

як рис особистості, на набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б. Г. Іогансен [117]);

- ряд авторів (В. Граф, І. І. Ільясов, В. Я. Ляудіс) розглядають її як систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача [81];

- у окремих підходах самотійна робота ототожнюється з самоосвітою (С. І. Зінов'єв [108]).

Як чітко проглядається з наведених вище визначень і тлумачень, самотійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самотійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самотійною діяльністю студентів.

Самотійна робота виконує пізнавальну, навчальну й виховну функції, а як метод навчання – контролюючу функцію, отже, розширює й поглиблює отримані на заняттях знання, сприяє формуванню вмінь і навичок вивчення літератури, виховує самотійність, творчість, переконаність.

Видається важливим більш детально зупинитись на визначеннях поняття «самотійна робота», пропонованих П. І. Підкасистим і М. Г. Гаруновим, оскільки трактовка даними авторами цього поняття найбільш відповідає нашому розумінню самотійної роботи студентів й організації їх самотійної навчальної діяльності.

П. І. Підкасистий вважає, що «самотійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації й управління самотійною діяльністю в навчальному процесі» [231]. З одного боку, на думку П. І. Підкасистого, самотійна робота представляє собою навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, пропонований викладачем чи передбаченим програмою посібником, а з іншого – форму прояву певного способу діяльності, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання, а саме, спосіб діяльності людини або задля отримання зовсім нового, раніше невідомого їй, знання, або задля впорядкування, поглиблення вже наявних знань.

М. Г. Гарунов під самотійною роботою розуміє «виконання різних завдань навчального, виробничого, дослідницького й самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння професійних знань, способів пізнавальної й професійної діяльності, формування вмінь і навичок творчої діяльності й професійної майстерності» [72].

М. Г. Гарунов і П. І. Підкасистий вирізняють такі *характеристики самотійної роботи студентів*:

- вона формує в того, хто навчається, на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для розв'язання пізнавальних завдань;

- виробляє в студента психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової інформації;

– є найважливішою умовою самоорганізації того, хто навчається, в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання й поведінки;

– є знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною й науково-педагогічною діяльністю того, хто навчається, у процесі навчання й професійного самовизначення [72].

Отже, можна побачити, що дослідники, які займаються проблемою самостійної роботи студентів, вкладають у це поняття різний зміст.

Самостійна робота, таким чином, може розглядатись як один з різновидів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку студентів і керовану викладачем. Такий аспект розгляду самостійної роботи у вищому навчальному закладі зумовлюється значним обсягом наукової інформації, який значно збільшився останнім часом і проявляє тенденції до ще більшого зростання задля формування спеціаліста будь-якого профілю в сучасних умовах конкуренції й ринкових відносин.

На думку О. Г. Молібога, педагогічно виважена організація й управління самостійною роботою студентів є основою наукової організації праці, приведення форм і методів навчальної праці у відповідність до вимог вищого навчального закладу [209].

Організація самостійної роботи як компонент наукової організації праці у вищому навчальному закладі регулюється певними принципами, а її успішність забезпечується деякими факторами, що впливають на навчальний процес. О. Г. Молібог до *принципів організації* відносить наступне:

- регламентація всіх самостійних завдань за обсягом і часом;
- забезпечення умов самостійної роботи студентів;
- управління цією роботою.

Звернемося до факторів ефективності організації самостійної роботи. Фактором називають причину, рушійну силу будь-якого процесу, явища, що визначає його характер чи окремі риси. У літературі виділяють *дві групи факторів*, що забезпечують успішність самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: організаційні й методичні. Фактори, перераховані О. Г. Молібогом, об'єднані у великі різнопланові групи, що охоплюють досить різні сторони організації самостійної роботи студентів. До них належать [209]:

✓ *група організаційних факторів*, що включає бюджет часу, навчальну літературу й навчально-лабораторну базу;

✓ *методичні фактори* – планування, навчання методам й управління самостійною роботою студентів;

✓ *психолого-педагогічний фактор* передбачає врахування психологічних якостей, які потрібні для результативного здійснення самостійної роботи з фаховою літературою, а також виховання соціальних якостей особистості, що є необхідними для такої роботи. До останніх включають і набуту здатність до самовдосконалення шляхом досить чітко визначеного відбору, опрацювання й засвоєння інформації. Така діяльність суб'єкта

потребує наявності відповідних якостей. Найважливішою з них є пізнавальна самостійність, тобто прагнення й уміння власними силами оволодіти знаннями й способами діяльності й застосовувати їх на практиці, а також інтелектуальна активність, тобто потреба знати як можна більше стосовно своєї майбутньої педагогічної спеціальності. Позитивно вмотивована й організована самостійна робота сприяє вихованню вольових якостей особистості, а також розвиває мислення, пам'ять, увагу, здібності.

Перераховані групи факторів здійснюють одночасний, інтегрований вплив на організацію самостійної роботи зокрема й самостійної навчальної діяльності студентів у цілому й мають бути врахованими під час організації самостійної навчальної діяльності у взаємозв'язку.

Самостійна робота повинна здійснюватись студентами як пізнавальна діяльність, перетворитись на засіб формування таких особистісних якостей, як самостійність, активність, творче ставлення до інформації, яка сприймається.

Головним компонентом навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі є активна, цілеспрямована, самостійна пізнавальна діяльність студента, тобто самостійне вивчення змісту кожної окремої дисципліни: понять, теоретичних положень, методів розв'язання типових задач, методів оцінювання достовірності й точності рішень, а також оволодіння технікою застосування таких знань. У той же час, навчальна діяльність студента не може бути ефективною, якщо вона в достатній мірі не забезпечується, не організовується, не управляється й не контролюється викладачем. Таким чином, процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі можна розглядати як поліаспектну й взаємообумовлену діяльність студентів і викладачів, спрямовану на:

- відбір, систематизацію й представлення навчальної інформації викладачем;
- сприйняття, усвідомлення, переробку й оволодіння цією інформацією студентами;
- організацію викладачем самостійної й результативної навчальної діяльності кожного студента, спрямованої на оволодіння навчальною інформацією, а також її використання [13].

З огляду на це, можна виділити п'ять методологічних положень, на ґрунті яких будується система управління пізнавальною діяльністю суб'єкта навчання.

1. Знання як інформація й як способи діяльності й критерії оцінювання не передаються від викладача студенту в готовому вигляді, а засвоюються кожним окремим студентом у результаті активної, поетапної діяльності, яка певним чином спрямовується на досягнення визначеної цілі чи цілей.

2. Діяльність (у тому числі й пізнавальна) є завжди цілеспрямованою, і задля забезпечення ефективності цієї діяльності необхідно, щоб особистість була озброєна прогностичними уявленнями про результати цієї діяльності.

3. Якість засвоєваних знань й ефективність формування вмінь зумовлюють визначення методів викладання, а також комплекс навчально-методичного забезпечення – системи посібників, методичних рекомендацій з усіх тем, з урахуванням навчального плану й кількості годин, передбачених на вивчення курсу в цілому й на кожну окрему тему зокрема.

4. Процес навчання будується як система взаємодії викладача й студента, а також включає:

- самоуправління викладача, коли він усвідомлює свою дидактичну систему (тобто систему представлення матеріалу, засобів і методів мотивації, планування, організації й контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів);

- оперативне управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на основі розробленої викладачем дидактичної системи;

- систему самоуправління й самоконтролю студента в процесі його навчально-пізнавальної діяльності.

5. Засобом організації пізнавальної діяльності студента є самостійна робота. Самостійне активне й цілеспрямоване вивчення студентами навчального матеріалу, що організовується викладачем, – основна форма пізнавальної діяльності студента, на забезпечення якої має бути спрямована діяльність викладача.

Самостійна робота як дидактична форма навчання є системою організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю тих, хто навчається, відбувається за відсутності викладача й без його безпосередньої участі й допомоги. Під час виконання самостійної роботи підтримка викладача реалізується опосередковано через організацію системи навчання в умовах самопідготовки. У цьому полягає дидактична сутність самостійної роботи й її відмінність від форм аудиторної роботи, яка передбачає безпосередню участь і допомогу з боку викладача.

Таким чином, структура самостійної роботи повинна бути розглянута як структура особливої форми навчання й не ототожнюватися зі структурою діяльності учіння, що часто можна спостерігати в дидактиці.

Самостійна робота не є самостійною діяльністю того, хто навчається, щодо засвоєння навчального матеріалу, а є особливою системою умов навчання, котрі організовуються викладачем, і є, таким чином, аспектом його діяльності. Саме тут необхідно підкреслити нетотожність понять «самостійна робота» й «самостійна навчальна діяльність». Слід наголосити на тому, що самостійна робота є лише складовою самостійної навчальної діяльності, її основною формою здійснення.

Самостійна робота є підсистемою системи навчання, у якій через власні засоби й у специфічних умовах можуть розв'язуватися подібні завдання, як і в усій системі пізнавальної діяльності в цілому чи в підсистемі несамостійної роботи. У зв'язку з цим структура самостійної роботи в загальному вигляді може бути представленою як ідентична структурі будь-якої педагогічної системи. Це означає, що до структури самостійної робо-

ти входять: цілі навчання, зміст навчання, процес навчання (засвоєння матеріалу, обробка матеріалу, контроль навчіння).

Розглянемо змістову специфіку всіх перерахованих вище компонентів підсистеми самостійної роботи й деякі питання її організації.

Розробка цілей. Із загальної сукупності цілей навчання у вигляді дій, що підлягають засвоєнню в курсі навчання, можуть бути виділені ті, засвоєння яких виносяться повністю на самостійну роботу, якщо співвідношення самостійної й несамоїїної роботи встановлюється за відповідним принципом.

Інший принцип встановлює співвідношення між самостійною й аудиторною роботою, коли на самостійну роботу виносяться всі дії, передбачені для засвоєння, але на самостійну роботу покладається завдання, наприклад, обробки дій після з'ясування її орієнтувальної основи на аудиторних заняттях. Цілі навчання в самостійній роботі в цьому випадку співпадають з цілями навчання всього курсу.

Аналогічно вирішується питання відносно *змісту навчання*, необхідного для досягнення відповідних цілей самостійної роботи.

Крім виділення дій, що підлягають засвоєнню при самопідготовці, необхідно, напевно, більш визначено задавати рівень, до якого мають бути засвоєні знання й дії в умовах самостійної роботи. Іншими словами, крім переліку дій, що виносяться на самостійну роботу, потрібно визначити й задати певні виміри інтеріоризованості дій, їх автоматизованості, координованості, узагальненості та ін., які необхідно досягти в ході самостійної роботи.

З позиції дидактичних цілей можна виділити чотири типи самостійної роботи студентів [13].

Перший тип – формування в студентів умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них вимагають на ґрунті наданого їм алгоритму діяльності й посилань на цю діяльність, що закладені в умовах завдання. Пізнавальна діяльність студента при цьому полягає в розпізнаванні об'єктів даної сфери знань при повторному сприйнятті інформації про них чи дій, пов'язаних з ними. У якості самостійної роботи такого типу частіше за все використовуються домашні завдання: робота з підручником, конспектом лекції тощо. Загальним є те, що всі дані, що містяться в завданні, а також способи його виконання обов'язково повинні бути представлені в явному вигляді.

Другий тип – формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі. Пізнавальна діяльність студентів при цьому полягає у відтворенні й частковій зміні структури й змісту засвоєної раніше навчальної інформації. До самостійної роботи такого характеру належать окремі етапи лабораторних робіт і практичних занять, типові курсові проекти, а також спеціально підготовлені домашні завдання за пояснювальною запискою алгоритмічного типу. Специфічна особливість самостійної роботи студентів такого типу полягає в тому, що в завданні потрібно

повідомити ідею, принцип розв'язання чи ідею й спосіб, що можуть бути застосовані до даних умов.

Третій тип – формування в тих, кого навчають, знань, що покладаються в основу розв'язання нетипових задач. Пізнавальна діяльність студента при цьому полягає в накопиченні й прояві нового для нього досвіду діяльності на ґрунті засвоєного раніше формалізованого досвіду дій за вже відомим алгоритмом шляхом переносу знань, умінь і навичок. Завдання такого типу передбачають пошук, формування й реалізацію ідеї розв'язання. Самостійна робота такого типу повинна висувати вимоги щодо аналізу незнайомих студентам ситуацій і генерування нової інформації. Для цього типу самостійної роботи студентів відносять курсові й дипломні (кваліфікаційні) роботи, ділові (практичні) ігри та ін.

Четвертий тип – створює передумови для творчої роботи. Пізнавальна діяльність студентів при виконанні цих робіт полягає в глибокому зануренні в сутність вивчуваного об'єкту, установленні нових зв'язків і відношень, що є необхідними для виявлення невідомих раніше принципів, ідей, генерування нової інформації на більш високому рівні пізнання. Даний тип самостійної роботи студентів реалізується при виконанні завдань науково-дослідного характеру, це курсові й дипломні (кваліфікаційні) роботи, дослідницька діяльність у різного роду студентських наукових гуртках й об'єднаннях, проблемних групах, участь студентів у розробці науково-дослідницьких тем кафедр університету тощо [13].

Створення ефективної системи самостійної навчальної діяльності студентів у вищому педагогічному навчальному закладі потребує дотримання певного ряду умов, провідними серед яких є:

- єдність цілей усіх видів навчальної діяльності;
- комплексне забезпечення самостійної роботи студентів: організаційне, методичне, матеріально-технічне;
- педагогічна й практична спрямованість самостійної роботи студентів, реальний характер завдань;
- варіативність і творчий характер завдань для самостійного виконання з урахуванням індивідуальних особливостей студента;
- управління самостійною роботою студентів з поетапним контролем результатів, залучення самих студентів до процесу управління.

При виборі форм і методів навчання, типів самостійної роботи студентів необхідно враховувати специфіку професійно-педагогічної освіти. Вона полягає в інтегративному характері фахово-педагогічної підготовки, перш за все, у поєднанні, взаємозбагаченні спеціального (предметного) і психолого-педагогічного знання. Тому організація аудиторних занять і самостійної роботи з усіх дисциплін має бути такою, щоб вони разом з формуванням спеціального (предметного) знання слугували прикладом сучасної методики викладання, були своєрідною школою педагогічної майстерності для студентів – майбутніх учителів.

Як уже неодноразово підкреслювалось, навчити вчитися – одне з провідних завдань викладачів, які здійснюють педагогічний процес на мо-

лодших курсах. Навчити вчитися – означає навчити кожного студента методиці сприйняття й переробки інформації, прийомам читання, ведення записів під час слухання лекцій, принципам самоорганізації, використання знань при аналізі нової інформації, самоконтролю й самооцінці засвоєних знань та ін., створити в студентів психологічні настрої, спрямований на навчання, стійке прагнення до постійного поповнення й удосконалення знань у процесі самостійної роботи. Саме тому, на початковому етапі організації самостійної роботи студентів як основної форми здійснення їх самостійної навчальної діяльності конче необхідною є безпосередня участь викладача в навчальній діяльності студента задля того, щоб формування вмінь і навичок самостійної роботи відбувалось на свідомій основі.

Вищезазначене зумовлює пріоритети в організації системи самостійної навчальної діяльності студентів молодших курсів. Перевага надається першим двом типам самостійної роботи студентів, основна мета яких полягає в закріпленні теоретичних знань і їх практичному використанні при розв'язанні типових задач.

Специфікою самостійної навчальної діяльності студентів старших курсів є широкий спектр розмаїття видів самостійної роботи, причому переважають третій і четвертий з перерахованих вище типів, спрямованих на формування в них знань і вмінь розв'язання типових завдань, а також на розвиток їх потенціалу для творчої діяльності. Зміст занять і методика їх проведення повинні бути такими, щоб вони разом із формуванням професійних знань і вмінь слугували певною школою сучасної технології навчання. Саме тому, до змісту освітнього процесу включаються такі види навчальної діяльності, як дискусії, тематичні конференції з навчальних проблем, навчально-педагогічні ділові ігри тощо [98].

Ефективність організації самостійної роботи студентів і, як наслідок, самостійної навчальної діяльності в цілому, багато в чому визначається методичним забезпеченням. Усе методичне забезпечення, що постійно розробляється кафедрами, можна умовно поділити на чотири групи.

1. Методичні рекомендації організаційного характеру. У них надається структура й зміст виучуваного курсу, плани навчальних занять, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів, визначаються терміни виконання індивідуальних завдань і форми контролю знань.

2. Методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з окремих розділів виучуваних курсів, у яких практичне застосування теоретичного матеріалу розглядається на прикладі розв'язання задач, здійснення певного роду розрахунків чи виконання вправ. Поряд з типовими пропонуються завдання пошукового характеру, а також завдання для самоконтролю знань.

3. Методичні вказівки для лабораторних робіт і практикумів, практичних занять, написання курсових і кваліфікаційних робіт та ін.

4. Програмно-педагогічні засоби навчального й контролюючого характеру.

Розробка складових самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів висвітлює необхідність конкретизації основної організаційної форми її здійснення – самостійної роботи студентів. При цьому власне самостійна робота може розглядатись як один з різновидів пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку студентів і керовану викладачем. У зв'язку з цим структура самостійної роботи в загальному вигляді може бути представленою як ідентична структурі будь-якої педагогічної системи, до якої входять цілі навчання, зміст навчання, процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

2.2. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Ефективність і результативність організації самостійної навчальної діяльності студентів повинна оцінюватися з методологічних позицій, які мають бути покладені в основу подальшого теоретичного й експериментального дослідження цієї проблеми у вищих педагогічних навчальних закладах.

Філософський словник визначає методологію як систему принципів і способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учення про цю систему [310, с. 350]. В узагальненому вигляді методологія розглядається як учення про організацію діяльності, що визначає її предмет методології – організацію діяльності.

С. У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» визначає методологію як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці». Він також говорить про те, що це є «вчення про методи пізнання й перетворення дійсності», і розрізняє часткову методологію, загальну методологію, філософську методологію тощо [80, с. 207].

Таким чином, методологія, як учення, розглядає організацію діяльності. Організувати діяльність означає впорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними певними характеристиками, логічною структурою й процесом її здійснення. При цьому логічна структура діяльності, що досліджується на методологічному рівні, має містити опис наступних компонентів: суб'єкта, об'єкта, предмета, форм, засобів, методів діяльності, її результатів.

З окреслених вище засад методології задля об'єктивності й усебічності теоретичного обґрунтування вихідних положень досліджуваної проблеми, з урахуванням її специфічності, шляхом поєднання конкретної проблематики з загальнонауковою методологією нами буде здійснений аналіз сутності організації системи самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Первісною філософською основою самостійної навчальної діяльності студента вважаємо теорію пізнання (гносеологію), яка виступає

важливою умовою самопізнання людини. Гносеологія визначається як філософське вчення про загальне в пізнавальних взаємовідносинах суб'єкта й об'єкта. За умови уважного методологічного аналізу, з'ясовується, що філософське вчення про знання є науковим підґрунтям пояснення основних педагогічних явищ, зокрема, системи самостійної навчальної діяльності, й розкриття закономірностей її організації.

Спираючись на провідні методологічні засади опис процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів потребує визначення провідних принципів, основних форм, методів і засобів, обґрунтування системно-блочної організації змістового наповнення самостійної навчальної діяльності, а також характеристику особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності.

Будь-яке дослідження, будь-які теоретичні узагальнення мають підпорядковуватись основним принципам сучасної освіти, серед яких виділяємо *принципи гуманізації й гуманітаризації навчання*. Саме ці принципи зумовлюють установалення гуманних людських відносин між викладачем вищої педагогічної школи й студентом, який також з першого дня навчання має проєкціювати свої власні дії й учинки на позицію вчителя – носія добра, моралі й гуманізму (Н. М. Бібік [36], І. А. Зязюн [110], Л. В. Кондрашова [137], В. Г. Кремень [150], А. Маслоу [196], К. Роджерс [256], О. Я. Савченко [268], Г. Сковорода [277], А. П. Сманцер [281], В. О. Сухомлинський [294], І. С. Якіманська [339] та ін.).

Реалізація гуманістичного підходу в навчанні передбачає усвідомлення невід'ємності освіти, яка здобувається, від національної й світової культур. А одним з пріоритетних напрямів самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі вбачаємо здобуття саме загальнокультурних знань, котрі обов'язково стануть студенту в нагоді вже на етапі проходження педагогічної практики. Гуманістична спрямованість освіти також безпосередньо пов'язана зі здобуттям певного соціокультурного досвіду. І тут слід наголосити, що набуття такого досвіду має представляти собою динамічний безперервний процес, що й забезпечується в процесі здійснення самостійної навчальної діяльності.

Дотримання принципів гуманізації й гуманітаризації освіти забезпечує включення загальнолюдських ціннісних настанов й орієнтацій до змісту самостійної навчальної діяльності, без яких не виявляється можливим організація й здійснення будь-якого різновиду навчання, а самостійного тим більш, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і навичок має усвідомлюватись на достатньо високому рівні задля їх подальшого самостійного розширення за циклічним принципом: чим більших обсягів інформації й сталих знань здобуває людина, тим більше можливостей вона отримує для себе щодо їх подальшого збагачення.

Усвідомлення цінності здобутих загальнонаукових і професійно необхідних знань забезпечується з позицій реалізації аксіологічного підходу, який дозволяє вивчати явища відносно виявлення їх можливостей задо-

вольняти потреби студента, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, що набуває неперевершеної ролі в підготовці майбутнього вчителя. Це питання розкривається в працях В. М. Гриньової [83], П. М. Гусака [86], Н. В. Кузьміної [154-156], А. К. Маркової [193] та ін.

Центральне місце щодо методологічного обґрунтування організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів займають системний (цілісний) і діяльнісний підходи. У сучасній педагогічній науці ці два підходи поєднуються й трактуються як єдиний системно-діяльнісний підхід (Б. Г. Ананьєв [5], Є. В. Бондаревська [42], О. В. Бугрій [46], І. О. Зимня [107], В. І. Лозова [173], Г. І. Щукіна [333], І. С. Якіманська [339] та ін.). Але все ж спробуємо наголосити на тому, що хоча дійсно їх поєднання додає додаткові важелі щодо розробки певних теоретичних положень, кожен з них представляє завершену сукупність вимог, які можна застосовувати окремо, а за необхідності в поєднанні.

Системний (цілісний) підхід у філософській і психолого-педагогічній літературі розглядається переважно як спосіб дослідження складних об'єктів, їх компонентів, котрі перебувають у постійних динамічних взаємозв'язках і взаємозалежності. Системність, або цілісність, перш за все, передбачає, що єдина динамічна взаємопов'язана сукупність елементів складного об'єкта має характеристики, які докорінно відрізняються від простої суми чи набору характеристик, котрі притаманні окремим складовим чи компонентам цілісної системи.

У своєму дослідженні також виходимо з положення про навчальний процес у вищій школі, запропонованого С. І. Архангельським. «Навчальний процес у вищій школі – це не лише повідомлення й засвоєння знань, прищеплення навичок і вмінь, це складна система організації, управління й розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес багатостороннього формування спеціаліста вищої кваліфікації. Така система потребує строгої організації, функціонування, усебічного методологічного обґрунтування, глибокого аналізу умов свого розвитку» [16, с. 44].

Наведене положення, а також засади системного (цілісного) й діяльнісного підходів дають змогу теоретично обумовити основні положення щодо дослідження проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядаємо як складний об'єкт дослідження й певний об'єктивно й реально існуючий феномен сучасного освітнього процесу. Таке бачення дозволяє представити даний феномен освітнього процесу й об'єктивну категорію педагогічної науки як складну педагогічну систему, яка знаходиться в постійній взаємодії «система – системи», «система – система», «система – системні компоненти» з іншими феноменами цілісного педагогічного й освітнього процесу, які також представляють собою завершені педагогічні системи вищого й нижчого ієрархічного порядку.

Виходячи з даних методологічних засад пропонуємо ширше розуміння організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. На рівні дефініції визначаємо організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів – інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбиває здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її саморозвиток й самовдосконалення на константному циклічному рівні.

Визначення широкого розуміння організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає можливість усебічного концептуального теоретико-методологічного обґрунтування власне процесу організації й його основних положень, а також формулювання категоріального апарату на позначення її. Пропоноване бачення досліджуваного процесу надає можливість для цілісного сприйняття не лише самої самостійної навчальної діяльності студентів, а й передбачає усвідомлення місця її діяльності в загальному навчальному процесі вищої педагогічної освіти, показує її зв'язки з іншими видами діяльності. Поєднання на рівні згаданих процесів САМО забезпечує їх діалектичне, максимальне взаємопроникнення, що сприяє підвищенню ефективності й результативності організації важливої й досить специфічної, змінюваної з урахуванням сучасних вимог до фахівця сфери самостійної навчальної діяльності.

Так, широке розуміння організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів виступає теоретичною основою. Але ж будь-який педагогічний процес, діяльність чи педагогічний вплив не мають сенсу без визначення практичної реалізації, утілення в реальний навчальний процес. Пропонуємо вузьке розуміння організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. З практичної реалізації на рівні дефініції визначаємо: організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів – оптимальне інтегративне використання традиційних і інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем), спрямованих на ефективне й результативне самостійне здобуття знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Запропоноване вузьке розуміння організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає можливість щодо практичної реалізації певних заходів у межах інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації). Інтегративне використання традиційних

тніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом) не обмежує, а лише задає пріоритетний напрям організації самостійної навчальної діяльності. Також обов'язково необхідно враховувати специфіку й малтиаспектність професійної підготовки саме студента вищого педагогічного навчального закладу.

На рис. 2.1 представлена педагогічна система організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у горизонтальних і вертикальних взаємозв'язках її елементів.

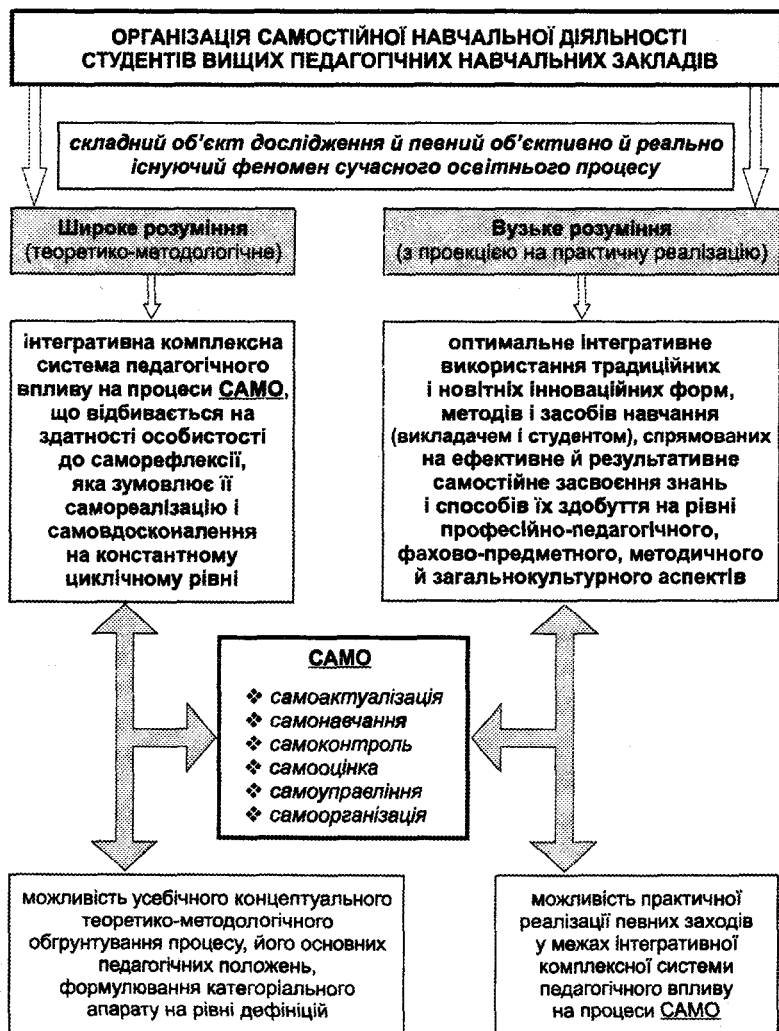


Рис. 2.1. Педагогічна система організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Цілісне системне бачення організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє обґрунтувати її на теоретичному рівні й представити як педагогічну модель, яка спирається на принципи самостійності й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, а також на систему принципів, до якої включаємо наступні принципи:

- самостійності;
- професійно-педагогічної спрямованості;
- гуманізації й гуманітаризації;
- наступності;
- науковості;
- свідомості й активності;
- системності, послідовності й раціональності;
- доступності й достатнього рівня складності;
- зв'язку теорії з практикою;
- професійно-педагогічної значущості знань;
- професійної компетентності.

Педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу. До неї включаємо власне систему самостійної навчальної діяльності; форми, методи й засоби її організації та здійснення; сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечує функціонування педагогічної моделі.

З позицій системного підходу щодо визначення й обґрунтування основних положень пропонуємо також *системно-блочну організацію змістового наповнення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*, яка передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін.

Подальша розробка проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів показала необхідність у залученні діяльнісного підходу до опису цього складного феномену. Діяльнісний підхід зумовлює таку організацію діяльності суб'єкта, у якій він виступає активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму власному розвитку. Дуже часто в педагогічній науці йде мова про діалектичну єдність діяльнісного й особистісного підходів, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності. Виходячи з цього, особистість студента виступає суб'єктом самостійної навчальної діяльності. Саме з позицій суб'єктивного досвіду ним здійснюється в пізнанні самостійне сприйняття інформації, здобуття й переробка знань. Актуалізація суб'єктивного досвіду студента забезпечується змістом самостійної навчальної діяльності, спільним визначенням загальної мети такої діяльності й більш конкретних цілей, створенням емоційного фону, а також усталеною постійною рефлексією.

З позицій системного й діяльнісного підходів у їх інтегративній єдності представляємо організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як цілісну систему, до якої включаємо наступну сукупність взаємопов'язаних функціональних компонентів, що перебувають у постійній динамічній взаємодії, а саме:

- мотиваційно-цільовий компонент;
- організаційно-структурний компонент;
- процесуально-діяльнісний компонент;
- контрольно-оцінювальний компонент;
- аналітико-прогностичний компонент;
- рефлексивний компонент.

Виділені структурні компоненти в складі цілісної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у своєму детальному й глибинному обґрунтуванні, а також подальшому розкритті, потребують звернення до положень компетентнісного підходу, який передбачає конкретизацію аксіологічного, мотиваційного, операційного, когнітивного, рефлексивного й інших складових результатів навчання (В. І. Бондар [41], В. В. Краєвський [148], В. Г. Кремень [150], А. В. Хуторський [317], С. Б. Єлканов [96] та ін.). У сфері самостійної пізнавальної діяльності основою компетентності виступає пізнавальна самостійність. Така компетентність передбачає засвоєння способів придбання знань із різних джерел інформації й є основою компетентності в інших сферах, увесь спектр яких представляє собою неабияку важливість для особистості майбутнього вчителя.

Саме компетентнісний підхід щодо організації процесу навчання вимагає формування рефлексивної культури особистості, яка характеризується готовністю й здатністю до творчого осмислення свого внутрішнього світу й іншої людини.

Визначається чотири сфери існування рефлексії:

- мислення, спрямоване на розв'язання конкретних завдань, що призводить до аналізу, оцінки особистих дій;
- діяльність, у якій фіксується установка на взаємопідтримку;
- спілкування, що передбачає доступність досвіду іншого для себе;
- самопізнання при самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» й «не Я» [115, с. 43].

Стосовно самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів особливо актуальною є остання з виділених сфер існування рефлексії – самопізнання, при існуванні й функціонуванні рефлексії решти сфер – мислення, діяльності, спілкування.

Результативність й ефективність організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлюється сукупністю обставин, визначених педагогічних умов, що створюють можливість організації навчання, орієнтованого на пошуки й розвиток потенціалу кожного окремого суб'єкта навчального процесу.

Визначення педагогічних умов ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів спирається на дослідження, у яких охарактеризовані положення так званого ресурсного підходу в педагогіці, який представляє собою сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання (Т. М. Давиденко [326], Т. І. Шамова [326], І. С. Якіманська [339] та ін.). Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища) й внутрішні (індивідуальні ресурси особистості) можливості. Провідним принципом реалізації ресурсного підходу в педагогіці є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку того, хто навчається.

Серед педагогічних умов організації навчання на основі ресурсного підходу є активізація емоційно-оцінного ставлення тих, хто навчається, до своєї самостійної діяльності засобами рефлексії (Т. М. Давиденко [326], Ю. М. Кулюткін [160], Г. С. Сухобська [160], Т. І. Шамова [326] та ін.).

Урахування положень ресурсного підходу в проектуванні організації самостійної навчальної діяльності студентів сприяє: індивідуалізації навчання у вищому навчальному закладі; гуманістичному ставленню до суб'єктів самостійної навчальної діяльності; створенню конкретних умов для організації особистісно орієнтованого процесу оволодіння змістом освіти, у тому числі й шляхом самостійного здобуття знань.

Задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО через реалізацію системно-блочної організації змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначено на теоретичному рівні провідні педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковано вдосконаленню організації самостійної навчальної діяльності студентів у цілому. Таких умов три.

1. Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольо-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації *задачного підходу в організації навчання*.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації).

Створення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов забезпечує ефективність і результативність організації самостійної навчальної дія-

льності студентів як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи.

Таким чином, застосовані методологічні засади до розгляду проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволили виділити в цій складній діяльності, яка трактується нами в широкому й вузькому розумінні, об'єкт, суб'єкт, філософське підґрунтя, провідні й системоутворювальні принципи, підходи до організації, опису педагогічної моделі, а також провідні педагогічні умови.

2.3. Принципи організації самостійної навчальної діяльності

Усвідомлення й упровадження принципів організації певного навчального процесу надає можливість організувати такий процес відповідно до його закономірностей, обґрунтовано й свідомо визначити його цілі й виважено підійти до змістового наповнення, відбору форм і методів навчання, які були б адекватними цілям.

Зупинимось на загальнонауковому визначенні категорії принципу. Принцип (від лат. *principium* – основа, першоначало) – означає похідне положення будь-якої теорії, вчення та ін.; ідея, яка керує; основне правило діяльності [279, с. 409].

У дидактиці принцип – це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, це методичне вираження законів і закономірностей, які вже пізнані, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, яке виражено у формі, що дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики [239, с. 444].

Підходячи до розробки принципів ми виходимо з того, що самостійна навчальна діяльність студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є невід'ємною складовою загального навчального процесу підготовки вчителя адекватно до діючого Державного стандарту. Відповідно до цього, перш ніж детально зупинитись на визначенні принципів її ефективної організації в умовах вищого педагогічного навчального закладу з урахуванням усіх специфічних особливостей саме такої навчальної діяльності, варто звернутись до загальних положень педагогічної науки щодо принципів навчання. Оскільки принципи навчання формулюються на основі певних законів і закономірностей, то серед них знаходимо такі, що є загальними для організації навчального процесу в усіх типах освітніх закладів.

Звернемось до історії розвитку окресленої проблеми. З історичної точки зору принципи навчання виступають як дещо скороминуще. У ході розвитку теорії і практики навчання, відкриття нових закономірностей видозмінюються принципи навчання й формулюються нові.

Засновник сучасної педагогіки Я. А. Коменський [134] висунув ідею природовідповідності й наголошував на тому, що все, що має бути вивченим, повинно бути розподілено за ступенями віку, щоб учням пропонували для вивчення те, що доступно їх здібностям сприйняття. Як результат, ідея природовідповідності виступає основою таких принципів навчання, як послідовність, наступність і самостійність.

А. Дістервег [91], у свою чергу, сформулював принцип природовідповідності, сутність якого полягає в адекватності процесу навчання природному ходу розвитку дитини. Цей великий педагог започаткував також принцип культуровідповідності, який полягає в тому, що в процесі навчання має бути взятою до уваги вся сучасна культура. Стосовно принципів навчання й з метою конкретизації дидактичних принципів і правил навчання А. Дістервег розглядав їх як вимоги. А саме, вимоги до змісту навчання, до тих, хто навчає, й до тих, хто навчається.

Великий вітчизняний педагог ХІХ століття К. Д. Ушинський говорив про своєчасність, наступність, органічність, постійність, міцність засвоєння, ясність, самодіяльність учнів, відсутність надмірного напруження й надмірної легкості, правильність [305]. Стосовно дидактичних принципів, то до них К. Д. Ушинський відносив також: свідомість й активність у навчанні; наочність; послідовність; міцність знань і навичок. Він формулював це таким чином:

- навчання повинно починатись своєчасно й бути поступовим;
- навчання повинно вестись природовідповідно, у відповідності до психологічних особливостей учнів;
- порядок і систематичність – одна з провідних умов успішності навчання;
- навчання повинно всіляко розвивати в дітей самодіяльність, активність, ініціативу;
- навчання повинно бути помірним для учнів, не занадто важким і не занадто легким;
- процес викладання будь-якого предмету має зазвичай йти таким шляхом, щоб на долю вихованця залишалось рівно стільки труда, скільки можуть подолати молоді сили (К. Д. Ушинський).

У процесі наукової дискусії було доведено, що принципи навчання визначаються й зумовлюються його цілями, які висувуються певними історичними умовами, станом розвитку суспільства й рівнем досконалості його культури. Іншими словами, вони мають історичний характер. Зміна суспільних умов передбачає необхідність перебудови змісту принципів, які зберігають своє значення стосовно нових умов, і з'являються нові принципи, у яких відбиваються нові вимоги суспільства до організації навчання й системи освіти в цілому. Саме наведене положення доводить правильність і правомірність твердження сучасної дидактики про те, що принципи навчання є історично конкретними й відображують актуальні й найбільш суттєві потреби суспільства.

Як уже вище було зазначено, за умови впливу соціального прогресу й новітніх наукових досягнень, виокремлення нових закономірностей навчання, накопичення досвіду роботи тих, хто навчає, й аналізу результатів навчання тих, хто навчається, певні принципи навчання видозмінюються, удосконалюються. Сучасні принципи зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу: цілей і завдань, формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування й аналізу результатів, які вже досягнуто. У минулому більшість принципів навчання виводилася з практики, практичного досвіду, тобто мова йшла про емпіричне їх обґрунтування. Сучасний стан розвитку науки взагалі й педагогічної науки зокрема дозволяє звертатись у науковому пошуку до певного теоретичного обґрунтування. Деякі етапи такого обґрунтування розроблені в роботах В. В. Краєвського. Він пропонує таку схему [148]:

практичне завдання → наукова проблема →
задум того, як розв'язати → гіпотеза → способи її перевірки →
теоретична інтерпретація результатів → принцип.

Саме такої наведеної схеми ми намагаємось дотримуватись щодо визначення принципів ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. А якщо врахувати, що «принципи навчання виступають в органічній єдності й утворюють певну концепцію дидактичного процесу, котру можна представити як систему, компонентами якої вони виступають» [101, с. 36], слід також зупинитися на системному розумінні комплексу принципів навчання, які можуть бути покладені в основу організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Система принципів завжди має власний внутрішній взаємозв'язок і взаємообумовленість, а важливою умовою існування й функціонування системи принципів виступає наявність центрального, провідного, системоутворювального принципу. Стосовно середньої загальноосвітньої школи, виходячи з сучасної концепції навчання, таким принципом виступає принцип розвивального й виховного навчання, а стосовно професійної освіти – принцип фундаментальності й професійної спрямованості. Відповідно всі інші принципи виступають як похідні від провідних. Похідні принципи конкретизують один чи декілька системоутворювальних принципів, розкривають й уточнюють умови їх реалізації й впровадження.

Система буде функціонально дієздатною за умови взаємозалежності й взаємопроникнення принципів, які виступають компонентами цієї системи.

Сучасна дидактика розглядає принципи навчання як певні рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей й умов, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Але, на думку В. І. Загвязинського, таке твердження не повною мірою

розкриває сутність принципу як дидактичної категорії. Він вважає, що принцип по-суті є рекомендацією, орієнтиром щодо способів досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні певних протилежних сторін, початків, тенденцій педагогічного процесу [101, с. 37].

Зупинимось на деяких специфічних особливостях педагогічного процесу в умовах вищого педагогічного навчального закладу. По-перше, як і будь-який інший педагогічний процес він є надзвичайно динамічним, оскільки здійснюється в умовах, які постійно змінюються й перебувають у постійному розвитку з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей студентів й особистісних особливостей викладачів. Специфіка полягає в тому, що варіювання у віці студентів одного курсу сягають у більшості випадків від 1 до 3 років, а іноді й більше, коли мова йде про контингент денної форми навчання, а при заочній формі навчання коливання у вікових рамках майже необмежені. У більшості випадків студент першого курсу денної форми навчання – учорашній школяр і відчуває себе саме так, але ж, з іншого боку, він уже студент вищого педагогічного навчального закладу, іншими словами, – майбутній учитель. І таке становище висуває додаткові труднощі щодо організації навчального процесу взагалі й організації самостійної навчальної діяльності зокрема.

По-друге, педагогічний процес у вищому педагогічному навчальному закладі, з одного боку, відбувається як власне педагогічний процес, спрямований на підготовку фахівця й набуття студентом певного обсягу знань, передбаченого навчальними планами й програмами, а з іншого боку, має бути організованим так, щоб підготувати студента – майбутнього педагога, до власної педагогічної діяльності. Як уже підкреслювалось вище, студент вищого педагогічного навчального закладу під час усього періоду навчання у вищій школі має формувати свідому настанову на майбутній власний педагогічний процес, у якому він уже буде виступати в ролі того, хто навчає. І саме самостійна навчальна діяльність, яка на даному етапі розвитку вищої педагогічної школи набуває особливої ваги, має неабиякий потенціал щодо розв'язання завдань сьогодення в сфері навчання й системи освіти.

Ефективність системи підготовки вчителя визначається ступенем її відповідності до вимог суспільства в сфері виховання підростаючого покоління, структурі й змісту вчительської праці на сучасному етапі, відповідності професійним якостям учителя. І тут також для досягнення вагомих результатів значний потенціал містить у собі самостійна навчальна діяльність студента.

У чому ж полягає специфіка саме самостійної навчальної діяльності студента? Відповідь на поставлене запитання непросте. Для того щоб належним чином відповісти на нього, слід зупинитись на декількох аспектах визначеної проблеми.

По-перше, під самостійною навчальною діяльністю студента вищого педагогічного навчального закладу розуміємо навчальну діяльність,

яку студент здійснює для опанування всього обсягу навчального матеріалу, винесеного на самостійну роботу з усіх дисциплін, передбачених навчальними планами й програмами, протягом усього періоду перебування у вищому педагогічному навчальному закладі.

По-друге, студент у процесі самостійної навчальної діяльності виступає як суб'єкт, який навчає й навчається. З позиції того, хто навчає, його діяльність рефлексивна й спрямована на самого себе. З позиції того, хто навчається, він сприймає навчальний матеріал від суб'єкта, яким виступає сам. Така циклічність, на нашу думку, має неперевершений потенціал саме в процесі підготовки майбутнього педагога, який в ході самостійної навчальної діяльності виступає одночасно й у ролі вчителя, й у ролі учня, і це надає неабиякі додаткові позитивні можливості щодо добору змісту навчального матеріалу, висунення цілей і завдань навчання, пошуку оптимальних форм і методів подачі й сприйняття тієї чи іншої інформації, удосконалення навчальних технологій, виявлення, коригування й виправлення помилок, аналізу отриманих результатів, поточного й кінцевого самоконтролю. Тому провідними, системоутворювальними принципами організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів вважаємо принципи *самостійності й професійно-педагогічної спрямованості*.

По-третє, успішність і результативність самостійної навчальної діяльності студента є наслідком правильно організованої його навчальної діяльності під час аудиторних занять, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення й продовження в позааудиторний час. Організована відповідним чином і керована викладачами навчальна діяльність студента під час аудиторних занять повинна виступити для останнього в якості привласненої ним програми самостійної навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння окремих навчальних дисциплін у тому обсязі, який передбачає самостійну навчальну діяльність. Самостійна навчальна діяльність студента виступає як більш широке поняття, ніж самостійна робота студента й включає останню як складову нижчого рівня.

Визначення принципів самостійності й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, а також запропонований вище теоретичний аналіз проблеми дає можливість говорити про систему принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу. До неї відносимо наступні принципи: *самостійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності*.

Принцип *самостійності* визначаємо як провідний і системоутворювальний, оскільки саме реалізація цього принципу відображує специфіку досліджуваного виду навчальної діяльності.

Самостійна навчальна діяльність студента передбачає його повну самостійність і свободу щодо опанування певного обсягу знань, які він набуває в процесі самостійної роботи, яка передбачена навчальними планами й навчальними програмами з окремих дисциплін. У чому ж полягає тут саме самостійність студента? Перш за все, він має навчитись самостійно розподіляти час, який передбачено для занять самостійною навчальною діяльністю. Студент має навчитись самостійно висувати проміжні цілі власної самостійної навчальної діяльності, які було б підпорядковано успішному досягненню кінцевої мети; самостійно відбирати найбільш ефективні форми й методи засвоєння навчального матеріалу; працювати над формуванням власної пізнавальної самостійності, яка виступає передумовою розвитку вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності; аналізувати й коригувати самостійну навчальну діяльність з урахуванням виявлених у процесі роботи помилок і недоліків стосовно змісту навчання й організації всього процесу; займатись самоконтролем отриманих результатів самостійної навчальної діяльності й набувати вмінь самостійно порівнювати власний рівень набутих знань з певними вимогами, які висуваються до фахівця певного рівня з тієї чи іншої дисципліни.

В основу даного принципу покладено вимоги, які висуваються до сучасної вищої школи взагалі й сучасної вищої педагогічної школи зокрема щодо підготовки фахівця, здатного самостійно й цілеспрямовано набувати професійно значущих знань під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, а також підготувати його до подальшого безперервного самостійного вдосконалення вже набутих знань і постійного накопичення нових знань із галузей, які є важливими для підтримання власного професіоналізму протягом усього життя. Для організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів принцип самостійності є провідним також із причини того, що лише той учитель зможе залучити дітей, своїх вихованців, до інтенсивного, цікавого, активного самостійного пошуку, який під час навчання у вищій педагогічній школі набуде справжніх умінь організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Перспектива майбутнього щодо висококваліфікованого фахівця певної галузі полягає саме в здатності самостійно набувати знання, і лише сучасний і підготовлений до здійснення цього вчитель може забезпечити реальні зрушення у визначеному напрямку.

Продовженням цієї думки є наступний, другий провідний і системоутворювальний принцип організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів – *принцип професійно-педагогічної спрямованості*.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Неоціненну роль у цьому процесі відведено особистості майбутнього вчителя. Тому весь навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі має бути підпоряд-

кованим саме професійно-педагогічному спрямуванню й самостійна навчальна діяльність студента, як його невід'ємна складова, відповідно, також. Що це означає?

По-перше, самостійна навчальна діяльність студентів повинна бути організована таким чином, щоб у процесі її здійснення чітко відбивались пріоритети на опанування студентами професійно значущих знань, а не абстрактних теорій, знань, які вже під час перебування на педагогічній практиці стали б у реальній практичній нагоді, знань, які були б вагомим додатком до того, що вони отримали під час аудиторних занять. Стосовно висунутого положення можуть виникнути заперечення: усі знання, які набувають студенти й у процесі аудиторних занять, й у процесі самостійної навчальної діяльності є професійно значущими. Але слід звернути увагу на специфічність і навіть унікальність педагогічного процесу у вищій педагогічній школі. Якщо будь-які інші вищі навчальні заклади готують фахівця для певної галузі господарства, то вищий педагогічний навчальний заклад готує не просто фахівця-вчителя, а має на меті підготувати гармонійно розвинену особистість сучасного вчителя, який би зміг повести своїх вихованців теренами безкрайніх обсягів інформації до вершин справжнього оволодіння знаннями. Відповідно до цього слід говорити про чотири пріоритетні напрямки організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: професійно-педагогічна; фахово-предметна; методична; соціально-культурна.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості повинен реалізовуватись стосовно висунення кінцевих і проміжних цілей організації самостійної навчальної діяльності студентів, визначення її змісту, добору оптимальних форм і методів, використаних засобів.

Принцип гуманізації й гуманітаризації займає одне з провідних місць у системі принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки сьогодні ці принципи відбивають провідні тенденції розвитку освіти в сучасному світі й наголошують на зростанні ролі й значенні людських відносин, взаємного розуміння учасниками навчального процесу успішності освіти в цілому.

Процеси гуманізації й гуманітаризації є майже невід'ємними. Так, Л. В. Кондрашова говорить про те, що «гуманізація – це основа методів, притаманних гуманітарним наукам, пов'язаних з образним мисленням, уявою, естетичними оцінками, пошуком далеких аналогій і самостійних суджень. Гуманітаризація – продовжує вона, – передбачає не просте засвоєння гуманітарного знання, а оволодіння особливим способом мислення, який дозволяє осмислити ситуації, що виникають, бути готовим до діалогу культур, самоосвіти й самореалізації в системі нових відносин «Людина – світ»». Мету гуманітарного знання Л. В. Кондрашова вбачає в збагаченні внутрішнього світу особистості, залученні її до естетичних цінностей, спонуканні до морального вдосконалення [137, с. 30].

Реальний стан справ щодо реалізації принципів гуманізації й гуманітаризації процесу навчання у вищій школі висвітлює В. К. Буряк,

який наголошує на тому, що зазвичай вищі навчальні заклади (кожний на власний розсуд, тому що єдині підходи не розроблені) проводять чергову кампанію з гуманізації й гуманітаризації викладання. Цілі цієї кампанії для більшості педагогів залишаються незрозумілими, її завдання досить розпливчастими, а тому й засоби здійснення обрані найелементарніші – кількісне збільшення набору всіляких (як правило, історичних) курсів з філософії, етики, естетики, культури, мистецтва, релігії тощо [49, с. 171].

Разом з тим, І. А. Зязюн наголошує на таких засадах принципу гуманізму в навчанні. По-перше, вважає вчений, гуманістичне навчання – це не лише метод чи підхід, а сукупність цінностей, особлива педагогічна філософія, нерозривно пов'язана з особистісним способом існування людини. У таку систему цінностей входять: переконання в особистій гідності кожної людини; у значущості для кожної людини можливості вільного вибору й відповідальності за його наслідки; задоволення навчанням як творчістю.

По-друге, наголос тут робиться не стільки на навчанні студента, скільки на учінні, а викладання слід організувати не як трансляцію інформації, а як фасилітацію (від англ. – полегшувати, допомагати, сприяти) осмисленого учіння. По-третє, реформа навчання потребує перебудови певних особистісних настанов педагога, які реалізуються в процесі його взаємодії з учнями на засадах відкритості, довіри, емпатичного розуміння тощо. По-четверте, кожен учитель, виходячи з цих настанов, виробляє власний інструментарій навчання на базі загальних методичних прийомів [110].

Підводячи своєрідний підсумок наведених тлумачень принципу гуманізму зазначимо, що в процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів він означає: утвердження особистості студента як найвищої соціальної цінності, що визначає провідні цілі організації самостійної навчальної діяльності; найповніше розкриття його здібностей і задоволення різноманітних пізнавальних потреб через форми й методи самостійної діяльності, забезпечення пріоритетності загальнолюдських і громадянських цінностей у змісті самостійної роботи; сприяння самоактуалізації студентів в умовах професійно-орієнтованої самостійної навчальної діяльності, організація такої діяльності викладача й студента на засадах партнерства; створення в процесі її здійснення можливостей для творчості студентів, реалізації ними вільного вибору змісту, форм і методів самостійної навчальної діяльності.

Разом з тим, гуманітаризація означає переорієнтацію освіти на Людину, а, відтак, подолання технократизму, бездуховності й формалізму в освіті. Гуманітарна освіта сьогодні розглядається як важливий засіб формування світогляду, який відіграє велику роль у загальному розвитку людей, у їхньому розумовому й моральному вихованні [80, с. 77].

Проте, було б неправильно до гуманітарної освіти відносити предмети відповідного циклу, принцип гуманітаризації передбачає, перш за все, переорієнтацію освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й, насамперед – світу куль-

тури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й, таким чином, на формування особистісної зрілості, розвиток творчих здібностей суб'єктів навчання [80, с. 77].

Принцип гуманітаризації в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів означає подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу в змісті, сутності самостійної роботи, відображення в ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських й етичних концепцій, педагогічних ідей тощо.

Принцип наступності в організації самостійної навчальної діяльності має забезпечити поступовий перехід від власне шкільних форм і методів засвоєння знань до активних, раціональних і системних, коли більшість навантаження у виконанні завдань припадає саме на студента. Дійсно, поряд із засвоєнням спеціальних знань, потрібна робота, спрямована на вироблення раціональних умінь. Вона полягає в розв'язанні операційно-адаптаційних завдань – тобто завдань, що поетапно прилаштовують студентів до навчального процесу саме у вищому педагогічному навчальному закладі через усунення низького рівня змістово-операційної підготовки студента, неповної його організаційно-адаптаційної компетентності.

Практика показує, що керуючись лише гаслом: «Будь самостійним!», студент першого року навчання не в змозі його наслідувати. Постановка операційно-адаптаційних завдань може вирішити цю проблему, якщо спрямована на досягнення усвідомлення студентами органічного зв'язку всіх форм навчання, їх наступності, зв'язку рівня засвоєння попереднього матеріалу з подальшими результатами в навчанні. Для цього необхідно, щоб система завдань для самостійної роботи студентів першого курсу вмотивовувалась і цілковито «вимальовувалась» на лекції, включала б у себе такі завдання, що передбачають як їх миттєве виконання, так і їх розгляд на наступній лекції або на практичному занятті, розв'язання в процесі позааудиторної підготовки.

Виклад теоретичного матеріалу, що супроводжується постановкою завдань, самостійний пошук розв'язання яких міг би здійснюватись за умови організації інших форм навчального процесу, змушує студентів першого року навчання регулярно конкретизувати, узагальнювати й систематизувати відповідні ідеї, забезпечує зв'язки, що умовно можна позначити як «лекція – лекція», «лекція – практичне заняття», «лекція – домашнє завдання», «практичне завдання – домашнє завдання», «лекція – контрольні заходи, екзамен (залік)» та інші.

Якісне збільшення частини такої цілеспрямованої й систематичної самостійної навчальної діяльності студентів першого року навчання під час аудиторних і позааудиторних занять виявляється можливим за умови готовності до неї студентів.

Завдання викладача, керуючись принципом наступності в організації самостійної навчальної діяльності студентів, полягає в доборі завдань, які поступово стають більш складними, їх систематичній постановці, визначенні розділу посібника для вивчення й здійснення контролю. При цьому, як показує педагогічний досвід, серед причин непопулярності додаткової самостійної роботи серед студентів – відсутність її оцінки з боку викладача, тому викладачеві слід підтримувати пріоритет «звітної» діяльності студента при виконанні різного роду завдань, продумати нові форми заохочування самостійної роботи з додатковими джерелами знань.

Таким чином, описаний нами принцип наступності передбачає як наступність в організаційних формах самостійної навчальної діяльності студентів, так і її змістового наповнення.

Принцип науковості в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів полягає, перш за все, у тому, що для самостійного засвоєння повинні пропонуватись дійсно встановлені наукою знання, вони повинні бути науково доведені й перевірені.

На самостійне опрацювання мають виноситись виважені теорії, які в більшості випадків трактуються однозначно чи досить близько різними науковими школами, що не завдасть додаткових ускладнень для їх засвоєння. Слід запобігати винесенню на самостійне опанування наукових даних, які не знайшли відповідного й належного відображення в навчальних посібниках і підручниках, або містять у собі контрверсійні твердження й положення без чіткого виокремлення найбільш важливих, пріоритетних і практично значущих.

Дотримання принципу науковості забезпечить також об'єктивність з приводу висвітлення досягнень різних наукових шкіл, особливо, коли мова йде саме про педагогічні школи. Об'єктивно дібрана наукова інформація, яка пропонується студентам для самостійного опрацювання, забезпечить неупереджене знайомство з різними педагогічними школами, а не лише з тими, у рамках вимог яких працюють окремі викладачі, викладачі певної кафедри чи навіть педагогічний колектив усього навчального закладу.

Принцип науковості також висуває певні вимоги стосовно використання методів навчання, які наближаються до методів науки, що вивчається.

Принцип науковості в організації самостійної навчальної діяльності забезпечує відповідність навчальних планів і навчальних програм рівню соціального й науково-технічного прогресу стосовно змісту навчальної інформації, яка виноситься на самостійне опрацювання.

Реалізація принципу науковості також забезпечує впровадження новітніх досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду, розкриває логіку окремих навчальних дисциплін і навчального процесу в цілому.

Принцип свідомості й активності студентів відіграє важливу роль в організації самостійної навчальної діяльності, оскільки він виражає сут-

ність діяльнiсної концепції: неможливо навчити того, хто навчається, якщо він не захоче навчитись сам. Оволодіння знаннями й розвиток відбувається лише за умов наявності власної активної діяльності, цілеспрямованих зусиль, спрямованих на отримання запланованого результату.

У процесі організації самостійної навчальної діяльності визначений принцип актуалізується з причини того, що процес набуття значних обсягів знань відбувається без прямого втручання викладача й саме від наявності й сформованості відповідного рівня свідомості й активності студента безпосередньо залежить кінцевий результат такої навчальної діяльності.

В основу даного принципу покладено закономірності, які встановлено наукою:

- ✓ дійсна сутність людської освіти ґрунтується на глибоких і самостійно осмислених знаннях, які набуваються шляхом інтенсивного напруження власної розумової діяльності;

- ✓ свідоме засвоєння знань студентами залежить від певних умов і факторів: мотивів навчання, рівня й характеру пізнавальної активності студентів взагалі й рівня сформованості пізнавальної самостійності як специфічного й суттєвого показника успішності самостійної навчальної діяльності.

Власне пізнавальна активність студентів і їх пізнавальна самостійність виступають важливим фактором научуваності й рішуче впливають на темп, глибину й міцність засвоєння навчального матеріалу. Свідомість, у свою чергу, зазвичай, супроводжує активність й означає свідоме розуміння цілей, умотивоване прагнення до їх досягнення. Активність може бути репродуктивною або продуктивною, іншими словами, відтворюючою або творчою [101, с. 44].

Більш детально виокремлюють активність упізнання (зразків, які пропонуються), активність відтворення, операційну (вміє діяти відповідно до правил, процедур, алгоритмів) і творчу (пошук нового) активність.

У процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів можливі різні рівні активності й це треба мати на увазі викладачеві під час постановки перед студентом завдань для виконання самостійно. Усі рівні активності студента повинні підлягати стимулюванню для досягнення найкращих результатів самостійної навчальної діяльності.

Принцип системності, послідовності й раціональності організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів спирається на наступне наукове положення: людина лише тоді володіє дійсними знаннями, коли в її розумі відображується правильна й систематизована картина зовнішнього світу, яка представляє собою систему взаємопов'язаних понять. Традиційно даний принцип містить у собі вимоги логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання чи вміння ґрунтується на попередньому й продовжує його.

Важливість даного принципу обумовлена твердженням про те, що універсальним засобом і головним способом формування системи нау-

кових знань виступає певним образом організоване навчання, у якому система аудиторної роботи й самостійна навчальна діяльність студента перебувають у взаємозв'язку й єдності. У контексті даного дослідження слід звернути особливу увагу на доцільність вираженого об'єднання й розподілу загального навчального матеріалу з кожної окремої дисципліни на модулі (відносно завершені самостійні блоки навчальної інформації), які передбачено для аудиторної роботи й ті, які виносяться на самостійне опрацювання.

Слід запобігати винесенню на самостійну роботу матеріалу, який потребує обробки за безпосереднім втручанням викладача. Іноді трапляються й інші порушення принципу наступності, коли на самостійне опрацювання виносяться матеріал, який буде засвоюватися під час аудиторних занять наступних семестрів. Самостійна й аудиторна робота, таким чином, повинні знаходитись у гармонійному кореляційному співвідношенні, щоб перша стимулювала й активізувала іншу й навпаки.

У процесі організації самостійної навчальної діяльності необхідно враховувати співвідношення обсягів навчального матеріалу, який виносяться на самостійне опрацювання, з різних дисциплін. Мова йде про реалії перевантажень студентів і недостатність часу для якісних занять самостійною навчальною діяльністю. Вважаємо, що існує дві об'єктивні причини такого стану справ. По-перше, інформаційні обсяги, передбачені для самостійного засвоєння, не відповідають відведеним і передбачуваним навчальними планами й навчальними програмами кількості годин, що суттєво негативно впливає на результати самостійної навчальної діяльності студентів й у кінцевому рахунку, на якість підготовки фахівця-вчителя в цілому. По-друге, підготовка студентів до аудиторних занять вимагає дуже часто значних часових витрат, які вони намагаються компенсувати за рахунок часу, передбачуваного на самостійну навчальну діяльність з цієї дисципліни. І найгірше в цьому те, що такий стан справ зумовлений некомпетентністю викладача стосовно організації роботи під час аудиторних занять, нездатністю раціонально розподілити навчальний час студентів, неспроможністю організувати оперативну перевірку знань студентів. Як результат, студенти можуть взагалі залишати поза увагою обсяг самостійної навчальної діяльності й повернутися до неї в кращих випадках при підготовці до іспитів чи заліків, які виступають кінцевою формою контролю знань. Тому ми й говоримо про раціональність розподілу навчального матеріалу в часі й за змістом, його відповідність кількості годин, передбачуваних програмою.

Викладач сучасної вищої школи взагалі й вищої педагогічної школи зокрема повинен чітко дотримуватись норм часових витрат на вивчення певного обсягу навчального матеріалу для раціональної, системної й послідовної організації цілісної самостійної навчальної діяльності студентів, що є складовою успішності загального педагогічного процесу у вищій педагогічній школі.

Принцип доступності й достатнього рівня складності в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів освіти зумовлюється необхідністю врахування реальних можливостей тих, хто навчається, відмовою від інтелектуальних й емоційних перевантажень, які негативно впливають на фізичний і психічний стан студентів.

В основу цього принципу також покладено закон тезаурусу (від лат. *thesaurus* – «скарб»). У переносному значенні під ним розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь і способів мислення. Особливого значення даний принцип набуває на початкових етапах перебування студентів у вищій педагогічній школі, оскільки їх спосіб мислення ще не в повній мірі відповідає вимогам вищої школи й зазвичай позбавлений самостійності.

Для запобігання додаткових утруднень слід уникати винесення на самостійне опрацювання контраверсійних теорій і положень, особливо протягом першого року навчання, коли відбувається адаптація вчорашнього школяра до нових умов організації навчального процесу, коли особливої уваги слід надавати не стільки інформаційному навантаженню самостійної навчальної діяльності, скільки організаційній стороні процесу, спрямованого на формування вмінь і навичок, які б стали в нагоді в подальшій самостійній навчальній діяльності й забезпечили б її успішне здійснення на наступних курсах, коли обсяги навчального матеріалу, призначеного для самостійного опрацювання, будуть постійно збільшуватись.

Але, з іншого боку, зміст самостійної навчальної діяльності не повинен бути занадто легким, у ньому слід дотримуватись певної міри психічного напруження, яке є необхідним для підтримання в студентів інтелектуального й енергетичного тону, активності й інтенсифікації пошукових дій, пов'язаних із подоланням труднощів у навчанні.

Дотримання принципу доступності й достатнього рівня складності зумовлює таку організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, щоб у них постійно зростало бажання самостійно долати труднощі й переживати відчуття успіху, яке вони в своїй подальшій педагогічній роботі могли б передати своїм майбутнім вихованцям. Завдання викладача вищої педагогічної школи полягає в добірї змісту самостійної навчальної діяльності з поступовим ускладненням завдань, які постають перед студентами для самостійного розв'язання.

Принцип зв'язку теорії з практикою в організації самостійної навчальної діяльності студентів ґрунтується на провідному положенні класичної філософії й сучасної гносеології: точка зору життя, практики – головна й основна точка зору пізнання. Ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються й спрямовуються практикою. Практика – єдиний критерій істини, джерело пізнавальної діяльності й сфера застосування результатів навчання.

Стосовно організації самостійної навчальної діяльності даний принцип реалізується в раціональному співвідношенні в її змісті методологічних, теоретичних і прикладних питань, відображенні логіки засвоєння педагогічних

систем і їх перетворенні, у забезпеченні необхідного співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, оптимальному використанні теорії при розв'язанні завдань педагогічної практики, розкритті необхідності поєднання різних теоретичних й емпіричних методів у педагогічному пошуку, відображенні передового досвіду шкіл як джерела педагогічної теорії.

Усі знання, які отримують студенти в процесі самостійної навчальної діяльності повинні подаватись у сучасному, доступному трактуванні, предметом вивчення мають бути й історія науки, й сучасні теорії, й ті прогнози, які пропонує наука, особливо про можливі шляхи досягнення балансу між природою й людиною, а також гармонії всередині людського суспільства.

Визначальну роль в організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі відіграють наукові теорії, а не практика. Але теорію, для того щоб вона не залишалась абстрактною, слід будувати на основі вже накопиченого студентами досвіду, спиратись на нього, розвивати його. По вивченні певних теоретичних положень, необхідно надати їм вихід у практику, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, формувати в студентів уміння й навички практичного застосування отриманих знань. Саме дотриманню всіх перерахованих вимог взаємозв'язку теорії й практики має відповідати процес організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Принципи *професійно-педагогічної значущості знань і професійної компетентності* покликані акцентувати увагу саме на прагненні максимально включати до змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів професійно-педагогічні значущі знання за визначеними вище чотирма напрямками самостійної навчальної діяльності: професійно-педагогічного; фахово-предметного; методичного; соціально-культурного, що забезпечить високий рівень професійної компетентності майбутнього вчителя, а також підпорядковані практичному втіленню й реалізації другого системоутворювального принципу професійно-педагогічної спрямованості в цілому.

Здійснений аналіз сукупності принципів самостійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності визначають вимоги системи організації самостійної навчальної діяльності студентів до викладачів, студентів, до дидактичної системи, до зв'язків і взаємовідношень між компонентами навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Реалізація розробленої системи принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечить теоретичне обґрунтування й практичну реалізацію педагогічної системи, а також цілісної педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Висновки до другого розділу

На основі методологічного аналізу провідних понять у роботі чітко розмежовуються поняття «самостійна навчальна діяльність» і «самостійна робота», при цьому самостійна робота студентів розуміється в якості основної організаційної форми здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виявити різні підходи до тлумачення сутності поняття «самостійна робота», що розглядається як форма організації навчання, як метод, як засіб, як різновид навчальної діяльності суб'єктів навчання.

Самостійна робота є, з одного боку, різновидом діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, й основою самоосвіти, поштовхом до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – системою заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

Самостійна робота є одним з різновидів пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку студентів і керовану викладачем. У зв'язку з цим структура самостійної роботи в загальному вигляді може бути представленою як ідентична структурі будь-якої педагогічної системи, до якої входять цілі навчання, зміст навчання, процес навчання у вищому навчальному закладі.

Методологічне обґрунтування сутності процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів було здійснене на основі системно-діяльнісного підходу, що дозволило виділити в ньому об'єкт, суб'єкт, філософське підґрунтя, провідні й системоутворювальні принципи, підходи до організації, опису педагогічної моделі, а також провідні педагогічні умови.

Первісною філософською основою самостійної навчальної діяльності студента виступає гносеологія, яка є важливою умовою самопізнання людини. Теоретичні узагальнення досліджуваної проблеми підпорядковуються основним принципам сучасної освіти, серед яких принципи гуманізації й гуманітаризації навчання.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів – складний об'єкт дослідження, який передбачає широке (теоретико-методологічне) й вузьке (з проекцією на практичну реалізацію) розуміння.

На рівні дефініції в широкому розумінні організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів – інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у вузькому розумінні – оптимальне інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом), спрямованих на ефективне й результативне самостійне засвоєння знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Цілісне системне бачення організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє представити її як педагогічну модель, яка спирається на принципи самостійності й професійно-педагогічної спрямованості як системоутворювальних, а також на систему конкретних принципів: самостійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності; послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності.

Ці принципи дістали в розділі конкретизації й обґрунтування з огляду на специфіку організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Реалізація розробленої системи принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечить теоретичне обґрунтування й практичну реалізацію педагогічної системи, а також цілісної педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виявлена доцільність системно-блочної організації змістового наповнення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів представлена в дослідженні як цілісна педагогічна система, як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що перебувають у постійній динамічній взаємодії: мотиваційно-цільовий; організаційно-структурний; процесуально-діяльнісний; контрольно-оцінювальний; аналітико-прогностичний; рефлексивний.

Задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО через реалізацію системно-блочної організації змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначено на теоретичному рівні провідні педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковано вдосконаленню організації самостійної навчальної діяльності студентів у цілому.

1. Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на рівні моти-

ваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольньо-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації).

Розділ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів має певні специфічні особливості й виступає для студента як досить новий вид діяльності в нових незвичних до того умовах, що й зумовлює необхідність дослідження психологічних основ її організації.

Психологічні основи навчальної діяльності, як специфічного виду діяльності людини, ґрунтуються на розмаїтті психологічних досліджень Л. С. Виготського [64], В. В. Давидова [87], О. М. Леонтьєва [169], С. Л. Рубінштейна [262], Д. Б. Ельконіна [334], окремі питання висвітлені в роботах І. О. Зимньої [107], Н. В. Кузьміної [154–156], А. К. Маркової [193] та ін. Певні дослідження присвячені психологічним основам самостійності в навчанні й вихованні (І. О. Зимня [107], О. Г. Ковальов [129], Ю. М. Кулюткін [159], С. Д. Максименко [182], Д. Б. Ельконін [334] та ін.). Разом з тим, ми майже не зустріли дослідження психологічних основ організації самостійної навчальної діяльності у вищій школі взагалі й зовсім відсутні роботи стосовно такого виду діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів зокрема.

У своїй повсякденній праці вчитель постійно зіштовхується з необхідністю контролю й саморегуляції власних психічних процесів. Учительська праця характеризується значним нервово-психічним напруженням, яке іноді доходить навіть до стресів, що порушують стан здоров'я вчителя, сприяють розвитку різних захворювань. Працювати над підвищенням емоційної культури вчителя необхідно саме з початку перебування студента – майбутнього вчителя – у вищій педагогічній школі.

Для цього необхідно на ґрунті аналізу загальнопсихологічних положень про організацію навчальної діяльності взагалі й самостійної навчальної діяльності зокрема, визначити найбільш впливові психологічні фактори й механізми, розуміння яких забезпечить можливість цілеспрямованого впливу на них з метою ефективнішої організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Поняття «навчальної діяльності» в науковій літературі трактується досить неоднозначно. У широкому розумінні вона іноді розглядається як синонім понять «навчальність», «навчання» та ін. Вона є провідним типом діяльності у віковому періоді молодшого школяра (за Д. Б. Ельконіним). У роботах Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, А. К. Маркової поняття «навчальної діяльності» наповнюється власне діяльнісним змістом.

Навчальна діяльність визначається І. О. Зимньою як діяльність суб'єкта щодо оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі розв'язання ним спеціально поставлених учителем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку власне саме того, хто навчається [107].

Відповідно Д. Б. Ельконіну, навчальна діяльність – це спрямована діяльність, її змістом є оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, така діяльність повинна стимулюватися адекватними мотивами, ними можуть бути мотиви набуття узагальнених способів дій, мотиви особистісного зросту, власного самовдосконалення [334].

За С. Л. Рубінштейном, основна мета навчання, відповідно до якої прилаштовується вся його суспільна організація, полягає в підготовці до майбутньої самостійної трудової діяльності, а основним засобом є засвоєння узагальнених результатів того, що було створено попередньою працею людства [262].

Дане положення цілком співвідноситься з питаннями організації самостійної навчальної діяльності студентів, яку у вищій школі можна вважати як дещо перехідне від власне навчання, як процесу набуття певних знань, до самостійної професійної діяльності.

Таким чином, самостійна навчальна діяльність студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є різновидом навчальної діяльності в загальному її розумінні, оскільки переважно представляє собою розумову діяльність, спрямовану на засвоєння певних знань, певного досвіду.

У цьому зв'язку постає проблема щодо взаємообумовленості психофізіологічних можливостей людини, наданих їй на момент народження, а також процесу й результату її навчально-пізнавальної діяльності, тобто її академічних успіхів. Це питання активно дискутується протягом тривалого часу західними психологами, а в останні десятиріччя й вітчизняна наука проявляє до нього певну зацікавленість.

Загальновідомо, що розумові здібності не надаються людині в готовому вигляді. Звичайно, існує деяка схильність до тієї чи іншої розумової діяльності. Однак основні розумові якості – спостережливість, кмітливість, мобільність пам'яті та ін. – формуються в процесі спілкування, навчання й практичної діяльності. Крім того, індивідуальні розбіжності в сфері освітніх досягнень сповнені емоційною й соціальною значущістю того матеріалу, який підлягає засвоєнню.

У багатьох західних теоріях особистості ґрунтовно вивчається зв'язок між особистісним функціонуванням і процесами освіти. Стосовно

досліджуваної проблеми даний зв'язок є значущим з наступних причин. По-перше, особистість того, хто навчається, виступає єдиним суб'єктом самостійної навчальної діяльності, а по-друге, особистість студента під час перебування у вищому педагогічному навчальному закладі співпадає, за градацією вікової психології, з періодом юнацтва, коли відбувається остаточне формування особистості.

Повернемось до західних теорій особистості, розглянувши серед них ті, що надають можливість психологічного обґрунтування проблем організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Так, у теоріях рис розглядаються стабільні диспозиції суб'єктів (наприклад, свідомість або наполегливість), які сприяють успішному навчанню. У когнітивно-орієнтованих диспозиційних теоріях на перший план висувуються когнітивні стилі тих, хто навчається, наприклад, багатозалежність / багатонезалежність; когнітивна складність / простота; пом'якшення / загострення; рефлексивність / імпульсивність. Багато робіт присвячено дослідженню мотивів і цілей тих, хто навчається, уявлень, які орієнтують їх на визначені цілі [122, с. 289].

Нові, складні умови, які постійно змінюються, примушують людей знову й знову оцінювати свою освітню ефективність й обирати шляхи подальшого навчання. Мова йде про 1) широкий вибір освітнянських можливостей; 2) чисельну доступність технологій самонавчання (у першу чергу, інформаційних); 3) необхідність у продовженні освіти після традиційного навчання (для засвоєння технічних новинок й у зв'язку із процесом старіння знань, які було отримано під час навчання) [122, с. 291]. Виділені в західній теорії особистості соціально-контекстуальні фактори, такі як власна ефективність, навички саморегуляції й успішності навчання, підвищують значущість особистого вибору навчальних стратегій і самоефективності для освітнього й професійного успіху тих, хто навчається.

У даному контексті можна говорити про необхідність урахування в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначених на ґрунті аналізу різних теорій особистості особливостей сучасної освіти, а також факторів її ефективності. Саме самостійна навчальна діяльність студентів сприятиме їх психологічній готовності до постійного пошуку й самостійного набуття професійно значущих знань не тільки під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, але й по його закінченні. На особливу увагу заслуговує думка про те, що впевненість особистості в своїй здатності управляти власним навчанням зумовлює високу успішність навчання як безпосередньо, так й опосередковано, що забезпечує високі домагання, просоціальну поведінку й меншу схильність до відчуття безпорадності, марності, даремності й пригніченості.

Звернемось до історії психології навчання, яка починається ще задовго до виділення психології в окрему науку, а саме, у роботах Я. А. Ґоменського. Основним компонентом навчання у його концепції

є розуміння. Пізніше Й. Ф. Герbart й А. Дістервег уже починають розрізняти процес навчання, як засвоєння знань, здобуття знань, умінь і навичок із різних наукових дисциплін, та процес розвитку, як власне удосконалення пізнавальних процесів [139].

Л. С. Виготський відділяв процес здобуття знань, умінь і навичок і набуття загальних якостей, здібностей. Іншими словами, він розрізняв процеси навчання й розвитку. Основним предметом засвоєння в навчанні Л. С. Виготський вважав суспільно-історичний досвід. Ним було введено й обґрунтовано вчення про дві зони розвитку особистості: «зону актуального розвитку», тобто те, що той, хто навчається, вже вміє виконувати сам і «зону найближчого розвитку» – те, що той, хто навчається, може виконати за допомогою наставника. За Л. С. Виготським, навчання є основною й визначальною детермінантою психічного розвитку, але нею може бути лише те навчання, яке враховує актуальний розвиток, «навчання веде за собою розвиток» – наголошував учений [64]. Останнє положення було практично доведено його учнями й послідовниками, В. В. Давидовим, Л. В. Занковим, Д. Б. Ельконіним, і було покладено в основу технології розвивального навчання й організації навчальної діяльності.

Самостійна навчальна діяльність є специфічним різновидом навчальної діяльності, з одного боку, й діяльності взагалі, з іншого. До її структури слід включити сукупність навчальних дій, які здійснюються студентом самостійно, а також ті компоненти діяльності, які спрямовані на виконання самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни (див. рис. 3.1).

Зазначене висуває певні вимоги щодо аналізу психологічних питань організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

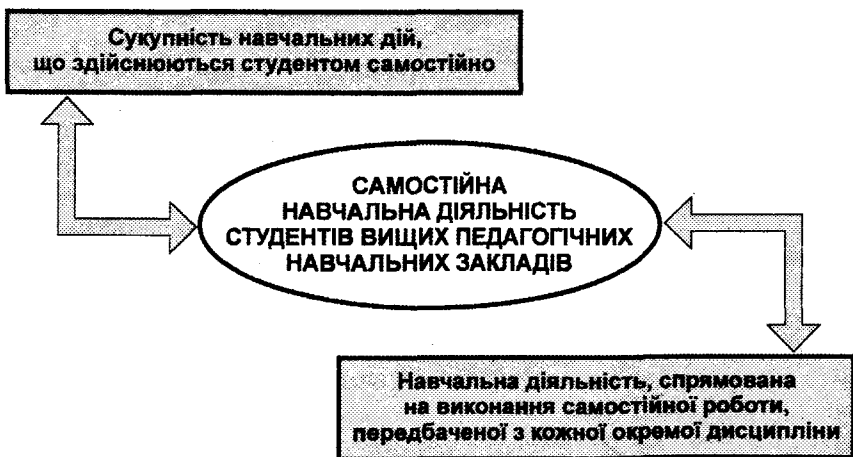


Рис. 3.1. Структура самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Почнемо з аналізу предметного (психологічного) змісту самостійної навчальної діяльності, який як і будь-який інший, починається з визначення її предмету, іншими словами, того, на що спрямовано діяльність. Самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів спрямована на самостійне засвоєння ними загальнонаукових і професійно значущих знань, на опанування узагальненими способами дій, які забезпечують досягнення кінцевого результату навчання у вищій педагогічній школі – що й є її предметом.

В. В. Давидов під змістом (предметом) будь-якої навчальної діяльності розуміє теоретичні знання. Засвоєння таких знань відбувається через здійснення дослідницько-відтворюючих дій, які спрямовані на змістове узагальнення. Для того, хто навчається, вони слугують способом відкриття певних закономірностей, необхідного взаємозв'язку особливих й окремих явищ із загальною основою деякого цілого, відкриття законів становлення, внутрішньої єдності цього цілого [87].

Слід зазначити, що переважна кількість знань, які є професійно значущими, у вищій педагогічній школі виявляються саме теоретичними, їх засвоєння передбачає приблизно третину від загального обсягу академічного часу, відведеного на підготовку спеціаліста. Відтак, теоретичні знання є основним змістом самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. І для успішного їх засвоєння студент повинен з першого дня перебування у вищому навчальному закладі свідомо й із розумінням їх значущості ставитись до їх опанування під час самостійної навчальної діяльності.

С. Л. Рубінштейн писав: «Процес міцного засвоєння знань – центральна частина процесу навчання» [262]. Він також наголошував на тому, що психологічно – це дуже складний процес, він не може бути зведеним лише до пам'яті чи міцності запам'ятовування, до нього включаються сприйняття матеріалу, його осмислення, його запам'ятовування й таке опанування, яке дає змогу вільно користуватися ним у різних ситуаціях, по-різному ним оперувати та ін. Кожен з перерахованих процесів є, за С. Л. Рубінштейном, компонентом у складному й усе ж у певному розумінні нерозрізненному, єдиному процесі навчання, який здійснюється як двосторонній і соціальний за своєю сутністю процес передачі, повідомлення й засвоєння знань. Наведене твердження є важливим з позиції досліджуваної проблеми, оскільки в ньому йдеться про необхідність урахування єдності процесів учіння (як набуття знань тим, хто навчається) навчання (як передачі знань тим, хто навчає).

Двосторонність, невід'ємність процесу навчання в умовах організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів набуває нового бачення саме тому, що студент, як центральний і єдиний суб'єкт такої діяльності, виступає й у ролі того, хто навчається, й у ролі того, хто навчає, і водночас ця діяльність організовується й здійснюється з проекцією на його майбутню професійну діяль-

ність як учителя. При цьому міцність у засвоєнні знань, коли суб'єкт навчання може покладатись лише на власні зусилля й уже набуті обсяги знань у ході організації й здійснення цієї діяльності, є запорукою успішності в реалізації й здійсненні подальшого самостійного процесу опанування того чи іншого навчального матеріалу.

Будь-який процес засвоєння знань складається з декількох тісно пов'язаних моментів, чи сторін, а саме: первісне ознайомлення з матеріалом чи його сприйняття в широкому розумінні, його осмислення, спеціальна робота з його закріплення і, остаточно, опанування (оволодіння) матеріалом – можливість оперувати ним у різних умовах, застосовувати його на практиці.

Перераховані моменти можуть бути співвіднесені з різними стадіями процесу навчання, оскільки для кожного з них у ході навчальної роботи виділяється окремий етап. Однак усі ці етапи чи стадії, неможливо зовнішнє протиставляти один одному, оскільки аналіз фактичного здійснення процесу засвоєння знань за умови раціонально організованого навчання показує, що кожен з вищезазначених моментів, як осмислене сприйняття матеріалу й міцне його закріплення, залежить від усіх етапів процесу навчання, від початкового до кінцевого [262, с. 503].

Розуміння студентом механізму засвоєння знань відіграє неперебільшену роль стосовно успішності здійснення самостійної навчальної діяльності, а також стане йому в нагоді в подальшій професійній педагогічній діяльності. Самостійне засвоєння знань буде успішним, якщо наведений механізм не буде давати збоїв на будь-якому з виділених етапів.

Тут, звичайно, постає проблема підготовленості студентів до першого етапу самостійного засвоєння знань – їх здатність сприйняти самостійно той чи інший навчальний матеріал. Існують певні об'єктивні фактори, які впливають на даний процес, наприклад, вихідний рівень знань студента на момент вступу до вищого педагогічного навчального закладу, його індивідуальні здібності до сприйняття того чи іншого матеріалу та ін.

Одним з можливих шляхів вирішення цієї проблеми є диференційовано-рівневий добір матеріалу, призначеного для самостійного опанування на перших етапах. Яким чином це має відбуватися й чи не призведе до різнорівневої підготовки (стосовно рівня набутих знань) на момент завершення певного курсу або вивчення тієї чи іншої дисципліни? Відповідь – і так, і ні. І в цьому немає ніякого протиріччя, оскільки так чи інакше кожен студент за результатами навчання у вищому педагогічному навчальному закладі набуває свого власного обсягу знань, і завдання, яке постає перед вищою педагогічною школою взагалі, – сприяти досягненню достатнього рівня знань студентами з огляду на перебіг педагогічного процесу.

Повернемось до проблеми сприйняття матеріалу. Як уже було зазначено, студент на початковому етапі повинен знайти такий матеріал, тобто організований, дібраний і рекомендований таким чином, щоб він був доступним його сприйняттю. Від першої зустрічі з навчальним мате-

ріалом залежить дуже багато, особливо, якщо цей матеріал призначено для самостійного опрацювання.

Наведемо приклад. Усім відомий страх перед іноземною мовою на різних етапах її вивчення. Не залишає цей страх і студентів у вищих педагогічних навчальних закладах. Результати власних спостережень, аналізу роботи зі студентами у вищій педагогічній школі, чисельні анкетування студентів педагогічних університетів, бесіди, дискусії, диспути з ними, дають підстави дійти висновку: більшість проблем, які постають перед студентами щодо вивчення іноземної мови мають психологічну основу. Це невпевненість, боязливість і навіть панічний страх перед іншомовним матеріалом. У чому причина? Їх багато, як об'єктивних, так і суб'єктивних. На всіх не варто зупинятися, оскільки це вже буде предметом окремого дослідження. Але серед них далеко не останнє місце посідає неспроможність суб'єкта навчання до первісного сприйняття навчального матеріалу. І єдиний вихід з такої ситуації – запропонувати студентові програму *самостійної навчальної діяльності* (ми наголошуємо, а не *самостійної роботи*) щодо вивчення іноземної мови в умовах вищого педагогічного навчального закладу, яка забезпечила б досягнення кінцевої мети вивчення дисципліни, відштовхуючись від вихідного рівня знань, навіть якщо він майже нульовий.

Сприйняти матеріал – завжди означає, у тій чи іншій мірі, його осмислити й так чи інакше до нього поставитися. Сприйняти матеріал самостійно – осмислити його самостійно й визначитися щодо власного самостійного ставлення до нього. Тому сприйняття матеріалу безпосередньо пов'язане з його осмисленням. «Для того щоб сприйняття матеріалу було повноцінним, навіть взагалі скільки-небудь осмисленим, – писав С. Л. Рубінштейн, – робота мислення, спрямована на його усвідомлення, повинна не лише йти за первісним сприйняттям навчального матеріалу, але й передувати йому. Сприйняття навчального матеріалу завжди обумовлено тими передумовами, які були створені до його сприйняття й створюються в процесі сприйняття. То є проблема апперцепції, якщо говорити мовою традиційної психології» [262, с. 504].

Яким би не було осмисленням сприйняття навчального матеріалу при первісному ознайомленні з ним, необхідна подальша робота, спрямована на більш глибоке розкриття його змістового навантаження й занурення в нього. Таке осмислення матеріалу передбачає наявність усіх процесів мислення: порівняння – співставлення й розрізнення, аналізу й синтезу, абстракції, узагальнення й конкретизації, переходу від конкретного, часткового до абстрактного, загального; і від абстрактного, загального до наочного, часткового – іншими словами – наявності всього розмаїття процесів, у яких відбувається розкриття предметного змісту знання в його більш глибоких і багатосторонніх зв'язках.

Для успішного здійснення самостійної навчальної діяльності необхідною є спроможність студентів вільно варіювати своєю власною робо-

тою мислення стосовно визначених можливих процесів. Саме тому, для результативності й ефективності організації самостійної навчальної діяльності до її змісту мають включатись завдання на розвиток усіх вищезазначених процесів мислення, мисленнєвих операцій, особливо це стосується проблематики питань, які виносяться на самостійне опрацювання з дисциплін психолого-педагогічного блоку.

Незалежно від того, наскільки добре студент самостійно сприймає й осмислює навчальний матеріал, для його міцного засвоєння необхідне подальше додаткове опрацювання, спрямоване на його закріплення, і можливість відтворення в різних ситуаціях, які будуть виникати й під час самостійної навчальної діяльності, і під час аудиторних занять, а також у період перебування на педагогічній практиці, де умови майже стовідсотково наближені до тих можливих ситуацій, які будуть виникати в подальшій професійній діяльності.

Етап закріплення знань нової інформації, яку було набуто самостійно, заслуговує на певну увагу, особливо у випадках, коли етап самостійного сприйняття й осмислення навчального матеріалу не викликав особливих утруднень. Загальною є тенденція, що той матеріал, який досить легко сприймається й осмислюється, не зберігається як міцно засвоєне знання, якщо не докласти певних зусиль, які було б спрямовано на повторення набутих знань і їх відтворення.

Саме «вільне відтворення», про яке говорив С. Л. Рубінштейн, займає неабияке місце серед прийомів, спрямованих на міцне засвоєння будь-яких знань, у тому числі й набутих самостійно. Повторне відтворення набутої самостійно загальнонаукової й професійно значущої інформації набуває актуальності в умовах навчання у вищій педагогічній школі ще й тому, що надає додаткові можливості відпрацьовувати й удосконалювати професійні якості власне саме педагога.

Загальновідомо, що найкраще відтворення щойно набутої інформації відбувається не безпосередньо після її засвоєння, а через 2–3 доби. Ось як писав з цього приводу С. Л. Рубінштейн: «власне відтворення матеріалу учнями доцільно не приурочувати до моменту, який безпосередньо йде за сприйняттям матеріалу, а дати йому спочатку трішечки відлежати» [262, с. 507]. На жаль, не всі студенти вищих педагогічних навчальних закладів розуміють цей психологічний механізм засвоєння знань.

Організація самостійної навчальної діяльності припускає дотримання так званого фактору часу, оскільки студент має встигнути сформулювати цілі цієї діяльності, обрати форми, методи й засоби її здійснення. А на практиці зазвичай спостерігаємо нехтування рекомендаціями психологічної науки з цього приводу, що призводить до форсування в підготовці завдань самостійної роботи, і, як наслідок, до зайвого перевантаження студентів, а іноді й до зривів й академічної заборгованості. Особливо неприємно, коли в механізмах пізнавальної діяльності необізнані студенти вищих педагогічних навчальних закладів, які ретельно вивчають курси психології, фізіології, валеології тощо.

Далі зупинимось на найбільш впливових психологічних факторах навченості тих, хто навчається, оскільки її рівень підкреслює результат навчання. Під навченістю розуміють сукупність (ансамбль) інтелектуальних властивостей людини, від яких, при наявності й відносній рівності таких умов як рівень знань, позитивної мотивації тощо, залежить продуктивність навчальної діяльності [248].

Успіх навчання, й, у тому числі, самостійного навчання, залежить від наступних психологічних факторів: мотивації навчальної діяльності, довірливості пізнавальних процесів сприйняття, уваги, уявлення, пам'яті, мислення й мовлення, наявності в тих, хто навчається, певних необхідних вольових якостей, а також інтелектуального розвитку. Спробуємо проаналізувати, як визначені фактори можуть бути спроектовані на самостійну навчальну діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Почнемо з інтелектуального розвитку. Досягнення сучасної науки доводять той факт, що рівень інтелекту протягом життя може варіюватися. Більшість дослідників погоджуються з тим, що в перші 20 років життя відбувається основний інтелектуальний розвиток людини. Такого висновку незалежно один від одного дійшли В. М. Дружинін, Ж. Піаже, Я. А. Пономарьов, Н. Рейлі, Л. Терстоун та багато інших дослідників [94]. Інтелект людини досягає свого максимального розвитку до 19-20 років, потім настає фаза стабілізації й з 30-34 років починається спад продуктивності інтелектуальних функцій [94, с. 104]. Відповідно до наведених даних можна стверджувати, що більшість студентів під час навчання у вищому навчальному закладі досягають свого піку інтелектуального розвитку.

Разом з тим, експериментальні дослідження доводять факт того, що ефективно організовувати й успішно здійснювати самостійну навчальну діяльність можуть студенти з високим, наближеним до високого й достатнім рівнем інтелектуального розвитку. Існує стійка кореляційна залежність між рівнем інтелектуальних здібностей студента й його спроможністю плідно й ефективно розв'язувати завдання, які постають у ході здійснення самостійної навчальної діяльності. Тому, необхідним є включення до змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів завдань, причому чітко підібраних за ієрархічним зростанням від найпростіших до тих, що відповідають вимогам високого рівня інтелектуального розвитку. Відповідно до цього, слід також рекомендувати проводити тестування студентів на рівень інтелектуального розвитку (IQ чи адаптований до нього) уже на початку першого семестру, причому неодноразово й із використанням різних методик для отримання об'єктивних даних, а також виведення середніх показників для окремої навчальної групи чи навіть цілого курсу. Такі дані допоможуть у диференційовано-рівневому доборі змісту самостійної навчальної діяльності, а також у виявленні тих студентів, які потребують додаткової підтримки з боку викладацького складу щодо організації самостійної навчальної діяльності через консультативну роботу викладачів, шляхом складання додаткового індивідуального плану роботи тощо.

Необхідно також звернути увагу на те, що інтелектуальний розвиток обумовлюється не лише віком, але й видом діяльності (навчальної й професійної), якою займається людина [94, с. 105]. З огляду на це, на початковому етапі перебування студентів у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно розпочати роботу щодо переходу від утилітарних мотивів у структурі особистості студента й мотивів соціальної ідентифікації, до закріплення мотивів самореалізації й становлення професійно-значущих мотивів, у якій орієнтація на майбутню професію вчителя має відігравати провідну роль. Слід також зазначити, що навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є позитивною умовою й сприятливим середовищем для інтелектуального розвитку особистості майбутнього вчителя.

Зупинимось більш детально на мотивації в організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу саме як на психологічному явищі. Найбільший інтерес тут, зрозуміло, представляють мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Це саме ті мотиви, які усвідомлюються, розуміються й реально діють. Вони усвідомлюються свідомістю студента як жага знань, необхідність засвоєння цих знань, як прагнення до розширення світогляду, поглиблення, систематизації знань. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься зі специфічно людською пізнавальною, інтелектуальною потребою, яка визначена А. І. Божович як позитивно емоційний тон і «ненасичуваність» [38].

Мотиваційна сфера студента як суб'єкта навчальної діяльності взагалі й самостійної навчальної діяльності зокрема не лише багатокomпонентна, але й різнорідна й різнорівнева. Цим зумовлюється надзвичайна складність не лише її формування, але й її опису й адекватного аналізу. Серед провідних мотивів інтелектуально-пізнавального плану, які спонукають студентів займатись самостійною навчальною діяльністю в умовах вищого педагогічного навчального закладу, є прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел, яка не забезпечується в багатьох випадках тією навчальною літературою, що пропонується; прагнення більш вільно обирати зміст навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо. На жаль, у більшості студентів залишається несформованою чітка спрямованість на самостійне здобуття знань і в межах навчальних програм, і поза ними.

До чинників, які позитивно впливають на процесуальну (внутрішню) мотивацію тих, хто навчається, С. С. Занюк відносить ситуації вільного вибору [102, с. 99]. В умовах організації самостійної навчальної діяльності студент відносно вільний щодо постановки остаточних і проміжних цілей стосовно добору навчального матеріалу, опанування яким забезпечить досягнення самостійно сформульованих й окреслених цілей. Проте, не завжди зміст його діяльності припускає свободу вибору іншого роду: рівня й обсягу матеріалу, напрямку роботи, форми представлення результатів та ін. Ситуації вільного вибору й їх вплив на мотиваційну сферу студента повинні стати об'єктом пильної уваги з боку організаторів

процесу самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Далі зупинимось також на досить важливому компоненті психологічного механізму організації й здійснення самостійної навчальної діяльності, а саме, вольовому. Значущість названого компоненту не варто навіть доводити, оскільки успішність будь-якої навчальної діяльності залежить від наявності вольових якостей суб'єкта цієї діяльності. Існує стійка позитивна залежність між рівнем сформованості вольових якостей особистості й результативністю здійснюваної нею навчальної чи будь-якої іншої діяльності, адже активізація психомоторних механізмів діяльності, передбачає мобілізацію, вольове зусилля. Для самостійної навчальної діяльності це є надзвичайно важливим, оскільки центральний і єдиний суб'єкт такої діяльності – студент, набуває певної автономії й не відчуває постійних спонукань з боку викладачів протягом досить тривалого періоду. Саме тому сильна воля допомагатиме висувати певні навчальні цілі й поступово, але наполегливо рухатись у напрямку їх досягнення. Цікавою є думка західного психолога Е. Еріксона про те, що «розвиток здорової й збалансованої волі (а також доброї волі) триває протягом усього життя» [335, с. 245].

Для визначення потреб, які здатні спонукати студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації самостійної навчальної діяльності розглянемо особливості внутрішніх і зовнішніх чинників.

Зовнішні, соціальні потреби мають місце в процесі підготовки висококваліфікованого педагога-фахівця тоді, коли з'являється невідповідність рівня кваліфікації спеціалістів сфери освіти певним вимогам сучасної школи й суспільства в цілому. Як результат такого стану справ є перегляд навчальних планів і навчальних програм, що відображається в запровадженні нових форм навчання, серед яких значуще місце на даному етапі розвитку системи вищої педагогічної освіти займає самостійна робота як провідна форма здійснення самостійної навчальної діяльності студентів. Наявність певних соціальних потреб, з іншого боку, впливає на свідомість студентів вищої педагогічної школи й сповнює їх відчуттям необхідності займатись самоосвітою в обраній професійній галузі.

Внутрішні, індивідуальні потреби студента вищої педагогічної школи спрямовані, як правило, на самовдосконалення власної особистості, усвідомлення постійного прагнення все нових і нових знань, у тому числі й здобутих самостійно. Відчуття певної необхідності в постійному підвищенні власного рівня професійно значущих і загальних знань стимулює внутрішні зміни тону, з яким будуть пов'язані первинні переживання потреби в усуненні певних невідповідностей між реальними й бажаними знаннями, тобто виразного психічного напруження, що, як результат, призведе до усвідомленого прагнення в організації самостійної навчальної діяльності.

Специфіка навчання у вищій педагогічній школі, яка вже неодноразово підкреслювалась, надає достатньо можливостей для задоволення окреслених потреб особистості майбутнього вчителя, особливо, якщо

враховувати безперервність і єдність теоретичної й практичної підготовки, з одного боку, а також єдність психолого-педагогічної й фахово-предметної підготовки, з іншого.

Підсумовуючи вищезазначене, можна коротко висловитися про те, що врахування психологічних механізмів процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів – об'єкту, предмету, змісту, перебігу процесу, механізмів його регулювання (волі, мотивів, відчуттів, потреб тощо), дає змогу виражено підійти до побудови педагогічно обґрунтованої моделі діяльності, що досліджується.

3.2. Характеристика суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу

Коли мова йде про значення самостійної навчальної діяльності в становленні й розвитку особистості, і класики педагогічної науки, і провідні науковці нашого часу, однакові: ніякий зовнішній вплив, ніякі інструкування, настанови, накази, переконання, покарання не можуть зрівнятися за рівнем ефективності з самостійною діяльністю. «Розвиток й освіта жодній людині не можуть бути надані. Будь-хто, хто бажає до них приєднатись, має досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням. Зовні вона може отримати лише збудження...» – писав у своїх педагогічних працях А. Дістервег [91, с. 118].

Протягом достатньо значного періоду педагогів і науковців цікавили питання змістової сторони самостійної роботи, і лише в останні десятиліття минулого століття стала приділятися увага організаційній стороні самостійної роботи. Саме цим, а також останніми реформаційними процесами у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема, зумовлене звернення до питань організації самостійної навчальної діяльності студентів як *цілісного процесу*.

Освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі також відрізняється від відповідних процесів у інших закладах вищої освіти. У першу чергу, це зумовлено тим, що особистість студента вищого педагогічного навчального закладу – це особистість майбутнього вчителя, людини, яка протягом усієї своєї подальшої професійної діяльності буде мати безпосередній зв'язок зі сферою освіти, власне навчальним процесом, буде самостійно й безперервно поповнювати власний багаж знань і спонукатиме до подібної активної діяльності своїх учнів.

Вище визначені положення доводять доцільність:

➤ звернення до особистості студента як суб'єкта організації самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу;

➤ визначення й формулювання тих якостей особистості студента, які мають бути йому притаманні;

➤ а також вимог, які висуваються до студентів, задля ефективної організації й реалізації самостійної навчальної діяльності.

Загальновідомим є факт, що категорія суб'єкта є однією з центральних у філософії й особливо в онтології (Аристотель, Декарт, І. Кант, Г. Гегель та ін.). Значний інтерес викликає визначена категорія й у сучасній психологічній науці (К. А. Абульханова-Славська [3], А. В. Брушинський [45], В. О. Лекторський [167], О. М. Леонтьєв [169], С. Л. Рубінштейн [264] та ін.).

Суб'єкт освітньої діяльності включає дві взаємопов'язані форми – педагогічну й навчальну, тому розгляд даної проблеми пов'язаний як з загальнофілософським, так і з конкретнопедагогічним аспектом. Специфіка самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів полягає в наступному.

По-перше, студент виступає як єдиний суб'єкт, який самостійно функціонує в процесі здійснення даної діяльності, а саме, відсутні суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини між ним і викладачем, хоча в організації самостійної навчальної діяльності, особливо на перших етапах перебування студента у вищому педагогічному навчальному закладі, викладач відіграє певну роль, але про суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач – студент» мова не йде.

По-друге, студент з позиції майбутнього вчителя виступає одночасно й як той, хто навчає, а не лише як той, хто навчається. М. М. Левіна з цього приводу зазначає, що процес формування вчителя в педагогічному університеті має здійснюватись на ґрунті методологічного положення про особистість як суб'єкта діяльності й її цілісність [164, с. 13].

Чинники, які забезпечують запроектовану ефективність процесу навчання взагалі й процесу самостійної навчальної діяльності зокрема, мають бути зорієнтовані на активну позицію того, хто навчається, повноту складу й інтегрованість професійних видів навчальної діяльності, у тому числі й самостійної, які б відповідали професіограмі й вимогам, які висуваються до кваліфікаційної характеристики випускника вишого педагогічного навчального закладу.

Чисельні опитування студентів вищих педагогічних закладів, бесіди з ними, анкетування свідчать про невідповідність організації самостійної роботи з окремих дисциплін і самостійної навчальної діяльності в цілому тим наведеним вимогам, яким необхідно слідувати, якщо дійсно сприймати студента як центрального суб'єкта самостійної навчальної діяльності.

Так, опитані нами студенти III–IV курсів різних спеціальностей (історичного факультету, географічного, природничого, фізико-математичного) стверджують, що жодного разу під час навчання в педагогічному університеті їм не пропонувався обсяг чи зміст самостійної роботи відповідно до їхніх інтересів і потреб (у 80 % відповідей). 85 % вказали, що переважно

використовуються однорівневі завдання для самостійної навчальної діяльності, а 90 % зазначили, що в цілому за всіма циклами навчальних дисциплін використовуються однакові види й форми. Не краща справа із професійною спрямованістю змісту самостійної навчальної діяльності. На думку студентів, якщо не враховувати дисципліни психолого-педагогічного циклу, вимога орієнтації на майбутню професію виконується лише на 40 %.

Разом з тим, зміст самостійної навчальної діяльності й умови її організації вимагають урахування й інших напрямків підготовки майбутнього вчителя. У вище згаданій роботі М. М. Левіної наголошується на тому, що в системі підготовки вчителя-фахівця аналітична діяльність – одна з основних, вона розвиває потенціал особистості в цілому й її професійні навички зокрема. Аналітична діяльність передувє конструктивній і входить до її складу. Вона виступає умовою побудови інженерно-педагогічних конструкцій навчального матеріалу й способів передачі його учням, а також умовою проектування способів включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність і педагогічне спілкування [164, с. 11–12]. Не можна не погодитись з наведеним твердженням. А для того щоб розвинути висунуту думку про розгортання аналітичної діяльності, спробуємо показати її цінність і значущість для студентів у процесі самостійної навчальної діяльності.

Здатність до аналітичної діяльності є однією з провідних передумов успішної й ефективної самостійної навчальної діяльності, оскільки студент у процесі самостійної роботи над тією чи іншою дисципліною, чи навіть над певним розділом, який передбачено навчальною програмою для самостійного опрацювання, постає перед необхідністю аналізувати матеріал, який пропонується для засвоєння, аналізувати його значущість і встановлювати певні зв'язки з тим, що вже засвоєно з інших розділів дисципліни, яка вивчається, чи навіть з інших дисциплін.

Здатність до аналітичної діяльності зумовлює також й ефективність самоконтролю в процесі самостійної навчальної діяльності, забезпечує значну економію часу, який передбачено навчальними планами й програмами для занять самостійною навчальною діяльністю.

Необхідно врахувати, що підготовка вчителя, керівництво процесом формування його особистості здійснюється шляхом залучення студентів до функцій учителя й дослідника. Ці функції складають обов'язкову умову становлення грамотного, думаючого, творчого фахівця (В. К. Буряк [49], П. М. Гусак [86], І. А. Зязюн [110], Л. В. Кондрашова [136], М. М. Левіна [164], Н. Г. Ничкало [215] та ін.). І такі можливості також закладені в самостійній навчальній діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Як уже підкреслювалось, студент може виступати в ролі вчителя власне до себе й виконувати всі притаманні йому функції щодо планування, добору змісту, визначення ефективних форм, методів, засобів подачі навчального матеріалу, а також формування навичок аналізу, коригування, оцінювання, контролю самостійної навчальної діяльності. З

іншого боку, саме в процесі самостійної навчальної діяльності студент має всі можливості до власного творчого пошуку й справжньої дослідницької роботи. Таким чином, залучення студентів до організації й здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу є запорукою плідного й позитивного переходу від виховання й освіти до самовиховання й самоосвіти.

Однією з провідних особливостей особистості є її спрямованість. Як писав С. Л. Рубінштейн, людина не є ізольованою, замкненою істотою, яка живе й розвивається із самої себе. Вона пов'язана з навколишнім світом і відчуває потребу в ньому. У процесі свого історичного розвитку коло того, в чому людина відчуває потребу, розширюється, при цьому остаточно формуються основні напрямки її інтересів, прагнень, намагає – спрямованість особистості.

«Проблема спрямованості – це, перш за все, питання про динамічні тенденції, котрі в якості мотивів визначають людську діяльність, і самі, у свою чергу, виступають її цілями й завданнями. Спрямованість включає два тісно пов'язаних між собою моменти: а) предметний зміст, оскільки спрямованість – це завжди спрямованість на що-небудь, на який-небудь більш чи менш визначений предмет, і б) напруження, яке при цьому виникає» [262, с. 519].

В аналізі психологічної структури особистості О. Г. Ковальов під спрямованістю рекомендує розуміти «...те, чого особистість хоче, куди й до чого вона прагне, її ставлення до дійсності й до самої себе, своїх обов'язків, тобто те, що складає ядро життєвої позиції особистості» [129, с. 17].

Виникає очевидне питання: як певна спрямованість особистості може впливати на успішність організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Окреслене питання постає на сучасному етапі досить гостро. Результати проведених досліджень свідчать про невтішний стан справ. Лише 10–15 % першокурсників педагогічних університетів з упевненістю відповідають в опитуваннях і письмових анкетах на питання: «Що спонукало Вас вступити саме до вищого педагогічного навчального закладу?» – «Прагнення стати вчителем». Домінує відповідь (до 50 %) – суто отримати вищу освіту, а стосовно майбутньої професії майже ніхто з цієї частини студентів не може відповісти визначально. Такий стан справ висуває додаткові проблеми щодо організації навчального процесу в цілому й самостійної навчальної діяльності зокрема.

Студент, який не має чіткої спрямованості на педагогічну професію в більшості випадків диференційовано й вибірково ставиться до різних дисциплін, які виносяться на обов'язкове опанування. Серед навчальних предметів, до яких студенти ставляться не достатньо сумлінно, як відомо, превалюють саме дисципліни психолого-педагогічного блоку. Що ж до самостійної навчальної діяльності, то її, у більшості випадків, просто ігнорують, особливо, якщо її зміст не включається в перелік питань, які виносяться на залік чи іспит. Так, на запитання «Ваше ставлення до доцільнос-

ті самостійної навчальної діяльності студента» 60 % опитаних нами студентів I-IV курсів педагогічних університетів обирають відповідь «вимушений прийняти її наявність», 45 % додають, що «весь необхідний обсяг знань повинен подаватися викладачем на аудиторних заняттях» і тільки 5 % усвідомлюють, що навички такої роботи дозволять їм досягти успіху в подальшому житті й професійній діяльності.

Тому першочерговим завданням, яке постає перед викладацьким складом, стосовно організації самостійної навчальної діяльності, є ретельний відбір її змісту, який має сприяти формуванню педагогічної спрямованості суб'єкта цієї діяльності. Іншими словами, завдання самостійної роботи мають зацікавлювати студента професією вчителя, відображати її позитивні, привабливі сторони.

На користь такої організації свідчать результати різноманітних досліджень. З тих 50 % студентів, які на час вступу до вищого педагогічного навчального закладу не визначились з остаточним вибором професії, за умови ефективної професійно-спрямованої роботи з боку кваліфікованих викладачів, зазвичай формуються майстри педагогічної справи.

Іншим аспектом спрямованості особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу виступає його спрямованість на самостійне набуття знань, мова йде про необхідність роботи з формування пізнавальної самостійності студентів під час аудиторних занять з будь-яких дисциплін. Майстерність викладача вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб виокремити у відповіді студента чи в його письмовій роботі інформацію, яку він засвоїв за допомогою викладача й самостійно, тобто під його керівництвом. В останньому випадку також слід розрізняти – чи то було в межах, передбачених самостійним блоком навчальної програми, чи має місце абсолютна самостійність студента. Слід розробити спеціальні засоби стимулювання пізнавальної самостійності студентів, оскільки саме ця якість особистості надасть можливість позитивно впливати на результати не лише самостійної навчальної діяльності, хоча це вже само по собі добре, але й на загальну професійну позицію висококваліфікованого вчителя-фахівця.

У процесі аналізу особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу виявляється доцільним розглянути психолого-педагогічні дослідження суб'єктних якостей педагога.

А. К. Маркова структуру суб'єктних якостей майбутнього педагога представляє об'єктивними й суб'єктивними блоками характеристик. До об'єктивних характеристик належать професійні, психологічні й педагогічні знання, а також професійні вміння. До суб'єктивних – професійні й психологічні позиції й настанови, а також особистісні якості [193].

Дещо ширше структура суб'єктних факторів (якостей особистості майбутнього вчителя) подається Н. В. Кузьміною, яка включає в неї: 1) тип спрямованості, 2) рівень здібностей і 3) компетентність, до якої

входить спеціально-педагогічна компетентність, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність особистості [155].

І. О. Зимня підходить до розгляду даного питання в контексті схеми діяльності – спілкування – особистість і звертає увагу на п'ять професійно значущих якостей у моделі особистості вчителя, які можна представити двома групами педагогічних здібностей:

- проектувально-гностичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення);

- рефлексивно-перцептивні здібності (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [107, с. 184].

Дослідження І. О. Зимньої дозволили визначити структуру суб'єктних «властивостей» (якостей, характеристик, факторів) студента вищого педагогічного навчального закладу, яку покладено нами в основу пропонованого дослідження проблеми організації самостійної навчальної діяльності з проекцією на майбутню професію вчителя.

До цієї структури належать: 1) психофізіологічні (індивідні) властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступає в якості задатків; 2) здібності; 3) спрямованість та інші особистісні властивості; 4) професійно-педагогічні й предметні знання й уміння (як професійна компетентність, у власне вузькому розумінні цього терміну) [107, с. 185–186].

До питань особистості студента в якості суб'єкта самостійної навчальної діяльності підійдемо з позиції вимог, які висуваються до педагогічної діяльності. У своїй роботі «Основи професійного самовиховання майбутнього вчителя» С. Б. Єлканов класифікує особливості особистості вчителя на загальні, особливі й індивідуально неповторні, й відповідно до цього виділяє три групи вимог до особистості вчителя, а саме:

- вимоги до нього як до представника суспільства й виконавця найважливішої соціальної потреби щодо формування особистості учня;

- вимоги до індивідуального досвіду – професійної підготовленості (яка включає глибокі знання не тільки в галузі предмету викладання й його методики, але також з психології, історії й теорії педагогіки, технології педагогічного процесу) й загального розвитку;

- вимоги до певного розвитку психічних процесів особистості майбутнього вчителя (мислення, пам'яті, комунікативності, емпатії, регуляції діяльності й поведінки тощо) [96, с. 5–8].

Ці вимоги перегукуються з набором професійно важливих якостей особистості вчителя, розроблених Ф. Н. Гоноболіним [79], В. М. Гриньовою [83], Л. В. Кондрашовою [136], Н. К. Крупською [139], Н. В. Кузьміною [156], З. Н. Курлянд [228], А. С. Макаренком [139], Н. Г. Ничкало [215], В. В. Радюлом [254], В. О. Сластьоніним [278], В. О. Сухомлинським [294] та ін.

Зупинимось більш детально саме на останній групі вимог, яка має стати в нагоді, коли мова піде про особистісні якості студента як суб'єкта

самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу освіти. У позиції С. Б. Єлканова акцентується увага на «технології» педагогічного мислення, яка має відбуватися на різних рівнях.

Початковим, але у той же час найбільш загальним рівнем мислення вчителя є його методологічне мислення, яке зорієнтоване й обумовлене педагогічними переконаннями. На цьому рівні у вчителя утворюється найбільш важлива його педагогічна здатність – чутливість до педагогічних явищ, педагогічне чуття. Другий рівень педагогічного мислення характеризується здатністю вчителя матеріалізувати свої педагогічні ідеї в своєрідні технологічні конструкції. Третій рівень – рівень оперативного мислення вчителя. У нього свої особливості. Вони обумовлені нескінченним розмаїттям конкретних умов педагогічної діяльності.

Такий ретельний аналіз, здійснений С. Б. Єлкановим, дозволяє акцентувати увагу на тому, що всі три визначені рівні мислення вчителя мають бути враховані в процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і набувати розвитку під час її здійснення. І, крім того, ураховувати не меншу важливість для педагогічної діяльності майбутнього вчителя розвиток емоційно-вольових якостей і психофізичних особливостей його особистості.

Проведений теоретичний аналіз, власні дослідження стосовно окресленої проблеми, узагальнення досвіду роботи викладачів вищої педагогічної школи, дозволяють зробити певні висновки щодо структури суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, наявність і формування яких забезпечуватимуть успішність організації такої діяльності й сприятимуть успішному розв'язанню завдання підготовки висококваліфікованого педагога-фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства. До цієї структури включаємо наступні якості особистості:

- діяльнісна активність;
- спрямованість на педагогічну професію й самостійне набуття професійно-значущих знань;
- пізнавальна самостійність;
- сформованість умінь і навичок самостійної роботи;
- здатність до аналітичної діяльності;
- психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.

Наше бачення цієї структури узагальнено схемою (див. рис. 3.2). Зупинимось детальніше на кожному структурному компоненті.

Під *діяльнісною активністю* розуміємо здатність особистості студента включатись у будь-яку навчальну діяльність, у тому числі й самостійну, що забезпечить його активну позицію як суб'єкта досліджуваної діяльності. Відсутність суб'єкт-суб'єктних відносин викладач – студент, що є специфічним для такої навчальної діяльності, зумовлює вагомість активної позиції саме студента.

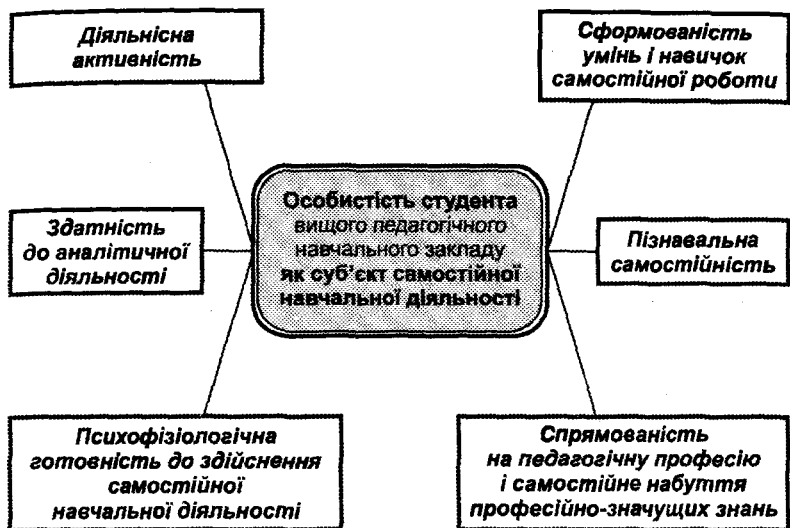


Рис. 3.2. Структура суб'єкта самостійної навчальної діяльності вищого педагогічного навчального закладу

Спрямованість на педагогічну професію й самостійне набуття професійно значущих знань є наступним якісним показником особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, оскільки наявність такої спрямованості підвищує цінність інформативного матеріалу, який виноситься на самостійне опанування, з проекцією на майбутню педагогічну діяльність, і забезпечує свідоме ставлення до всього того, що студент має опановувати самостійно під час перебування у вищій педагогічній школі.

Пізнавальна самостійність як особистісна якість студента – суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу забезпечує активне включення в самостійну пізнавальну діяльність і прагнення абсолютної самостійності в своїй роботі й досягненні високих результатів. Також це забезпечить снагу до постійного особистісного зросту, самоосвіти не лише під час навчання у вищій педагогічній школі, а й по її завершенні.

Сформованість умінь і навичок самостійної роботи є також значущим показником, оскільки самостійну роботу розглядаємо як основну форму самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Належний рівень сформованості таких умінь і навичок заощаджуватиме навчальний час студента на всіх етапах організації самостійної навчальної діяльності – від висунення певних цілей до самоконтролю результатів, які досягнуто в процесі цієї діяльності.

Включення до досліджуваної структури особистості студента *здатності до аналітичної діяльності* зумовлюється фактом того, що даний

суб'єкт є єдиним у процесі здійснення самостійної навчальної діяльності й саме спроможність вчасно й якісно проаналізувати власний навчальний процес, визначити недоліки й своєчасно їх усунути є досить важливою складовою успішності такої навчальної діяльності.

Психофізіологічна готовність студента до здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу заслуговує на увагу з декількох причин. Перш за все, у переважній більшості випадків особливо першокурсники не спроможні справлятися з психічним і фізичним навантаженнями, які постають перед ними після вступу до вищої школи. З цього приводу можна констатувати перевантаженість, обтяженість цих навчальних програм і планів, у деяких випадках методично й дидактично необумовлену. Проте, саме зараз теоретики й практики вищої педагогічної школи намагаються розвантажити студента, надати йому можливість більш продуктивно готуватись до своєї занадто відповідальної майбутньої професії. Винесення майже третини навчального матеріалу на самостійне опрацювання – один з найважливіших кроків у цьому напрямку. Але ж тут виникають інші проблеми. Студенту забезпечують умови помірних навантажень щодо аудиторних занять і створюють сприятливу атмосферу для самостійної навчальної діяльності, а він не володіє певною готовністю правильно розподілити наданий час, скористатися різними засобами наукової організації самостійної навчальної діяльності.

Під *психофізіологічною готовністю* до самостійної навчальної діяльності розуміємо психологічну й фізичну спроможність особистості суб'єкта навчання займатися визначеною діяльністю на ґрунті певних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті, самоконцентрації, саморегуляції й інших психологічних механізмів, а також фізичного здоров'я.

Так, у багатьох випадках незадовільні результати стосовно опанування певних складних розділів, а іноді навіть окремих дисциплін, пояснюються саме психологічною неготовністю студента до плідної й результативної роботи над ними. Спробуємо навести приклад з досвіду спостережень щодо вивчення студентами курсу «Іноземна мова професійно спрямована» як загальноосвітньої дисципліни у вищому педагогічному навчальному закладі. Загальновідомим є факт того, що вона є однією з найскладніших для сприйняття. На те є ряд об'єктивних причин: невідповідний рівень знань на початок вивчення курсу, складність матеріалу, недостатній рівень знань рідної мови та ін. Але ж можемо стверджувати, що причина більшості невдач полягає саме в психологічній неготовності студентів до сприйняття іншомовного матеріалу. Перед студентом постає певний психологічний бар'єр: уже покладено стільки зусиль під час навчання в школі, а результат майже відсутній; «я ніколи її не знав і ніколи знати не буду, то навіщо марнувати час» тощо. Саме так розмірковує більшість студентів щодо вивчення іноземної мови, а на самостійність в опануванні нею не можна навіть очікувати, оскільки студент, який ні на що не сподівається під час аудиторних занять, навряд чи буде займатись

самостійно. Це стосується й вивчення інших дисциплін, у яких матеріал для засвоєння накопичується на кшталт «сніжного кому».

Першочерговим завданням, яке постає перед викладачем, є необхідність переконати студента в тому, що його ставлення є неправильним, упередженим, і, що все в нього буде інакше, якщо він змінить свої настанови й буде слідувати кваліфікованим порадам викладача стосовно аудиторної роботи й в особливості самостійної, оскільки при виконанні останньої його успіх залежить від власних вольових зусиль, концентрації уваги, напруження пам'яті та ін.

Викладач має з самого початку курсу забезпечити студента якомога детальнішими методичними рекомендаціями для організації самостійної навчальної діяльності. У цих рекомендаціях належну увагу слід приділяти психологічним проблемам щодо подолання певних утруднень, які будуть виникати, пояснити, що їх поява є природною й зумовлена, у більшості випадків, об'єктивними причинами, а не індивідуальною неспроможністю студента швидко оволодіти тим чи іншим матеріалом. Саме такі поради сприятимуть становленню в студента впевненості у власних силах, бажанню продовжувати займатись навчальною діяльністю, у тому числі й самостійною, а без останньої, як уже неодноразово наголошувалось, неможливе здійснення освітнього процесу у вищій педагогічній школі. У методичних рекомендаціях можна розмістити пам'ятки й приписи щодо подолання різних негативних психологічних станів, які можуть виникнути під час організації й здійснення самостійної навчальної діяльності.

За результатами проведеного дослідження з окресленої проблеми й остаточно підсумовуючи все, що було сказано, можна дійти висновку, що до структури суб'єктних властивостей особистості студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу структурними компонентами входять наступні суттєві якості особистості, які мають бути їй притаманні: *діяльнісна активність, спрямованість на педагогічну професію й самостійне набуття професійно-значущих знань, пізнавальна самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.*

3.3. Самоактуалізація, самореалізація, самоефективність і самовдосконалення як провідні якості студента вищого педагогічного навчального закладу

Інноваційні технології навчання, упровадження в практику новітніх підходів подачі інформації, яка дуже швидко оновлюється, вимагають наявності в майбутніх учителів здатності самостійно й мобільно приймати найрізноманітніші рішення стосовно значної кількості нетрадиційних пе-

дагогічних задач і завдань, які можуть постати перед ними у власній педагогічній діяльності. Для того, щоб почуватися впевнено в занадто нестатичному освітянському просторі, майбутній учитель має набути сталих здібностей щодо самоактуалізації й самореалізації ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, які стануть показниками самоефективності на шляху самовдосконалення його особистості.

Видатний західний психолог XX століття, один зі створювачів теорії особистості, А. Адлер указував на те, що на все розмаїття впливів, які ми відчуваємо в нашому житті, ми реагуємо активно й творчо [1]. Ми не залишаємось інертними й пасивними об'єктами, а знаходимося в активному пошуку одних вражень і зневажаємо інші. Ми вибірково систематизуємо й усвідомлюємо досвід, обираємо індивідуальну схему аперцепції й формуємо чітку модель нашого ставлення до світу, отже, творчо й активно сприймаємо всі зовнішні й внутрішні впливи. Таким чином, ядром адлеровської моделі людської природи є творчість – здатність формулювати (свідомо чи несвідомо) цілі й способи їх досягнення. Вона досягає найвищого розвитку в створенні життєвого плану, який організовує життя людини в послідовний життєвий стиль. Для майбутнього педагога – правильно обрати життєвий план і відповідно до нього виробити свій неповторний життєвий стиль – завдання першочергової важливості. Воно не може бути вирішене без актуалізації процесів самоефективності, самовдосконалення й передбачає значну частку самостійності, що дозволяє вирішити питання самореалізації. Відтак, цей процес не повинен відбуватися хаотично, а входити в систему організації самостійної навчальної діяльності студента.

За А. Адлером, формування життєвих цілей, життєвого стилю й схеми аперцепції є творчим актом. Він приписує особистості унікальність, самосвідомість і контроль над своєю долею. Таким чином, формування самоефективної особистості майбутнього вчителя – це здебільшого справа суб'єкта, яка залежить від його прагнення й цілеспрямованої праці щодо набуття відповідних якостей.

Обрання кар'єри педагога – досить сміливий і важливий крок у житті молодой людини. Він має бути свідомим і виваженим. Від цього також залежить, чи буде студент – майбутній учитель – наполегливо працювати над своїм власним професійно-педагогічним становленням, чи досягне самореалізації.

За А. Маслоу, синонімом самореалізації слід вважати самоактуалізацію. Самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й прийняття своєї власної споконвічної природи, як беззастанне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [195, 196]. Іншими словами, самоактуалізація – це прагнення людини до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей власного організму.

К. Роджерс [256] уперше висловив думку про те, що тенденція до самоактуалізації притаманна будь-якому живому організму, а прагнення до повної самореалізації є природним для кожного з нас.

А. Маслоу включав потреби самоактуалізації до своєї ієрархії потреб особистості. За умови задоволення в достатній мірі всіх інших потреб, на перший план виступають потреби в самоактуалізації, які є не менш значущими ніж інші.

Самоактуалізація не є статичним станом, це діючий процес, у якому здібності індивіда використовуються повністю, творчо й тому, радісно. Креативність, безпосередність, сміливість і наполеглива праця – основні характерні риси людей, здатних до самоактуалізації. Особливого значення набуває самоактуалізація в професійній діяльності, для чого необхідна не лише наявність названих якостей, але й володіння визначеним професійним інструментарієм, знаннями, що забезпечуватиме результативність й ефективність праці, а також здатності до професійного зросту.

Відповідно до цього, можна дійти висновку, що організація й здійснення самостійної навчальної діяльності мають також урахувати необхідність самоактуалізації майбутнього вчителя й спиратися на неї. Для цього до змісту самостійної навчальної діяльності обов'язково слід включати нетрадиційні завдання, які б вимагали концентрації й активізації всіх притаманних особистості майбутнього вчителя здібностей; завдань, які для свого розв'язання потребують творчого підходу й емоційного піднесення.

Науковий пошук учених (А. Адлер [1], О. Г. Асмолов [17], І. Д. Бех [35], Д. О. Леонтьєв [170], С. Д. Максименко [182], А. Маслоу [195], К. Роджерс [256], О. В. Сухомлинська [293] та ін.) дозволив виділити важливі вимоги, що сприяють особистісному зросту:

- ✓ присвячення себе чому-небудь більш високому, ніж власне особисте «Я»;

- ✓ успішне виконання поставлених завдань.

Педагогічна професія, за умови високої готовності до неї, здатна створити такі вимоги для молодого вчителя, а система підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі вже запроектована на них. І саме під час здійснення самостійної навчальної діяльності значно зростають можливості для формування в студентів креативності, самостійності й здатності сміливо приймати рішення відносно розв'язання певних теоретичних і практичних педагогічних проблем.

Самостійна навчальна діяльність має бути організована в умовах вищого педагогічного навчального закладу таким чином, щоб досягнення певних цілей і реалізація певних прагнень на кожному окремому етапі навчання, спонукали й стимулювали висунення нових цілей (більш високого й відповідального рівня) й появу нових прагнень (більш різноманітних, і з кожним наступним етапом вони повинні бути все тісніше пов'язаними з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю).

Постійна робота індивіда над собою призводить до появи якісно нових особистісних якостей. Якщо ці якості сприяють гармонізації стосунків людини й оточуючого світу, говорять про процес *самовдосконалення*. А. Маслоу вважав, що більшість людей, чи навіть усі, відчувають потребу у внутрішньому самовдосконаленні, прагнуть до нього й знаходяться в постійному його пошуку. Його власні дослідження показали, що спонукання до реалізації власного потенціалу особистості є природним і необхідним. І все ж лише дуже невелика кількість людей, як правило обдарованих, досягають вершин самоактуалізації (за оцінками А. Маслоу, їх менш, ніж 1 %) [195]. Стан справ є настільки незадовільним переважно від того, що більшість людей просто не бачать і не відчувають свого власного потенціалу; вони не знають про його існування й не розуміють можливостей і користі від самовдосконалення. Вони схильні коливатися, вагатися, сумніватися й навіть побоюватися своїх власних здібностей і, тим самим, зменшуються шанси для самоактуалізації [195].

Проаналізуємо, як саме ступінь прагнення до самовдосконалення студентів позначається на ефективності організації самостійної навчальної діяльності.

Аналіз власного педагогічного досвіду, результати опитування професорсько-викладацького складу університетів, а також студентів педагогічних університетів й інститутів, проведення бесід, диспутів, семінарів за тематикою досліджуваної проблеми переконують нас у тому, що недостатні й не досить задовільні результати студентів у набутті знань шляхом самостійного їх засвоєння криються в неспроможності студентів до самоактуалізації, тобто незнанні своїх слабких і сильних сторін, що призводить до неправильного розподілу своїх психічних і фізіологічних сил і можливостей.

Часто студенти навіть тоді, коли вони досягають певного успіху, не здатні його усвідомити й розвинути, що призводить до відчуття безпорадності в самостійному пошуку, відчуття страху перед значними обсягами інформації, які постійно збільшуються й вимагають сформованості все більш високого рівня самостійності для їх засвоєння. У чому ж слід шукати вихід з такої досить невітійної ситуації?

По-перше, студента слід готувати психологічно до здійснення такого виду діяльності з першого дня перебування у вищій педагогічній школі (про що вже йшлося на сторінках даної праці). Іншими словами, студент – майбутній учитель – не повинен залишатись наодинці зі своїми власними психологічними проблемами. По-друге, викладачі під час аудиторних занять і проведення консультативної роботи, спрямованої на надання допомоги й активізацію самостійної навчальної діяльності, повинні акцентувати увагу саме на позитивних надбаннях студентів, яких вони досягли під час здійснення попередньої самостійної навчальної діяльності. Цей прийом виконує декілька важливих функцій: стимулює організацію самостійної навчальної діяльності, підвищує рівень самооцінки студента, сприяє його самоактуалізації й підштовхує до самовдосконалення через організовану самоосвіту.

Останнє положення підтверджується науковими дослідженнями, які були присвячені багатогранному впливу уявлень про власну ефективність на академічні досягнення студентів й рамках теорії особистості. Їх результати демонструють, як такі уявлення відображаються на успішності навчання взагалі, й успішності самостійного навчання зокрема. Було з'ясовано, що віра того, хто навчається, у свою здатність управляти навчанням, зумовлює високу успішність, при цьому забезпечує високі домагання, просоціальну поведінку й меншу схильність до відчуття безпорадності, марності й пригніченості [122, с. 292].

З огляду на необхідність стимулювання процесів самоактуалізації й прагнення до самовдосконалення зміст навчального матеріалу, передбаченого для самостійного опрацювання в умовах вищого педагогічного навчального закладу має відповідати наступним вимогам:

- ✓ чіткість і логічність у своїй організації;
- ✓ послідовність й ієрархічність (від більш простого до більш складного);
- ✓ наукова обґрунтованість й об'єктивність;
- ✓ необтяженість надмірною затеоретизованістю;
- ✓ забезпеченість методичною літературою, спрямованою на роз'яснення найбільш ефективних методів і способів самостійного засвоєння знань;

- ✓ наявність розробленої системи, спрямованої на здійснення якісного самоконтролю;

- ✓ стійка проєкція на майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Дотримання перерахованих вимог у значній мірі сприятиме прагненню студента вищого педагогічного навчального закладу активізувати особистісний потенціал, а також намаганням збагачувати й розширювати життєвий досвід, матиме позитивний вплив на підвищення можливостей щодо самоактуалізації й самореалізації майбутнього вчителя.

Іншою важливою якістю особистості, яка сприяє ефективному здійсненню самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, є здатність суб'єкта до саморегуляції й самоуправління.

Сучасні уявлення про саморегуляцію, її зміст, механізми, прояви й регулювання досліджуються як в рамках суб'єктно-діяльнісного підходу до вивчення психічних явищ (Б. Г. Анан'єв [5], О. М. Леонтьєв [169], С. Д. Максименко [182], С. Л. Рубінштейн [263], Б. М. Теплов [205] та ін.), так і в західних теоріях особистості (А. Бандура [24], Г. Олпорт [122], К.-Г. Юнг [122]).

Згідно з В. М. Бехтеревим, психічна саморегуляція – це свідомий вплив людини на власну сферу психічних явищ (психічних процесів, станів, властивостей) з метою підтримки або зміни характеру їхнього функціонування [247, с. 45]. У психолого-педагогічних дослідженнях саморегуляція виступає як динамічна характеристика загальної активності особистості.

Сфера саморегуляції характеризується, насамперед, свободою вибору цілей і засобів їхнього досягнення; усвідомленістю їхнього вибору;

свободою думки, думок; совісністю; самокритичністю; різнобічністю й свідомістю дій; умінням співвідносити свою поведінку з діями інших людей; добропорядністю; рефлексією; оптимістичністю тощо.

К. А. Абульханова-Славська розуміє під психічною саморегуляцією людини її здатність до організації власної активності; її мобілізації, регулювання, узгодження з об'єктивними вимогами й активністю інших людей. У процесі саморегуляції суб'єктом діяльності регулюється рівень психічної активності, що відповідає даним умовам діяльності, тривалість напруги, здійснюється точний розрахунок психічних ресурсів і їхньої раціональної витрати. Усі ці параметри системним образом регулюються самою людиною, яка є суб'єктом діяльності [3].

Механізм саморегуляції О. М. Леонтьєв пояснював таким чином: «Внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє й саме цим себе змінює» [169, с. 181].

Цікавий аспект саморегуляції, який прямо стосується формування в суб'єкта самостійної навчальної діяльності прагнення до самовдосконалення, описаний А. Бандурою. Саморегуляція, за А. Бандурою, – одна з найважливіших характеристик людської особистості, що впливають на її поведінку [24, с. 689]. Люди реактивно намагаються зменшити розбіжності між своїми досягненнями й своєю метою, і, лише за умови усунення таких розбіжностей, ставлять перед собою нові, більш високі цілі. Люди спонукають себе до дії й управляють ними шляхом проактивного керування – через постановку цілей, які створюють положення нерівноваги, а потім мобілізують свої здібності й зусилля на основі попередніх оцінок того, що вимагається для досягнення певної мети.

А. Бандура виділив дві групи взаємозумовлюваних факторів саморегуляції – зовнішні й внутрішні. До зовнішніх факторів саморегуляції А. Бандура відносить стандарти, за якими людина може оцінювати власну поведінку й діяльність. Крім того, зовнішніми факторами саморегуляції виступають стимули людської діяльності. Внутрішні або особистісні фактори саморегуляції А. Бандура розглядає більш детально й виділяє при цьому три необхідні умови: *самоспостереження*; *винесення суджень про цінність власних дій на основі цілей, які людина ставить перед собою*; *активна реакція на себе* – у формі безпосередньої емоційної оцінки поведінки за встановленими особистісними стандартами [24, с. 689].

Як бачимо, теорії саморегуляції діяльності дозволяють виділити важливі умови, які мають бути враховані задля досягнення суб'єктами організації самостійної навчальної діяльності високих результатів у своєму особистісному й професійному зростанні – їх самоактуалізації й самоефективності. Відповідно до вищезазначеного, слід наголосити на прямій кореляційній залежності успішності й ефективності самостійної навчальної діяльності від здатності студентів до самоспостереження, наявності певних стандартів для оцінки результативності самостійної навчальної діяльності, а також певних зразків, з якими вони могли б порівняти власні досягнення,

набуті в процесі цієї діяльності. Також неабиякої значущості набувають підкріплення чи стимули діяльності, про які мають подбати організатори навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу.

Ще один аспект самореалізації досліджується в працях О. Г. Ковальова. Самореалізація в нього підпорядковується більш об'ємному, відповідно його бачення, поняттю – самоуправлінню особистості. Він вважає, що самоуправління здійснюється самосвідомістю. Воно починає формуватися починаючи з раннього дитинства й продовжується до глибокої старості. У самосвідомості він виділяє три сторони: знання себе, ставлення до себе й саморегулювання [129, с. 28].

В управлінні вирішального значення набуває воля людини. У формуванні й удосконаленні вольових якостей особистості значну роль відіграє система організації самостійної навчальної діяльності студентів. Вона, крім всього, повинна висувати помірні труднощі, але й передбачати виникнення утруднень, для подолання яких студентові необхідно буде докласти певних, іноді значних, зусиль, звернутись до додаткових джерел інформації (маються на увазі ті, які не належать до посібників і підручників – енциклопедично-довікова література, академічна й повна, література з інших навчальних дисциплін, електронні видання, матеріали всесвітньої інформаційної мережі Internet тощо). У цьому ми й убачаємо прояв здатності до самоактуалізації, самоуправління через самореалізацію для набуття відчуття самоефективності на шляху самовдосконалення як особистості взагалі, так й особистості майбутнього вчителя, здатного самостійно доводити власну діяльність до бажаного й логічно завершеного результату, зокрема.

Самоуправління як процес, таким чином, включає відбір й аналіз інформації, яка поступає, постановку цілей і прийняття рішення, визначення планів і способів дії, виконання спланованого шляхом саморегуляції духовних і фізичних сил. При цьому саморегуляція здійснює: підсилення чи послаблення діяльності; гальмування несприятливих імпульсів; переключення чи розподіл зусиль між різними об'єктами; контроль за виконуваними діями й кореляція поведінки, якщо в тому виникає потреба [129, с. 30].

Покладаючи в основу викладені положення щодо механізмів саморегуляції, а також власні педагогічні спостереження й практичні доробки щодо організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів спробуємо виділити провідні аспекти такої діяльності, на які має бути спрямована саморегуляція як якість особистості, притаманна майбутньому вчителю.

По-перше, саморегуляція повинна допомагати студентові усунути психологічний бар'єр щодо успішного здійснення самостійної навчальної діяльності як специфічного виду діяльності, а також негативні імпульси, які можуть виникати, за умови не завжди швидкого й результативного просування до певної цілі.

По-друге, спонукати до самоспостереження за власною самостійною діяльністю, стимулювати процес винесення власних суджень щодо самого процесу самостійного набуття знань й усвідомлення їх цінності, а також рефлексивно мислити; активізувати здатність висувати особисті стандарти щодо власних домагань і порівнювати їх із певними стандартами, які висувуються на різних етапах навчання у вищому педагогічному навчальному закладі щодо рівня знань чи професійно-педагогічної підготовки.

По-третє, прагнути досягнути спроможності активно реагувати на власні позитивні й негативні результати стосовно самостійного опанування певних обсягів знань для мобільного реагування, іншими словами, більш гнучкого управління власною самостійною навчальною діяльністю з урахуванням швидкого чи, можливо, занадто повільного темпу отримання тих чи інших інформативних обсягів.

По-четверте, набувати здатності раціонально розподіляти сили між різними об'єктами, на які спрямовано самостійну навчальну діяльність, а також переключатись від одного конкретного виду діяльності на інший, якщо це підпорядковано найбільш успішному й результативному досягненню кінцевої мети на кожному окремому етапі організації такої діяльності.

По-п'яте, здійснювати самоконтроль, самооцінку й самоаналіз виконуваних дій і враховувати їх результати під час перспективного планування подальшої самостійної навчальної діяльності чи, можливо, коригування вже спланованої.

Самоактуалізація, самореалізація й саморегуляція, у кінцевому рахунку чинять конструктивний вплив на процеси самоефективності, яку розглядаємо в якості важливої категорії стосовно досліджуваної проблеми.

Самоефективність визначається як «переконавання людини відносно її здатності управляти подіями, які впливають на її життя» [314, с. 695]. Самоефективність виявляється важливою особистісною характеристикою й, у поєднанні з конкретними цілями й усвідомленням того, що треба робити, може суттєво впливати на майбутню діяльність, адже позначається на обраних способах дій.

А. Бандура наголошує на тому, що самоефективність не тотожна особистісному очікуванню відносно результатів чи послідовності власних дій. Він чітко відокремлює самоефективність від припущень про результати. Самоефективність – це, у першу чергу, упевненість у здійсненні конкретних дій, тоді як припущення – лише розміркування про їх можливість.

Самоефективність не є усталеною якістю, оскільки вона змінюється залежно від наявності певних умінь, необхідних для різної діяльності, від зовнішніх обставин перебігу діяльності, від уявлень суб'єкта діяльності про здібності інших людей, особливо якщо їх можна вважати більш умілими, від суджень про власні можливості, а також від фізичного стану.

Висока чи низька самоефективність у поєднанні зі сприятливими чи несприятливими умовами навколишнього середовища дозволяють, за А. Бандурою, передбачити чотири варіанти припущень щодо результатів здійснення діяльності [24].

1. Коли самоефективність висока й умови навколишнього середовища сприятливі, найбільш імовірним є успішний результат.

2. Коли низька самоефективність узгоджується зі сприятливими умовами, людина може впасти в депресію, якщо вона бачить, як інші досягають значних позитивних результатів у діяльності, що для неї самої здається надто складною.

3. Коли людина з високою самоефективністю зіштовхується з несприятливою ситуацією, вона звичайно примножує свої зусилля й прагне перетворення несприятливих умов на більш сприятливі.

4. І нарешті, коли низька самоефективність поєднується з несприятливим навколишнім середовищем, людина відчуває апатію, вважає себе безпорадною й схильється до того, щоб змиритись зі своїм становищем.

У будь-якому разі важливим є врахування й поєднання обох факторів – самоефективності й зовнішніх умов. З огляду на це, спроекуємо очікувану результативність організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Як навколишнє середовище ми можемо розглядати систему організації самостійної навчальної діяльності, яка є обов'язковою складовою загального процесу підготовки педагога-фахівця. За умови навіть оптимальної ефективної організації такої діяльності, її результативність залежить багато в чому від самоефективності кожного студента, його здатності й спроможності нею займатися. А результати експериментальних досліджень свідчать про те, що самоефективність студентів – учорашніх випускників шкіл, на момент вступу до вищого педагогічного навчального закладу може бути оцінена як досить низька, у понад 80 % випадків. Відповідно до вищенаведених можливих варіантів співвіднесення так званого «навколишнього середовища» й самоефективності особистості може розвиватись за другим сценарієм. А за умови недостатньо ефективної організації самого процесу самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу можливі третій і четвертий варіанти передбачуваних результатів такої діяльності.

Саме цим і пояснюється те, що дуже часто матеріал, який виноситься на самостійне опрацювання призводить до зниження інтересу до навчального процесу в цілому, зниження зацікавленості в майбутній професії, виникнення в студентів депресивних станів й апатичного ставлення не тільки до самостійної навчальної діяльності, але й до всього процесу набуття знань. Навіть той невеликий відсоток контингенту студентів, які мають достатній рівень самоефективності дуже часто скаржаться на непомірність вимог, які до них висуваються з певних дисциплін, на опанування яких передбачається від однієї до двох третин навчального часу, що передбачено навчальним планом для їх вивчення.

Констатуючи невтішні результати щодо дослідження рівня самоефективності серед студентів вищих педагогічних навчальних закладів, але з певною мірою переконання, можна говорити про низький рівень са-

моефективності переважної більшості студентів й інших напрямів підготовки. Про це свідчать проведені нами компаративістські дослідження самоєфективності з залученням студентів економічного напрямку підготовки (майбутні економісти й фінансисти й викладачі економіки), технічного напрямку (майбутні інженери й програмісти, викладачі професійно-технічної освіти), студенти – майбутні фахівці транспортники тощо.

Яким чином можна сприяти підвищенню рівня самоєфективності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у ході організації самостійної навчальної діяльності? Одним з напрямків такої роботи є ретельне дослідження виділених А. Бандурою факторів ефективності. На жаль, у вітчизняній педагогічній науці ще не проведено належних спроб щодо їх практичного застосування в різних сферах підготовки фахівців на етапі вищої освіти.

А. Бандура вважає, що самоєфективність виникає, збільшується чи зменшується в залежності від одного з чотирьох факторів, або їх комбінацій: 1) досвіду безпосередньої діяльності; 2) опосередкованого досвіду; 3) думки суспільства; 4) фізичного й емоційного стану людини.

Найбільш сильний вплив на самоєфективність в організації самостійної навчальної діяльності студентів має попередній досвід. Поклавши це положення в основу, було проведено низку практичних досліджень, коли аналізувалась успішність виконання певного обсягу самостійної навчальної діяльності різними групами студентів, які відрізнялись саме за наявністю безпосереднього досвіду виконання подібних завдань.

На матеріалі курсу «Іноземна мова професійно спрямована» виконувались самостійно завдання на переклад автентичної фахової літератури за двома напрямками: 1) автентична література загальнопедагогічної тематики; 2) автентична література вузькопрофільної тематики відповідно до майбутньої спеціальності студента. Дослідження проводилось паралельно серед 5 груп студентів, які вивчають різні іноземні мови (як загальноосвітню дисципліну) – англійську, німецьку, французьку.

Результати були досить приголомшливі. Розбіжності в рівнях перекладів, а їх було 5 (високий; вищий за належний; належний; нижчий від належного; низький), між групами студентів, що вивчають різні іноземні мови, але мають однаковий безпосередній досвід такої самостійної роботи, був у межах 1–2 %. При заміні одного напрямку автентичної тематики на інший спостерігалось значне погіршення якості перекладів, що безпосередньо пов'язано з відсутністю досвіду такої роботи, хоча не можна сказати, що за своїм змістовим наповненням завдання були складнішими.

Порівняння результатів якості перекладів груп за рівнем наявності безпосереднього досвіду роботи з текстами певної тематики чи то автентична література загальнопедагогічної тематики, чи то література вузькопрофільної тематики відповідно до майбутньої спеціальності студента, показують стійку позитивну кореляційну залежність якості виконання перекладу від наявності безпосереднього досвіду самостійного виконання подібного різновиду роботи.

Розглянемо далі вплив інших факторів на самоефективність організації самостійної навчальної діяльності студентів. Загальновідомим є факт, що успішне виконання певних обсягів самостійної навчальної діяльності підвищує самоефективність, тоді як певні невдачі призводять до її зниження з наступних причин.

По-перше, успішне розв'язання того чи іншого завдання підвищує самоефективність у прямій залежності від рівня її складності. По-друге, самоефективності сприяє тільки той успіх, якого студент досягає самостійно. Тому ми наголошуємо на максимальній свободі студента в процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Нехай він помиляється, виправляє себе неодноразово, переглядає своє власне бачення того чи іншого питання, цілої теорії тощо, але йде до власного успіху самостійно.

По-третє, невдачі більш за все знижують самоефективність й, особливо, якщо студент вважає, що провалив найголовнішу, найважливішу спробу. Відхід від традиційної заліково-екзаменаційної системи, яка дуже часто перевантажує безпідставно студента під час сесії й як певний негативний фактор, на нашу думку, впливає й на якість отримуваних знань, і на весь цілісний процес підготовки майбутнього педагога. Дуже образливо й неприємно буває студенту, який активно працював не тільки під час аудиторних занять, сумлінно виконував домашні завдання, а саме головне, систематично працював самостійно, й під час відповіді на заліку чи екзамені не зміг, або навіть не отримав належної нагоди продемонструвати свою дійсно обґрунтовану й глибинну обізнаність щодо теорії й практики, – і як результат отримав невисоку оцінку. Упровадження рейтингових форм оцінювання знань, обізнаність викладацького складу вищої педагогічної школи щодо таких форм оцінювання – один із шляхів об'єктивного оцінювання результативності самостійної навчальної діяльності студентів.

Таким чином, на нашу думку, найбільш впливовим фактором самоефективності студента під час організації самостійної навчальної діяльності є досвід безпосередньої діяльності. Саме він опосередковує вплив інших трьох факторів – досвіду, суспільної думки, вплив фізичного й емоційного стану студента. Тому ми вважаємо за доцільне зробити лише окремі зауваження.

Опосередкований досвід, який набувається особистістю через спостереження за подібними ситуаціями, майже унеможливується через специфіку самостійної навчальної діяльності, проте його треба мати на увазі, плануючи контрольні заходи, групові форми самостійної роботи, спецкурси з наукової організації праці, коли студент отримує можливість набути сценаріїв здійснення такої діяльності.

Суспільна думка, у контексті діяльності, що розглядається, створює певне ставлення в студентському колективі до змісту, форм і методів організації самостійної навчальної діяльності, орієнтації на майбутню педагогічну працю. Ураховуючи специфіку організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі це явище легко піддається коригуванню за допомогою навчального плану й програм.

Фізичний й емоційний стан студента є впливовим фактором організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, проте, в організації самостійної навчальної діяльності не має якихось специфічних особливостей і тому зупинятися на ньому додатково не доцільно.

Зроблений нами аналіз важливих чинників становлення особистості студентів вищих педагогічних навчальних закладів у системі організації самостійної навчальної діяльності дозволив побачити складні зв'язки й взаємобумовленість психологічних процесів самоактуалізації, саморегуляції, самоефективності, самореалізації й самовдосконалення (див. рис. 3.3).

Формування й удосконалення зазначених якостей особистості відбувається в спеціально організованій діяльності, з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості й потребує окремих засобів, що врахування їх специфіки для успішної організації самостійної навчальної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя.

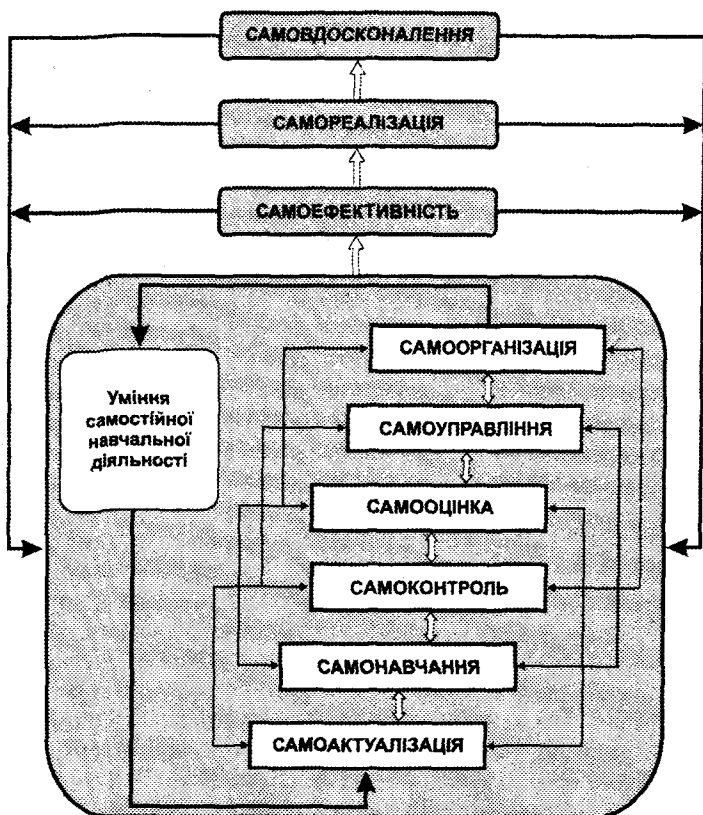


Рис. 3.3. Взаємодія процесів САМО в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

4. Самостійна пізнавальна діяльність, організація й здійснення

Ретроспективний аналіз ідеї самостійної пізнавальної діяльності щодо досліджуваної проблеми дозволяє виділити в самому загальному вигляді три основні напрями, у межах яких проблема самостійної діяльності обговорюється представниками передової педагогічної думки протягом багатьох століть розвитку школи.

Перший напрямок починається з глибокої давнини. Його представниками можна вважати давньогрецьких вчених (Архіт, Аристоксен, Сократ, Платон, Аристотель), які глибоко й всебічно обґрунтували значущість добровільного, активного й самостійного оволодіння знаннями дитиною.

Інший напрямок бере свій початок у працях Я. А. Коменського, змістом його є розробка організаційно-практичних питань залучення того, хто навчається, до самостійної діяльності. При цьому предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми тут виступає викладання, діяльність викладача, але без достатньо глибокого дослідження й аналізу природи діяльності власне того, кого навчають. Цей напрямок умовно можна назвати *дидактико-методичним*. Він плідно розвивався протягом багатьох століть і займає домінуюче положення й у сучасній науці.

Третій напрямок характеризується тим, що самостійна діяльність учнів не лише декларується в рамках дослідження певного набору педагогічних засобів і методів викладання, але й сама обирається в якості предмету дослідження. Саме цей напрямок бере свій початок переважно в працях К. Д. Ушинського, психолого-дидактичні положення якого багато в чому співпадають з положеннями сучасної дидактики, що розвиваються відносно питань самостійної діяльності на сучасному етапі. Умовно цей напрямок можна назвати *психолого-дидактичним*.

Виділені напрямки в розробці вчення про самостійну діяльність учнів завжди перебували й продовжують залишатися в центрі уваги прогресивної педагогічної думки. З огляду на ці вступні зауваження далі розглянемо взаємозв'язок між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною характеристикою й самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань.

Розпочнемо з центральної категорії даних понять – поняття «діяльність», яке з'являється в психології з філософії.

Філософія пояснює діяльність як «специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якого складає його доцільну зміну й перетворення в інтересах людей» [310, с. 150]. Це поняття покладено в основу розуміння «діяльності» в психології й педагогіці, де увага зосереджується не на самій діяльності, а на її процесі, що визначає не тільки якості й властивості людини, але й їх формування. Ця думка знаходить своє обґрунтування в роботах психологів С. Л. Рубінштейна [262] й О. М. Леонтьєва [169]. Так, С. Л. Рубінштейн стверджує: «Основним спо-

собою існування психічного явища є його існування в якості процесу, у якості діяльності» [264, с. 255].

Зупинимось на співвідношенні спільного й індивідуального в діяльності, а також на її особистісно-суб'єктній основі.

Найбільш широке філософське визначення діяльності – це спосіб існування людини й суспільства в цілому. Якщо спробувати уточнити специфіку власне людського існування, то вона полягає в активному ставленні людини до світу, спрямованому на його цілеспрямоване перетворення. При цьому зміна зовнішнього світу є лише передумовою й умовою самозмінення людини. Діяльність не лише визначає сутність людини, але виступає в ролі дійсної субстанції культури й усього людського світу, створює й власне людину. С. Л. Рубінштейн це пояснював таким чином: «діяльність людини не є реакцією на зовнішній збудник, що це не зовнішня операція суб'єкта над об'єктом. Діяльність виражає складні переходи, у процесі яких формується сам суб'єкт в умовах сумісної людської діяльності» [264, с. 255].

На конкретно-науковому психологічному рівні діяльність визначається як сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих свідомим відображенням. При цьому саме діяльність містить у собі ті внутрішні протиріччя й трансформації, що породжують людську психіку, яка виступає, у свою чергу, у якості умови здійснення діяльності [264].

Діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом (О. М. Леонтьєв). Вона містить у собі два взаємодоповнюючих процеси: активне перетворення світу суб'єктом і зміни самого суб'єкта за рахунок накопичення в собі більш широкої частини предметного світу.

Діяльність – найбільш велика одиниця аналізу зовнішніх проявів активності – цілісний мотивований акт поведінки. Результатом діяльності є динаміка переживань, що виражають взаємовідношення між суб'єктом потреби й її об'єктом.

Діяльність, що здійснюється людиною, стає об'єктом переживання інших людей, отримує етичну оцінку: оцінюється як безкорисна чи власне корисна, старання чи нестарання, виправдана чи невинуватита, іншими словами, – виступає на рівні вчинків.

Діяльність людини реалізується через її дію. Дії – це процеси поведінки, що відповідають цілям, які висуває суб'єкт. Дії є свідомими, оскільки усвідомлюваною є їх ціль.

Діяльність, дії, операції, що проявляють зовні мотивовані, цільові, інструментальні ставлення індивіду, утворюють глибоку динамічну систему, що співвідноситься з різними сферами діяльності:

- діяльність виступає як перетворення відносин між потребами суб'єкта й можливостями їх задоволення;
- дії – як відтворення й створення нових предметів людської культури;
- операції – як використання засобів матеріального й духовного освоєння світу [271].

Головна характеристика діяльності [67] – її предметність. Під предметом розуміємо не просто природний об'єкт, а предмет культури, у якому зафіксовано певний, вироблений суспільством спосіб дії з ним.

Інша характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Перехід від діяльності, що є розподіленою між людьми й виконується в зовнішній (матеріальній) формі, до діяльності індивідуальної (внутрішньої) й складає головну лінію, пріоритетний напрям, завдяки якому формуються психологічні новоутворення (знання, уміння, здібності, мотиви, настанови тощо). Прикладом такого переходу й є організація самостійної навчальної діяльності. Що маємо на увазі? Рівень сформованості вмінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності зумовлює пряму й безпосередню залежність, яка визначає рівень організації самостійної навчальної діяльності.

Діяльність завжди має опосередкований характер. У ролі засобів виступають інструменти, матеріальні предмети, знаки, символи й спілкування з іншими людьми. Здійснюючи будь-який акт діяльності ми реалізуємо в ньому певне визначене ставлення до інших людей, якщо вони навіть реально не присутні в момент здійснення діяльності.

Діяльність людини завжди є цілеспрямованою, вона підпорядкована меті як свідомо уявлюваному запланованому результату, досягненню якого вона слугує. Мета спрямовує діяльність і коригує її хід. Мета самостійної пізнавальної діяльності може розумітись як формування й удосконалення вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності в цілому й сприяння формуванню належного рівня самостійності в будь-якому виді діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня загальнокультурного й безпосередньо професійного розвитку студента – майбутнього вчителя. Сформульована таким чином мета й зумовлює та коригує зусилля її суб'єктів.

Діяльність в усіх випадках представляє собою акт, ініційований суб'єктом, а не такий, що запускається зовнішнім впливом. Тому діяльність – не сукупність реакції, а система дій, що поєднуються в єдине ціле мотивом, який її спонукає.

Нарешті, діяльність завжди має продуктивний характер, залежно від цього виділяють різні типи діяльності (трудова, пізнавальна, комунікативна тощо).

Самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядається нами як поєднання трудової й пізнавальної діяльності, оскільки її здійснення – це праця, сукупність дій, спрямованих на організацію й реалізацію процесу пізнання.

Діяльність як предмет аналізу має суттєву специфіку. Різні дослідники виділяють у діяльності різну сукупність компонентів. Їх склад значно варіюється – залежно від розуміння авторами сутності діяльності, широти системи, до якої включається діяльність, від логічних основ для класифікації явищ, що використовуються дослідниками, а також від інших причин, які часто пов'язані з їх особистістю.

Виділяємо наступні моменти, які є загальними для всіх видів діяльності: суб'єкт, предмет, засіб, процедура, зовнішні умови й продукт (результат) діяльності. Їх можна вважати незалежними одне від одного.

Суб'єкт діяльності розглядається, перш за все, як матеріальне утворення з усіма «способами руху матерії» навіть до механічного рівня, що організовує й здійснює взаємодію з іншими об'єктами матеріального світу (П. Я. Гальперін [69], О. М. Леонтьєв [169], С. Л. Рубінштейн [264]). Суб'єктом діяльності в контексті досліджуваної проблеми виступає студент вищого педагогічного навчального закладу, при чому слід зазначити двоаспектність бачення суб'єкта самостійної навчальної діяльності, як ми наголошуємо неодноразово в своїх працях, тобто: він виступає одночасно й як той, хто навчає, як той, хто навчається. Іншими словами, можна також трактувати, що він виступає в ролі того, хто здійснює діяльність, й у ролі того, на кого ця діяльність і її результат, тобто досягнення мети, спрямована.

Суб'єкт містить у собі декілька сфер. Центральна реалізує здатність людини виконувати певну діяльність. У нашому випадку – здатність здійснювати самостійну навчальну діяльність. Суттєвою ознакою суб'єкта діяльності є наявність настанови, тобто актуальної готовності людини до її ініціювання й продовження, чи готовність до ініціювання й продовження самостійної навчальної діяльності, що може сприйматись як циклічний процес: досягнення певних цілей є підставою для ініціювання й подальшого продовження такого роду діяльності.

Центральною частиною суб'єкта є носій самої спроможності людини (майбутнього вчителя) виконувати відповідну діяльність. Аналізуючи таку спроможність суб'єкта здійснювати її за умови актуалізації в нього можливості, можна ввести поняття «вміння».

З умінням виконувати діяльність певного предметного змісту можна пов'язати прояв відповідної потреби й наявності адекватної зовнішньої ситуації. Саме задля цього необхідно створити певні педагогічні умови, які б сприяли актуалізації потреби здійснення саме самостійної навчальної діяльності. Це передбачає наступний склад уміння, як здатність суб'єкта:

- утилізувати інформацію про всі можливі типи ситуацій, які є суттєвими для даної діяльності, шляхом актуалізації відповідних образів;
- реалізувати всі варіанти виконання (способи діяльності);
- здійснювати перехід від факту наявності тієї чи іншої зовнішньої ситуації до реалізації адекватного їй способу діяльності;
- розпізнавати будь-яку зовнішню ситуацію зі співвіднесенням її до однієї з категорій, які є значущими для даної ситуації [237].

У пам'яті людини, яка вміє виконувати ту чи іншу діяльність, обов'язково існує інформація про ознаки ситуації, за наявності яких вона є можливою чи неможливою. Така інформація разом з її матеріальними носіями складає систему орієнтирів діяльності. Суб'єкт також повинен знати різні способи виконання діяльності й те, якому конкретному набору орієнтирів адекватний той чи інший спосіб, що складає орієнтовну основу

діяльності. У випадку самостійного виконання суб'єктом діяльності інформація – орієнтовна основа діяльності – має свій матеріальний носій, і перш за все, у довгостроковій пам'яті суб'єкта, звідки вона поступає до оперативної пам'яті для актуалізації відповідних образів [333].

Нарешті, суб'єкт має бути обізнаним щодо характеристик того продукту, який він повинен отримати. Відповідно до цього, слід наголосити на формуванні в студента вмінь правильно оцінити свій наявний багаж знань, від якого потрібно відштовхуватись, тобто чітко зрозуміти, що має бути трансформованим. Від цього, на нашу думку, багато в чому, залежить ефективність і результативність усього подальшого процесу діяльності.

Продукт діяльності диференціюється на основний і другорядний (побічний). Основний продукт є перетворена форма предмету діяльності; з даного поняття, у свою чергу, можуть бути виокремлені поняття запланованого (бажаного) й такого продукту, що не вдалося. Саме тому, особливо на перших етапах здійснення пізнавальної діяльності, треба приділяти увагу диференціації набутого продукту, а іншими словами, нового знання на таке, що має сприйматись у подальшій роботі як основне, бажане, й таке, що відіграє другорядну роль. Студенти вищих педагогічних навчальних закладів мають учитися в ході організації самостійної навчальної діяльності свідомо ставитись щодо бажаних результатів діяльності й реально отриманих, уміти самостійно оцінити ступінь того, що не вдалося, для корекції подальшої роботи.

Процедура діяльності може трактуватися як технологія (спосіб, метод) отримання бажаного продукту. Таким чином, з позиції предметного змісту, навчальна діяльність є підкомпонентом, що входить до складу підготовчого функціонального компоненту, який забезпечує формування суб'єкта будь-якої іншої діяльності й спрямований на генезис центральної сфери об'єкта – уміння виконувати певну діяльність. Забезпечення пізнання, яке вона надає, вона презентує в якості прямого, чи головного, продукту. Саме цим навчальна діяльність відрізняється, зокрема, від трудової, де також відбувається набуття людиною нових чи вдосконалення набутих знань і вмінь, але як додатковий побічний продукт [67].

Навчальна діяльність, проаналізована з позицій діяльнісного підходу, поєднує в собі не лише пізнавальні функції діяльності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), але й потреби, мотиви, емоції, волю.

Змістом навчальної діяльності виступають теоретичні знання, які, у свою чергу, визначаються як єдність змістового абстрагування, узагальнення й теоретичних понять. А головним результатом навчальної діяльності, у власному розумінні цього слова, є формування в тих, хто навчається, теоретичної свідомості й мислення. Саме від сформованості теоретичного мислення, що приходить на зміну мисленню емпіричному, залежить характер усіх знань, які набуваються в ході подальшого навчання. Формування ж теоретичного мислення потребує спеціальних педагогічних прийомів і способів побудови навчальної діяльності, у протилежному

випадку воно може виявитися (і часто виявляється) несформованим навить у студентів, що тягне за собою важкі наслідки [116].

Наступною характеристикою навчальної діяльності є те, що досвід, набутий людиною, не відкривається нею в процесі її здійснення чи її дослідження, а надається в готовому вигляді від інших учасників цієї діяльності – педагогів, наставників та ін.

Навчальна діяльність як цілісний феномен включає до свого складу ряд специфічних дій й операцій різного рівня. До виконавчих навчальних дій І. І. Лясов [116] відносить:

1-го рівня: дії усвідомлення змісту навчального матеріалу (аналіз, конкретизація, синтез, узагальнення та ін.);

2-го рівня: дії обробки навчального матеріалу.

Конкретний склад дій другого рівня буде залежати від того, чи повідомляється зміст знання викладачем у явній формі (письмово чи усно), чи виводиться цей зміст із загальних знань, також отриманих від викладача, чи знання, що призначене для засвоєння, здобувається шляхом самостійного пошуку. Дії й операції другого рівня, що забезпечують обробку навчального матеріалу, можуть полягати в заучуванні, виконанні вправ і поетапній обробці результатів.

Поряд з виконавчими діями, спрямованими на усвідомлення й обробку матеріалу, паралельно з ними відбуваються контрольні дії, характер і склад яких залежить від тих же умов, що й склад виконавчих дій. У процесі здійснення самостійної навчальної діяльності роль контрольних дій набуває особливої значущості, оскільки за відсутності контролю з боку викладача сам студент, як центральний суб'єкт такої діяльності, має постійно слідкувати за правильністю здійснюваних дій, тобто дії контролю перетворюються на дії самоконтролю.

Для викладача вищої школи взагалі й вищої педагогічної школи зокрема представляє певний інтерес не стільки аналіз будови навчальної діяльності, невід'ємною складовою якої є самостійна навчальна діяльність, скільки проблема її адекватної організації в студентів. Фактично, мова йде про те, щоб навчити студентів учитись, а це є ще більш важливим, аніж озброїти їх конкретними предметними знаннями.

Навчальна діяльність є комплексною діяльністю, що містить у собі дві підсистеми, чи діяльності. Першою виступає її основний функціональний компонент, який можна розглянути як підсистему – діяльність учіння. Попередні підготовчі функціональні компоненти навчальної діяльності об'єднуються в іншу підсистему – діяльність навчання.

Діяльність учіння – безпосередній (чистий) акт пізнання, що реалізується тими, хто навчається, через засвоєння наявного досвіду. Діяльність навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення діяльності учіння. Однак, якщо дотримуватись загальноприйнятого розуміння змісту діяльності того, хто навчає, необхідно виключити з неї підготовчий компонент, спрямований на створення адекватних зовнішніх

умов учіння – це функція окремої групи осіб, а не викладача, хоча останній, звичайно, має переконатись у їх наявності, перш ніж ініціювати виконання тими, хто навчається, діяльності учіння.

«Діяльність учіння» в подібному її змісті може бути співвіднесена з актом розв'язання навчального завдання, поняття якого було введено В. В. Давидовим і Д. Б. Ельконіним. «Розв'язання окремого навчального завдання визначає цілісний акт навчальної діяльності, тобто ту її найпростішу «одиницю», усередині якої проявляється будова цього виду діяльності в цілому. Здійснення такого акту передбачає актуалізацію специфічного мотиву навчальної діяльності: визначення кінцевої навчальної цілі; попереднє визначення системи проміжних цілей і способів їх досягнення; виконання системи власне навчальних дій; виконання дій контролю, оцінки результатів навчальної діяльності» [250, с. 347]. Під час розв'язання навчального завдання не тільки засвоюються поняття й узагальнені способи їх отримання, а й змінюється особистість суб'єкта учіння. Отже, «навчальна діяльність», у підході В. В. Давидова й Д. Б. Ельконіна, являє собою опанування учнями системи предметних понять, коли кожне поняття розглядається й представляється як спосіб діяльності, а засвоєння цих способів здійснюється у формі розв'язання навчальних завдань.

По суті, у даному підході пропонованому терміну «навчальна діяльність» відповідає термін «навчання» (з позиції того, хто навчає, й того, хто навчається, разом), який використовується в педагогічній літературі й означає загальну, сукупну діяльність того, хто навчається, разом з тим, хто навчає. Що ж стосується психологічної літератури, то досить часто в роботах певних дослідників відсутній спеціальний термін для визначення такої діяльності, яка пов'язана з акцентом саме на її пізнавальному компоненті, й така, що виконується тим, хто навчається. Термін «навчання» в роботах психологів означає то діяльність викладача, то його сумісну діяльність з тими, хто навчається (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський).

Ми пропонуємо розуміння поняття «діяльність учіння», яке відповідає подібному поняттю в педагогічних, а також у більшості психологічних робіт, лише аспектно, як такої діяльності, що включає в себе все те, що не спрямоване безпосередньо на пізнання, а належить до створення певних умов для нього, тобто, у першу чергу, самонавчання.

Термін «діяльність навчання» використовується для визначення сукупності актів підготовки внутрішніх умов для діяльності учіння; у педагогіці для цього використовується термін «викладання». Викладання, зазначає В. І. Лозова, передбачає проектування діяльності тих, кого навчають, спрямованого на засвоєння ними педагогічно адаптованого соціального досвіду, та взаємодії в цьому процесі, відбір змісту, форм, методів, засобів навчання [174, с. 209].

Вважаємо, що обрані терміни «навчальна діяльність», «навчання» («діяльність навчання») є найбільш адекватними тим явищам, які вони означають. Насправді, «навчальна діяльність» безпосередньо співвідно-

ситься з «навчальним процесом», який зазвичай розуміють як процес сумісної, сукупної діяльності його учасників. Використання терміну «навчання» для визначення в контексті створення умов для діяльності того, хто навчається, а не в значенні сумісної, сукупної діяльності того, хто навчає, й того, хто навчається. Тенденцію саме до такого використання терміну «навчання» знаходимо в роботах цілого ряду психологів. З іншого боку, Н. Ф. Талізін стверджує, що термін «викладання» не є достатньо вдалим для визначення функцій особи, яка навчає. У ньому, звичайно, виділяють «подання» (презентацію) навчального матеріалу, що слід вважати головним у діяльності, спрямованій на передачу соціального досвіду, але все ж дана діяльність цим не обмежується, і більш змістовий термін «навчання» видається більш вдалим.

Вважаємо, що навчальна діяльність у повному складі може в рівній мірі розглядатися й як діяльність того, хто навчається, і як діяльність того, хто навчає. З позиції того, хто навчається, це діяльність, у якій операції основного функціонального блоку виконуються ним самим, а при здійсненні підготовчих функціональних блоків він має можливість користуватись напрацюваннями того, хто навчає, і який виступає при цьому як певний «живий» засіб. З точки зору того, хто навчає, навпаки, таким засобом виступає саме той, хто навчається: лише за допомогою його дій той, хто навчає, може реалізувати основний функціональний компонент навчальної діяльності й отримати бажаний продукт – необхідну трансформацію вихідного досвіду того, хто навчається [332].

Саме тут необхідно знов наголосити на тому, що специфіка самостійної навчальної діяльності полягає в поєднанні цих позицій: того, хто навчає, й того, хто навчається. А також знов звернути увагу на той факт, що таке сполучення надає додаткові можливості щодо професійного становлення саме майбутнього педагога, оскільки ніколи неможливо зрозуміти потреби в навчанні іншого краще, ніж свої власні потреби.

Такий розподіл ролей учасників навчальної діяльності відображає сутність даного поняття. Разом з тим, реальна дійсність навчальної діяльності ускладнюється тим, що її певні підготовчі компоненти можуть здійснюватися власне тим, хто навчається; у тій мірі, у якій це відбувається, має місце самонавчання. З іншого боку, і той, хто навчає, може залучатись безпосередньо до процесу виконання основного функціонального компоненту навчальної діяльності, виконуючи паралельно з тими, хто навчається, окремі елементи власної діяльності учіння: орієнтувальні й контролюючі операції як засвоюваної предметно-специфічної дії, так і власне тих пізнавальних дій, що здійснюються при цьому. Остання обставина характеризує діяльність учіння як несамотійну.

Навчальна діяльність, а відповідно й самостійна навчальна діяльність, як діяльність того, хто навчається, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона спрямована на перетворення його власного досвіду (Г. І. Щукіна) [332].

Г. І. Щукіна [333] розглядає пізнавальну діяльність у якості фундаментальної, через те, що пізнання – історичний процес, який цілеспрямовано відображає в свідомості людей закони природи, суспільства й людської свідомості (Б. Г. Ананьєв [5]), й у якості «необхіднішої діяльності зростаючої людини, завдяки якій не потрібно відкривати те, що вже відомо» [333, с. 56]. Знання, набуті в процесі пізнавальної діяльності, є фундаментом для розкриття творчого потенціалу індивідуальності.

Говорячи про пізнавальну діяльність з точки зору теорії діяльності, слід зазначити, що вона має два взаємопов'язаних аспекти: внутрішній і зовнішній, а в якості структурних компонентів – власне дії й операції. У свою чергу, вчені-педагоги В. Б. Бондаревський [43], Т. І. Шамова [324], Г. І. Щукіна [332] цілком обгрунтовано в діяльність включають ціль і мотив.

На їхню думку, пізнавальна діяльність і процеси навчання співвідносяться з рухом тих, хто навчається, від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до системи пізнання дійсності. Саме тому пізнавальна діяльність людини представляє собою безперервний процес інтеріоризації (теоретична діяльність) й екстеріоризації (практична діяльність), але вже на більш високому рівні.

Пізнавальна діяльність студента, його рух у загальному процесі навчання від незнання до знання, від знань менш узагальнених до знань більш узагальнених визначається багатьма факторами, провідними серед яких є:

- зміст і обсяг пізнання;
- наявність знань, умінь і розумового розвитку того, хто навчається;
- логіка навчального процесу.

Урахування взаємодії перерахованих факторів складає ту реальну базу дидактичного аналізу й структури пізнавальної діяльності студента, що визначає його відтворювальну й творчу активність у ході цієї діяльності.

Дослідження проблеми самостійної пізнавальної діяльності проводяться в різних напрямках:

- пошук ефективних методів і засобів пізнавальної діяльності: Є. М. Кабанова-Меллер [119], Б. І. Коротяєв [143];
- активізація пізнавальної діяльності тих, хто навчається: Л. П. Арістова [14], В. І. Лозова [173], Т. І. Шамова [324], Г. І. Щукіна [331];
- формування пізнавальних інтересів тих, хто навчається: Л. І. Божович [38], В. П. Корнєєв [140], Н. Г. Морозова [210], Г. І. Щукіна [332];
- розвиток творчо-пошукової пізнавальної самостійності: В. Г. Розумовський [255], А. В. Усова [303];
- організація самостійної пізнавальної діяльності: Б. П. Єсіпов [98], П. І. Підкасистий [231], Н. О. Половнікова [241], Т. І. Шамова [325].

Розгляд взаємозв'язку між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною характеристикою й самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань дозволяє побачити, що самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів:

✓ є діяльністю, якій притаманні всі характерологічні ознаки: наявність об'єкта, суб'єкта, предмета, дій з перетворення об'єкта, засобів, процедур, зовнішніх умов, продукту (результату) діяльності;

✓ є пізнавальною діяльністю, адже, перш за все, спрямована на здобуття нових знань, процес пізнання, що характеризує рух від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до системи пізнання дійсності. При цьому студент, набуваючи нових знань, впливає на світ, що, у свою чергу, здійснює вплив і на нього;

✓ має двоаспектний суб'єкт діяльності, коли студент виступає в ролі того, хто здійснює діяльність, і в ролі того, на кого ця діяльність і її результат спрямовані, тобто одночасно й як той, хто навчає, і як той, хто навчається;

✓ її метою є формування й удосконалення вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності в цілому, сприяння формуванню належного рівня самостійності в будь-якому виді діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня загальнокультурного й безпосередньо професійного розвитку студента – майбутнього вчителя;

✓ провідними факторами успішної організації самостійної навчальної діяльності в аспекті самостійної пізнавальної діяльності є зміст й обсяг пізнання; наявність знань, умінь і розумового розвитку того, хто навчається, логіка навчального процесу.

3.5. Пізнавальна самостійність студентів як провідна передумова успішної самостійної навчальної діяльності

Звертаючись до пізнавальної самостійності як до педагогічного феномену, слід відзначити її важливість у професійній діяльності майбутнього вчителя, що відчуває потребу в самоактуалізації, саморозвитку й самонавчанні, визначити її сутнісні особливості й розкрити шляхи її формування як інтегративної особистісної якості.

Пізнавальну самостійність розглядаємо з позиції загальної теорії діяльності. Категорія діяльності є ключовою в розумінні людини, її соціальних характеристик і визначальною в тлумаченні сутності пізнавальної самостійності.

Проблема самостійності школярів, питання самостійної діяльності учнів і засобів її організації в структурі навчального заняття має свою досить багату історію й свої традиції в теоретичному висвітленні й реалізації її основних положень у практиці роботи школи.

Особливого розвитку проблема формування самостійності отримала в педагогічному вченні К. Д. Ушинського, який надавав великого значення розвитку в дитині твердого характеру, волі, стійкості, відчуття обов'язку. І хоча вчений прямо не розглядає поняття «самостійність»,

«самостійна діяльність», головне місце в системі цілей освіти він відводить підготовці діяльного, активного, проникнутого відчуттям суспільного обов'язку громадянина своєї Вітчизни.

У подальших дослідженнях поняття самостійності розвивається й конкретизується як дидактами, так і психологами, у працях яких пропонуються визначення самостійності, виділяються притаманні їй характерні риси й особливості.

Можна виділити два типи визначень, які пропонують психологи. Одна група психологів намагається дати широке поняття самостійності, яке охоплює всі якості особистості. Так, П. І. Плотников відмічав окремі суттєві особливості, які характеризують самостійність того, хто навчається, у пізнавальному процесі: уміння працювати цілеспрямовано й відповідно з планом, обирати найбільш раціональні прийоми навчальної праці, правильно розраховувати й розподіляти свої сили й ураховувати результати власної діяльності [238]. Однак у такому висвітленні відчувається певне тяжіння до розкриття переважно організаційно-технічної сторони самостійної діяльності, а не її зовнішньої характеристики. Тут, наприклад, не розглядається таке питання, як уміння студента самостійно визначати, формулювати пізнавальні завдання й самостійно їх розв'язувати.

О. Г. Ковальов визначає самостійність як вольову властивість характеру, що формується в праці, як ознаку вольової активності людини, причому вольова діяльність має здійснюватися відповідно до розуміння її необхідності, відчуття обов'язку й відповідальності [129].

О. Г. Ковальов указує на самостійність як на інтегральний вираз багатьох властивостей особистості, властивостей спрямованості й волі, емоційних й інтелектуальних рис. Трапляються й інші підходи, які вирізняють окремі, найбільш вагомі на думку авторів, риси самостійності.

Сьогодні загальноприйнятим психологічним розумінням самостійності є трактування її як інтегральної, синтетичної властивості особистості, що дістає різних проявів і функцій. З цим у цілому можна погодитися, однак таке визначення не відображає, на наш погляд, специфіки даного явища в конкретних видах діяльності, до яких належить самостійна навчальна.

Цю проблему намагаються розв'язати інша група психологів. К. К. Платонов і Г. Г. Голубев самостійність визначають як здатність, що стала рисою характеру, працювати без сторонньої допомоги незалежно від того, чи виконується певна робота як завдання керівника, чи за власною ініціативою. Далі ці ж автори ще більше конкретизують сутність поняття, визначаючи самостійність як «здатність систематизувати, планувати й регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва й практичної допомоги з боку керівника» [237].

Самостійність учнів, як якість особистості, А. Г. Вяткін [66] і П. І. Підкасистий [231] називають показником майстерності вчителя. П. І. Підкасистий вказує, що педагогу не стільки важливо передавати знання, скільки формувати в учнів уміння працювати й потребу вчитися, застосовува-

ти різні джерела знань, тобто навчати їх ставити адекватні цілі й добиватися їх досягнення [223, с. 9].

А. М. Левінов вважає, що самостійність разом з ініціативою є рисами характеру. Прояв самостійності він убаचाє в прискореному темпі виконання роботи, у виконанні завдань за неповною інструкцією, у виборі максимально раціональних прийомів здійснення певних робіт. Самостійність розглядається вченим і як здатність чинити відповідно до власних поглядів і переконань [165].

Отже, єдиного визначення самостійності психологи не подають, а розкривають різні аспекти цієї особистісної властивості залежно від цілей і рівня розгляду поняття. З наведених визначень можна з'ясувати, що самостійність виступає як якість особистості, у якій опосередковано проявляються багато властивостей, у той же час самостійність проявляється й формується в процесі систематизації, планування й регулювання людиною своєї діяльності, вибору найбільш раціональних прийомів роботи.

В «Українському педагогічному словнику» самостійність визначається як одна з провідних якостей особистості, що виражається в умінні поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними зусиллями, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо й ініціативно [80, с. 498]. Таким чином, педагогічний аспект поняття «самостійність» спрямовується на визначення цього поняття, критеріїв й умов формування пізнавальної самостійності, яка є провідною рисою самостійності того, хто навчається, пов'язаною зі специфікою його навчальної діяльності, керованою педагогом.

Під самостійністю, як важливою особистісною якістю, В. К. Буряк розуміє сформовану систему навичок самоорганізації [50, с. 27], тому в навчальній діяльності самостійність учнів проявляється: у вирішенні пізнавальних завдань оригінальними способами; у формулюванні висновків й узагальнень, не запропонованих у готовому вигляді ні в навчальній літературі, ні у викладі вчителя; в оцінці досліджуваних фактів і явищ з погляду особистісних установок; у застосуванні відповідних розумових операцій при аналізі й синтезі фактичного й теоретичного матеріалу, що відрізняється від раніше вивченого [48, с. 74].

У дидактиці окремо виділяється й таке поняття як «самостійність навчальної діяльності», до її ознак В. К. Буряк відносить здатність учнів орієнтуватися в новій ситуації, критично підходити до оцінки фактів і явищ, незалежно від судження інших [48, с. 74]. Справжня самостійність того, хто навчається, припускає свідому вмотивованість дій і їхню обґрунтованість, несхильність до чужих впливів.

Н. О. Половнікова виділяє наступні види самостійності: ігрову, навчальну, виробничу, суспільну, побутову [241]. У галузі пізнавальної діяльності можна говорити про наукову або пізнавальну самостійність.

З педагогічної точки зору пізнавальна самостійність базується на пізнавальній діяльності, у процесі якої відбувається збагачення особисто-

сті новими знаннями й уміннями, без яких є неможливим самостійне пізнання дійсності. Говорячи про пізнавальну самостійність мають на увазі діяльність, що сприяє розширенню знань [50, с. 27].

Визначення пізнавальної самостійності надається М. І. Махмутовим. Під пізнавальною самостійністю вчений розуміє наявність інтелектуальної здатності студента й його вмінь самостійно вичленувати суттєві й другорядні ознаки предметів, явищ і процесів діяльності, шляхом абстрагування й узагальнення розкривати сутність нових понять [198].

Показниками наявності пізнавальної самостійності є:

- уміння студента самостійно здобувати нові знання з різних джерел і набувати нові вміння й навички як шляхом заучування, так і через самостійне дослідження й відкриття;
- уміння використовувати набуті знання, уміння й навички для подальшої самоосвіти;
- уміння застосовувати їх у практичній діяльності для розв'язання будь-яких життєвих проблем.

Перелічені якості студента обумовлюються наявністю в нього високого рівня пізнавальної потреби й інтересу до знань, наявністю мотивів учіння.

З усього перерахованого на особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів заслуговує активізація пізнавальної діяльності, на основі якої розвивається пізнавальна самостійність.

З цього приводу Г. І. Щукіна зазначає: «Учень цілковито залежить від його діяльної активної позиції, тому формування його діяльної позиції в пізнанні – головне завдання всього навчального процесу» [331, с. 48]. І це твердження не втрачає своєї актуальності, коли мова йде про студента, а не про школяра, й особливо студента – майбутнього вчителя.

Активність – це здатність і прагнення особистості до енергійного здійснення діяльності. Пізнавальна активність – діяльнісний стан особистості, що характеризується прагненням до енергійного оволодіння знаннями, що здобуваються за умови докладання наполегливих вольових зусиль.

Пізнавальна активність свідчить про те, що суб'єкт навчання не лише засвоїв яку-небудь тему, але й те, що в нього сформувалась стійка потреба в якісній пізнавальній діяльності, сильні й усталені мотиви.

Т. І. Шамова, розглядаючи активність не просто як діяльнісний стан індивіду, а як якісний прояв ставлення того, хто навчається, до змісту діяльності й досягнення пізнавальних цілей, виділяє три рівні пізнавальної активності:

- відтворююча активність, як прагнення зрозуміти, запам'ятати й відтворити за зразком;
- інтерпретуюча активність, як прагнення до виявлення суті явища, що вивчається, бажання зрозуміти взаємозв'язки між явищами й процесами;

– творча активність, як інтерес знайти нові способи засвоєння дійсності [325, с. 54].

Усі зазначені рівні пізнавальної активності взаємопов'язані й взаємообумовлені.

В. І. Лозова на підставі характеру виконуваної діяльності виділяє виконавську, конструктивну й творчу пізнавальну активність, а за вольовими зусиллями – потенційну й реалізовану [174, с. 296].

Активність можна розглядати в двох взаємопов'язаних аспектах: активність у конкретній навчальній ситуації й активність як якість особистості. Перша бере участь у формуванні другої [217, с. 45]. Так, В. І. Лозова відносить пізнавальну активність особистості до засобів задоволення її духовних потреб, інтересів, самовираження й самореалізації. У той же час вона є важливою умовою вдосконалення навчально-виховного процесу, оскільки стимулює розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, сили волі, творчого підходу до оволодіння змістом освіти [174, с. 295].

Пізнавальна активність має внутрішню й зовнішню сторони. Зовнішньою є результативність. Внутрішня сторона складає потребо-мотиваційну сферу, розумові, фізичні й морально-вольові зусилля суб'єкта, що спрямовані на досягнення цілей навчання, прагнення реалізувати свої пізнавальні можливості в самостійній пізнавальній діяльності.

На основі аналізу досліджень, що присвячені проблемі пізнавальної активності, можна виділити наступні умови її розвитку:

- індивідуалізація цілей навчання;
- аксіологізація змісту предмета;
- аксіологізація потреб і мотивів;
- оптимізація засобів навчання.

До умов розвитку пізнавальної активності можна віднести пошук шляхів ефективного процесу навчання. Цій проблемі присвячені роботи В. К. Буряка [50], Б. І. Коротяєва [143], І. Я. Лернера [172], М. І. Махмутова [198], М. М. Скаткіна [275] та ін.

Пізнавальна активність значно обумовлюється процесами цілепокладання, реалізацією змісту й засобів навчання. Цей аспект досліджувався В. П. Беспальком [34], П. Я. Гальперінім [69], Н. Ф. Талізіню [70], І. Я. Лернером [172], О. М. Матюшкінім [197] та ін.

Особистісну площину пізнавальної активності, на основі вивчення особистісного смислу, потреб і мотивів у процесі навчання досліджували Т. К. Ахayan [20], Б. С. Гершунський [74], А. Г. Здравомислов [104], В. П. Зінченко [109], М. С. Розов [257], В. В. Сериков [271], Г. Я. Шишмаренкова [328]. Ці дослідження визначають у якості основного критерію пізнавальної активності особистісний мотив, на основі якого формується ціль пізнання.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна дійти висновку про необхідність визнання того, що пізнавальна активність і самостійність – взаємозалежні якості особистості, що харак-

теризують її прагнення й уміння без сторонньої допомоги оволодіти знаннями й способами діяльності.

До числа суттєвих ознак пізнавальної самостійності, які можуть виступати показниками її сформованості, можна віднести:

- потребу в знаннях;
- потребу в самореалізації;
- бажання глибше пізнати не лише знання, що засвоюються, але й способи оволодіння ними;
- критичний підхід до матеріалу, що вивчається, думок інших людей;
- бажання висловити свою власну точку зору;
- уміння самостійно мислити;
- уміння самостійно набувати нові знання й застосовувати їх для

подальшої самостійної навчальної діяльності, самоосвіти й практичної педагогічної діяльності.

Проведений теоретичний аналіз свідчить, що в педагогічній науці вже визначились різні підходи до пізнавальної самостійності тих, хто навчається. Ряд вчених (П. Я. Гальперін [69], В. В. Давидов [87], Є. М. Кабанова-Меллер [119], Б. І. Коротяєв [143], Н. Ф. Талізін [296], Д. Б. Ельконін [334] та ін.), вважають, що пізнавальна самостійність проявляється в умінні розв'язувати навчальні завдання. Цілком природно, що учень, який володіє прийомами пізнавальної діяльності, виявляється здатним до самостійності в пізнанні.

Пізнавальна самостійність – це, перш за все, процес пізнавальної діяльності, що зосереджується не на самій діяльності, а на результатах, що визначають якісно новий розвиток особистості. Ця думка знаходить своє обґрунтування в роботах О. М. Леонтьєва [169] і С. А. Рубінштейна [264].

Г. Я. Шишмаренкова [328] розглядає пізнавальну самостійність тих, хто навчається, на основі взаємодії інтеграції якостей особистості студента й цілеспрямованої діяльності викладача в особистісно-орієнтованому навчанні.

Ряд учених розглядають пізнавальну самостійність як рису чи якість особистості. Так, Н. О. Половнікова під пізнавальною самостійністю школяра розуміє готовність (здатність, прагнення) самотужки просуватися в оволодінні знаннями, і яка виявляється при виконанні учнем власними силами продуктивних навчальних завдань, що вимагають логічної переробки або часткового «доуяснення» раніше проведеної такої переробки [241, с. 200].

Н. І. Зеленкова вважає, що пізнавальна самостійність як риса особистості – це готовність до самостійного оволодіння знаннями на основі вольового зусилля й містить у своїй структурі знання, мотиви, способи дії, ступінь виразності яких значно впливає на характер протікання й результати навчальної діяльності школярів [106, с. 250].

Пізнавальна самостійність розглядається І. Я. Лернером як якість особистості, що виявляється в здатності того, хто навчається, самому ор-

ганізовувати свою пізнавальну діяльність для вирішення нової пізнавальної проблеми [172].

О. В. Петунін також розглядає пізнавальну самостійність як якість особистості, що проявляється в школярів у потребі й умінні здобувати нові знання з різних джерел, шляхом узагальнення розкривати сутність нових понять, опановувати способи пізнавальної діяльності, удосконалювати їх і творчо застосовувати для вирішення будь-яких проблем [230].

Т. І. Шамова [325] вбачає спосіб становлення пізнавальної самостійності в поєднанні прагнення власними зусиллями оволодіти знаннями й одночасно способами діяльності, що адекватні цьому процесу.

М. О. Данилов [89], характеризуючи пізнавальну самостійність як якість особистості, розкриває її на основі узагальнених ознак: прагнення й уміння самостійно мислити; здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти свій підхід до нової задачі; бажання не лише зрозуміти знання, що засвоюються, але й способи їх набуття; критичний підхід до суджень інших; незалежність власних суджень.

На ґрунті аналізу різних підходів щодо визначення пізнавальної самостійності можна дійти висновку, що *пізнавальна самостійність – це якість особистості, основу якої складають інтелектуальні здібності й уміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, обізнаність щодо узагальнених методологічних знань, наявність сталих сформованих умінь самоконтролю й самооцінки*. Підсумковим результатом прояву самостійності в освітньому процесі слугує ступінь усвідомлення студентом – майбутнім учителем значущості учіння, уміння вчитися, формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності.

Перш за все, ефективний процес навчання орієнтований на особистісний розвиток того, хто навчається, його досягнення й самовираження. Самовираження, самоактуалізація й самовдосконалення складають «самість» особистості.

Пізнавальна самостійність як педагогічний феномен характеризується різними рівнями засвоєння знань:

- знання – знайомства;
- знання – копії;
- знання – уміння;
- знання – трансформації.

Кожному індивіду потрібні знання всіх рівнів: щодо одних він повинен мати уяву, інші необхідно засвоїти, решту – вміти використовувати в інших галузях. З цього виходить, що першоосновою в пізнавальній самостійності є знання й інтелектуальні вміння.

Таким чином, ми доходимо висновку, що пізнавальна самостійність базується на знаннях, відтворенні цих знань і їх творчому застосуванні. Якщо в студента достатньо розвинені інтелектуальні вміння (свідоме використання таких розумових операцій як аналіз, синтез, класифіка-

ція, систематизація тощо), то він швидко просувається в пошуку нового, тобто піднімається на творчий рівень діяльності. Завдання педагога – створити студенту ситуацію успіху. Результатом таких дій стануть узагальнені знання, саме вони й будуть фундаментом майбутньої пізнавальної самостійності.

Таке розуміння надало підставу Т. І. Шамовій виділити три взаємозалежні й взаємообумовлені компоненти пізнавальної самостійності, які в реальному процесі навчання розчленовувати можна лише умовно: мотиваційний, змістово-операційний і вольовий [325]. Розвиток пізнавальної самостійності можна діагностувати, якщо в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності спостерігається позитивна динаміка всіх трьох компонентів:

- *мотиваційного* – від цікавості через епізодичне усвідомлене прагнення пізнати нове до стійкого прагнення до постійної розумової діяльності;

- *вольового*, що виражається в прагненні перебороти пізнавальне утруднення;

- *змістово-операційного*, як системи провідних знань і способів навчальної діяльності (інтелектуальних, загальнонавчальних навичок і спеціальних предметних умінь).

У пізнавальній самостійності, як і в усіх видах діяльності людини проявляється два пов'язаних між собою процеси: відтворюючий і творчий. Відтворююча діяльність характеризується засвоєнням готового, вже здобутого наукою знання. Творчий шлях пізнання зумовлюється рухом від незнання до знання, коли на шляху студента постає завдання здобуття невідомого знання, коли він об'єктивно постає перед проблемною ситуацією, що спонукає його до виявлення необхідних способів розв'язання наукової проблеми. Саме в процесі такої пізнавальної діяльності студент проявляє свою самостійність у тому, що не сприймає все на віру й тому намагається перевірити інформацію, отриману з різних джерел, сам відшукує відповідь на питання, що виникають, при чому звертається за допомогою до своїх власних знань. Тобто пізнавальна самостійність передбачає творчий шлях у пізнанні й організації самостійної навчальної діяльності студента.

Аналіз робіт Л. С. Виготського [64], О. М. Леонтьєва [169], І. Я. Лернера [172], Н. О. Половнікової [241], С. Л. Рубінштейна [264], Т. І. Шамової [325], Г. І. Щукіної [332] дозволяє визнати, що пізнавальна самостійність є особистісною якістю, яка характеризується прагненням і готовністю без сторонньої допомоги оволодіти знаннями й способами діяльності.

Відтак, основними показниками сформованості в особистості пізнавальної самостійності можуть слугувати: наявність знань; потреба в знаннях; ціннісне ставлення до знань; бажання пізнати способи оволодіння знаннями; критичний підхід до інформації; уміння здійснювати пошук; уміння отримувати й трансформувати отриману інформацію.

Спираючись на результати теоретичного аналізу й узагальнення власного досвіду викладання у вищій педагогічній школі можна констатувати, що процес формування пізнавальної самостійності представляє собою комплекс особистісних утворень, що розглядаються з позиції теорії пізнання, теорії діяльності й теорії цінностей.

Пізнавальну самостійність, перш за все, розглядаємо з позиції загальної теорії діяльності, у якій відбувається розвиток і вдосконалення майбутнього вчителя. Дослідження показує, що *пізнавальна самостійність* – це інтегративна динамічна якість особистості, основу якої складають інтелектуальні здібності й уміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, обізнаність щодо узагальнених методологічних знань, наявність сталих сформованих умінь самоконтролю й самооцінки.

Формування пізнавальної самостійності розглядається як провідний аксіологічний мотив навчання студентів. Ціннісне ставлення до пізнання світу дозволяє студенту включитись у пізнавальну діяльність усім розмахом своїх внутрішніх сил і можливостей.

Основа формування пізнавальної самостійності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як якості особистості полягає у визначенні їх особистісного змісту, потреб і мотивів, що невід'ємно пов'язано з ціннісними орієнтаціями й аксіологічним потенціалом особистості, спрямованим на успішне й результативне здійснення самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Висновки до третього розділу

Обґрунтування цілісної й ефективної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів потребує ретельного аналізу психолого-педагогічного характеру зв'язків, компонентів, відношень, факторів у цьому складному виді діяльності.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів ґрунтується на загальнопсихологічних положеннях про організацію діяльності взагалі й навчальної діяльності зокрема з позицій особистісно-діяльнісного підходу. До її структури слід включити сукупність навчальних дій, які здійснюються студентом самостійно, а також ті компоненти діяльності, які спрямовані на виконання самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни вищого педагогічного навчального закладу.

У зв'язку з цим, предметом самостійної навчальної діяльності студентів є самостійно засвоєні ними загальнонаукові й професійно значущі знання, узагальнені способи дій, які забезпечують досягнення кінцевого результату навчання у вищій педагогічній школі.

Студент як центральний і єдиний суб'єкт самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу виступає й у ролі того, хто навчається, й у ролі того, хто навчає, і водночас ця діяльність організовується й здійснюється з проекцією на майбутню його професійну діяльність як учителя.

Ефективність організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів залежить від: свідомої мотивації такої діяльності; довільності пізнавальних процесів самостійного сприйняття, осмислення, закріплення й опанування навчального матеріалу; уваги, уявлення, пам'яті, мислення й мовлення; наявності в тих, хто навчається, певних необхідних вольових якостей, а також належного достатнього рівня інтелектуального розвитку.

Аналіз робіт провідних учених дозволив визначити структуру суб'єктних якостей, характеристик, факторів студента вищого педагогічного навчального закладу: діяльнісна активність, спрямованість на педагогічну професію й самостійне набуття професійно-значущих знань, пізнавальна самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічна готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності.

Дослідження виявило доцільність розгляду й усвідомлення процесів самоактуалізації й самореалізації, саморегуляції й самоефективності та самовдосконалення як провідних факторів становлення особистості майбутнього вчителя в системі організації самостійної навчальної діяльності вищого педагогічного навчального закладу, що передбачає:

- розуміння самоактуалізації не як статичного стану, а як діючого процесу, у якому здібності індивіда використовуються повністю, творчо й радісно. Креативність, безпосередність, сміливість і наполеглива праця – основні характерні риси людей, здатних до самоактуалізації. Особливого значення набуває самоактуалізація в професійній діяльності;

- оцінку саморегуляції як динамічної характеристики загальної активності особистості, здатності до організації власної активності, її мобілізації, регулювання, узгодження з об'єктивними вимогами й активністю інших людей в системі організації самостійної навчальної діяльності;

- усвідомлення самоуправління як процесу, що включає відбір і аналіз особистістю інформації, яка поступає, постановку цілей і прийняття рішення, визначення планів і способів дії, виконання спланованого шляхом саморегуляції духовних і фізичних сил;

- визначення самоефективності як переконання людини відносно її здатності управляти подіями, які впливають на її життя, зокрема, результатів і ходу самостійної навчальної діяльності.

Було встановлено, що формування й удосконалення зазначених якостей особистості відбувається в спеціально організованій діяльності, з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості й потребує окремих засобів щодо врахування їх специфіки для успішної орга-

нізації самостійної навчальної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя.

Розгляд взаємозв'язку між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною характеристикою й самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань дозволив побачити, що самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів є, перш за все, різновидом діяльності, якій притаманні всі характерологічні ознаки: наявність об'єкта, суб'єкта, предмета, дій з перетворення об'єкта, засобів, процедур, зовнішніх умов, продукту (результату) діяльності.

Самостійна пізнавальна діяльність спрямована на здобуття нових знань, процес пізнання, що характеризує рух від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до системи пізнання дійсності. Її метою є як формування й удосконалення вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності в цілому, так і сприяння формуванню належного рівня самостійності в будь-якому виді діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня загальнокультурного й безпосередньо професійного розвитку студента – майбутнього вчителя.

Провідними факторами успішної організації самостійної навчальної діяльності в аспекті самостійної пізнавальної діяльності є зміст і обсяг пізнання; наявність знань, умінь і розумового розвитку того, хто навчається; логіка навчального процесу.

Пізнавальну самостійність розглядаємо як провідну передумову успішної самостійної навчальної діяльності, підходячи до цього питання з позиції загальної теорії діяльності.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, основу якої складають інтелектуальні здібності й уміння, готовність і прагнення до самостійності, коригування діяльності, володіння прийомами пізнавальної діяльності, обізнаність щодо узагальнених методологічних знань, наявність сталих сформованих умінь самоконтролю й самооцінки.

Підсумковим результатом прояву самостійності в освітньому процесі слугує ступінь усвідомлення студентом – майбутнім учителем значущості учіння, уміння вчитися, формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності.

Урахування психологічних чинників і механізмів процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дає змогу виважено підійти до побудови педагогічно обґрунтованої моделі діяльності, що досліджується.

Розділ 4.

ПРОЕКТУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО КОМПЛЕКСНОГО СИСТЕМНОГО ВПЛИВУ НА ПРОЦЕСИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ, САМОНАВЧАННЯ, САМОКОНТРОЛЮ, САМООЦІНКИ, САМОУПРАВЛІННЯ Й САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

4.1. Педагогічні фактори формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів

Підходячи до питань створення системи організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі ми відштовхувалися від широкого її розуміння, яке на рівні дефініції визначено як інтегративна комплексна система педагогічного впливу на єдність процесів САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбивається на здатності особистості студента до саморефлексії, яка зумовлює самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні. Таким чином, пошук і обґрунтування концепції інтегративного комплексного впливу на означені процеси САМО в системі організації самостійної навчальної діяльності студентів виявляється нам доцільним і таким, що потребує дослідження найважливіших її напрямків: самонавчання, самооцінювальної діяльності, організації й здійснення самоконтролю, управління й самоуправління самостійною навчальною діяльністю.

Проблемі формування вмінь присвячено значну кількість досліджень, у тому числі В. І. Андрєєва [6], С. І. Архангельського [15], Є. М. Кабанової-Меллер [119], Н. О. Менчинської [202], Є. О. Мілеряна [204], В. Ф. Паламарчук [224], К. К. Платонова [237], О. Я. Савченко [267], А. В. Усової [303]. З початку 60-х років в основу теоретичної розробки цієї проблеми було покладено загальнопсихологічну концепцію діяльності: формування вмінь відбувається успішніше тоді, коли воно проходить у процесі діяльності [296]. При цьому вплив факторів (позитивних і негативних) на формування вмінь набуває своєї значущості не сам по собі, а завдяки індивідуальній позиції людини в цьому процесі, її ставленню до цих факторів, практичній реалізації цих відношень у її діях і вчинках.

Беручи до уваги фундаментальне положення психології про те, що зовнішні причини (зовнішні впливи) завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови [262, с. 240], перетворюються через життєвий досвід людини, її особистість [151, с. 32], виділимо серед усіх об'єктивних факторів, що впливають на формування вмінь лише ті, які безпосередньо

стосуються системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, й, отже, здатні впливати на них через суб'єктивні умови, що складаються при цьому.

Такими факторами є:

- вивчення навчальних мотивів студентів і формування їх спрямованості на самостійну реалізацію потреб;
- наявність методичного інструментарію, що дозволяє скоригувати рівень знань студентів з профілюючих предметів і рівень сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності;
- перевірка практичної доцільності створення тих чи інших педагогічних умов формування вмінь;
- діагностика сформованості кожного з компонентів системи вмінь самостійної навчальної діяльності й рівня їх сформованості в цілому;
- продуктивне спілкування студентів з учасниками освітнього процесу, у тому числі й одного з одним.

Розглянемо більш детально вплив названих педагогічних факторів на формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Слово «фактор» латинського походження й означає «такий, що робить, спричиняє», а за своєю сутністю – об'єкт, що змінює своїми діями свої власні ознаки чи ознаки інших об'єктів [310]. Відповідно, крім об'єктивних факторів (особливості навчання, взаємовідносини, що складаються, престижність професії, адміністративний вплив тощо), рушійною силою процесу формування вмінь є дії суб'єктивних факторів. Тому окреслимо наступні шляхи розв'язання проблеми врахування педагогічних факторів:

1) вивчити вплив педагогічних (об'єктивних і суб'єктивних) факторів на формування вмінь самостійної навчальної діяльності;

2) визначити суб'єктивні умови (мотиви й потреби), завдяки яким студентами може бути сприйнятий вплив об'єктивних факторів;

3) представити картину впливу об'єктивних факторів на формування умінь самостійної навчальної діяльності й віддиференціювати їх за рівнем впливовості;

4) визначити організаційні форми, що сприяють впливу досліджуваних факторів на результативне формування системи вмінь самостійної навчальної діяльності, і, як наслідок, забезпечують процес адаптації студентів на початковому етапі навчання у вищій педагогічній школі, зорієнтованого на самостійне опанування значними обсягами професійно значущої інформації, з урахуванням завдань сучасної реформи вищої освіти в світлі вимог Болонського процесу.

Виходячи з вище наведених положень, проаналізуємо етапи входження сучасного студента – вчорашнього школяра (у переважній більшості випадків) до процесу навчання у вищій педагогічній школі.

1. На підготовчому етапі відбувається знайомство з «новизною навчання у вищому навчальному закладі» (новими видами здійснюваної

діяльності, вимогами, що висуваються до студента тощо). Потреба школяра стати студентом задоволена, однак поки ще не зрозуміло, яким чином можлива реалізація особистих мотивів навчальної діяльності. Студент першого курсу залучається до нових відносин. Ураховуючи попередній досвід, на ґрунті узагальнення конкретних і виразних для себе зразків поведінки учасників освітнього процесу, виникають нові уявлення, інтерес до навчання у вищій школі, поступово створюється бачення специфіки процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі й можливості задоволення навчальних мотивів.

2. Для етапу осмислення (прилаштування до нових видів діяльності, накопичення вмінь, навичок, їх використання в діяльності) притаманним є усвідомлення, вибір нових і закріплення раніше використовуваних, значущих у нових умовах, знань, умінь, навичок. На ґрунті нових вимог до себе відбувається переоцінка їх вихідного рівня, відчуття необхідності підтримки з боку оточуючих, певної допомоги.

3. Етап здійснення (формування індивідуального стилю самостійного навчання, використання системи вмінь самостійної навчальної діяльності) свідчить про свідоме надання переваги формуванню певних умінь самостійної навчальної діяльності й відмови від інших, що говорить про перетворення більш бажаних зразків поведінки в особисті прийоми учіння. Як наслідок свідомо пережитих конфліктів, студенти на початковому етапі перебування у вищому педагогічному навчальному закладі, прагнуть визначити шляхи й нові способи досягнення поставлених цілей. Внутрішні потреби, зовнішні умови спричиняють акцент на необхідності створення особливого «стилю учіння», що характеризується високим рівнем самостійності й передбачає досягнення бажаних результатів у навчанні.

Таким чином, можна помітити, що всі виявлені суб'єктивні фактори, які впливають на формування вмінь, у сукупності входять до складу системи вмінь самостійної навчальної діяльності й визначають ні що інше, як ознаки сформованості компонентів системи. Тому для зручності їх слід поділити на п'ять груп суб'єктивних умов (мотивів розвитку вмінь), відповідно до компонентів педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності.

Суб'єктивні фактори, визначені вище, розподіляємо наступними блоками: мотиваційно-цільової обізнаності, організаційно-структурної компетентності, процесуально-діяльнісної готовності, якісного аналізу виконуваної самостійно діяльності, ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності. Відносимо вищеназвані параметри до якісних вихідних критеріїв сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів, оскільки вони є існуючими суб'єктивними й впливовими факторами, які є значущими для студентів вищих педагогічних навчальних закладів щодо організації самостійної навчальної діяльності (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Критерії й показники сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

<i>Компоненти педагогічної системи</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
Мотиваційно-цільовий компонент	Мотиваційно-цільова обізнаність	– характер інтересу, що проявляється; – наявність цілеспрямованості навчальної діяльності;
Організаційно-структурний компонент	Організаційно-структурна компетентність	– прояв регламентації навчальної діяльності;
Процесуально-діяльнісний компонент	Процесуально-діялісна готовність	– якість знань; – раціональність способів учіння, що використовуються;
Контрольно-оцінювальний і аналітико-прогностичний компоненти	Якісний аналіз діяльності, виконуваної самостійно	– фактор задоволеності організації самостійної навчальної діяльності;
Рефлексивний компонент	Ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності	– активність в організації; – потреби в спілкуванні, підтримці; – усвідомлення власної значущості організації подальшої самостійної діяльності.

Крім того, зауважимо, що процес формування вмінь обтяжений низкою факторів суперечності перехідного етапу від школи до вищого педагогічного навчального закладу, серед них:

✓ часовий фактор, пов'язаний з різною динамікою освітнього процесу у вищому навчальному закладі й школі;

✓ інформаційний – різний обсяг і рівень інформації, що сприймається за одиницю часу;

✓ методичний – порівняна нерациональність вироблених у школі методів і прийомів роботи;

✓ психолого-педагогічний – відсутність спрямованості студентів на якісно-новий, «семестровий» прояв самостійності в навчанні;

✓ змістовий – неправильне розуміння сутності самостійної навчальної діяльності, здійснюваної студентом за відсутності безпосередньої допомоги викладача, але під його керівництвом;

✓ особистісний (відсутність готовності «бути вчителем себе», прийняття позиції «того, хто навчається».

Тому, об'єктивні умови, що відчувають певні зміни через суб'єктивні, повинні зробити можливим усунення й факторів суперечності, які утруднюють перехідний етап від школи до вищого педагогічного навчального закладу й зумовлюють виникнення додаткових труднощів на шляху організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Так, вплив фактору часу (часового фактору) на процес входження студента в процес навчання у вищій педагогічній школі обумовлюється багато в чому особистістю викладачів, які працюють зі студентами, особливо на перших курсах. Чи враховується ними якість спеціальної підготовки й психолого-педагогічної готовності студентів до прояву самостійності в навчанні й здійсненні самостійної навчальної діяльності? Яким є співвідношення часу, що приділяється формуванню вмінь самостійної навчальної діяльності, й часу, витраченого на виклад, пояснення виучуваного матеріалу?

Аналізуючи практику навчання, можна дійти висновку про те, що методика навчання в переважній більшості вищих педагогічних навчальних закладів здебільшого спирається на відтворюючу діяльність студента, на запам'ятовування фактичного матеріалу, однак знання, що накопичені на рівні запам'ятовування, уміння й навички, що набуваються за вже готовими зразками, дуже слабо сприяють формуванню пізнавальної самостійності й не можуть відповідати специфіці вчительської праці. Відповідно, існує певна потреба в тому, щоб змінити процесуальну сторону керівництва засвоєнням, організацією й здійсненням знань, умінь і навичок самостійного навчання серед студентів, які відчувають певні утруднення.

Дослідники докладають значних зусиль для того, щоб розв'язати протиріччя, яке пояснюється інформаційним фактором. Так, в одному вищому навчальному закладі, у рамках експериментального дослідження, заняття в першому семестрі хоча й проводилися в традиційній формі, але лекції й практичні заняття вів один і той самий викладач. У наслідок чого, їх зміст було чітко узгоджено, практичні заняття проводились на наступний день після проведення лекції, а лекції цілеспрямовано містили в собі достатньо прикладів, що висвітлювали теоретичні пояснення [145].

Дійсно, вплив інформаційного фактору може бути ліквідований із наближенням процесуальної сторони організаційних форм навчання у вищому педагогічному навчальному закладі до шкільних форм. Однак такий досвід свідчить про те, що викладачі, у більшості випадків, беруть на себе домінуючу відповідальність за формування знань студентів: лекції наповнені прикладами, котрі підібрані й представлені лектором, практичне заняття супроводжується його ж теоретичними поясненнями. А власне активність студентів знижується. Такий стан справ необхідно докорінно міняти вже на початку навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі, оскільки формування самостійності майбутнього вчителя в цілому й формування в нього вмінь самостійної навчальної діяльності зокрема, таким чином, гальмується.

Керівництво позицією «того, хто навчається» на початковому етапі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі сьогодні, дуже часто, підміняється для більшості студентів можливістю розказати своїми словами лише той обсяг матеріалу, якого торкнувся лектор [312]. Усе це не лише не реалізує потреб у самостійному поповненні знань, але й навіть ніяким чином не може сприяти формуванню такої потреби. Така організація навчального процесу лише може шкодити прояву будь-якої самостійності.

Такі фактори суперечності, як психолого-педагогічний й особистісний, можна усунути лише за умови організації просвітницької роботи, яка ставить за мету познайомити студентів з особливостями освітнього процесу вищої школи в цілому й вищої педагогічної школи зокрема.

Дуже корисним виявляється розкриття протиріч, що існують між шкільною системою й системою навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Це можна здійснити на основі дослідження провідних мотивів через наведення прикладів їх реалізації в навчальному й виховному процесі.

Тісно взаємопов'язаними між собою виявляються такі фактори, як методичний й особистісний. Їх усунення можливе за умови озброєння студентів з самого початку перебування у вищому педагогічному навчальному закладі знаннями про виконавчі, орієнтувальні, організаційні самостійні дії й дії, спрямовані на самостійний контроль й оцінку, аналіз і прогнозування, а також послідовного їх удосконалення з урахуванням вихідного рівня сформованості відповідних умінь.

Прояв фактору «змістової» суперечності залежить від змісту завдань, поставлених перед студентами. Тут також постає припущення про доцільність реалізації задачного підходу щодо організації цілісної самостійної навчальної діяльності, з адекватною оцінкою самостійності студентів, що проявляється під час її здійснення.

Узагальнюючи матеріал про склад об'єктивних факторів, які впливають на формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, можна сказати, що всі фактори можна класифікувати як:

- мотиваційні (можливість реалізації мотивів учіння й пов'язаних з цим потреб; просвітницька робота про особливості організації навчального процесу в цілому й самостійної навчальної діяльності у вищій педагогічній школі);

- формуючі (регулярна діагностика рівня сформованості спеціально-предметних знань, рівня розвитку компонентів системи; цілеспрямоване формування вмінь у системі спеціально розроблених завдань);

- фактори корекції (наявність методичного інструментарію, що дозволяє скоригувати недостатній рівень сформованості вмінь; підтримка; спадкоємність під час переходу від середньої школи до вищої педагогічної системи форм, методів, засобів освітнього процесу, здійснення пев-

них змін процесуальної сторони керівництва організацією й реалізацією студентами знань, умінь самостійної навчальної діяльності).

Нами було проведене опитування студентів про те, які з об'єктивних факторів, могли б вплинути на формування досліджуваних умінь. Студентам, за допомогою опитувального листа, було запропоновано оцінити ступінь впливу (0–5 балів) мотиваційних, формуючих факторів і факторів корекції за 10-ма параметрами.

1. Сприяє встановленню продуктивних взаємовідносин.

2. Допомогає правильно самостійно оцінити свої можливості.

3. Поява нових самостійних навчальних потреб призводить до постановки конкретних цілей.

4. Сприяє формуванню здатності до самостійного аналізу й прогнозування.

5. Сприяє формуванню вмінь і навичок самостійно усвідомлювати й опрацьовувати матеріал.

6. Розширює знання, що необхідні для формування вмінь самостійно регламентувати самостійну навчальну діяльність.

7. Сприяє правильному й доцільному розподілу часу на здійснення самостійної навчальної діяльності.

8. Сприяє розвитку мовлення, можливості ясно й чітко висловлювати свої думки й судження стосовно самостійно опрацьованого навчального матеріалу.

9. Сприяє процесу опанування цілісної системи знань через здійснення самостійної навчальної діяльності.

10. Допомогає реалізації власних потреб, що сприяє підтриманню позитивних мотивів учіння й самостійної навчальної діяльності.

Як бачимо, перелік, за своїм змістом, включає п'ять критеріїв сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності, описаних нами вище.

Опитування було проведено серед студентів I–III курсів Криворізького державного педагогічного університету, ним було охоплено 1345 осіб п'яти факультетів. Опитувальний лист заповнювався кожним респондентом, після чого підраховувалася середньоарифметична оцінка за кожною групою критеріїв окремо.

Ранжирування отриманих даних дозволило в якості оцінювального поля обрати наступні показники.

Фактори, що впливають позитивно – $5.0 \div 4.0$ – середньоарифметична оцінка за всіма критеріями.

Фактори, що впливають слабко чи негативно – $3.9 \div 1.0$ – середньоарифметична оцінка за всіма критеріями.

Усереднені дані опитування представлені нижче в більш інформативному вигляді (див. табл. 4.2), де можна більш наочно побачити відповідність факторів і критеріїв сформованості в студентів умінь самостійної навчальної діяльності.

Таблиця 4.2

**Оцінка ступеня впливу об'єктивних факторів на формування
вмінь самостійної навчальної діяльності
студентів вищих педагогічних навчальних закладів**

Блоки факторів	Фактори	Критерії				
		Мотиваційно-цільова ніість	Організаційно-структурна компетентність	Процесуально-діяльнісна готовність	Якісний аналіз виконуваної са- мостійної навчальної діяльності	Ступінь ініціативності в орга- нізації й здійсненні самос- тійної навчальної діяльності
Фактори, що впливають позитивно	1. Підтримка.	4,75	4,75	4,75	3,25	4,25
	2. Система форм, методів, засобів освіт- нього процесу, що поступово змінюється від середньої школи до вищої педагогічної.	4,50	4,75	4,50	3,25	4,25
	3. Цілеспрямоване формування вмінь самостійної навчальної діяльності в систе- мі спеціальних завдань.	3,75	4,50	4,50	3,75	4,50
	4. Наявність методичного інструментарію, що дозволяє виявити й скоригувати недо- статній рівень знань, або вмінь самостій- ної навчальної діяльності.	3,50	4,25	4,25	4,25	3,75
Фактори, що впливають слабо чи негативно	1. Просвітницька робота щодо особливос- тей навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.	4,75	4,00	3,50	3,00	4,25
	2. Можливість реалізації мотивів самостій- ного учіння й потреб, пов'язаних з цим.	4,25	3,25	3,25	3,25	4,50
	3. Зміна процесуальної сторони керівництва студентами організацією й реалізацією знань, умінь самостійної навчальної діяльності.	3,00	3,50	4,00	2,25	4,25
	4. Вивчення складу навчальних мотивів.	2,25	2,00	3,50	2,00	4,00
	5. Регулярна діагностика сформованості спеціальнопредметних знань, рівня розви- тку, компонентів досліджуваної системи.	2,00	2,25	3,75	1,50	1,75

Як видно з таблиці, на думку студентів, усі пропоновані умови й фактори однаково позначаються на критеріях сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності.

Незначний переважаючий вплив здійснює критерій процесуально-діялісної готовності й організаційно-структурної компетентності. Саме вони характеризують якісну професійну підготовку випускників вищого педагогічного навчального закладу (професійно-предметну й організаційну).

Достатньо впливовими виявились організаційно-корекційні фактори: підтримка; система форм, методів і засобів навчання, що поступово змінюються від середньої школи до вищої педагогічної; а також формуючий фактор цілеспрямованого формування вмінь самостійної навчальної діяльності в системі спеціальних завдань.

Дані положення підтверджуються й результатами проведеного нами двостороннього факторного аналізу проблеми самостійності навчання. Було встановлено, що проблема самостійності постає перед студентами в зв'язку зі зміною організаційних форм навчання в цілому й самостійної навчальної діяльності зокрема під час надходження у вищий педагогічний навчальний заклад.

Вивчення мотивів студентів початкового етапу навчання у вищих педагогічних навчальних закладах відобразило необхідність зміни форм взаємодії, взаємовпливу учасників освітнього процесу, тобто актуалізувало необхідність інтегративного комплексного системного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації).

Абітурієнтам різних факультетів (усього 800 осіб) було запропоновано проаналізувати й проранжувати твердження, що характеризують мотиви вибору вищого педагогічного навчального закладу. Абітурієнти мали розташувати твердження, які відбивають зміст мотиваційно-цільового компоненту організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, за ступенем значущості в дві колонки, за позицією – «повністю згоден», «абсолютно не згоден».

Результати дослідження свідчать, що спрямованість значної частини опитаних (у середньому – 48 % на кожному факультеті) на можливість, після здобуття професії, забезпечити своє майбутнє свідчить про невпевненість молоді в завтрашньому дні й наявність бажання отримати якісну професійну підготовку (12 %).

Можливість спілкуватись з людьми певного кола, розраховувати на їх допомогу – мотив, вибір якого складає в середньому 28 %, передбачає формування вмінь розуміти інших людей й особливості взаємовідносин між ними. А вибір у якості мотиву навчальної діяльності бажання набутти визнання, поваги, можливості впливати на інших, передбачає розвиток, який обумовлюється очікуванням на оцінку своєї особистості й свого групового статусу, його підтвердили 30 %.

Таким чином, більше половини студентів, які вступають до вищого педагогічного навчального закладу потребують тісного спілкування, взаємодії, взаємовпливу в процесі навчання. При цьому в середньому, лише 17 % опитаних студентів прагне до самостійного формування вмінь.

Отже, функціонування системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів базується на достатньому рівні сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності. Аналіз факторів, умов, які існують сьогодні у вищій педагогічній школі

дозволив виявити сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, а також критеріїв сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності. Проведене дослідження впливу виявлених факторів на систему організації самостійної навчальної діяльності студентів показує необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування вмінь – створення з боку викладачів спеціальних організаційних форм, які б сприяли актуалізації позитивних факторів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

4.2. Сутність, система, критерії й рівні сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Необхідність детального розгляду такого важливого особистісного феномену – системи вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, пояснюється тими процесами в системі освіти, що зумовлюють перехід від гностичних акцентів у навчанні, коли перевага віддавалась набуттю студентами певних обсягів знань у будь-який спосіб і будь-якими шляхами, до діяльнісної спрямованості професійної освіти, коли основні зусилля скеровуються на формування в них здібностей до активної діяльності, до праці в будь-яких її формах, і, у тому числі, до творчої професійної праці. Це означає, що знання, з основної й єдиної цілі освіти, перетворюються на засіб розвитку особистості того, хто навчається.

Досліджуючи питання про сутність умінь самостійної навчальної діяльності, з'ясуємо, які існують підходи до визначення й трактування поняття «вміння». Деякі науковці ототожнюють уміння зі здатністю, потенційною готовністю людини виконувати певну діяльність (О. І. Бойко [283], С. У. Гончаренко [80], Т. А. Ілліна [114]). Так, К. К. Платонов визначає вміння як здатність людини виконувати яку-небудь діяльність чи дію в нових для неї умовах, і яка набувається нею на ґрунті раніше отриманих знань і навичок [237].

Ряд дослідників вважають, що уміння – компонент діяльності й визначають його:

- як дію (В. П. Беспалько [34], Т. А. Ілліна [114], І. Я. Лернер [171], А. О. Люблинська [181], Н. Ф. Тализіна [296]);

- як спосіб виконання дії (Є. М. Кабанова-Мелмер [119], Г. І. Щукіна [333]);

- як можливість виконувати дію відповідно до цілей й умов, серед яких повинен орієнтуватись суб'єкт (С. У. Гончаренко [80], А. В. Усова [303]);

- як свідоме володіння якимось прийомом діяльності (Ю. К. Бабанський [225], Є. О. Мілерян [204], В. В. Ягупов [337]);

– як засвоєний людиною спосіб виконання діяльності (В. А. Крутецький [151], О. М. Леонтьєв [169]);

– як розумову й практичну готовність людини виконувати певну евристичну діяльність з опорою на набуті знання й навички (В. І. Андреев [7]).

Третя група дослідників використовує термін «уміння» в узагальненому значенні, замість окремих термінів «навичка», «уміння», «звичка», а такі дослідники як Є. М. Кабанова-Меммер [119], А. М. Левінов [165], М. О. Риков [266] та ін. дотримуються точки зору, що вміння є незавершеними навичками, етапом їх створення або як синтез навичок і знань (Є. О. Мілерян [204] та ін.). Навичку вони характеризують як стереотипну автоматизовану операцію, що необхідна при виконанні тих елементів предметних дій, де потрібна точність, закріпленість зв'язків, однакових типових дій [266].

На сьогодні щодо трактування поняття «вміння» в психолого-педагогічній науці склалося декілька підходів, які розглядають це складне особистісне утворення в співвідношенні з іншими поняттями – «знання» й «навичка». Після достатньо плідної наукової дискусії, що відбулася з цього приводу в 60–70 роки минулого століття [283], науковці дійшли висновку про існування в підструктурі досвіду людини двох видів умінь, що відрізняються ступенем узагальненості тих знань, на основі яких вони формуються: простого й складного вміння.

У будь-якому разі, всі педагоги й психологи одностайні, що вміння завжди виходять зі знань і спираються на них. Уміння надають знанням особливої ваги й значущості. Уміння – це знання в дії. До цього можна додати, що вміння, у свою чергу, й надалі можуть сприяти одержанню нових знань і формуванню нових умінь. Усі дослідники відмічають суттєву властивість уміння – узагальненість, яка дозволяє вирішувати поставлені завдання в різних змінних умовах діяльності. А. В. Усова зазначає: «узагальненість – специфічна властивість уміння, яка дозволяє відрізнити його від навички, хоча й навичка володіє певною, але обмеженою варіативністю, що використовується в умовах, які змінюються» [303, с. 4].

Сьогодні проблема співвідношення вмінь і навичок у структурі діяльності людини вирішується з позицій ступеня майстерності при виконанні певного виду діяльності. Таким чином, В. І. Андреев [7], О. М. Леонтьєв [169], Ю. О. Самарін [283], Л. Ф. Спірін [287] та ін. розрізняють уміння, які йдуть «услід за знаннями» – просте вміння, та вміння, що виявляють той чи інший ступінь майстерності, що йде слідом за етапом вироблення навичок – складне вміння.

Просте вміння полягає у використанні знань й опорних навичок для здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети. При достатній кількості вправ воно переростає в навичку. Складне вміння визначається як психологічне утворення, що поєднує знання й навички з діями, виявляється в правильному використанні знань для вирішення практичних завдань [323].

Підсумовуючи вищезазначене в розумінні сутності вмінь ми поділяємо точку зору тих дослідників, які вміння визначають як володіння складною системою психічних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності за допомогою знань і навичок, що має суб'єкт [118, с. 159].

Таке розуміння «вміння» припускає можливість використання людиною в нових умовах не лише сталих, автоматизованих способів дій, але й таких, що змінюються, з урахуванням набутого досвіду. Визначення положення набуває особливої значущості з причини дослідження діяльності тих, хто навчається, під час переходу від однієї системи навчання до іншої й при цьому акцентує на їх спроможності до організації й регуляції власної діяльності.

Виходячи з даного визначення, а також враховуючи зміст організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, сформулюємо визначення вміння самостійної навчальної діяльності.

Під умінням самостійної навчальної діяльності студента вищого педагогічного навчального закладу розуміємо – готовність студента до теоретичної й практичної організації й реалізації своєї самостійної навчальної діяльності з високим рівнем якості й гарними кількісними результатами на основі засвоєних знань і досвіду.

Визначимо компоненти вмінь самостійної навчальної діяльності (структуру, зміст, призначення), беручи до уваги специфіку самостійного навчання, компоненти самоконтролю, самооцінки, самоорганізації й самоуправління навчання, котрі безпосередньо впливають на перетворення предмету самостійної навчальної діяльності в продукт: мотиваційний, цільовий, виконавчий, орієнтаційний і контрольний. Здійснюючи таким чином системно-функціональний аналіз, представимо сукупність досліджуваних умінь у вигляді системи.

При цьому слід спиратись на психолого-педагогічні дослідження про особливості вікового періоду, який відповідає переважній більшості студентів вищого педагогічного навчального закладу. Важливо перевірити, наскільки функції кожного компоненту допускають усунення виявлених раніше факторів «внутрішньої» змістової контраверсійності в організації самостійного навчання, а після конкретизувати складові кожного окремого компоненту.

Мотиваційно-цільовий компонент умінь самостійної навчальної діяльності усуває фактор безпідставності мотиву вчитись самостійно й інертності в самоактивізації розумової діяльності, оскільки:

- на основі правильної інформації про особливості навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, основні функції різних форм навчання, цілей і користі наявності сформованих на належному рівні вмінь самостійної навчальної діяльності змінюється ставлення до навчання та його організації;

– задоволення розумових потреб, інтересів, різних мотивів учіння забезпечує включення студентів у процес активного самостійного навчання, підтримує активність протягом усіх його етапів;

– уміння самостійно поставити нові освітні цілі й послідовно досягати їх надає студенту можливість за власним бажанням виступати в ролі самостійного організатора своєї діяльності.

Таким чином, складовими мотиваційно-цільового компоненту є:

1) уміння підтримувати й реалізовувати в самостійному навчанні позитивні особисті мотиви й потреби;

2) уміння орієнтуватись у визначенні особливостей навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, основних функцій різних форм навчання;

3) уміння будувати самостійну навчальну діяльність цілеспрямовано.

Переживання успіху-неуспіху в діяльності впливає на її якість і бажання займатись нею в подальшому, тому характер сформованості складових мотиваційно-цільового компоненту буде впливати на всі інші.

Безпосередня організація діяльності пов'язана з уміннями правильно спланувати процес засвоєння змісту й обробки навчального матеріалу. Однак, крім цього, важливими умовами, що забезпечують успішне навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, виступають сконцентрованість на навчанні й висока систематичність у самостійній роботі.

Психологи відзначають факт, що успішність студентів виявляється вищою в групі з більш високою регулярністю, систематичністю. Відповідно, на якість організації діяльності впливає її систематизація, уміння розподіляти час, правильно обирати зміст, джерела тощо. У період адаптації до нових умов навчання у вищому педагогічному навчальному закладі студенти початкового етапу навчання використовують організаційні прийоми, які були вироблені ними під час навчання в школі. Поступово вони стають не зовсім прийнятними, видозмінюються, вдосконалюються шляхом випробувань і помилок. Саме тому, даний компонент умінь самостійної навчальної діяльності розуміємо як організаційно-структурний, щоб наголосити таким чином на важливій особливості орієнтаційного компоненту самоорганізації навчання студентів, що проявляється в зміні прийомів роботи стосовно їх раціоналізації в нових умовах.

Організаційно-структурний компонент визначає психолого-педагогічну готовність студентів до навчання, включає в якості складових такі вміння, як:

1) організаційні уміння (самостійно планувати й систематизувати процес засвоєння змісту навчального матеріалу та його обробки);

2) уміння регламентувати обсяг роботи;

3) уміння розподіляти час.

Організованість сприяє розвитку цілеспрямованості, умінню управляти собою. А її раціональність цілком залежить від набутих знань про особливості освітнього процесу у вищому педагогічному на-

вчальному закладі. Відтак, абсолютно зрозумілим і ясним є той факт, що ступінь розвитку організаційно-структурного компоненту впливає й, у той же час, залежить від характеру сформованості мотиваційно-цільового компоненту.

Виконавчий компонент самоорганізації учіння дозволяє «реалізувати самостійну навчальну діяльність», характеризує ступінь сформованості вмінь самостійно засвоювати й самостійно обробляти навчальний матеріал. Приймаючи до уваги опис виконавчих навчальних дій, запропонований В. Я. Ляудіс [312], можна вважати, що до складу виконавчих умінь, які об'єднуються як складові процесуально-діяльнісного компоненту, входять такі вміння, як:

- уміння читати й декодувати поданий через текст зміст;
- уміння опрацьовувати й усвідомлювати зміст тексту;
- уміння конспектувати;
- уміння виводити зміст конкретного матеріалу із загальних положень;
- уміння усвідомлювати шляхом самостійного пошуку в умовах організації навчального матеріалу;
- уміння обробляти й засвоювати навчальний матеріал (безпосередньо й опосередковано).

Перераховані вміння через свою певну специфіку визначають підготовленість до самостійного здійснення пізнання за наявності певних передбачених умов (прямой чи опосередкованої допомоги з боку викладача), тому вони також можуть бути названими пізнавально-виконавчими.

Якість самостійної навчальної діяльності, що реалізується, залежить від рівня змістово-процесуальної (володіння спеціально-предметними знаннями в процесі здійснення самостійної навчальної діяльності) й операційно-діяльної підготовки (володіння прийомами засвоєння матеріалу, обробки й подальшого застосування). Саме цим зумовлюється визначення даного компоненту вмінь самостійної початкової діяльності як процесуально-діяльнісного.

Якість знань, що набуваються, багато в чому буде залежати від рівня теоретичної підготовки студентів з профільюючих предметів, отриманого під час навчання в середній школі. Незважаючи на це, практика показує, що багато молодих людей на момент вступу до вищого педагогічного навчального закладу не досягають рівня освіченості, який би відповідав їх статусу. Саме тому, формування вмінь самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі виявляється досить проблематичним без спеціального коригування рівня «базових знань» студентів на початковому етапі їх навчання у вищій педагогічній школі. Студент повинен уміти узагальнити отримані в школі знання, упорядкувати їх у певну систему, яка була б його міцним фундаментом для подальшого навчання у вищій педагогічній школі.

Таким чином, *процесуально-діяльнісний компонент*, функції якого полягають в організації теоретичної й практичної підготовки до самостій-

ного навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, містить у собі наступні складові:

- 1) володіння системою спеціально-предметних знань;
- 2) пізнавально-виконавчі вміння;
- 3) пізнавальні вміння (уміння усвідомлювати зміст навчального матеріалу й обробляти його без керівництва пошуком з боку викладача).

В цілому, взаємодія організаційно-структурного й процесуально-діяльнісного компонентів сприяє усуненню організаційної пасивності студентів, підвищує ступінь навчальної самостійності в позааудиторний час, оскільки:

✓ виникає можливість організувати навчальну роботу раціонально й не лише під керівництвом викладача, але й під час додаткового самостійного навчання в домашніх умовах;

✓ навчальний матеріал може бути самостійно дидактизований самим студентом;

✓ курс узагальнення спеціально-предметних знань знижує інертність і невпевненість студентів перших курсів.

До складу процесуально-діяльнісного компоненту не увійшло вміння, що визначає підготовленість студентів до продуктивної взаємодії одного з іншим – уміння говорити, хоча розвиток особистості студента відбувається в колективі студентської групи. Це окреслює значущість включення окремого компоненту до складу вмінь самостійної навчальної діяльності й пояснюється також тим, що «під адаптацією ... розуміють не лише прилаштування студента до оточуючого його середовища ..., але й активну ... діяльність у цьому середовищі» [292, с. 57]. У такій ситуації завдання формування будь-яких умінь багато в чому визначається характером взаємовпливу студентів один на одного.

Самостійно, без стороннього керівництва й допомоги, проявляти активність у спілкуванні чи сумісній діяльності з людьми – означає бути ініціативним. Тому, компонент умінь самостійної навчальної діяльності, призначення якого полягає в здійсненні тісної й плідної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, визначаємо як компонент ініціативності. У той же час, удосконалення названого компоненту пов'язано з формуванням уміння узагальнювати досвід, використовувати ідеї, що сприяють успішному самостійному навчанню й висловлюються різними учасниками освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Урахування функцій *компоненту ініціативності* дає можливість вважати, що до його складу входять складові, які супроводжують пізнання, а саме:

1) уміння грамотно й з бажанням підготуватися до висловлювання своїх думок;

2) уміння самостійно дібрати факти й аргументи для того, щоб відстоювати й дотримуватись власної думки;

3) уміння підготуватися до виступу перед аудиторією;

4) уміння самостійно узагальнювати й використовувати досвід, набутий під час здійснення самостійної навчальної діяльності.

Пізніше формування перерахованих умінь результативно й ефективно впливатиме на результати самостійної навчальної праці, її організації, ставлення студентів до себе. Відповідно до цього, компонент ініціативності чинить вплив на всі інші компоненти системи вмінь самостійної навчальної діяльності.

До складу контрольних дій В. Я. Ляудіс включає самоконтроль за засвоєнням й обробкою навчального матеріалу. Однак, крім перерахованих компонентів системи, важливе місце слід відвести питанню можливості здійснення з боку студентів правильної оцінки виконуваних дій, з урахуванням всебічного порівняння результатів діяльності з попередніми досягненнями [312].

Призначення компоненту контролю полягає в своєчасному аналізі рівня сформованості всіх складових системи вмінь самостійної навчальної діяльності – «гарні якісні й кількісні результати». Відповідно до цього даний компонент розуміємо як аналітично-оцінювальний.

Аналітично-оцінювальний компонент, що забезпечує взаємозв'язок і дієвість усіх компонентів, містить у собі наступні складові:

1) уміння здійснювати систематичний самоконтроль і самооцінку процесу самостійного засвоєння й обробки навчального матеріалу;

2) уміння аналізувати якість знань, здібностей, результатів самостійної навчальної діяльності й регулювати власну поведінку;

3) орієнтація на адекватну самооцінку й прогнозування.

Наявність аналітично-оцінювального компоненту в системі вмінь самостійної навчальної діяльності забезпечує вдосконалення всіх перерахованих компонентів системи. Коли людина точно знає, що є негативним, від чого слід позбутися, вона правильно обирає ціль [147, с. 53], а це вже є першим етапом здійснення діяльності.

Таким чином, можна узагальнити й констатувати, що система вмінь самостійної навчальної діяльності студентів складається з п'яти визначених вище взаємопов'язаних компонентів, сукупність яких і складає зміст поняття «уміння самостійної навчальної діяльності». Наведений аналіз узагальнено в таблиці 4.3.

Для оцінки ефективності досягнення проміжних і кінцевих результатів формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів потрібно класифікувати необхідні рівні їх засвоєння.

Виявлено розбіжності щодо питання класифікації видів самостійної роботи учнів і студентів. Наприклад, А. В. Усова [302] пропонує класифікувати самостійну роботу за різними ознаками: дидактичною метою, характером навчальної цілі, змістом, ступенем самостійності, роллю у формуванні понять.

Таблиця 4.3

**Зміст і структура вмінь самостійної навчальної діяльності
студентів вищих педагогічних навчальних закладів**

Компонент структури вмінь	Системно-структурні функції компоненту	Уміння самостійної навчальної діяльності
Мотиваційно- цільовий компонент	Усунення фактору безпідставності, мотиву вчитись са- мостійно й інертнос- ті в самоактивізації розумової діяльності студентів	1) уміння підтримувати й реалізовувати в самостійному навчанні позитивні особисті- сні мотиви й потреби; 2) уміння орієнтуватись у визначенні особ- ливостей навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закла- ді, основних функцій різних форм навчання; 3) уміння будувати самостійну навчальну діяльність цілеспрямовано;
Організаційно- структурний компонент	Психолого- педагогічна готов- ність студентів до навчання	4) організаційні вміння; 5) уміння регламентувати обсяг роботи; 6) уміння розподіляти час;
Процесуально- діяльнісний компонент	Організація теоре- тичної й практичної підготовки до самос- тійного навчання у вищому педагогіч- ному навчальному закладі	7) володіння системою спеціально- предметних знань; 8) пізнавально-виконавчі вміння; 9) пізнавальні вміння;
Компонент ініціативності	Супровід пізнання	10) уміння грамотно й із бажанням підготу- ватись до висловлювання своїх думок; 11) уміння самостійно дібрати факти й ар- гументи для того, щоб відстоювати й дотри- муватись власної думки; 12) уміння підготуватися до виступу перед аудиторією; 13) уміння самостійно узагальнювати й ви- користовувати досвід, набутий під час здійс- нення самостійної навчальної діяльності;
Аналітично- оцінювальний компонент	Забезпечення взає- мозв'язку й дієвості всіх компонентів	14) уміння здійснювати систематичний самоконтроль і самооцінку процесу самос- тійного засвоєння й обробки навчального матеріалу; 15) уміння аналізувати якість знань, здібно- стей, результатів самостійної навчальної діяльності й регулювати власну поведінку; 16) уміння здійснювати орієнтацію на адек- ватну самооцінку й прогнозування.

З урахуванням розвитку методів мислення в процесі навчання запропонована класифікація самостійної роботи П. І. Підкасистим. Він поділяє самостійну роботу учнів на наступні рівні: копіювальні дії, репродуктивна діяльність, продуктивна діяльність, самостійна діяльність [100, с. 316]. Іншими словами, в основу своєї класифікації П. І. Підкасистий покладає співвідношення репродуктивних і продуктивних процесів у діяльності тих, хто навчається. В. О. Карсонов поділяє самостійні роботи за цільовим призначенням на роботи, спрямовані на формування й перевірку знань, умінь і навичок [123]. Трапляється й інша диференціація – за джерелами знань. Так, В. П. Стрекозін виділяє роботу з підручником, з довідковою літературою, а також за методами навчання: спостереження, лабораторні роботи, роботи зі схемами [290].

Таким чином, класифікуючи види самостійної роботи студентів, одні автори покладають в основу такого розподілу психічні процеси діяльності особистості, інші – дидактичну мету, треті – джерело знань і методи навчання, четверті – організаційну ознаку. Тут слід зазначити, що багато якісних вимірювань результатів процесу навчання здійснювались дослідниками завдяки аналізу характеру навчальної діяльності, оскільки в діяльності відображаються всі основні характеристики особистості.

Самостійна робота студента за дидактичним призначенням поділяється на самостійну роботу для здобуття нових знань, застосування знань на практиці, повторення, перевірки знань, умінь, навичок. М. М. Скаткін [275] виділив чотири типи самостійної роботи: за зразком, реконструктивна, варіативна й творча самостійна робота. Відповідно до цього ступінь сформованості вмінь самостійного навчання в цілому визначається наступними чотирма рівнями:

- неадаптивним (самостійні навчальні дії виконуються несвідомо, неточно, з великими витратами часу);

- частково адаптивним (деякі дії свідомі й точні, однак, час використовується неефективно, це часто не дозволяє досягти бажаного результату);

- адаптивним (здійснювані дії досить свідомі й точні, виконуються швидко, але виявлення ініціативи у висуненні й розв'язанні нових цілей і завдань відбувається несистематично);

- адаптивно-активним (самостійні навчальні дії, у тому числі заплановані й без стороннього керівництва, виконуються швидко, свідомо, точно).

Беручи за основу описані вище рівні сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності надалі введемо такі 4 рівні: високий (адаптивно-активний), достатньо високий (адаптивний), середній (частково-адаптивний), низький (неадаптивний).

Критерії, показники й ознаки рівнів сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності будемо описувати виходячи з компонентів системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Зазначена система представлена в

пропонованому дослідженні як така, що містить такі компоненти – мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний, процесуально-діяльнісний, контрольо-оцінювальний, аналітико-прогностичний і рефлексивний.

Компонентний склад системи дозволяє визначити характерні критерії, показники й відповідні ознаки, на підставі яких можна здійснювати оцінку рівня сформованості вмінь (див. табл. 4.1). У якості критеріїв визначаємо: мотиваційно-цільову обізнаність про значущість умінь самостійної навчальної діяльності; організаційно-структурну компетентність; процесуально-діялісну готовність; якісний аналіз виконуваної самостійної навчальної діяльності; ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності. Ознаки сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності узагальнено в табл. 4.4.

Таблиця 4.4

**Критерії та ознаки сформованості
вмінь самостійної навчальної діяльності**

<i>Критерії</i>	<i>Ознаки</i>
Мотиваційно-цільова обізнаність про значущість уміння, що формується	Усвідомлення суб'єктами самостійної навчальної діяльності цілей, завдань і специфіки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі; осягнення змісту, методів і прийомів, форм її організації; значущості вмінь самостійної навчальної діяльності; спрямованість інтересів, потреб студентів на їх подальший розвиток.
Організаційно-структурна компетентність	Рациональне вимірювання вироблених у школі способів, прийомів планування й систематизації процесу організації самостійної навчальної діяльності, регламентації часу й обсягу роботи.
Процесуально-діялісна готовність	Повне володіння системою спеціально-предметних знань й ефективних у нових умовах пізнавальних і виконавчих самостійних навчальних дій.
Якісний аналіз виконуваної самостійної навчальної діяльності	Орієнтація на глибокий, систематичний аналіз і правильну самооцінку результатів діяльності, здійснення в зв'язку з цим дій, спрямованих на коригування.
Ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності	Ознака сприйняття «нового» з бажанням продуктивного спілкування з учасниками освітнього процесу, набуття й використання їх досвіду.

Урахування того факту, що визначені критерії можуть мати різний ступінь прояву, дає можливість уточнити й доповнити класифікацію чотирьох рівнів сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів (див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5

**Рівні сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності
студентів вищих педагогічних навчальних закладів**

<i>Рівні / Критерії</i>			
<i>Низький</i>	<i>Середній</i>	<i>Достатньо високий</i>	<i>Високий</i>
Мотиваційно-цільова обізнаність про значущість умінь, що формуються			
Поверхове знання особливостей навчання й сутності вмінь самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Негативне ставлення до формування вмінь, значущість їх формування не усвідомлюється, а інтерес – відсутній.	Недостатнє розуміння специфіки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, обізнаність лише в деяких прийомах організації самостійного навчання. Ситуативний інтерес до формування вмінь, частіше – байдуже ставлення.	Цілі, завдання й специфіка навчання у вищому педагогічному навчальному закладі є досить зрозумілою, однак знання змісту системи вмінь самостійної навчальної діяльності в педагогічному університеті – поверхневе. Наявність усталеного інтересу, позитивне ставлення до формування вмінь.	Знання системи вмінь самостійної навчальної діяльності, змісту, методів, прийомів, форм організації. Підвищений інтерес до їх формування, що реалізується в цілеспрямованій діяльності.
Організаційно-структурна компетентність			
Діяльність здійснюється спонтанно, випадково, без зусиль, спрямованих на зменшення витрат часу.	Використовуються неефективні для вищого навчального закладу способи, прийоми планування й систематизації діяльності, розподілу часу, за відсутності інтересу – відхилення від плану.	Діяльність планується й систематизується не завжди, в особливих випадках, способи – адаптовані до тих, що використовуються в умовах вищого педагогічного навчального закладу (їх використання забезпечує досягнення бажаного результату).	Планування й систематизація діяльності, встановлення регламенту часу й обсягу роботи, здійснення запланованого – ефективного й систематичного.
Процесуально-діяльнісна готовність			
Студент володіє деякими знаннями й нерациональними пізнавальними й ви-	Знання – поверхневі, володіння лише окремими способами за-своєння й обро-	Глибоке володіння знаннями, але система раціональних пізнавальних і виконавчих навчаль-	Досконале володіння системою спеціаль-но-предметних знань і раціо-

Рівні / Критерії			
Низький	Середній	Достатньо високий	Високий
конавчими навчальними діями.	бкн навчального матеріалу.	них дій не є повною.	нальними способами засвоєння й обробки навчального матеріалу.
<i>Якісний аналіз виконуваної самостійної навчальної діяльності</i>			
Прагнення до аналізу відсутнє, переважна орієнтація на отримання задовільної оцінки.	Проведення поверхневого аналізу, при цьому – орієнтація на отримання високої оцінки.	Схильність до аналізу, усвідомлення необхідності дій, спрямованих на коригування, проявляється не завжди, іноді має місце неадекватна самооцінка.	Систематичний самоаналіз результатів, здатність надати адекватну оцінку, самооцінку, виконати дії, спрямовані на коригування.
<i>Ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності</i>			
Інертність, замкненість, студент відчуває необхідність у постійній підтримці зі сторони.	Ретельність, прояв активності в розгляді проблем, завдань, способи розв'язання яких відомі.	Особиста ініціатива в певних межах, часто – нерішучість, у колективі студент працює більш активно.	Позитивний настрій на постановку й розв'язання непередбачуваних, більш складних завдань.

Ступінь прояву кожного з компонентів, умінь самостійної навчальної діяльності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна оцінити за допомогою самооцінки, з наступною її обробкою з використанням експертної оцінки методом незалежної атестації.

Разом з тим уміння самостійної навчальної діяльності є складним особистісним феноменом, у процесі організації й перебігу цієї діяльності вони виявляються, зазвичай цілісно, у системі прояву всіх компонентів. Тому в дослідженні будемо спиратися на ознаки 4-х рівнів сформованості вмінь: низький, середній, достатньо високий, високий, ґрунтуючись на яскравості прояву відповідних критеріїв і їх показників.

Для рівневої оцінки має бути розроблена спеціальна діагностика, яка передбачає проведення анкет, виконання контрольних і творчих індивідуальних і самостійних завдань за всіма напрямками підготовки майбутнього вчителя на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Даний шлях передбачає значні витратити часу в порівнянні з попереднім способом, але він виправдовує себе, оскільки забезпечує можливість отримати достатньо об'єктивну картину щодо наявного рівня сфо-

рмованості вмінь самостійної навчальної діяльності кожного окремого студента й вивести середні виражені значення по окремим студентським групам. Крім того, порівняння динаміки рівнів сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності, здійсненої покомпонентно й на підставі загальних ознак, надасть можливість з'ясувати значущість прояву кожного компонента й відповідної роботи щодо його розвитку в студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, визначення наявного рівня сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є складовою загального *малтифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольо-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів системи організації самостійної навчальної діяльності* (перша педагогічна умова організації самостійної навчальної діяльності студентів). Такий підхід зумовлює пошук шляхів вираженого системного педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації й самоуправління) студентів у процесі здійснення цілісного навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, однією зі складових якого є система організації самостійної навчальної діяльності.

4.3. Самоактуалізація особистості студента в умовах вищого педагогічного навчального закладу

Процес самостійного навчання має бути організованим таким чином, щоб максимально якісно й у повному обсязі відбувалось засвоєння програмного матеріалу з кожної окремої дисципліни, а також різноманітного позапрограмного матеріалу через використання оптимальних форм методів і засобів. Саме тому на перший план досліджуваної нами проблеми виходить реалізація студентом вищого педагогічного навчального закладу здатності до самоактуалізації й самонавчання, які розглядаємо в роботі в якості структурних компонентів цілісної системи самостійної навчальної діяльності, причому вони виступають тут основними системоутворювальними компонентами, адже спричиняють подальший самоконтроль, самооцінку, самоорганізацію й самоуправління в діяльності студентів.

Освіта, орієнтована на особистість у процесі її вільного розвитку, висуває особливі вимоги до сучасного педагога, характеру його професійної підготовки й індивідуально-творчої спрямованості. Раніше вважали, що рівень кваліфікації спеціаліста визначається й вимірюється лише тими знаннями й уміннями, яких було набуто ним у процесі навчання. Але достатньо велика кількість досліджень (В. І. Андреев [6], Л. С. Вигот-

ський [64, 65], В. В. Давидов [87], Є. О. Климов [126], О. М. Леонтьєв [169], А. К. Маркова [193], С. Л. Рубінштейн [262] та ін.) доводить, що навіть високий рівень засвоєння знань і вмінь суттєво залежить від індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Важливу роль у цьому процесі відіграють не лише певні характеристики пізнавальних процесів, але й індивідуально-типологічні особливості особистості, її мотивація, спрямованість, потреба в особистісному й професійному становленні й зростанні, а також самоактуалізація. Неперебільшеного значення й ваги сформульоване твердження набуває, коли мова йде про професійну підготовку майбутнього вчителя в цілому й специфіку організації його самостійної навчальної діяльності під час навчання у вищій педагогічній школі зокрема.

Самонавчання – оволодіння особистістю знаннями, здатність обирати предмет і джерело пізнання, установлення часових нормативів діяльності, а також форм задоволення пізнавальних потреб й інтересів [102].

Під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі в студентів формуються певні погляди, інтереси, ставлення, потреби тощо. Задля гармонійного формування особистості необхідною умовою є задоволення її пізнавальних інтересів і потреб. І саме здатність до самонавчання сприяє розширенню цих інтересів на ґрунті сформованої потреби в пізнанні.

Потреба в самостійному оволодінні знаннями багато спільного має за своєю природою з потребою в самоосвіті: у психічному плані обидві виражаються в тому, що людина відчуває потребу в пізнанні для свого нормального існування й розвитку [50, с. 18].

Опрацювання лише навчального матеріалу, передбаченого програмами, не забезпечує можливості для такого розвитку. Через це одним із провідних завдань вищого педагогічного навчального закладу виступає необхідність постійного систематичного розширення й поглиблення цих інтересів і потреб у пізнанні завдяки самонавчанню. Здатність до самонавчання виявляється в бажанні отримувати більш повну й різноманітну інформацію з необмеженого розмаїття джерел, сформованості потреби в новітній інформації й наявності індивідуальних засобів задоволення пізнавальних потреб. Отримання нових фактів потребує встановлення індивідуальних прийомів професійно спрямованої пізнавальної діяльності в процесі самонавчання. Дане положення може бути реалізованим у практиці вищих педагогічних навчальних закладів завдяки професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання й самонавчання (друга педагогічна умова організації самостійної навчальної діяльності студентів). При цьому здатність до самонавчання розуміємо в прямій кореляційній залежності від наявного рівня самоактуалізації студентів й оптимальної реалізації їх індивідуальних здібностей до навчання.

Здатність студентів вищих педагогічних навчальних закладів до самонавчання проявляється в бажанні отримувати повну й різноманітну інформацію з різних джерел, сформованості належного рівня потреби в

отриманні новітньої інформації, а також наявності індивідуальних засобів задоволення пізнавальних потреб. Самостійне отримання нових фактів потребує встановлення індивідуальних прийомів самостійної пізнавальної діяльності, що забезпечує можливість самостійно формувати свою індивідуальну пізнавальну самостійність.

Студент вищого педагогічного навчального закладу повинен усвідомлювати й розуміти цінність кожного вивчаного курсу з проєкцією на самостійну реалізацію здобутих під час його навчання й самонавчання знань у подальшій професійній педагогічній діяльності. І як наслідок: чим більш глибоким і ґрунтовним буде це розуміння, тим більш значущими виявляться знання, що здобуваються в процесі навчання й самонавчання.

Основними рушійними силами формування здатності до самонавчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів виступають певні протиріччя, які мають місце в освітньому процесі вищої педагогічної школи. Їх можна окреслити наступним чином:

- між підвищенням вимог до особистості майбутнього вчителя-професіонала та його здатністю до постійного самонавчання й самовдосконалення;

- між потребою сталого випереджального інтелектуального розвитку особистості студента, майбутнього вчителя, і наявними програмними вимогами у вищому педагогічному навчальному закладі;

- між зростанням потреб у самостійному отриманні актуальної новітньої професійно значущої інформації в процесі навчання у вищій педагогічній школі, а також після її закінчення, і реальними можливостями їх задоволення.

Загальний процес навчання у вищому педагогічному навчальному закладі відбувається здебільшого під керівництвом викладачів і пов'язаний, перш за все, із засвоєнням обсягів навчального матеріалу, передбаченого навчальними планами. Самонавчання, у свою чергу, відбувається переважно за умови усвідомлення й прийняття власне самим студентом внутрішніх (індивідуально-особистісних) і зовнішніх (суспільних) вимог щодо отримання додаткових позапрограмних знань. І саме тому ефективність і результативність самонавчання, як складової цілісного процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, залежить від рівня сформованості здатності до самоактуалізації.

Освітня мета підготовки творчої особистості майбутнього вчителя, яка уточнюється через поняття «самоактуалізації», потребує звернення до такого механізму щодо залучення відносно зовнішніх знань у сферу потреб суб'єкта освітнього процесу, за умови існування якого процеси самоактуалізації набули б особистісної мотиваційної опори.

Проблема самоактуалізації суб'єкта навчання знайшла певне відображення лише в аналітичних роботах, які присвячені зарубіжному педагогічному досвіду (Н. В. Амяга [4], Б. Л. Вульфсон [63], З. О. Маль-

кова [190], В. С. Мітіна [207], В. Я. Пилиповський [233] та ін.), а також у деяких публікаціях, які аналізують результати вимірювань рівня самоактуалізації у вчителів (Р. К. Маремкулова [192], О. М. Матюшкін [197], І. І. Осадчева [218] та ін.).

Останнім часом з'явилися дослідження, присвячені розв'язанню проблем щодо:

- виявлення й професіональної актуалізації стійких інтегральних особистісних особливостей учителя, які регулюють педагогічну діяльність (В. М. Гриньова [83], Л. В. Кондрашова [136], А. К. Маркова [193], О. М. Пехота [219], В. В. Радул [254], В. О. Сластьонін [278]);

- розкриття загальних механізмів регулюючого впливу індивідуальних особливостей особистості на діяльність (О. О. Ларіна [163], В. С. Мерлін [203], В. І. Секун [270], В. О. Ядов [338]).

Таким чином, певні й досить вагомі напрацювання з проблеми самоактуалізації особистості є. Але суто процесуальному аспекту самоактуалізації майбутніх учителів присвячені поодинокі дослідження (О. В. Андрієнко [8], В. О. Сластьонін [278]). При цьому власне самоактуалізація й здатність до неї в контексті організації самостійної навчальної діяльності майбутнього вчителя ще не була предметом наукових досліджень. Виходячи з цього, існує необхідність у виокремленні основних підходів щодо визначення самоактуалізації особистості в цілому й самоактуалізації особистості майбутнього вчителя зокрема, а також у розкритті потенційних можливостей процесу самоактуалізації особистості стосовно вдосконалення процесу організації самостійної навчальної діяльності, підвищенні ефективності її здійснення в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Феномен самоактуалізації вивчався в рамках філософії, соціології, біології, психології, педагогіки, що знайшло відображення в розмаїтті його інтерпретацій. Поняття «самоактуалізації» вживалось і продовжує вживатися в загальному ряду поряд з такими поняттями: «самовираження», «самоутвердження», «самореалізація», «саморозкриття», «самовдосконалення», «самовиховання», «самоздійснення» тощо.

Найбільш близьким до поняття «самоактуалізація» є поняття «самореалізація». Так, Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська [160] вважають, що останнє виявляється більш загальним відносно інших, у тому числі й відносно самоактуалізації.

Самоактуалізацію розглядають як мотиваційну й ціннісно-змістовну частину самореалізації особистості, яка передує або виявляється паралельною відносно предметно-діяльнісної активності того, хто навчається. Термін «самореалізація», за Р. Ассаджолі, використовується для специфіки дослідження двох різновидів свідомості. Один означає самоздійснення (психічне зростання й становлення, пробудження й виявлення невідкритих можливостей людини). За своїми ознаками, на думку автора, такий різновид самореалізації співпадає з самоактуалізацією, в інтерпретації останньої за А. Маслоу. Інший різновид самореалізації він

називає самоосягненням (осягнення чи розуміння себе, переживання й усвідомлення себе як синтезованого центру). Таким чином, Р. Ассаджолі визначає самореалізацію як більш широке поняття, яке включає самоактуалізацію й самоосягнення [18].

Поняття самоактуалізації характеризується як досить синтетичне, що включає в себе всебічний і безперервний розвиток творчого й духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючого світу й свого місця в ньому, багатство емоційного й духовного життя, високий рівень здоров'я (фізичного й духовного) і моральності [76].

Усі наведені визначення поняття самоактуалізації представляють собою результат осмислення різних сторін загального саморозвитку особистості в мотиваційному («потреба», «прагнення») /відповідність мотиваційно-цільовому й рефлексивному компонентам педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів/ і процесуальному («активність», «реалізація», «діяльність», «процес») /відповідність організаційно-структурному; процесуально-діяльнісному компонентам/ аспектах.

Усі перераховані категорії взаємопов'язані, взаємообумовлені й означають певні аспекти вибору людиною власної, відносно незалежної від зовнішніх впливів позиції. Також згадані категорії безпосередньо пов'язані й є ключовими відносно процесу організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Саме тому, ми не можемо залишити поза увагою проблему самоактуалізації особистості в цілому й самоактуалізації особистості майбутнього вчителя зокрема.

Для того щоб майбутній учитель міг свідомо й ефективно займатись самостійною навчальною діяльністю, необхідно зрозуміти й усвідомити значний потенціал здатності до самоактуалізації, що виявляється в пригоді для подолання невпевненості у власних силах, нерішучості в самостійному розв'язанні педагогічних і навчальних завдань, з якими майбутньому вчителю приходить зіштовхуватися майже з першого дня перебування у вищій школі. Але перш ніж говорити про специфічні особливості самоактуалізації майбутнього вчителя й, як уже неодноразово було наголошено, на її величезному потенціалі, який можна реалізувати за певних умов під час організації й здійснення самостійної навчальної діяльності, вважаємо за необхідне більш ґрунтовно розглянути природу даного феномену.

У найбільш загальному розумінні самоактуалізація визначається як прагнення людини до якомога повного виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей, за О. В. Петровським [252].

Філософські дослідження розглядають самоактуалізацію в контексті з самореалізацією, як її елемент, але частіше як синонім. Філософський аспект, безперечно, самоактуалізації (самореалізації) має давню історію. На заході у вчення щодо самореалізації заглиблюються, якнайменш, з часів Аристотеля й частково Платона. Воно представляє собою не лише

теоретичний аналіз цього феномену, але й практичні рекомендації шляхів і способів самоздійснення [142].

На сучасному етапі виділяють два найбільш поширені підходи до проблеми самореалізації. У трактуванні самореалізації виявляється наявність двох різних філософських орієнтацій. А саме, есенціалістичної й екзистенціальної. Вони ґрунтуються на протилежних концепціях людини й людської свободи. Перша – позбавляє людське буття особистісного вимірювання й заперечує право особистості на авторство власного життя. Друга – ґрунтується на суб'єктивістсько орієнтованій сучасній філософії. Один з її провідних представників – Ж.-П. Сартр – вважає, що суб'єктивність людини передбачена, що вона спершу позбавлена будь-якої природи, яка визначає її особистісне буття. Людина є такою, якою вона робить себе сама [269]. Процес самореалізації, за Ж.-П. Сартром, вільний від будь-яких об'єктивних фундацій, тобто позбавлений детермінізму (людина вільна, людина – це свобода). Його теорія самореалізації людини в межах закритої системи (суспільство й держава) не виявляється реальною, оскільки різні обставини, які зустрічаються на шляху індивіда в реальному світі, позбавляють змісту категорію «свобода» в екзистенціалістському розумінні. Проте декларування екзистенціалістами прагнення до свободи, й, у її рамках, до самореалізації, дозволяє підійти до можливості вирішення цієї проблеми для кожної людини з більшим оптимізмом.

У сучасній науці превалюють підходи, де співвідносяться такі полярні думки й розглядається самореалізація особистості як цілісний процес у взаємодії внутрішнього й зовнішнього, матеріального й ідеального, суб'єктивного й об'єктивного. Так, Н. М. Бабикіна вважає, що самореалізація є процес і результат діалектичного поєднання унікальної, неповторної особистості й об'єктивного світу, яке відбувається в результаті людської діяльності [22]. На думку Л. А. Цирікової, самореалізація є творчість самого себе й свого світу [318].

Слід також зупинитись на філософському підході щодо пояснення механізму самореалізації. Досліджуючи механізми самореалізації на ґрунті культурологічного підходу М. О. Недашковська виокремлює певний комплекс особистісних функцій, які, на її думку, задовольняють взаємопов'язаним якостям здатності до проєктивності й рефлексивності. Єдність проєктивності й рефлексивності являє собою функціональний комплекс, до якого входять когнітивні утворення (самосвідомість, самопізнання, самовизначення), фактори управлінського характеру (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція) й інтегративні процеси свідомого становлення особистості суб'єктом соціально-значущої діяльності (самоактуалізація, самовиховання, саморозвиток). Персонально локалізовані механізми самореалізації, у цьому підході, виступають одночасно як її необхідні умови й структурні елементи, а іншими словами, ланками, які доповнюють і розвивають одна іншу, у межах єдиного процесу розгортання й уті-

лення сутнісних сил людини [212], що є надто важливим відносно досліджуваної проблеми.

Цікавим є підхід О. О. Ідінова щодо розуміння механізму самореалізації особистості. Він виділяє такі етапи самореалізації: актуалізація, розгортання, розв'язання. Структурними елементами першого етапу самореалізації є: соціалізація, індивідуалізація, потреба, мета, інтерес, воля. Наступний етап – розгортання актуалізованої потреби. До структурних елементів даного етапу належать процеси самопізнання, самоцілі, самомоделі, самовибору, самоконтролю й самоаналізу. У процесі розгортання відбувається зняття потреби в самореалізації (розв'язання). Саме в цьому, за О. О. Ідіновим, полягає механізм розгортання сутнісних сил особистості. Результатом самореалізації є самоутвердження. Потреба в самореалізації на певний час задовольняється, потім з часом відбувається становлення нової потреби в самореалізації, яка знов проходить через актуалізацію, розгортання й розв'язання тощо. Саме цим доводиться нескінченність процесу самореалізації [112]. І з цим твердженням не можна не погодитись.

Г. І. Волинка до структури самореалізації включає:

- саморозуміння й самовизначення;
- рефлексію відносно власних передумов сприйняття й розуміння ситуації та її можливостей;
- самоперебудову, яка включає усунення внутрішніх обмежень і творчість нових, стосовно розуміння, рефлексії й управління діяльністю [62].

А. Я. Голубчиков розглядає механізм самореалізації як надання предметності основним формам активності індивіда (діяльність, спілкування, свідомість) через самонавчання, самовиховання й самоосвіту, які здійснюються як відповідно до потенцій індивіда, так і виходячи із зовнішніх умов (рівня знань, вихованості суспільства) [78].

Усі автори (Н. М. Бабикіна [22], С. Д. Максименко [182], М. О. Недашковська [212], Л. А. Цирінова [318] та ін.), які розглядають механізми самореалізації особистості, у якості власне самоздійснення виділяють самодіяльність. І це не є випадковим. Людина не прагне залишатись чимось остаточно встановленим, а знаходиться в абсолютному русі-становленні (К. Маркс [226]). Цей рух-становлення здійснюється у формі самодіяльності, у якому зміна об'єкта підпорядкована «самозміненню» суб'єкта. Визначена позиція виявляється принципово важливою відносно усвідомлення умов і механізму самоактуалізації особистості.

У психологічній науці феномен самоактуалізації стає самостійним предметом дослідження. Перш за все, це предмет зацікавленості зарубіжних представників гуманістичної психології (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, В. Штерн та ін. [183]). Філософським підґрунтям такої психології є філософія гуманізму й екзистенціалізму. Самостійні концептуальні визначення проблема самоактуалізації особистості набула в гуманістичній психології, яка виникла в США наприкінці 50-х

– початку 60-х років минулого століття як реакція на бездуховність і механістичність традиційної психології, що втратила живу людину в розмаїтті спеціального знання.

Найбільш яскравим представником гуманістичної психології, який розробляє теорію самоактуалізації особистості є А. Маслоу – послідовник К. Гольдштейна. А. Маслоу використовував поняття «самоактуалізація» (self actualization – англ.) у контексті вивчення людини як унікальної, цілісної, відкритої системи, яка перебуває в постійному розвитку. Самоактуалізація, на його думку, означає прагнення до самоздійснення, тенденцію актуалізувати те, що міститься в якості потенцій [195, с. 110].

А. Маслоу розглядав самоактуалізацію в різних аспектах: 1) дослідження особистості, яка самоактуалізується; 2) теорія людської мотивації; 3) самоактуалізація як механізм у процесі розвитку особистості; 4) граничні переживання як епізоди самоактуалізації; 5) по іншу сторону самоактуалізації: теорія мотивації й цінностей [170, с. 155]. Таким чином, самоактуалізація досліджувалась ним як мотив (у широкому розумінні), процес-механізм самореалізації (у вузькому розумінні), епізод і результат.

В. Франкл і К. Роджерс виходили з існування самоактуалізації як природного мотиву будь-якої нормальної людини, незалежно від задоволення інших потреб. Наприкінці життя А. Маслоу також висунув припущення про існування мотиву самоактуалізації в усіх людей. Пізніше таке припущення було підтверджено голландським психологом Ж. Хейзингоєм, який вивчав побудову мотиваційної сфери особистості й здійснив дослідження в національному масштабі. Результати дослідження підтвердили припущення про наявність потреби самоактуалізації в усіх представників соціальних класів і професійних груп [356].

А. Маслоу також належить тлумачення самоактуалізації в більш вузькому розумінні: як процес (механізм саморозвитку), епізод і результат. Якщо самоактуалізація в широкому психологічному розумінні (мотив) – це якість, яка притаманна будь-якій нормальній людині, то прояв самоактуалізації як процесу зустрічається не часто. Самоактуалізація як результат – явище взагалі досить нетипове. Існування самоактуалізації в двох різнорівневих напрямках (у широкому й вузькому психологічному розумінні), у позиції А. Маслоу, виявляється під час ретельного розгляду, вельми умовним, оскільки характеризує дві сторони одного феномену, які слід розглядати в діалектичній єдності. Мотив самоактуалізації – основа процесу реалізації особистісних можливостей, саме він визначає її процес і результат.

Спробуємо проаналізувати самоактуалізацію як процес (процесуальну самоактуалізацію). Найбільш загальними інтерпретаціями самоактуалізації в процесуальному аспекті є:

– самоактуалізація як процес розкриття й усвідомлення своїх потенцій й оптимальне використання своєї унікальної особистості в діяльності (А. Маслоу [170]);

– самоактуалізація означає адекватне розуміння людиною своєї неповторної сутності (К. Роджерс [256]);

– самоактуалізація як епізод чи коротке прагнення, у якому сили людини об'єднуються в особливо дієвій манері, у чому виявляється зовнішнє задоволення, і людина стає більш інтегрованою, менш роз'єднаною, більш відкритою для досвіду, більш експресивною й спонтанною

– повноцінно функціонуючим «Я», творчим і незалежним від нижчих потреб, трансцендуючим «Я» (С. Креутер-Срабо [358]);

– самоактуалізація як процес розвитку особистості, який звільняє її від уявлених, непотрібних, «недійсних» проблем життя й забезпечує перехід до сутнісних і надзвичайно людських проблем (Р. Ассаджолі [18]);

– самоактуалізація як особистісна адекватність, що включає самозбереження, самопідсилення, саморозвиток (А. Комбс [350]);

– самоактуалізація як максимальний розвиток індивідуальних здібностей і потенцій людини, повне розкриття емоційної сфери (Дж. Капрара [122]);

– самоактуалізація як процес, що поєднує відкриття й розвиток справжньої особистості, реалізацію всієї людської сутності (А. Маслоу [170]);

– самоактуалізація як тенденція людини до розкриття всіх своїх здібностей і можливостей (К. Роджерс [256]);

– самоактуалізація як надання можливості прояву власної самості (А. Маслоу [195]).

Наведені вище тлумачення самоактуалізації надають можливість розглядати цей особистісний феномен як з мотиваційно-змістової, так і з процесуальної сторони. І те й інше привертає увагу відносно становлення особистості майбутнього вчителя в контексті організації й здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки, по-перше, безпосередньо позначаються на ефективності й результативності здійснення такої діяльності. А також, по-друге, здатність до самоактуалізації позитивно впливає на якість отриманих знань, які студенти – майбутні вчителі набувають самостійно.

Наведений аналіз сучасних підходів надає підстави для висновку, що центральна проблема дослідження процесу самоактуалізації особистості – психологічний аналіз способів реалізації особистістю своїх потенційних особливостей і перетворення їх в актуальні. У своїх дослідженнях [184; 186] ми зробили спробу виявлення таких потенційних особливостей особистості майбутнього вчителя через спостереження, бесіди, анкетування, психологічні тестування задля виявлення саме тих особливостей, які б сприяли самостійній навчальній діяльності за наступними напрямками:

- ✓ спрямованість на набуття професії вчителя;
- ✓ загальнонавчальні вміння, які забезпечують ефективність процесу набуття знань;

- ✓ психологічні особливості особистості, які є суттєво необхідними саме при здійсненні самостійної навчальної діяльності (якості волі, цілес-

прямованості, уваги, загальний інтелектуальний розвиток, упевненість щодо власних сил, емоційне ставлення до самостійного навчання тощо).

Результат таких досліджень підтверджує необхідність цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього вчителя для підвищення результативності самостійної навчальної діяльності під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Аналіз проведеної практичної роботи щодо виявлення потенційних особливостей особистості майбутнього вчителя, які б сприяли самостійній навчальній діяльності, показує, що лише незначний відсоток студентів (у різних групах, на різних спеціальностях і курсах, коливається в межах 2–4 %), які без стороннього впливу могли б результативно займатись самостійною навчальною діяльністю й отримувати належні знання з різних напрямів підготовки, як то передбачено навчальними планами [184].

Відтак нами наочно було виявлено протиріччя між тими обсягами знань, які за навчальними планами підготовки фахівців за певними педагогічними спеціальностями й окремими робочими програмами з навчальних дисциплін студент повинен набути самостійно, і реальними можливостями студентів, у даному випадку вищої педагогічної школи, щодо здатності якісного засвоєння таких знань. Соціально-психологічні дослідження показують, що, коли студента запитують про те, які проблеми в нього існують відносно організації процесу навчання у вищій педагогічній школі, то до 50 % студентів на перше місце ставлять власну навчальну перевантаженість.

Інше протиріччя вже є більш конкретним: скорочується тижневе аудиторне навантаження студентів (на більшості педагогічних спеціальностей до 30 академічних аудиторних годин відповідно до Державного стандарту), а студенти все більше скаржаться на навчальну перевантаженість. Чим це можна пояснити? Причини можна поділити на об'єктивні й суб'єктивні. До об'єктивних належать наступні:

- недостатня увага, яка приділяється саме організаційній стороні самостійної роботи під час навчання в школі;

- недосконалою є структура самостійної навчальної діяльності студента у вищій школі в цілому й у вищій педагогічній школі зокрема, оскільки останнім часом у відповідності до нового Державного стандарту підготовки спеціалістів освітньої сфери збільшуються обсяги матеріалу, який виноситься на самостійне опрацювання (від 1/3 до 2/3 усього часу);

- неналежний рівень підготовленості студентів-першокурсників до навчання з фахових дисциплін як результат недостатньо якісних знань, набутих у школі, що майже унеможлиблює виконання певних завдань самостійно;

- недосконале забезпечення комп'ютерними технологіями, що обмежує самостійний доступ до певної новітньої інформації, яка б сприяла більш результативному виконанню всього розмаїття завдань, передбачених системою самостійної навчальної діяльності;

- невідповідна психологічна готовність студентів до самостійності в цілому й як результат до здійснення самостійної навчальної діяльності;
- нездатність до самоактуалізації особистості, оскільки в ній не виникало потреби, як результат традиційного навчання в середній школі.

До суб'єктивних причин відносимо:

- психологічні індивідуальні особливості окремих студентів, які можуть впливати на результативність самостійної навчальної діяльності (невпевненість у собі, у якості й достатності власних знань, боязливе ставлення до подолання труднощів тощо);
- нерозуміння окремими студентами важливості виконання завдань, які передбачено для самостійного опрацювання й, як результат, невідповідальне ставлення до самостійної навчальної діяльності в цілому;
- невміння організувати свій позааудиторний час, що також можна вважати одним із проявів нездатності до самоактуалізації.

І якщо впливати на подолання перших трьох об'єктивних причин у межах вищої педагогічної школи майже неможливо (тільки опосередковано – через підготовку висококваліфікованих фахівців, які прийдуть через певний час у школу й зможуть їх подслати, але ж цей процес досить тривалий, хоча й про нього не слід забувати), то на останні три з визначених об'єктивних причин і на причини суб'єктивні можна безпосередньо впливати. Й один із якісних шляхів подолання причин, які негативно впливають на самостійну навчальну діяльність студентів у вищому педагогічному навчальному закладі – організація й упровадження в практику вищої педагогічної школи цілеспрямованих заходів, які б позитивно впливали на здатність до самоактуалізації студентів – майбутніх учителів.

Відповідно до цього можна скористатися ґрунтовними дослідженнями А. Маслоу щодо самоактуалізації й розглянути можливість і доцільність використання розроблених ним восьми шляхів і способів поведінки, які призводять до самоактуалізації поведінки майбутнього вчителя в процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності.

Усвідомлення й прийняття своїх переживань. А. Маслоу називав це «моментами підвищення свідомості» й «інтенсивного інтересу», коли «Я» реалізує власне себе. У процесі організації самостійної навчальної діяльності необхідно максимально розуміти свої власні переживання відносно навчального матеріалу, який має бути самостійно опрацьованим найближчим часом, що надасть можливість визначити пріоритети в розподілі матеріалу на першочерговий і другорядний, у плануванні своєї праці, актуалізації найбільш придатного когнітивного стилю.

Стосовно «інтенсивного інтересу» слід зазначити, що не завжди навчальний матеріал, передбачений для самостійного вивчення, може викликати в студента посилений інтерес. Тут, по-перше, викладачеві необхідно акцентувати увагу на практичну професійну чи майбутню навчальну діяльність, намагатись формулювання завдань максимально пов'язувати з уже набутиим досвідом студента й навчальним, і життєвим.

По-друге, дотримуватись оптимального рівня складності виучуваного матеріалу й на межі можливого спрогнозувати потенційні утруднення, які можуть виникнути при самостійному опрацюванні.

Вибір просування й зросту на відміну від вибору захисту й безпеки. «Необхідно представити собі життя як процес постійного вибору...», – наголошував А. Маслоу. «Самоактуалізація – це безперервний процес; вона означає багаторазовий окремий вибір.... Самоактуалізація означає вибір із цих можливостей саме можливості зросту» [195, с. 110]. Студента слід переконати, що без постійного зросту неможливо рухатись уперед, оскільки лише власні прагнення й амбіційні бажання можуть спонукати особистість до виконання певних дій і певної діяльності, у тому числі й самостійної. Необхідно впевнено робити вибір на користь знань і не боятися приймати самостійні рішення відносно власної самостійної навчальної діяльності, оскільки ніхто краще не розуміє потреби й прагнення студента, ніж він сам. Так, дійсно безпечніше й спокійніше для себе самого списати, чи навіть скористатися роботою іншої людини, а не опрацьовувати самостійно великі обсяги інформації й вчитися новим методам і прийомам самостійної навчальної діяльності. Такий студент може навіть переконати викладача стосовно належного рівня знань у тій чи іншій їх сфері, але ж обманути себе майже неможливо, особливо коли студент приходить на педагогічну практику й зіштовхується з реальними ситуаціями, де на допомогу, перш за все, потрібно приходити собі самому. Саме цим і доводиться важливість здатності до самостійного впевненого вибору, як складової здатності особистості майбутнього вчителя до самоактуалізації й самонавчання.

Надання можливості прояву власної унікальності. А. Маслоу вказує на необхідність проявити свою «самість», навчитися відчувати й розуміти свою унікальність. І ніщо краще не може сприяти відчуттю власної унікальності ніж самостійна навчальна діяльність, де, як уже неодноразово наголошувалось, студент виступає й у якості того, хто навчає, й у якості того, хто навчається. Тут студент сам обирає найбільш ефективні методи й засоби навчання під час здійснення самостійної навчальної діяльності, які максимально відповідають його індивідуальним психологічним особливостям, має можливість індивідуально визначитись в інформаційному полі, представити результати самостійної навчальної діяльності в неповторному відносно інших вигляді. Завдання кафедр і викладача особисто полягає в тому, щоб урізноманітнити пропоновані методики, методи й засоби щодо самостійного набуття студентами знань з урахуванням специфіки навчального предмету, розглянути можливість реалізації оригінальних підходів до її виконання й представлення, і цим самим забезпечити диференціацію й індивідуалізацію самостійного навчання, гуманістичний підхід до його організації й здійснення.

Прийняття відповідальності на себе. Відносно цього положення слід лише зазначити, що сама специфіка самостійної навчальної діяльно-

сті як виду діяльності унеможливає перекладання відповідальності на когось іншого, окрім себе. Чи завжди студенти усвідомлюють це? Якщо робота виконана, то звісно питань не виникає, а якщо з'явилися певні утруднення? У деяких студентів при цьому винні всі: лаборант, який своєчасно не видав методичні рекомендації, викладач, який не провів якісної консультації, бібліотекар, який не зміг забезпечити потрібною літературою й інші особи, які, на погляд студента, мали створити йому комфортні умови для виконання роботи. Під час ретельного розгляду всіх можливих причин виявляється, що вони з'являються за відсутності відповідальності студента: неправильно розподілив час, звернувся по допомогу в останній момент, необізнаний у правилах роботи з літературою й таке інше. Чим більш відповідально й із розумінням справи студент поставиться до власних дій у межах самостійної навчальної діяльності, тим кращим буде очікуваний результат.

Нонконформізм, незалежність від оточуючих у своїх оцінках і судженнях. З першого погляду, положення також видається абсолютно зрозумілим. Але тут слід зробити деякі застереження. З одного боку, звичайно, студент самостійно контролює отримані результати щодо власної самостійної навчальної діяльності. З іншого боку, результат самостійної навчальної діяльності впливає на остаточний результат підготовки як з окремої навчальної дисципліни, так і на підготовку спеціаліста в цілому. І важливим є те, щоб уявлення про себе, отримане як результат самоконтролю, самоаналізу й самооцінки в цілому збігались з тими вимогами й рівнем необхідних знань як з окремих предметів, так і з передбачуванним кінцевим результатом підготовки педагога-фахівця. Тому конче потрібно на належному науковому й методичному рівні розробляти методики для здійснення самоконтролю й самооцінки знань /поточних, тематичних (модульних), проміжних, звітних й остаточних (кінцевих) /.

Діяльність, спрямована на актуалізацію своїх можливостей. Можна лише додати, що якщо не буде системності й постійності в здійсненні самостійної навчальної діяльності, то не варто розраховувати на належний результат. У цьому переконатись досить просто: студент, який протягом семестру цілеспрямовано й із урахуванням усіх висунутих положень щодо самоактуалізації під час здійснення самостійної навчальної діяльності, зрозуміло, отримує набагато ґрунтовніші більш сталі знання, ніж той, хто спробує надолужити втрачене в останній момент. Зміст завдань, пропонувані для самостійної роботи, також повинен висувати помірні труднощі й проектувати перебування в «зоні можливого розвитку» (за А. С. Виготським), тобто підштовхувати, виявляти й актуалізовувати ті здібності студентів, які поки що є прихованими.

Вищі переживання як моменти, епізоди самоактуалізації. У теорії А. Маслоу такі вищі переживання (радість і горе) сприяють звільненню людини від неправильних уявлень про себе. Стосовно самостійної навчальної діяльності ми не можемо так полярно розглядати емоційний стан

того, хто навчається, але ж абсолютною істиною є факт про надзвичайний вплив інтелектуальних емоцій на якість, швидкість і творчість у виконанні пропонуванних завдань. У цьому випадку очікування позитивних емоцій від гарно виконаного завдання, реалізації своєї волі й наполегливості нібито підштовхують особистість «зі спини» й спрямовують її подальші зусилля на ефективну організацію самостійної навчальної діяльності в подальшому, поступово звільняють від неправильних уявлень про себе в цілому, певних побоювань стосовно неспроможності виконати об'ємні, комплексні й непрості завдання самостійно тощо.

Відмова від механізмів захисту, навчання й прийняття реритуалізації. А. Маслоу пропонує «реритуалізацію» – роботу, спрямовану на повернення людини до істинних цінностей, які починають виступати як потреби особистості. Останнє твердження з висунутих А. Маслоу сприймаємо як узагальнення всього того, що було визначено вище. Завдання полягає в тому, щоб самостійна навчальна діяльність стала істинною цінністю студента вищого педагогічного навчального закладу – майбутнього вчителя, яка перетвориться на дійсну потребу особистості.

Таким чином, спираючись на концепцію А. Маслоу й К. Роджерса, можна виділити певні *способи впливу на особистість майбутнього вчителя*, які б сприяли процесу самоактуалізації його особистості через організацію самостійної навчальної діяльності. А саме:

- ✓ акцентувати увагу на практичну професійну чи майбутню навчальну діяльність;
- ✓ намагатися формулювати завдання, максимально пов'язуючи його з уже набутих досвідом студента й навчальним, і життєвим;
- ✓ дотримуватися оптимального рівня складності вивчуваного матеріалу;
- ✓ прогнозувати потенційні утруднення;
- ✓ переконати студента, що лише власні прагнення й амбіційні бажання можуть спонукати особистість до виконання певних дій і певної самостійної діяльності;
- ✓ спонукати студента впевнено робити вибір на користь знань і не боятися приймати самостійні рішення;
- ✓ дозволити студенту самому обирати найбільш ефективні методи й засоби навчання, форми й види презентації навчальної інформації, які максимально відповідають його індивідуальним психологічним особливостям;
- ✓ урізноманітнити в методичних рекомендаціях для самостійної роботи з окремих дисциплін пропонувані методики, методи й засоби щодо самостійного набуття знань з урахуванням специфіки навчального предмету;
- ✓ забезпечити диференціацію й індивідуалізацію самостійного навчання;
- ✓ стимулювати відповідальне й із розумінням справи ставлення студента до власних дій;
- ✓ на належному науковому й методичному рівні розробляти методики для здійснення самоконтролю й самооцінки знань;

✓ забезпечити системність у здійсненні самостійної навчальної діяльності;

✓ підтримувати позитивний емоційний стан як результат задоволення від власної самостійної навчальної діяльності;

✓ сприяти поступовому звільненню від неправильних уявлень про себе;

✓ сприяти перетворенню самостійної навчальної діяльності на істинну, дієву цінність студента вищого педагогічного навчального закладу – майбутнього вчителя, яка б поступово перетворювалась на дійсну потребу особистості.

Виявлення рівнів самоактуалізації особистості А. Маслоу пропонував за методикою POI /Personal Orientation Inventory by Everett Shostrom (1963), яка була адаптована, зокрема Н. Ф. Каліною, у якості тесту «СА-МОАЛ» [121].

Даний опитувальник, який складається зі 100 питань, дозволяє виявити рівень самоактуалізації (за відсотковим показником) за такими критеріями (шкалами).

1. *Орієнтація в часі* показує, наскільки людина живе сьогоденням, не відкладаючи своє життя на «потім» і не намагається знайти притулок у минулому.

2. *Цінності*. Високий бал по цій шкалі свідчить, що людина розділяє цінності особистості, що самоактуалізується, до числа яких А. Маслоу відносив такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей указує на прагнення до гармонійного буття й здорових відносин з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

3. *Погляд на природу людини* може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Високий показник може інтерпретуватися як стійка підстава для ширих і гармонійних міжособистісних відносин, природна симпатія й довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

4. *Висока потреба в пізнанні* характерна для особистості, відкритої новим враженням. Ця шкала описує здатність до буттєвого пізнання – безкорисливої жаги нового, інтересу до об'єктів, не пов'язаних прямо із задоволенням яких-небудь потреб.

5. *Прагнення до творчості або креативність* – неодмінний атрибут самоактуалізації.

6. *Автономність*, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності й повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість (aliveness) і самопідтримка (self-support) Ф. Перлза [229], зрілість (ripeness) К. Роджерса [256]. Особистість, що самоактуалізується, автономна, незалежна й вільна, однак це не означає її відчуження й самотності. У цьому контексті А. Маслоу інтерпретує термін Е. Фромма, «автономність – це позитивна свобода для» на відміну від негативної «свободи від» [316].

7. *Спонтанність* – це якість, що походить із упевненості в собі й довіри до навколишнього світу. Високий показник по шкалі спонтанності свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

8. *Саморозуміння*. Високий показник по цій шкалі свідчить про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб. Такі люди вільні від психологічного захисту, що відокремлює особистість від власної сутності, вони не схильні підмінювати власні смаки й оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Низький бал за шкалою саморозуміння властивий людям невпевненим, що орієнтуються на думку оточуючих.

9. *Аутосимпатія* – природна основа психічного здоров'я й цілісності особистості. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія зовсім не означає тупе самовдоволення або критичне самосприйняття, це просто добре усвідомлювана позитивна «Я-концепція», що слугує джерелом стійкої адекватної самооцінки.

10. *Шкала контактності* вимірює товариськість особистості, її здатність до встановлення міцних і доброзичливих відносин з навколишніми, однак не зводиться до комунікативних здібностей особистості або навичок ефективного спілкування.

11. *Шкала гнучкості в спілкуванні* співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з навколишніми, здатності до саморозкриття. Люди з високою оцінкою по цій шкалі орієнтовані на особистісне спілкування, не схильні прибігати до фальші або маніпуляцій, не змішують саморозкриття особистості з самопред'явленням – стратегією й тактикою керування виробленим враженням. Низькі показники характерні для людей ригідних, не впевнених у своїй привабливості, у тому, що вони цікаві співрозмовникові й спілкування з ними може приносити задоволення [195].

Як бачимо, наведена методика може викликати певні труднощі вже під час свого застосування й обробки результатів, при цьому час буде витрачений не стільки на визначення певних показників особистості, а піде на громіздку обробку інформації. Проте, тест САМОАЛ може бути використаний у комп'ютерному варіанті, що значно полегшить процедуру діагностики. Навіть тоді, спираючись на наведені вище критерії (шкали), які були закладені А. Маслоу в цей тест з визначення здатності до самоактуалізації, можна побачити, що його результати скоріше сприяють усвідомленню молодою людиною своїх загальних психологічних проблем і не можуть слугувати серйозною підставою для оцінки запропонованих засобів ефективності самостійної навчальної діяльності студентів, особливо, коли мова йде про тих, які навчаються у вищому педагогічному навчальному закладі.

Здійснений таким чином аналіз поняття «самоактуалізація», його показників, характерних ознак проявів, дає підстави вважати педагогічні

здібності відображенням потенційних особливостей, що мають функціональну значущість щодо формування здатності до самоактуалізації й самонавчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Під педагогічними здібностями розуміємо індивідуально-психологічні особливості особистості, її психологічні якості, які відповідають вимогам, що висуваються педагогічною діяльністю до вчителя й визначають тим самим успішне оволодіння цією діяльністю [152, с. 36–46]. До таких здібностей відносимо: когнітивні, аналітичні, проєкційні, рефлексивні, емпатичні. У процесі такого відбору груп здібностей був урахований особистісно орієнтований аспект окресленого кола здібностей, а оскільки в контексті даного дослідження розглядається самопрояв особистості, тому саме здібності слугують фундаментальною основою різноманітних проявів і реалізацій особистості.

Виявлення якісних змін педагогічних здібностей надає можливість спостерігати загальну картину професійного становлення. Пояснюється це визнанням «зв'язку здібностей із усіма властивостями особистості людини: її інтересами, переконаннями, рисами характеру, особливостями її психічних потреб» [79, с. 103].

У процесі здійснення даного дослідження отримано факти, які підтверджують положення про те, що через створення сприятливих умов для самоактуалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна досягти позитивних результатів у формуванні здібностей студентів, які вважаємо необхідними для здійснення самонавчання як складової цілісної системи організації самостійної навчальної діяльності. Крім того, вважаємо, що динаміка формування педагогічних здібностей і динаміка процесу самоактуалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів мають спільні моменти. Дане положення можна представити у вигляді наступної схеми:

⇒ усвідомлення особистістю своїх здібностей → адекватний їх прояв у різних видах самостійної навчальної діяльності → активне їх залучення до навчально-професійної діяльності → формування педагогічних здібностей й успішність самостійної навчальної діяльності (самоактуалізації) ⇐

У визначенні видів педагогічних здібностей, які могли б виступати в якості переконливого показника ефективності самоактуалізації й самонавчання як складових організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, виходимо з наукових розробок Р. Бернса [33], Є. В. Бондаревської [42], Ф. Н. Гоноволіна [79], О. Г. Ковальова [129], В. А. Крутецького [151], Н. В. Кузьміної [156], Р. К. Маремкулової [192], Л. Я. Рубіної [261] та ін.

Виділяємо такі критерії, за якими слід виявляти й визначати рівень сформованості різних педагогічних здібностей, набутих завдяки самоактуалізації в процесі здійснення самостійної навчальної діяльності: стій-

кість педагогічної спрямованості й нахилів; педагогічна уява, спостережливість; ознаки вмілості й результати самостійної навчальної діяльності.

За яскравістю проявів даних критеріїв виділяємо 4 рівні сформованості педагогічних здібностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів: високий, достатньо високий, середній, низький.

Механізм педагогічного впливу на самоактуалізацію студента вищого педагогічного навчального закладу в процесі формування педагогічних здібностей засобами самостійної навчальної діяльності показаний нами на рис. 4.1.

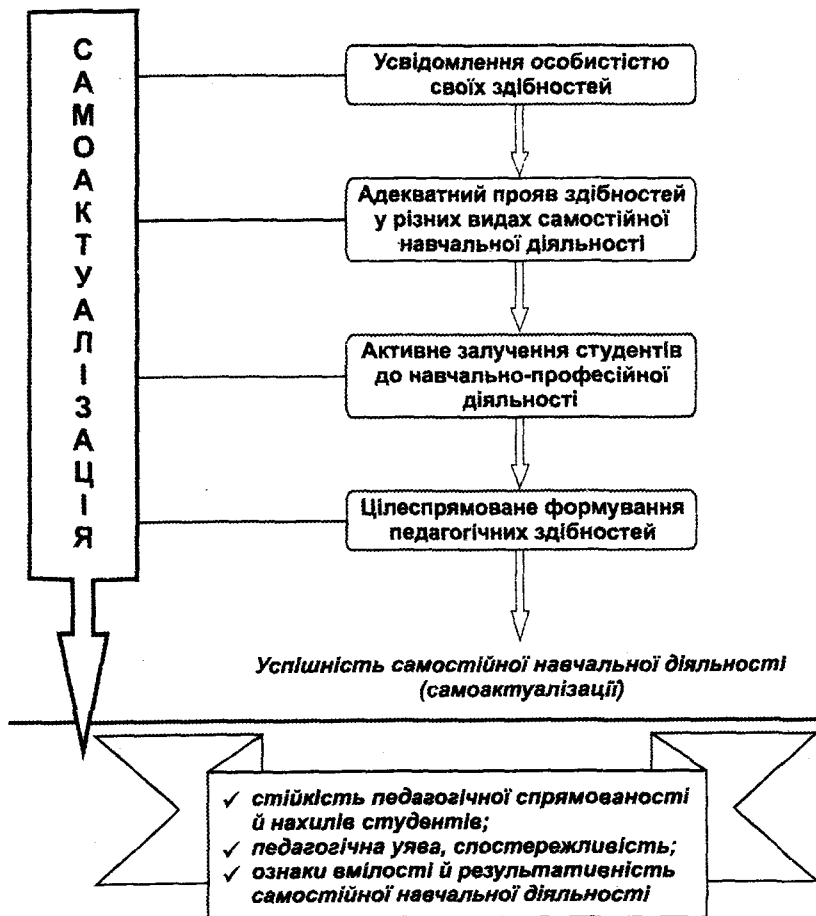


Рис. 4.1. Механізм педагогічного впливу на самоактуалізацію студента вищого педагогічного навчального закладу в процесі організації самостійної навчальної діяльності

4.4. Самооцінка й здійснення самооцінювальної діяльності суб'єктом самостійної навчальної діяльності

У різних формах професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів самооцінювальна діяльність відіграє все більш зростаючу роль – і не байдуже на скільки цей процес буде представлений у різних формах роботи під час організації й здійсненні самостійної навчальної діяльності, наскільки він буде усвідомлюваним і викладачами, і студентами, яким чином він буде здійснюватися.

Проте, слід зазначити, що серед різноманітних форм самостійної навчальної діяльності самооцінювальна не є самоціллю. Відповідно, потрібні спеціальні практичні заняття в ході викладання психолого-педагогічних дисциплін, на яких би ставили за мету розвиток і формування самооцінювальних знань і вмінь майбутнього вчителя.

Послідовно зупинимось на можливостях кожної з форм роботи у вищому педагогічному навчальному закладі в контексті проблеми самооцінки особистості як невід'ємної складової ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів. Певні вказівки щодо таких можливостей навчальної діяльності знаходимо в ряді досліджень (Т. Ю. Андрущенко [9], О. М. Анисимова [10], І. Ф. Демидова [90], Г. С. Костюка [146], С. Л. Рубінштейна [262] та ін.).

Так, у сферах «навчальна діяльність» і «змістовні інтереси» ті, кого навчають, активні в пізнавальному відношенні, виявляють виражену орієнтацію на внутрішній контроль, прагнення звільнитися від допомоги й підтримки оточуючих. Уміння контролювати й оцінювати себе перетворюється для них на умову досягнення успіху в даних сферах.

Скажімо, у дослідженні Т. Ю. Андрущенко [9] виявлено, що відносно стійка, адекватна й рефлексивна оцінка спостерігається в студентів з високим рівнем сформованості навчальної діяльності. Як засіб самооцінки вони, зазвичай, використовують аналіз об'єкту діяльності й способу його перетворення. За низької сформованості навчальної діяльності досить вираженою є недостатність рефлексивної самооцінки, її неадекватність і категоричність. Для таких студентів засобами самооцінки виступають сфера емоцій і потреб, результативні сторони діяльності, зовнішні оцінки.

У роботі М. Мамажанова [191] показано, що рефлексивність, диференційованість, висока міра конкретизації, обґрунтовані самооцінки тих, кого навчають, пов'язані з високим рівнем їх пізнавальних можливостей.

М. Е. Боцманова [312] й А. В. Захарова [103] з'ясували той факт, що достатньо високий рівень рефлексії пов'язаний з деякою невизначеністю в оцінці себе як суб'єкта діяльності, що призводить до відсутності категоричності в самооцінювальних судженнях. Студенти з такою самооцінкою можуть бути наполегливими й ініціативними в своєму пошуку оптимального розв'язання задачі, а невпевненість у собі є проявом теоре-

тико-пізнавального підходу до об'єктів, що само по собі виключає категоричність оцінювальних і самооцінювальних суджень. Це, на наш погляд, ще раз ілюструє необхідність включення самооцінки як обов'язкового компоненту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

У процес навчання мають вводитися ситуації, що актуалізують у тих, хто навчається, потребу в самооцінці, й озброюють їх способами самооцінювання через: взаємоперевірку виконаних робіт, обговорення способів дій і критеріїв оцінок, колективний пошук оптимальних способів розв'язання завдань. Доцільними є залікові роботи після значних за обсягом тем з основних предметів, у ході яких перед студентами ставляться питання, які також актуалізують самооцінку. Цікавим прийомом з формування самооцінки М. Е. Боцманова й А. В. Захарова вважають систематичне заповнення студентами зошиту «Мої самостійні досягнення», у якому за спеціально розробленою схемою мають оцінювати підсумки своєї роботи в межах самостійної навчальної діяльності. Відмічається, як наслідок, збільшення в студентів кількості самооцінок, змістом яких є оцінка новизни, складності, ступеня засвоєння цих дій. Якісний аналіз фіксує в самооцінці велике розмаїття усвідомлюваних дій, труднощів і способів їх подолання, що виникають у процесі самостійної роботи, спостерігаються позитивні зрушення в змісті й обсязі наукової термінології, що використовується при обґрунтуванні самооцінки: вживається більше слів, які означають якість дії й її ступінь, визначають часові аспекти дій, їх співвіднесеність, рівень засвоєння тощо [103].

Досить важливим питанням є формування самооцінки в самостійній навчальній діяльності засобами індивідуальних впливів. У педагогічній практиці застосовується прийом активного залучення студентів до участі в групових обговореннях, їм надається педагогічна підтримка у формулюванні й відстоюванні власної думки на матеріалі знань, засвоєних самостійно. Для ефективності застосованих прийомів, відповіді студентів мають оцінюватися розгорнуто, диференційовано й доброзичливо. Викладач під час регулярної самостійної роботи навчає студентів оцінювати свої дії різнобічно, відділяти «зрозуміле» від «незрозумілого», відшукувати відповіді на питання, які виникають у процесі діяльності, контролювати себе.

Як результат таких дій усувається механізм гальмування активності студентів у організації самостійної навчальної діяльності, на заняттях і в особистих контактах ті, кого навчають, частіше задають питання, з'ясовують незрозуміле, доповнюють своє.

Інший аспект даної проблеми – співробітництво в навчальній роботі як засіб формування самооцінки. Тут можна використовувати такі форми сумісної роботи: обговорення способів розв'язання навчальних завдань, взаємоперевірка, взаємоконтроль, складання завдань один для одного тощо. У підсумку – більш високий рівень оцінки досягнень своїх партнерів, більш вимогливе ставлення до себе. Підвищується рефлексив-

вність й обґрунтованість самооцінки. Змінюється ставлення до спільної діяльності: вона починає усвідомлюватись як засіб підвищення продуктивності засвоєння знань в цілому й самостійного їх засвоєння зокрема. Студентом оцінюється її значущість як умови, що сприяє самопізнанню.

Не можна не торкнутись питання формування самооцінки засобами спеціальної організації інтерактивного спілкування в процесі навчання. У рамках даного дослідження розроблено дві програми інтерактивного спілкування в процесі діяльності, яка імітує навчальну. Їх умовно називаємо: «емоційна» й «ділова». При цьому відмінність програм у тому, що за «емоційною», аналізуючи процес організації й результат самостійної навчальної діяльності, переважно підкреслюються успіхи, за «діловою» – звертається увага тих, кого навчають, на недоліки. Встановлено, що самооцінка тих, хто працював у умовах «ділової» програми спілкування з викладачем, виявляється більш змістовним, конкретним і рефлексивним.

Отже, діяльнісний підхід до формування самооцінки надає можливість виділити ті підстави, на які спирається студент вищого педагогічного навчального закладу, оцінюючи свої можливості або результати самостійної роботи.

Відомо, що структура діяльності включає ряд компонентів: мотиви, цілі, умови, дії, операції. Опора під час самооцінки на кожен з них у різній ступені ймовірності може забезпечувати становлення її дійсно регулятивних функцій. Саме навчальна діяльність як діяльність, спрямована на оволодіння узагальненими способами дій у сфері теоретичної свідомості (В. В. Давидов [87], Д. Б. Ельконін [334]) містить у собі оптимальні можливості для інтенсивного оволодіння такими основами самооцінки, як орієнтація на предмет діяльності й способи його перетворення.

Особлива значущість навчальної діяльності для формування самооцінки студента обумовлена наступними положеннями:

- оскільки вона спрямована на змінення саме того, хто навчається, у процесі її формування перед студентом обов'язково постає завдання визначення ступеня свого просування в засвоюваному предметі, тобто завдання усвідомлення себе самого як суб'єкта присвоєння суспільно-історичного досвіду;

- структура навчальної діяльності включає компоненти, які, з одного боку, спрямовані на предмет засвоєння – навчальні завдання й дії, з іншого, на самого студента як суб'єкта діяльності – дії контролю й оцінки.

Оволодіння цими діями також ставить перед студентом завдання аналізу власної діяльності й її оцінки.

Такий аналіз може передувати розв'язанню будь-якого навчального завдання у вищому педагогічному навчальному закладі. У самооцінювальній діяльності студентів можна застосовувати самооцінку трьох видів: *прогностичну, коригувальну й ретроспективну*. Урахування, регулювання й аналіз цих самооцінок – важливий фактор управління процесом самооцінювальної діяльності студентів, гармонізації їх загальної самооцінки в організації самостійної навчальної діяльності.

Процес навчальної діяльності, безумовно, важливий момент у становленні самооцінки студентів. У закордонних експериментальних дослідженнях, проведених на масовій вибірці [351; 356], було показано, що кореляції між академічними досягненнями й «Я-концепцією» значно сильніші, ніж кореляції з іншими особистісними проявами, у тому числі в контексті нашого дослідження.

Ніхто не буде заперечувати тезу про те, що один з важливих етапів навчального процесу – перевірка й оцінка знань студентів. Але що означає бути гарним екзаменатором? Це питання в педагогіці вищої школи залишається вивченим недостатньо. Не є таємницею також, що серед викладачів, особливо, молодих, часто розповсюджена думка про те, що екзамен – відносно проста форма педагогічної діяльності. Насправді ж екзамен – один з найскладніших і делікатних видів педагогічної праці.

Взаємовідвідування лекцій і семінарів, з подальшим їх обговоренням, розповсюджено у вищих педагогічних навчальних закладах достатньо широко, чого не можна сказати про відвідування екзаменів. Цей факт ускладнює поширення позитивного досвіду, сприяє закріпленню у викладача певного стереотипу методики його проведення. Цей стереотип може здаватись викладачу досить прийнятним, але насправді, мати суттєві дидактичні й психологічні недоліки. Усе це може, як результат, вливатися в певну необ'єктивність оцінки знань студентів і негативно впливати на їх успішність і формування самооцінки.

Якщо методична сторона достатньо висвітлена в літературі, то саме загальнопедагогічні аспекти даної проблеми вивчені недостатньо. Екзамен, як об'єкт вивчення, привертає увагу дослідників переважно як гарна модель ситуації, що спричиняє стресовий стан. Вважаємо за оптимальну, таку атмосферу екзамену, яка дозволяє максимально об'єктивно оцінити знання, навички, уміння студентів й одночасно максимально усуває негативний вплив екзаменаційного стресу на стан студента.

Перевірка знань й інтелекту належить до найбільш психологічно дискомфортних ситуацій. Висока соціальна значущість екзаменів у студентському середовищі визначається прагненням до поваги й авторитету в очах викладачів, батьків, товаришів по академічній групі, страхом бути відрахованим – особливо на молодших курсах – бажанням отримати оцінку, яка б виправдовувала зусилля, витрачені на підготовку (особливо щодо самостійної роботи), матеріальними міркуваннями, пов'язаними з отриманням стипендії тощо. Тому провал на екзамені сприймається студентами як серйозна життєва невдача.

У самому широкому розумінні, основна причина передекзаменаційного й екзаменаційного стресу – невизначеність результатів діяльності, що має відбутись. В основі цієї невизначеності лежить те, що студент не знає стилю екзаменатора, атмосфери екзамену, який білет йому попадеться, які додаткові питання й у якій кількості будуть поставлені, чи зуміє екзаменатор об'єктивно оцінити його знання, у тому числі здобуті самостійно, чи не втрутяться в це які-небудь побічні обставини тощо.

Проведені дослідження фізіологів показують, що під час екзамену розумові процеси в студентів відбуваються повільніше, ніж звичайно, і вони більш дезорганізовані. Порушення функцій залоз внутрішньої секреції, змінення складу крові й серцево-судинних ритмів тим більше, чим ближче екзамен, і чим відповідальніше ставиться до екзамену людина. Іноді наслідки «екзаменаційної контузії», як називає це явище О. Р. Лурія [178], спостерігаються через два-три місяці після завершення сесії.

Серед викладачів досить широко розповсюджена неправильна думка: чим міцніші й ґрунтовніші знання студентів, тим слабкіші їх переживання. Насправді ж змінення життєвих показників залежить, перш за все, від рівня самооцінки й характеру мотивації досягнень, а не рівня підготовленості. Відносно ставлення до іспиту в студентів зустрічається два характерних мотиви: досягти максимального успіху, тобто отримати якнайвищу оцінку чи уникнути невдачі, не отримати «незадовільно». Відомо, що студенти, які керуються мотивом «уникнути невдачі», складають більшість – до 80 %. Разом з тим, студенти з мотивом «досягти максимального успіху» в цілому навчаються краще. Вірогідність найкращої успішності в групі з високою потребою в досягненнях у два рази більше, ніж у групі з низькою потребою.

Таким чином, студенти з високою мотивацією відносно досягнення мети встигають краще, але в них вище тривожність. Цей факт має пояснення: чим більше самостійних зусиль покладено на підготовку, тим більше в умовах непередбачуваності результату ступінь переживань. Такому студенту, як кажуть, є що втрачати в разі невдачі. Студент, який не доклав помітних зусиль до підготовки, розраховує на везіння, випадок, утомленість викладача тощо, більш готовий до ймовірної невдачі. Відповідно, ставлення до випадковості, яка відіграє певну роль на екзамені, є протилежним у «сильних» і «слабких» студентів: перші вважають, що випадковість може завадити їм продемонструвати дійсний рівень наявних знань, інші, навпаки, сподіваються на це. Приблизно у 20 % студентів напруження продовжує збільшуватись і після екзамену.

Диференціація мотивів, про які говорилось вище, призводить ще до однієї важливої особливості. У студентів з мотивом «уникнути невдачі» мобілізована енергія переважно витрачається на переживання негативних емоцій. У студентів з мотивом «досягти максимального успіху» ця енергія витрачається переважно на розумові зусилля, пов'язані з розв'язанням навчальних завдань, які постають перед студентом на екзамені. Цей факт необхідно враховувати при формуванні в студентів самооцінки як невід'ємної складової ефективної організації самостійної навчальної діяльності й правильних мотивів навчальної.

Високий рівень тривожності студентів характеризується такими показниками: знижується стійкість, концентрація, обсяг, розподіл уваги, погіршується пам'ять, порушується мовлення, з'являється скованість рухів, зростає потовиділення, підсилюється тремтіння рук. За відсутності

уважного ставлення й допомоги студентам з високим рівнем тривожності в них знижується інтерес до навчання, зменшується рівень намагань і самооцінка, змінюється ставлення до однокурсників. Дані, наведені західними дослідниками, показують, що серед відрахованих з коледжів студентів, 80 % з високим рівнем тривожності.

Перед проведенням екзамену викладачеві слід освіжити в пам'яті основні дидактичні принципи перевірки й оцінки знань і, звичайно, слідувати їм під час проведення екзамену: принцип відповідності, принцип дієвості, принцип індивідуального підходу, індивідуальної оцінки, принцип єдності вимог, принцип об'єктивності [18]. Бажаний результат убачаємо в тому, щоб екзаменаційна оцінка максимально збігалась із самооцінкою студента.

Досвідчений педагог не лише прагне об'єктивно оцінити знання студента, але й турбується про те, щоб студент, залишаючи іспит, погоджувався з отриманою оцінкою, тобто оцінка викладача повинна співпадати з самооцінкою студента. Розбіжність у думках, навіть коли вона є об'єктивною, має негативні наслідки. Кожен студент, коли він іде на іспит, так чи інакше прогнозує ту оцінку, яку він отримає. Н. В. Кузьміна показала, що серед студентів, які досягли успіху на екзамені й задоволені своїми результатами, 50,6 % змінили рівень самооцінки (26,6 % підвищили, 24 % знизили). Серед студентів, які залишаються незадоволеними результатами, змінили рівень самооцінки 67,3 % (53,8 % знизили, 13,5 % підвищили). Під впливом неуспіху на екзаменах у деяких студентів тимчасово знижується, а потім стабілізується оцінка таких своїх якостей, як «інтерес до вивчуваних дисциплін» і «любов до професії». У цілому 67,7 % студентів після декількох невдач під час сесії помітно й стабільно знизили самооцінку (не виправдали прогноз) [155].

Певна частина студентів, прогнозуючи свою оцінку перед екзаменом, орієнтується не на свою роботу протягом семестру, а на свої зусилля в останні 3-4 дні, що, звичайно, є помилковим. Тому, готуючи студентів до іспиту, викладачеві варто звернути їх увагу на цей фактор і допомогти привести у відповідність їх рівень намагань і роботу протягом семестру.

Зробимо висновки й узагальнення наведеного вище матеріалу:

- в основі екзаменаційного стресу знаходяться виражені негативні емоції, викликані невизначеністю уявлень студентів про результати екзамену й хід його проведення;

- ступінь прояву й характер наслідків емоційного стресу визначається здебільшого особливостями мотивації студентів і атмосферою на екзамені;

- негативний вплив екзамену позначається переважно на студентах з високою особистісною тривожністю;

- урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі проведення екзамену є важливим резервом підвищення їх успішності, зниження кількості відрахувань з вищого педагогічного навчального закладу, а також збереження здоров'я студентів;

– атмосфера екзамену повністю залежить від її створення з боку викладача; вона або сприяє, або ускладнює об'єктивну оцінку знань студентів, одночасно знижуючи, або підвищуючи рівень їх самооцінки;

– атмосфера екзамену залежить від навичок спілкування викладача зі студентами: уміння слухати відповіді, ставити питання, розпізнавати за зовнішніми ознаками стан студента тощо;

– об'єктивно оцінити знання допомагає ретельне слідування основним дидактичним принципам контролю й перевірки знань, що дозволяє також формувати в майбутнього вчителя адекватну самооцінку.

Розглянемо ще одну сторону самооцінки, яка пов'язана з професійним спрямуванням студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Студентам у їх самооцінювальній діяльності необхідно «відрефлексувати» в себе окремі прояви неадекватної поведінки, які власне притаманні вчителеві: агресивність, грубість, емоційна невраїноваженість тощо, яка, як правило, переноситься, проєцирується на поведінку дітей і вони завоюють зразки такої поведінки.

Таким чином, виділено основний зміст, методи й прийоми роботи в системі формування самооцінювальної діяльності майбутніх учителів у процесі поточної навчальної діяльності, на підсумкових екзаменах й у ході підготовки до педагогічної практики.

Між тим, у даних формах професійно-педагогічної підготовки самооцінювальна діяльність не є головною й не є самоціллю. Тому вводимо в процес підготовки майбутнього вчителя новий фактор – педагогічну дослідницьку рефлексію як основу для самопізнання й самоуправління майбутніх учителів.

Рефлексія в нормативному знанні трактується як «... діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини» [149, с. 318]. На відміну від класичного розуміння рефлексії, що базується на інтроспекції – здатності людини заглянути всередину себе на основі самоспостереження – дослідницьку рефлексію розуміємо як таку, що включає, крім самоспостереження, що не запобігає помилкам, увесь арсенал методів психолого-педагогічного дослідження – від самозвіту до анкетування й тестування.

Дослідницька рефлексія як фактор професійно-педагогічної підготовки в контексті організації й здійснення самостійної навчальної діяльності забезпечує, як наслідок, наступні можливості:

– наукове пізнання особистості в активній самостійній дослідницькій діяльності;

– оволодіння методами дослідження самооцінки особистості й самостійними дослідницькими уміннями;

– самопізнання на основі об'єктивних методів;

– поглиблене знання про структуру діяльності вчителя, вимог до суб'єкту цієї діяльності й співвіднесення цього знання зі своїм наявним потенціалом;

- формування адекватної самооцінки;
- побудова програми самовдосконалення в процесі професійно-педагогічної підготовки під час здійснення самостійної навчальної діяльності.

Таким чином, *уміння самооцінки визначаємо як здатність особистості свідомо здійснювати самооцінку й самоконтроль своєї навчально-пізнавальної, зокрема, самостійної навчальної, діяльності. Виходячи зі структури такої діяльності, її особливостей з огляду на специфіку функціонування вчителя, виділяємо три групи таких умінь: прогностичні, коригувальні, ретроспективні.*

Формування самооцінювальних умінь у контексті ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів потребує реалізації наступних чинників:

- пріоритетність наукового знання про самооцінювальну діяльність у досвіді студентів – майбутніх учителів над такою, що формується стихійно в повсякденному спілкуванні, самооцінкою їх особистісних і професійних якостей;

- системність у здійсненні самооцінювальної діяльності в процесі самостійної психолого-педагогічної підготовки (в усіх курсах, під час усіх видів педагогічних практик, при підготовці до екзаменаційних сесій, у процесі спеціальних практичних занять, націлених на дослідницьку рефлексію);

- систематичність у формуванні самооцінювальних умінь і навичок: по-перше, у психолого-педагогічному й професійно-педагогічному аспектах формування й, по-друге, внутрішньоособистісному й професійному рівнях засвоєння;

- варіативність способів засвоєння самооцінювальних знань і вмінь: від теоретичного узагальнення до емпіричного застосування й навпаки – від дослідного засвоєння методів до формування орієнтовної основи самооцінювальної діяльності;

- науковість самопізнання й професійної рефлексії на основі застосування дослідницького підходу.

Формування вмінь самооцінювальної діяльності студентів вимагає організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі на засадах багатокomпонентності системи, її змісту, методів, засобів і форм, реалізації дослідницької рефлексії для створення орієнтовної основи самооцінювальної діяльності, інтегрованість особистісної й професійної рефлексії, використання інтегративно-модульної технології в діагностиці й управлінні процесом формування вмінь самооцінки.

4.5. Система вмінь самоорганізації й самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Активне звернення в сучасній педагогічній науці до питань організаційної складової самостійної роботи зумовлює необхідність дослідження проблеми формування вмінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також аналіз їх функціонування в процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності.

Сутність, зміст поняття «вмінь», їх співвідношення зі знаннями й навичками вже розглядалися нами на сторінках даної праці.

Аналіз різних підходів дозволив виділити ряд загальних рис, на основі яких можна визначити прийнятне визначення поняття «вміння»:

- уміння ґрунтоване на знаннях;
- уміння складається з певних визначених дій, здійснюваних свідомо й цілеспрямовано;
- первісні (прості) вміння або навички лежать в основі оволодіння складними вміннями;
- уміння є сформованим, якщо суб'єкт уміє творчо застосовувати його в умовах, що змінюються;
- уміння – це здатність людини свідомо використовувати наявні знання й навички для вибору й здійснення певних дій відповідно до поставленої мети в умовах, що змінюються.

Психологічною основою вміння є усвідомлення необхідності застосування конкретного вміння для здійснення конкретної діяльності, а також розуміння взаємозв'язку між ціллю діяльності, умовами й способами її досягнення.

Під *умінням самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності* розуміємо здатність суб'єкта учіння раціонально організовувати й поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію її ходу й результатів на всіх етапах реалізації в різних умовах з метою підвищення ефективності свого учіння й здійснення самостійної навчальної діяльності, а також удосконалення процесу її організації на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок, досвіду.

А. В. Усова й А. А. Бобров [304] виділяють загальні навчальні вміння й уміння, специфічні для конкретних предметів і циклів. Досліджувані вміння в контексті ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів виявляються загальними вміннями, оскільки вони мають властивості широкого переносу, можуть результативно використовуватися при вивченні всього спектру психолого-педагогічних, фахово-предметних і загальноосвітніх дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі, у самоосвітній і подальшій педагогічній діяльності майбутніх учителів.

Кожна з досліджуваних категорій (самоорганізація й самоконтроль) передбачають свій блок компонентів (умінь), що формуються на основі відповідних знань і навичок. Думки вчених про склад умінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності дуже різні й містять багато протиріч. Наведемо деякі з них задля того, щоб довести, що в складі навчальної самоорганізації й самоконтролю виділяється певна кількість ідентичних умінь, а також підтвердити правомірність намірів формувати дані вміння в єдності.

До складу самоконтролю як діяльності різні автори включають такі компоненти:

- планування діяльності, перевірка й оцінка суб'єктом власних дій і їх результатів, регуляція діяльності (В. В. Чебишева [320]);
- планування, свідоме регулювання діяльності на основі аналізу змін, що відбуваються в предметі праці (М. І. Кувшинов [153]);
- уміння критично поставитись до своїх учинків і дій, уміння регулювати свою поведінку й управляти нею (Б. В. Бокуть [39], В. О. Вадюшин [52]);
- самооцінка діяльності на всіх етапах, коригування помилок, удосконалення своєї роботи (А. С. Линда [180], В. С. Уманський [301], І. Т. Федоренко [309]).

П. Р. Чамата [319] виділяє в складі самоконтролю в якості основних компонентів: уміння порівнювати себе з іншими людьми й із самим собою на різних етапах розвитку (рефлексія), уміння регулювати свою поведінку, самовдосконалення.

А. В. Жарова [99] в структурі самоконтролю виділяє наступні вміння: регуляція своєї діяльності на всіх етапах, перевірка власних дій і вчинків, виявлення й критичний аналіз помилок і недоліків у роботі, уміння знаходити шляхи їх виправлення власними силами.

А. М. Левінов [165] до структурних елементів самоконтролю відносить уміння: спостерігати за ходом своєї діяльності, аналізувати й оцінювати результати спостереження, встановлювати причини помилок і недоліків, коригувати помилки, регулювати й удосконалювати діяльність.

На особливу увагу заслуговує робота С. Б. Єлканова [96], присвячена аналізу професійного самовиховання особистості, у якому важливу роль відіграє самоорганізація. При цьому самоконтроль входить до складу самоорганізації, а серед умінь останньої на перше місце виходять уміння самоконтролю. Самоконтроль реалізується через: самоспостереження (уміння фіксувати в пам'яті результати спостережень за своєю діяльністю); самоперевірку (здатність подумки випереджати події й надавати собі звіт про можливі наслідки своїх дій); самозвіт (аналіз пройденого етапу, узагальнення фактів і визначення перспектив подальшої роботи); самоаналіз (співвіднесення й оцінка окремих об'єктивних фактів, оцінка змінюваних станів самого суб'єкта діяльності, у яких відбивається динаміка його вдосконалення).

Безпосередньо самоконтроль навчальної діяльності й самоконтроль знань аналізують Т. А. Барановська [25], Т. О. Вахрушева [56], Г. П. Кукла [158], З. Н. Ямалдінова [341].

Так, З. Н. Ямалдінова виділяє 4 групи умінь самоконтролю знань:

- уміння аналізу виучуваного матеріалу;
- уміння відповідати на контрольні запитання;
- практичні вміння застосування отриманих знань;
- уміння відтворювати вивчений матеріал.

Т. А. Барановська [25], розглядаючи самоконтроль як компонент навчальної діяльності студентів, виділяє в його складі наступні вміння:

- планувати навчальну діяльність до її початку;
- відтворювати склад дій й операцій у необхідній послідовності;
- визначати суб'єктивні труднощі;
- змінювати склад дій в умовах, що змінилися;
- цілеспрямовано виконувати дії в згорнутій і розгорнутій формах;
- цілеспрямовано переходити від роботи з натуральним об'єктом до роботи зі знаково-символічним зображенням;
- самостійно складати завдання на перевірку;
- переходити від поопераційного контролю до випереджального.

Т. О. Вахрушева [56] визначає склад умінь самоконтролю, виходячи з етапів процесу прийняття рішення й діяльності щодо варіативного самоконтролю навчальної діяльності:

1) підготовка рішення: вміння виявити проблемну ситуацію; аналіз виявленої проблеми; формулювання цілей розв'язання проблеми; розробка варіантів перевірки рішення; формування критерію й профілю надання переваги;

2) прийняття рішення: вміння виробити рішення; його узгодження й доопрацювання; проведення підготовчих заходів до здійснення рішення;

3) реалізація рішення: здійснення прийнятого рішення; контроль, урахування, аналіз і коригування прийнятого рішення.

Г. П. Кукла [158] серед умінь самоконтролю навчальної діяльності виділяє: усвідомлення цілі діяльності; усвідомлення пред'явленого зразку контрольованої навчальної діяльності; співставлення контрольованої діяльності зі зразком і пошук розбіжностей і помилок; аналіз помилок і їх причин; аналіз контрольованої навчальної діяльності в цілому; її корекція; оцінка.

Склад самоорганізації також визначається по-різному. На думку С. Б. Єлканова, до нього входять: самоконтроль, самооцінка, самоінструктування, уміння раціональної організації діяльності.

В. І. Андреев [6] також включає вміння самоконтролю до складу самоорганізації. Крім цього він визначає вміння планувати роботу й уміння раціонально використовувати час і засоби діяльності. Г. М. Сериков [272] до умінь самоорганізації відносить уміння самопереконання, самоінструктування й самоуправління.

А. К. Громцева [84] важливими для успішного здійснення навчальної діяльності студента вважає наступні організаційні вміння: намітити ціль роботи, визначити шляхи її раціональної реалізації, спланувати процес роботи, контролювати результати, намітити хід подальшої діяльності, економно й продуктивно витратити час. А. О. Кірсанов [124] до вище перерахованих компонентів додає вміння організувати своє робоче місце.

П. Є. Риженов [265] і В. М. Тарасюк [297] серед складових самоорганізації перераховують уміння: нормувати свою працю з урахуванням трудомісткості видів завдань, раціонально планувати й витратити свій час на основі врахування й аналізу часу, що витрачається, обирати раціональні методи роботи, займатися самоосвітою, враховувати й контролювати свої дії, уміння грамотно мислити, уміння оперативної саморегуляції (розслаблення, мобілізація тощо).

Серед робіт, присвячених самоорганізації, на особливу увагу заслуговує дослідження Г. Домбровецької [93], у якому автор класифікує вміння самоорганізації на основі їх функцій, спираючись на ідеї Н. В. Кузьміної [154]. Самоорганізація, таким чином, включає 5 основних компонентів, що містять у собі комплекс взаємопов'язаних умінь: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний.

Гностичний компонент виступає як регулятор діяльності, як умова її ефективного цілепроекування, планування й здійснення. Він містить уміння узагальнення й систематизації отриманих знань, аналізу власної самостійної навчальної діяльності. Проектувальний компонент пов'язаний з цілепокладанням і проектуванням студентом цілей організації своєї самостійної навчальної діяльності в системі інших видів діяльності (загальної навчальної, суспільної, спортивної, трудової тощо). Конструктивний компонент пов'язаний з конструюванням змісту, логіки, послідовності й етапів здійснення різних видів навчально-пізнавальних дій у процесі здійснення самостійної навчальної діяльності. Комунікативний компонент включає вміння встановлення оптимальних і доцільних взаємовідносин студента в навчальному процесі з іншими його учасниками (студентами й викладачами) у межах організації й здійснення самостійної навчальної діяльності. Організаційний компонент пов'язаний з реалізацією цілей, планів, програм, сформованих у процесі проектування й конструювання самостійної навчальної діяльності, в умовах спілкування, пов'язаного зі здійсненням такої діяльності.

Задля розв'язання досліджуваних проблем ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, невід'ємною складовою якої є самоуправління як єдність самоорганізації й самоконтролю, необхідно скласти єдиний перелік умінь самоорганізації й самоконтролю.

На основі єдності самоорганізації й самоконтролю, й ураховуючи традиційно наявні етапи здійснення самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності виділяємо такі необхідні етапи:

• **мотиваційно-цільовий** (на цьому етапі усвідомлюється й конкретизується мета навчальної діяльності, на основі чого формулюється мета самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності, прогнозуються її результати);

• **теоретико-діагностичний** (аналізується стан організованої самостійної навчальної діяльності й умови її здійснення, її поточні результати; проводиться діагностика й фіксація проблем самостійної навчальної діяльності, теоретичний аналіз їх причин; установлюється залежність результатів самостійної навчальної діяльності від організації її процесу);

• **проекційно-конструювальний** (здійснюється планування й конструювання процесу самостійної навчальної діяльності, відповідно до цього визначається зміст самоорганізації й самоконтролю, відбувається планування процедур самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності й конструювання відповідних процесів);

• **технологічний** (відбувається здійснення самостійної навчальної діяльності, організоване певним визначеним чином, за постійного контролю суб'єкта учіння за її ходом і результатами);

• **оцінювально-рефлексійний** (оцінюється виконана робота, робляться висновки про її результати. Критерієм оцінки тут слугує рефлексивна позиція студента, його ставлення до учіння, також оцінюються перспективи вдосконалення форм, прийомів, методів самостійної навчальної праці, використання ефективного досвіду учіння товаришів з урахуванням своїх можливостей);

• **коригувальний** (коригуються помилки, усуваються недоліки в роботі, визначаються шляхи й способи вдосконалення організації самостійної навчальної діяльності на основі теоретичного осмислення й творчого застосування знань, умінь і навичок самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності).

Відзначимо, що розподіл процесу самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності на етапи є умовним. Ці етапи є взаємопов'язаними, взаємопроникаючими й взаємозалежними.

Відповідно до даних етапів виділено 6 комплексних умінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності.

1) Уміння визначати й формулювати цілі й завдання своєї самостійної навчальної діяльності.

2) Уміння діагностувати й аналізувати стан своєї самостійної навчальної діяльності.

3) Уміння планувати й конструювати процес самостійної навчальної діяльності.

4) Уміння організовувати здійснення самостійної навчальної діяльності відповідно до плану, за умови постійного самоконтролю.

5) Уміння оцінювати свою самостійну навчальну діяльність і її результати з виходом на рефлексивну позицію.

6) Уміння коригувати й удосконалювати свою самостійну навчальну діяльність.

Кожне вміння має свій зміст – набір визначених дій, здійснюваних відповідно до поставленої мети на основі наявних знань і навичок. Кожне вміння (і його складові) виконує лише йому притаманну роль, і перебуває на певному рівні розвитку (сформованості), але разом з тим, цілісна самоорганізація й самоконтроль не зводяться ані до жодного з них. Ці категорії представляють собою функціональні цілісності, обумовлені взаємодією їх компонентів. Про сформованість умінь можна судити на основі даних про сформованість усіх компонентів у комплексі. Достатньо високий рівень володіння студентами вміннями самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності здатен забезпечити творчий підхід до здійснення навчальної, професійно-педагогічної й самоосвітньої діяльності.

У дослідженні проблеми формування вмінь самоорганізації й самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів у контексті ефективної організації їх самостійної навчальної діяльності спираємось на визначену методологічну стратегію й відповідні їй дидактичні принципи й наукові підходи, які було визначено в другому розділі даного дослідження. Узагальнення зроблених висновків обумовило звернення саме до *рефлексивно-діяльнісного підходу*, який розробляли й продовжують розробляти Ю. М. Кулюткін [156], Г. С. Сухобська [157], Г. П. Щедровецький [329].

Застосування рефлексивно-діяльнісного підходу до процесу формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів перетворює останній на об'єкт осмислення й аналізу з боку самих студентів, наповнює цей процес особистісним змістом, дозволяє їм розвивати й удосконалювати свою діяльність, управляти процесом оволодіння даними вміннями зсередини.

Визначення теоретико-методологічної основи дослідження зумовлює можливість виділити склад і зміст умінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності, а на ґрунті їх єдності можна розробити спеціальну систему, конкретизуємо – педагогічну систему формування даних умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Як система, процес формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (яка, у свою чергу, є підсистемою педагогічної системи вищого порядку – організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів) характеризується певною визначеною структурою.

Основними структурними компонентами даної системи є мета, учасники (викладач і студенти), зміст, результат.

Мета системи детермінує зміст, організацію й результати функціонування цієї системи. Відповідно до цього положення визначаємо в якос-

ті конкретної мети досліджуваної системи – формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Результатом функціонування даної системи має стати певне зрушення в розвитку студентів (удосконалення знань, умінь, якостей особистості), яке безпосередньо відіб'ється на підвищенні рівня сформованості в них умінь самоорганізації й самоконтролю й підвищенні ефективності здійснення самостійної навчальної діяльності в цілому. У якості перспективної цілі досліджуваної системи розглядаємо вдосконалення вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності й під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, й після завершення навчання в процесі власної педагогічної діяльності, тобто, іншими словами, з проекцією на подальшу й стабільну самоосвіту майбутнього вчителя.

У змісті системи формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів виділяємо декілька блоків, відповідно до виділених раніше етапів здійснення самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності до системи формування відповідних умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів: *мотиваційно-цільовий, теоретико-діагностичний, проекційно-конструювальний, технологічний, оцінювально-рефлексивний, коригувальний*. Кожний з виділених блоків у рамках досліджуваної системи передбачає певним чином організовану діяльність студентів і викладачів, результатом якої є рефлексивне засвоєння студентами знань і навичок, необхідних для формування того чи іншого вміння. Кожний блок має свою ціль, зміст, передбачає використання певних визначених методів, засобів педагогічного впливу, які, у свою чергу, визначаються головною метою системи.

Усередині блоків виділяємо елементи. Елемент – це мінімальний компонент системи, який має свою межу ділення в рамках даної системи. І. В. Блауберг і Е. Г. Юдін [37] під елементом розуміють структурну одиницю системи, яка характеризується здатністю до відносно самостійного існування й наявністю певних визначених функцій у рамках загальної цілісної системи. Набір елементів утворює змістову сторону кожного блоку системи, багато в чому визначає його властивості, особливості, кінцевий результат функціонування.

Основним елементом діяльності є дія (О. М. Леонтьєв). Виходячи з цього, елементами, що складають зміст кожного описаного вище блоку, вважаємо дії, що забезпечують реалізацію даного етапу самостійної навчальної діяльності (конкретні вміння, які входять до складових комплексних умінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності).

Функціональними компонентами системи формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності, які характеризують основні види зв'язків між її структурними компонентами, є

(відповідно до основних функціональних компонентів цілісної педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів): мотиваційно-цільовий; організаційно-структурний; процесуально-діяльнісний; контрольно-оцінювальний; аналітико-прогностичний; рефлексивний компоненти.

Усі компоненти й блоки системи знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємодії й взаємозалежності. Це обумовлено особливостями функціональних компонентів системи. Досягнення в процесі функціонування кожним блоком своєї специфічної цілі в сукупності є запорукою досягнення системою окресленої головної мети й передбачуваного результату. Аналіз результату на кожному етапі функціонування системи, у свою чергу, впливає на подальший розвиток системи.

Система формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, як усі педагогічні системи є відкритою. Це означає, що для неї характерним є не лише наявність внутрішніх зв'язків і відношень між її елементами, але й невід'ємна єдність із зовнішнім середовищем (у першу чергу, з комплексною інтегративною системою організації самостійної навчальної діяльності в цілому), у взаємовідносинах з яким вона проявляє свою цілісність.

До числа основних факторів, що безпосередньо впливають на досліджувану систему, можна віднести: освітній процес у школі; подальшу професійно-педагогічну діяльність майбутнього вчителя; безперервну самоосвіту людини; соціальне мікро- й макросередовище; природне або географічне середовище; освітнє макросередовище.

Розроблена система є динамічною, тобто здатною розвиватися й удосконалюватися в процесі функціонування (див. рис. 4.2).

У своєму розвитку система проходить чотири *рівні*: *імітуючо-репродуктивний, репродуктивно-комбінуючий, комбінуючо-продуктивний і творчо-перетворювальний*, що співвідносяться з рівнями сформованості досліджуваних умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів: низьким, середнім, достатньо високим і високим.

У якості *критеріїв* для визначення рівнів сформованості вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів були обрані:

- знання з теорії самоорганізації й самоконтролю, їх наявність і якість;
- рівень практичного володіння вміннями, що забезпечують успішність процесу самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності;
- усвідомлення, цілеспрямованість і систематичність здійснення самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності.

Діагностику сформованості вмінь самоорганізації й самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів варто проводити з урахуванням специфіки відповідної діяльності.

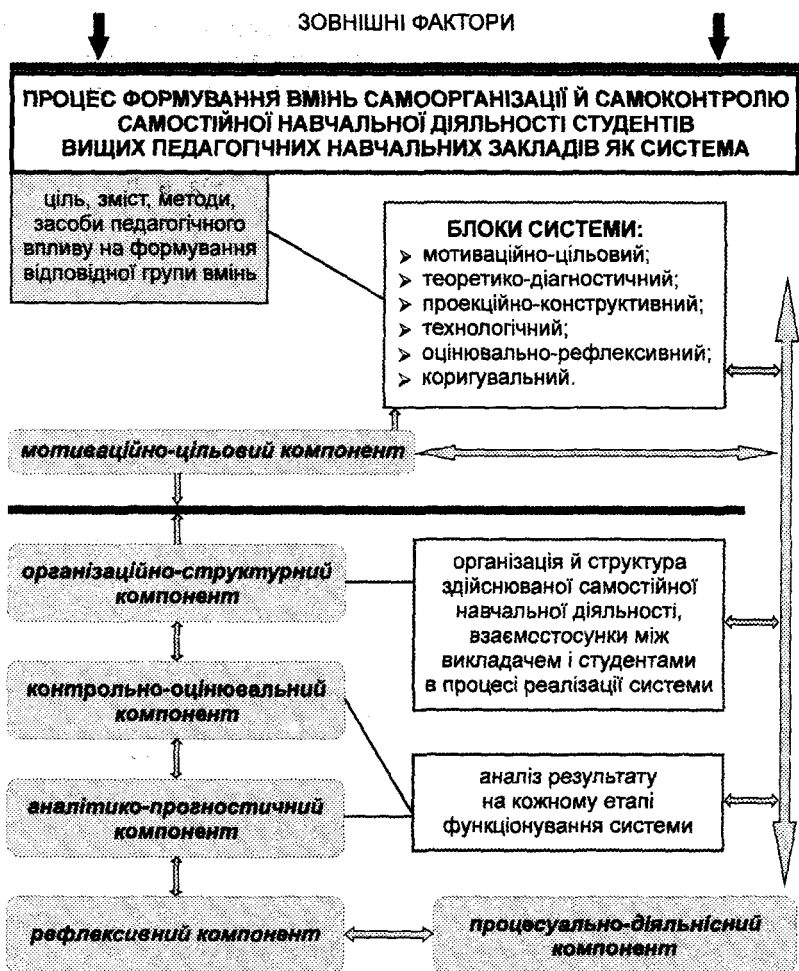


Рис. 4.2. Педагогічна система формування вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Для діагностики можна застосувати методику самооцінювання й експертного оцінювання студентами й викладачами сформованості виділених груп вмінь, а також запровадити систему завдань-ситуацій, у ході вирішення яких можна виявити рівень практичного володіння вміннями. Для виявлення знань з теорії самоорганізації й самоконтролю діяльності можуть бути запропоновані діагностичні контрольні роботи.

Систему вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності розглядаємо як провідну в складі цілісної педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Висновки до четвертого розділу

У розділі піддається аналізу й на цій основі розробляється концепція інтегративного комплексного впливу на найважливіші процеси в свідомості особистості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які конструктивно позначаються на процесі організації самостійної навчальної діяльності, що в даному дослідженні об'єднані групою процесів САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації).

У результаті здійсненого аналізу була конкретизована сутність цих процесів, визначені механізми управління ними з огляду на специфіку організації самостійної навчальної діяльності й професійної спрямованості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також досліджена особливність їх перебігу в ході організації самостійної навчальної діяльності студентів. Проаналізовані найважливіші чинники, зовнішні й внутрішні фактори, які так чи інакше позначаються на якості даних процесів.

Теоретико-методологічний аналіз дозволив виділити в якості потенційних можливостей щодо реалізації процесів САМО сформованість відповідних груп умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів, здатності до самонавчання, педагогічних здібностей. Названі особистісні утворення розглядаються як елементи підструктури досвіду суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності й механізмів її здійснення.

Під уміннями самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо готовність студента до теоретичної й практичної організації й реалізації своєї самостійної навчальної діяльності з високим рівнем якості й гарними кількісними результатами на основі засвоєних знань і досвіду.

Педагогічні здібності розглядаються в якості потенційних особливостей, які мають функціональну значущість щодо формування здатності до самоактуалізації й самонавчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Уміння самооцінки визначаємо як здатність особистості свідомо здійснювати самооцінку й самоконтроль своєї навчально-пізнавальної, зокрема, самостійної навчальної діяльності.

Під умінням самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності розуміємо здатність суб'єкта учіння раціонально організовувати й поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію її ходу й результатів на всіх етапах реалізації в різних умовах з метою підвищення ефективності свого учіння й здійснення самостійної навчальної діяльності, а також удосконалення процесу її організації на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок, досвіду.

Означені здатності, необхідні студентам вищого педагогічного навчального закладу для ефективної організації й здійснення самостійної навчальної діяльності в ході реалізації процесів САМО, дістали належного

обґрунтування: визначена їх сутність, зміст, покомпонентний склад, критерії, показники, ознаки їх сформованості, окреслені методики експериментального виявлення наявного рівня їх розвитку.

Досліджені чинники, що зумовлюють інтегративний комплексний вплив на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів у ході організації самостійної навчальної діяльності.

Нагальна потреба у формуванні операційних знарядь організації самостійної навчальної діяльності: умінь самостійної навчальної діяльності студентів, умінь самоорганізації й самоконтролю зумовлює в якості першої педагогічної умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів створення й запровадження системи малтифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольо-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів системи організації самостійної навчальної діяльності.

Друга педагогічна умова організації самостійної навчальної діяльності студентів має забезпечити становлення здатності особистості до самонавчання завдяки професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання й самонавчання. При цьому здатність до самонавчання розглядається в прямій кореляційній залежності від наявного рівня самоактуалізації студентів й оптимальної реалізації їх індивідуальних здібностей до навчання.

Система формування вмінь самооцінювальної діяльності студентів реалізує наступні педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів: багатоконпонентність системи її змісту, методів, засобів і форм, реалізацію дослідницької рефлексії для створення орієнтовної основи самооцінювальної діяльності, інтегрованість особистісної й професійної рефлексії, використання інтегративно-модульної технології в діагностиці й управлінні процесом формування самооцінювальних умінь.

Досліджені системно-функціональні зв'язки, механізми впливу на реалізацію процесів САМО дозволяють підійти до побудови моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Розділ 5.

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

5.1. Система організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Проблема планування, організації й контролю самостійної навчальної діяльності студентів у освітньому просторі вищої школи й зв'язку з переорієнтацією всього навчального процесу на більшу самостійність з боку студентів і значним збільшенням годин, які передбачено для самостійної роботи з кожного окремого предмету, стоїть досить гостро й потребує повномасштабного аналізу, осмислення й теоретизації.

Самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів, як специфічний різновид навчальної діяльності в цілому, потребує наукового обґрунтування з позицій теоретико-методологічних підходів у дослідженні проблем дидактики вищої школи, що максимально було зроблено в попередніх розділах даного дослідження.

Майбутня діяльність спеціаліста при цьому розглядається як певна гіпотетична система, функціонування якої забезпечується цією діяльністю [16, с. 168]. Відтак, необхідно звернутися до визначення сутності педагогічної системи. Суттєво важливим при цьому є дослідження змісту підготовки спеціаліста через раціональне співвідношення предметів і видів навчання (відносно досліджуваної проблеми – це співвідношення аудиторного навчання й самостійної навчальної діяльності) [16, с. 168].

Зупинимось більш детально на визначенні системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, а також сукупності педагогічних умов, що забезпечують ефективність і результативність такої діяльності.

Про необхідність застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів говорив у своїх працях Ф. П. Корольов [141]. Він наголошував на таких ознаках системного підходу: цілісності, взаємодії елементів, зв'язках і відношеннях, зумовлених структурою педагогічної системи. При цьому дослідник підкреслював, що цілісність чи системність передбачає підпорядкування загальній кінцевій меті всіх складових системи. Зміна або заміна одного параметра чи структурного компонента в цілісній системі суттєво впливає на всі інші. Він подає наступне визначення системи – «це не проста сума або навіть сукупність

елементів, а цілісний комплекс елементів, які знаходяться в повних взаємозв'язках і відношеннях» [141, с. 112]. Про визначення системи через цілісність її структурних частин говорили також Ю. К. Бабанський [225], В. П. Беспалько [34], Т. А. Іліна [114], О. Т. Куракін, Л. І. Новікова [161], Ю. П. Сокольников [284] та ін. «Цілісний підхід» розглядається в рамках системних педагогічних досліджень, у яких цілісність є показником, ознакою системи.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема, не розглядалась у педагогічній науці як самостійна цілісна система зі своїми власними структурними компонентами, й, отже, не виступала предметом окремих комплексних педагогічних досліджень.

Система організації самостійної навчальної діяльності студентів є підсистемою більш високого ієрархічного порядку й комплексної організації – педагогічного процесу підготовки майбутнього вчителя. Цей факт зумовлює необхідність використання діяльнісного підходу для усвідомлення сутнісних властивостей діяльності, яка досліджується.

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організовувати діяльність суб'єкта, у якій він був би активним у пізнанні, праці, спілкуванні, власному особистісному розвитку. Особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими факторами, визначає особистісний розвиток людини. Саме цим пояснюється той факт, що в педагогічній літературі частіше вживається термін «особистісно-діяльнісний підхід», який характеризується: по-перше, ціннісним ставленням, позитивними мотивами тих, хто навчається, у діяльності; по-друге, включенням особистого досвіду того, хто навчається, у навчально-виховний процес, який містить наступні елементи: когнітивний, операційний й аксіологічний.

Зауважимо на те, що в контексті даного дослідження мова йде про специфічного суб'єкта діяльності – особистість майбутнього вчителя, тому формування має відбуватись таким чином, щоб особистість того, хто навчається, поступово перетворювалась на особистість того, хто навчає. Саме цей момент має бути визначальним під час побудови моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Актуалізація суб'єктивного досвіду тих, хто навчається, забезпечується змістом занять, сумісним визначенням мети діяльності, її плануванням, постійною рефлексією тощо.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в навчанні вимагає особистісно орієнтованої організації навчально-виховного процесу і його невід'ємної складової – самостійної навчальної діяльності. Розв'язання таких завдань видається можливим за наявності педагогічної підтримки індивідуальності студента, створення умов для задоволення його освітніх, культурологічних потреб з проєкцією на майбутню професію й урахування професійної складової, у тому числі, й у процесі організації самостійної навчальної діяльності. Дослідження психологічних основ організації са-

мостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів показало необхідність сприяння самореалізації особистості через стимулюючий характер взаємодії викладача й студента, коли педагог виступає не як інформатор, контролер, а як координатор і фасилітатор *самостійної* пізнавальної діяльності суб'єкта, спрямованої на постановку й розв'язання ним конкретних навчальних пізнавальних завдань.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в навчанні, у тому числі, й самостійному, передбачає створення умов, які б сприяли формуванню власної самостійної позиції студента, його позитивного ставлення до знань, умінь і навичок, особливо професійно значущих, а також розуміння їх вагомості задля свого розвитку, професійного становлення й самоутвердження. При цьому організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів має будуватися на засадах системності, професійної зорієнтованості.

Системний підхід у філософській, психолого-педагогічній літературі розглядається, здебільшого, як спосіб дослідження складних об'єктів, їх компонентів, котрі знаходяться у взаємозв'язках і взаємозалежностях. Системність або цілісність означає, що взаємопов'язана сукупність елементів складного об'єкта має характеристики, які відрізняються від простої суми характеристик окремих елементів. Тому якості цілісності розкриваються через поняття «інтеграція», яка передбачає об'єднання частин у ціле й підпорядкування їх цілому на основі внутрішніх і міжсистемних зв'язків і взаємодій. Так, В. Г. Афанасьєв визначає цілісність «як систему, сукупність об'єктів, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегральних якостей, які не притаманні частинам, що її складають» [19, с. 9-10].

Застосування цілісного системного підходу до вивчення предметів і явищ у природі, суспільстві відбувається, в основному, у таких напрямках:

1) стосовно теоретичного осмислення, обґрунтування проблеми цілісних систем і методів їх пізнання (В. Г. Афанасьєв [19], І. Б. Блауберг, Е. Г. Юдін [37]);

2) у плані використання цілісного підходу як способу дослідження об'єктів у конкретних науках.

Визначені положення надають можливість розглядати організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як цілісну педагогічну систему, функціонування якої забезпечується в рамках більш комплексної системи, якою виступає загальна підготовка студентів до професійної педагогічної діяльності, а також за умови взаємодії й взаємозв'язків структурних компонентів. До такої системи включаємо: мотиваційно-цільовий компонент; організаційно-структурний компонент; процесуально-діяльнісний компонент; контроль-но-оцінювальний компонент; аналітико-прогностичний компонент; рефлексивний компонент.

Для виявлення сутності системоутворювальних факторів і побудови системи організації навчального процесу, для встановлення шляхів оп-

тимального функціонування її компонентів, першоосновою є генезис зовнішніх і внутрішніх умов, що визначають зміст вищої освіти в цілому, шляхи й форми її розвитку [16, с. 168-169]. Стосовно досліджуваної системи почнемо з умов.

У другому розділі на рівні дефініцій було сформульовано сукупність провідних педагогічних умов, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі підпорядковано вдосконаленню організації самостійної навчальної діяльності студентів у цілому й забезпечує ефективне й результативне функціонування відповідної педагогічної системи, а в третьому розділі була окреслена необхідність упровадження цих умов щодо комплексного впливу на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів. До педагогічних умов віднесено.

1. Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольно-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації).

Розкриємо сутність кожної з визначених і теоретично обґрунтованих вище педагогічних умов.

Перша з визначених провідних педагогічних умов організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає *малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів як комплексного заходу, результати якого можуть бути покладені в основу реалізації індивідуального підходу щодо організації самостійної навчальної діяльності кожного студента з урахуванням притаманних саме йому індивідуально-психологічних особливостей.*

Отримані результати в їх комплексному й індивідуальному сприйнятті дозволять кожному викладачеві, задіяному в навчальному процесі, отримати всю необхідну інформацію про кожного студента щодо здатності до самоактуалізації, рівня сформованості загальнонавчальних умінь, умінь самонавчання, готовності здійснювати самооцінювальну діяльність, сформованості вмінь самоорганізації й самоконтролю, ступеня ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності й самоуправлінні, а також можливостей щодо переходу на рефлексивну позицію щодо здійснюваної діяльності. Така діагностика має бути різноплановою й охоплювати всі функціональні компоненти самостійної навчальної діяльності

(мотиваційно-цільовий; організаційно-структурний; процесуально-діяльнісний; контрольнo-оцінювальний; аналітико-прогностичний і рефлексивний).

Проведення комплексного малтифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечує додаткові можливості щодо покращення всієї структури практичної організації їх самостійної навчальної діяльності:

- добір форм, методів і засобів;
- методичне забезпечення;
- розробка індивідуальних завдань на ґрунті максимальної професіоналізації їх змісту, а також реалізації диференційного підходу відповідно до особливостей кожного суб'єкта організації самостійної навчальної діяльності;
- системно-блочна організація змісту самостійної навчальної діяльності на основі диференціації, індивідуалізації й професіоналізації;
- реалізація задачного підходу;
- упровадження системи інтерактивної взаємодії викладача й студентів;
- виконання самостійних робіт з використанням новітніх інформаційних технологій.

Друга провідна педагогічна умова організації самостійної навчальної діяльності передбачає професіоналізацію й індивідуалізацію змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання. Саме створення даної умови забезпечить абсолютну проєкцію всієї самостійної навчальної діяльності (від мотивації до усвідомлення рефлексивної позиції) на майбутню професію вчителя, оскільки здійснення будь яких навчальних дій студентом вищого педагогічного навчального закладу має бути спрямовано на якісну підготовку до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Відносно сучасної вищої освіти розробляється новий підхід до розуміння й організації процесу навчання, а саме: від навчання як нормативно побудованого процесу до навчання як індивідуальної діяльності, її корекції й педагогічної підтримки, а також до розробки такого змісту освіти, який *включав би не лише наукові знання, але й метазнання, тобто прийоми й методи пізнання* (В. М. Володько [60], П. М. Гусак [86], І. Я. Лернер [171], І. С. Якіманська [339]).

За такого підходу припускається засвоєння знань у вигляді метазнань (опис прийомів дій, алгоритмів, правил, логічних операцій, іншими словами, знань про те, як опрацьовувати навчальний матеріал, у тому числі, й самостійно, тобто що для цього потрібно зробити тощо). За умови такого засвоєння складаються індивідуальні засоби самостійної навчальної діяльності, які виступають як прояв індивідуального стилю самостійної діяльності. Саме цим і зумовлюється включення до другої провідної педагогічної умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів індивідуалізації на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Звернення до реалізації принципу індивідуалізації навчання студентів у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема також пояснюється необхідністю розв'язання однієї з провідних суперечностей «між потребою людини в цілісному розвитку себе як культурної, суспільної, а також природної сутності й неможливістю задовольнити цю потребу повною мірою за допомогою сучасної освіти» [232, с. 84].

У сучасній дидактиці ця проблема все частіше вирішується за допомогою «задачного методу», «задачного підходу» до навчання (Г. О. Балл [23], Л. Ф. Спірін [287], А. В. Усова [303], Л. М. Фрідман [315], Н. М. Яковлева [340]). Сутність «задачного» підходу визначив Г. О. Балл: у кожній навчальній ситуації виділяються певні визначені системи задач і паралельно з ними системи, що забезпечують їх розв'язання [23].

Наведемо приклад, який, на нашу думку, проілюструє переваги задачного підходу на відміну від загальноприйнятого нормативного підходу в організації самостійної навчальної діяльності.

Студентам зазвичай пропонується в якості того чи іншого змісту певний матеріал для засвоєння. Він може формулюватися приблизно за такою структурою: надання теми розділу й певного переліку понять, законів, які, на думку авторів програми, мають бути засвоєні студентом, списку рекомендованої літератури. Цей підхід навіть використовується й у точних науках, хоча там додаються окремим блоком й умови задач для розв'язання. Як правило, у студента виникає питання: що мав на увазі викладач, який обсяг розкриття даного поняття, чи треба наводити приклади, яким має бути рівень засвоєння пропонованих знань тощо.

Задачний підхід передбачає не перелік, а формулювання конкретної настанови до дії: «визначити», «записати», «дослідити», «довести», «знайти взаємозв'язки», «законспектувати», «ознайомитися» й таке інше.

Отже, реалізація задачного підходу до організації навчання має забезпечувати функціонування в свідомості студентів механізмів перетворюючого відображення зв'язків між теоретичними положеннями; варіативного відтворення навчального матеріалу з постановкою різних цілей; виконання способів застосування знань у подібних і творчих ситуаціях; систематизацію й самостійний пошук доведень і відповідей на поставлені запитання [136].

Задача у самостійній навчальній діяльності повинна являти собою відібрану й зафіксовану логіку розвитку подій і первинну поведінку дійових осіб. Система таких задач буде виконувати свої навчальні функції лише в тому випадку, коли вона буде пов'язана з конкретним змістом досліджуваної теми, а її вирішення забезпечить глибоке засвоєння навчального матеріалу студентами [136].

У своїй моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів ми наголошуємо на тому, що задача або завдання для самостійної

роботи з будь-якої дисципліни, що вивчається, повинні мати вихід на майбутню педагогічну діяльність студента.

Створення другої провідної педагогічної умови передбачає розробку комплексу теоретичних і практичних задач на ґрунті реалізації професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності, а також запровадження системи роботи, спрямованої на їх розв'язання (у цьому вбачаємо інтегративну єдність даної умови з третьою провідною педагогічною умовою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів).

Третя педагогічна умова також нерозривно пов'язана з першою провідною умовою, оскільки лише за наявності повної й доцільної інформації про індивідуально-психологічні особливості студентів вищих педагогічних навчальних закладів убачається можливим реалізація педагогічного змісту, передбаченого в цій умові.

Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що є третьою провідною педагогічною умовою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, обґрунтовується концепцією інтегративного комплексного системного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), основні положення якої висвітлені в четвертому розділі даного дослідження. Єдине, що слід додати: дана умова перебуває в органічній єдності з першими двома провідними педагогічними умовами, тобто упровадження доцільних форм, методів і засобів навчання, що зумовлюють формування в студентів умінь самостійної навчальної діяльності, має відбуватися на ґрунті й за супроводу малтифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів і з урахуванням необхідності професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Проаналізовані поняття «система», «системність», «цілісність» і провідні підходи до опису педагогічних явищ дозволяють обґрунтувати необхідні й достатні умови, які забезпечують функціонування структурних компонентів педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Звернення до реалізації принципу індивідуалізації навчання студентів у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема також пояснюється необхідністю розв'язання однієї з провідних суперечностей «між потребою людини в цілісному розвитку себе як культурної, суспільної, а також природної сутності й неможливістю задовольнити цю потребу повною мірою за допомогою сучасної освіти» [232, с. 84].

У сучасній дидактиці ця проблема все частіше вирішується за допомогою «задачного методу», «задачного підходу» до навчання (Г. О. Балл [23], Л. Ф. Спірін [287], А. В. Усова [303], Л. М. Фрідман [315], Н. М. Яковлева [340]). Сутність «задачного» підходу визначив Г. О. Балл: у кожній навчальній ситуації виділяються певні визначені системи задач і паралельно з ними системи, що забезпечують їх розв'язання [23].

Наведемо приклад, який, на нашу думку, проілюструє переваги задачного підходу на відміну від загальноприйнятого нормативного підходу в організації самостійної навчальної діяльності.

Студентам зазвичай пропонується в якості того чи іншого змісту певний матеріал для засвоєння. Він може формулюватися приблизно за такою структурою: надання теми розділу й певного переліку понять, законів, які, на думку авторів програми, мають бути засвоєні студентом, списку рекомендованої літератури. Цей підхід навіть використовується й у точних науках, хоча там додаються окремим блоком й умови задач для розв'язання. Як правило, у студента виникає питання: що мав на увазі викладач, який обсяг розкриття даного поняття, чи треба наводити приклади, яким має бути рівень засвоєння пропонованих знань тощо.

Задачний підхід передбачає не перелік, а формулювання конкретної настанови до дії: «визначити», «записати», «дослідити», «довести», «знайти взаємозв'язки», «законспектувати», «ознайомитися» й таке інше.

Отже, реалізація задачного підходу до організації навчання має забезпечувати функціонування в свідомості студентів механізмів перетворюючого відображення зв'язків між теоретичними положеннями; варіативного відтворення навчального матеріалу з постановкою різних цілей; виконання способів застосування знань у подібних і творчих ситуаціях; систематизацію й самостійний пошук доведень і відповідей на поставлені запитання [136].

Задача у самостійній навчальній діяльності повинна являти собою відібрану й зафіксовану логіку розвитку подій і первинну поведінку дійових осіб. Система таких задач буде виконувати свої навчальні функції лише в тому випадку, коли вона буде пов'язана з конкретним змістом досліджуваної теми, а її вирішення забезпечить глибоке засвоєння навчального матеріалу студентами [136].

У своїй моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів ми наголошуємо на тому, що задача або завдання для самостійної

роботи з будь-якої дисципліни, що вивчається, повинні мати вихід на майбутню педагогічну діяльність студента.

Створення другої провідної педагогічної умови передбачає розробку комплексу теоретичних і практичних задач на ґрунті реалізації професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності, а також запровадження системи роботи, спрямованої на їх розв'язання (у цьому вбачаємо інтегративну єдність даної умови з третьою провідною педагогічною умовою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів).

Третя педагогічна умова також нерозривно пов'язана з першою провідною умовою, оскільки лише за наявності повної й доцільної інформації про індивідуально-психологічні особливості студентів вищих педагогічних навчальних закладів убачається можливим реалізація педагогічного змісту, передбаченого в цій умові.

Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що є третьою провідною педагогічною умовою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, обґрунтовується концепцією інтегративного комплексного системного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), основні положення якої висвітлені в четвертому розділі даного дослідження. Єдине, що слід додати: дана умова перебуває в органічній єдності з першими двома провідними педагогічними умовами, тобто упровадження доцільних форм, методів і засобів навчання, що зумовлюють формування в студентів умінь самостійної навчальної діяльності, має відбуватися на ґрунті й за супроводу малтифакторного діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів і з урахуванням необхідності професіоналізації й індивідуалізації змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Проаналізовані поняття «система», «системність», «цілісність» і провідні підходи до опису педагогічних явищ дозволяють обґрунтувати необхідні й достатні умови, які забезпечують функціонування структурних компонентів педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

5.2. *Форми, методи й засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу*

Наступний етап розробки педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає визначення й обґрунтування форм, методів і засобів організації такої діяльності.

Форми організації навчальної роботи – це система певних визначених структурно-організаційних можливостей реалізації навчальної діяльності [125, с. 333]. *Провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів є самостійна робота.*

Незважаючи на те, що в попередніх розділах уже розглядалось трактування поняття «самостійна робота», звернення до розгляду його сутності, здійснення аналізу основних методів і засобів реалізації в практиці навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, вважаємо доцільним, з огляду на місце самостійної роботи в структурі самостійної навчальної діяльності студента. Самостійну роботу розуміємо як комплексне інтегративне педагогічне явище, що має динамічну ієрархічну структуру, і представляє собою провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (див. рис. 5.1).

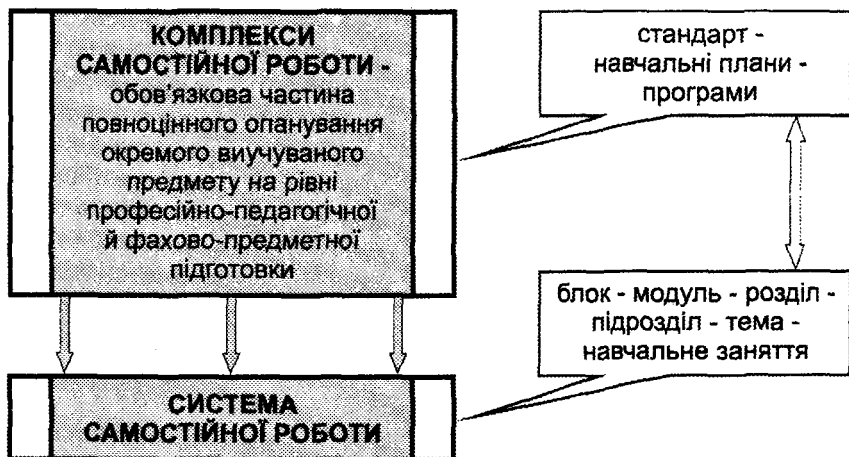


Рис. 5.1. Схема ієрархічної динамічної структури самостійної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі

На найвищому ієрархічному рівні розташовуємо комплекси самостійної роботи з різних навчальних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі. Ці комплекси самостійної роботи складають

обов'язкову частину самостійної навчальної діяльності студентів у процесі їх професійно-педагогічної й фахово-предметної підготовки. На рівні нижчого ієрархічного порядку визначаємо самостійну роботу в межах кожного окремого предмету. Самостійна робота розглядається також як один з різновидів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку студентів і керованої викладачем.

Одним з основних завдань наукової організації педагогічної праці сьогодні визначається організація й управління самостійною роботою студентів – майбутніх педагогів [209]. Окреслені завдання визначаються й регулюються принципами організації самостійної роботи:

- регламентація всіх самостійних завдань за обсягом і часом;
- забезпечення умов самостійної роботи студентів;
- управління цією роботою.

Успішність організації самостійної роботи забезпечується *організаційними й методичними факторами*, що впливають на навчальний процес (О. Г. Молібог [209]). Група організаційних факторів включає бюджет часу, навчальну літературу й навчально-лабораторну базу. До методичних факторів належать планування, навчання методів й управління самостійною роботою студентів.

З огляду на провідні функції самостійної роботи (пізнавальну, навчальну й виховну), а також сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів, вважаємо за доцільне виділити, у якості окремих і значущих, *інформаційно-технологічний і психолого-педагогічний фактори*. Інформаційно-технологічний визначає ступінь доступності для студентів нових інформаційних систем, а також зумовлює рівень їх комп'ютерної грамотності. Психолого-педагогічний фактор передбачає врахування психологічних якостей студентів, що потрібні для результативного здійснення самостійної роботи з фаховою літературою, а також розвитку в них соціальних якостей, необхідних для такої роботи. До останніх включають також набуту здатність до самовдосконалення шляхом досить чітко визначеного відбору, опрацювання й засвоєння інформації. Така діяльність суб'єкта потребує наявності відповідних якостей, серед яких акцентуємо на пізнавальну самостійність й інтелектуальну активність, розвиненість вольових якостей особистості й таких психічних процесів як мислення, пам'ять, увага, педагогічні здібності.

Поряд із самостійною роботою як провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до форм організації досліджуваної діяльності включаємо: *різні види консультацій і науково-дослідницьку роботу студентів (індивідуальну й групову)*.

Консультація навчальна (від лат. *consultatio* – нарада, розгляд) – порада, пояснення педагога учням і студентам з будь-якого питання. Воно проводиться у формі співбесіди індивідуально чи з групами, у позана-

вчальний час за певним графіком чи за потребою – після завершення вивчення розділу програми, у процесі його вивчення й особливо в період підготовки до екзаменів. Консультація сприяє кращому усвідомленню складних для учнів чи студентів питань, а також поглибленню їхніх знань і розвитку наукових інтересів.

Одним із засобів такої гуманістичної взаємодії в рамках консультації може бути діалог у формі особистісно-центрованого консультування як різновиду відносин допомоги (С. Л. Братченко [44], А. Маслоу [195], К. Роджерс [256]).

У сучасній зарубіжній психолого-педагогічній літературі (Дж. Ф. Бугенталь [346], К. Бакналл [345], М. Хемм і Д. Адамс [353]) термін «консультування» співвідносять з терміном «керівництво», вони традиційно вживаються разом, в одному контексті, який трактується як «м'яке» або «легке» керівництво, що відштовхується від запитів дитини. Завдання консультанта – надати допомогу суб'єкту навчання в розв'язанні проблемної ситуації за його ініціативою. Така точка зору на сутність консультування підсилює значення даної форми інтерактивної взаємодії в процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності.

У міжнародній концепції продуктивного навчання консультуванню відводиться провідна роль, і воно визначається як необхідний в освіті спосіб взаємодії, спрямований на підтримку й надання допомоги учасникам навчання в розв'язанні як освітніх, так й особистих проблем. На думку розробників цієї концепції (І. Бьом, Й. Шнайдер [31], С. Вентце [355]) педагог – це, перш за все, консультант і йому необхідно засвоїти цю нову роль і не відходити від неї під час організації самостійної роботи.

Стосовно проблем педагогічного супроводу й особистісної педагогічної підтримки учнів, студентів (Т. В. Бабушкіна [68, с. 102–105], Є. В. Бондаревська [42], О. С. Газман [68], С. Д. Поляков [68, с. 15–17]), педагогів (Г. К. Ашин, Л. М. Бережнова, П. А. Карабушенко [21], Л. Я. Рубіна [261]) консультування розглядається як форма надання допомоги людині в ситуації виникнення утруднення задля розв'язання своїх власних проблем, труднощів і передбачає активну роботу, спрямовану на самопізнання, самоусвідомлення. Подібний напрямок можна побачити також у наукових пошуках І. А. Зязюна, коли роль педагога розглядається з позиції фасилітатора знань [110].

Реалізація особистісно-центрованого консультування відбувається за супроводом певного ряду умов. К. Роджерс [256, с. 24–25], зокрема, пропонує наступні.

1. Максимальна повага й інтерес до проблеми, яку прагне розв'язати той, хто потребує консультації.

2. «Реальність особистості педагога», який поводить адекватно до тих почуттів і станів, що він переживає в процесі взаємодії зі студентом – ініціатором консультації.

3. Абсолютне прийняття того, хто консультується, безумовне позитивне ставлення до нього в процесі консультації.

4. Можливість вибору тим, хто консультується, стратегії розв'язання проблеми в процесі взаємодії, відкритість досвіду педагога досвіду студента.

5. Опора на самоактуалізаційну тенденцію студента в розв'язанні проблемної ситуації під час взаємодії.

У процесі групового консультування необхідно визначити проблему, яку намагаються розв'язати студенти, з'ясувати їх очікування від сумісної взаємодії, визначити розмаїття підходів до її розв'язання, надаючи тим самим можливість обирати стратегії розв'язання кожному з тих, хто прагне отримати консультацію.

Виходячи з цього, розуміємо консультацію й процес консультування в цілому як одну з форм організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Важливість консультації й консультування доводиться також тим, що відповідно до нормативних документів обов'язкові консультації на денному відділенні становлять 6 % від загального обсягу годин, відведених на вивчення конкретного навчального предмету, а на заочному – 12 %. Зрозуміло, що це замало й тому наполягаємо на обов'язковому включенні консультацій в організаційно-методичну роботу, що передбачена індивідуальними планами роботи професорсько-викладацького складу у вищих педагогічних навчальних закладах.

На основі всього сказаного щодо консультування й консультацій пропонуємо запроваджувати в процесі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів наступні види консультування й відповідні їм консультації, які можна представити в такій класифікації (наочно представлено на рис. 5.2).

1. Консультування за спрямованістю на суб'єкт чи суб'єкти самостійної навчальної діяльності.

2. Консультування за призначенням.

3. Консультування за рівнем інтерактивної взаємодії.

4. Консультування на основі диференційованого підходу.

5. Консультування за часом проведення.

Науково-дослідницьку роботу студентів (індивідуальну й групову) визначаємо як ще одну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Під індивідуальною науково-дослідницькою роботою студента вищого педагогічного навчального закладу розуміємо комплекс самостійних навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт, а також самостійної науково-дослідницькою діяльності, не передбаченої навчальним планом для обов'язкового здійснення.



Рис. 5.2. Консультування й відповідні консультації студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Групову науково-дослідницьку роботу студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як сукупність самостійних і групових навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на реалізацію групових науково-дослідницьких проєктів, що здійснюються на рівні проблемних гуртків і груп, сумісної разом з викладачами науково-дослідної роботи кафедр.

Академік М. М. Семенов свого часу вказував на необхідне скорочення обов'язкових лекцій та інших видів занять з таким розрахунком, щоб викладання загальноосвітніх предметів повністю завершувалось у п'ятому семестрі, а надалі магістральним шляхом здобуття вищої освіти має стати науково-дослідницька робота студентів. Через своє окреме дослідження студент має піднятися до загальних проблем науково-технічного прогресу. Такий шлях учений називав шляхом пізнання загального через часткове. Але для впровадження такої системи необхідна докорінна зміна навчальних планів вищих навчальних закладів. І позитивним зрушенням у цьому напрямку є те, що цей процес уже розпочався в Україні [2, с. 437].

М. О. Князян в рамках дисертаційного дослідження системи формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів здійснила аналіз зарубіжного досвіду з даної проблеми. Такими, що викликають інтерес у системі вищої педагогічної освіти США й Канади, є наступні види самостійної дослідницької діяльності: складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проєктів, організація автентичних бесід і публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями», що загалом забезпечують системність і систематичність інтеріоризації фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів. У країнах Західної Європи в організації самостійно-дослідницької діяльності значна увага приділяється системному зв'язку теорії й практики, виробленню в студентів у ході самостійної дослідницької діяльності критичних суджень, власної позиції. Тому, тут у підготовці майбутнього вчителя домінують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію й досвід студента, дозволяють встановити партнерські стосунки як усередині групи, так і між студентами й викладачем. Самостійно-дослідницька робота пронизує більшість навчальних тем у зарубіжній вищій школі, що сприяє, за оцінками дослідників такого досвіду, цілісності підготовки фахівця безперервної самоосвіти впродовж життя [128].

Оскільки мова йде про науково-дослідницьку роботу студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яку визначено однією з форм організації їх самостійної навчальної діяльності, слід зупинитись на методології здійснення саме психолого-педагогічного дослідження. Основні базові знання щодо наукового обґрунтування такого дослідження забезпечують додаткові можливості з реалізації всіх складових комплексної інтегративної системи самостійної навчальної діяльності від самоактуалізації через самонавчання, самоконтроль, самооцінку, самоорганізацію, самоуправління до самореалізації й самовдосконалення.

Задля успішного здійснення науково-дослідницької роботи, як індивідуальної, так і групової, студент має чітко усвідомлювати структуру психолого-педагогічного дослідження, методи й методики психолого-педагогічного дослідження, а також його необхідні складові, тобто: логіка дослідження; проблема й тема дослідження; об'єкт і предмет дослідження; цілі й завдання дослідження; ідея, задум і гіпотеза як теоретичне ядро дослідження; критерії успішності дослідницького пошуку й моніторинг процесу та результатів дослідження; етапи практичної діагностики й перетворення в психолого-педагогічному пошуку [101].

Успішно проведене психолого-педагогічне дослідження потребує правильного трактування, апробації й оформлення результатів. Відносно організації науково-дослідницької роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів можуть бути застосованими переважна більшість теоретичних положень, розроблених у даній роботі щодо самоактуалізації, самонавчання, самооцінки, самоконтролю, самоорганізації, самоуправління, а

також самореалізації й самовдосконалення на основі формування рефлексивної позиції студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності.

У визначенні методів організації самостійної навчальної діяльності студентів спираємось на загальнонаукові положення щодо визначення категорії «методу» в цілому й «методу навчання» у педагогічній науці зокрема, а також провідні функції методів навчання: виховну, освітньо-навчальну, контрольну й розвивальну [2]. Певний інтерес тут представляє ядро структури методів навчання й внутрішня сторона їх сутності.

З огляду на це, під ядром методів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо цілеспрямовану комплексну інтегративну систему педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації, самоуправління).

До внутрішньої сторони сутності й прояву методів навчання включаються:

- види й рівні навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається (репродуктивний, евристичний, дослідницький);

- організація керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів і контролю знань;

- логіко-процесуальна сторона розумової діяльності тих, хто навчається;

- стимулювання й мотивація учіння;

- рух змісту основ наук, техніки й мистецтв, що вивчаються [2].

Аналіз структури об'єкта методів навчання з метою виявлення постійнодіючих у ньому зв'язків і застосування одержуваних знань про закони (закономірності) процесу навчання забезпечує ту чи іншу міру трансформації знань від рівня інтуїції до рівня теоретичного пізнання та принципів і правил навчання.

Цей коментар дозволяє визначити на рівні дефініції розуміння методу організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як комплексний інтегративний спосіб організації самостійного практичного й теоретичного освоєння будь-якого об'єктивного знання, яке представляє професійно-педагогічну цінність. При цьому до внутрішньої сторони методів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів включаємо наступне:

- рівні здатності до самоактуалізації студентів і характер прояву їх пізнавальної самостійності;

- організаційно-структурна й процесуально-діяльнісна сторона самостійної пізнавальної діяльності студентів;

- організація й керування самостійною пізнавальною діяльністю студентів через самоконтроль, самооцінку й опосередкований вплив з боку викладача;

- стимулювання й мотивування самостійного навчання на основі формування рефлексивної позиції студента;

- динамічність змісту самостійної навчальної діяльності.

До провідних методів організації самостійної навчальної діяльності відносимо:

- метод самостійного пошуку професійно-педагогічної інформації;
- метод самостійного дослідження виучуваного явища;
- метод використання сучасних інформаційних технологій;
- метод рефлексивного аналізу здійснюваної навчальної діяльності;
- метод самостійного узагальнення результатів і прогнозування.

Усе сказане не означає, що в процесі організації самостійної навчальної діяльності суб'єкт даної діяльності, яким є студент вищого педагогічного навчального закладу, не застосовує інші методи навчання. Проте, зазначені вище є, на нашу думку, провідними, пріоритетними, використання яких забезпечує максимальну активність студентів під час здійснення саме такої діяльності. Серед традиційно прийнятих у вищій школі взагалі й у вищій педагогічній школі зокрема особливо виділяємо, слідуючи за Ю. К. Бабанським: методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності та методи контролю й самоконтролю в процесі навчання [225]. Серед методів, запропонованих у класифікації І. Я. Лернера й М. М. Скаткіна [275], акцентуємо на важливості застосування евристичних і дослідницьких методів під час організації й здійснення самостійної навчальної діяльності.

Визначення методів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає наявність певних особливих засобів, оскільки методи застосовуються в єдності з конкретними засобами.

У широкому розумінні головним засобом організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є вся система комплексного інтегративного впливу на їх процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації й самоуправління), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні.

У вузькому розумінні до системи засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів включаємо сукупність тих, що максимально сприяють ефективності й результативності організації й здійснення даної діяльності, а саме:

- засоби нових інформаційних технологій;
- засоби інтенсифікації й активізації традиційних для вищої педагогічної школи форм і методів навчання й самонавчання;
- засоби реалізації задачного підходу в навчанні;
- індивідуальні науково-дослідницькі завдання;
- засоби іншомовного спілкування;
- засоби інтерактивного спілкування викладачів і студентів з питань самостійної навчальної діяльності;
- ділові педагогічні ігри.

Таким чином, детальний аналіз сутності й змісту самостійної роботи як провідної форми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволив виділити й конкретизувати провідні цілі, принципи, форми, типи, методи й засоби самостійної навчальної діяльності студентів з огляду на систему комплексного інтегративного впливу на процеси САМО суб'єкта її здійснення.

5.3. Системно-блочна організація змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Формування здатності до самостійного здобуття інформації є актуальною проблемою всього суспільства, у тому числі, важливим завданням вищої педагогічної школи. Її розв'язання полягає в розвитку здібностей особистості студента, підвищенні його інтелектуального потенціалу, активності й самостійності в здійсненні навчальної діяльності.

Виходячи з розуміння феномену самостійної навчальної діяльності як педагогічної системи, одним із компонентів якої є організаційно-структурний, вважаємо за доцільне включення до педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів змісту самостійної навчальної діяльності, причому в основу його визначення покладаємо положення про системно-блочну організацію діяльності [130].

В основу системно-блочної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів покладаємо розподіл усіх навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки фахівця певного кваліфікаційного рівня, на цикли.

Так, навчальний план підготовки бакалавра передбачає розподіл навчальних дисциплін на цикли, що відображує компетентнісний підхід у доборі змісту навчання у вищому педагогічному навчальному закладі:

- цикл гуманітарної й соціально-економічної підготовки;
- цикл предметно-фахової підготовки;
- цикл професійної та практичної підготовки.

Кожен з перерахованих циклів містить нормативну та варіативну частину. Відповідно до цього, самостійна навчальна діяльність студентів, які здійснюють підготовку за даним навчальним планом, поділяється на три (чотири) відповідні блоки.

Наступний етап ієрархічного розподілу змісту самостійної навчальної діяльності відповідає обсягу самостійної роботи, передбаченого навчальним планом, з кожної окремої навчальної дисципліни, тобто далі можна говорити про предметну спрямованість блоків самостійної навчальної діяльності нижчого ієрархічного рівня.

При подальшому визначенні блоків змісту самостійної навчальної діяльності враховуються наступні основні моменти:

- ✓ специфічні особливості методики викладання дисципліни саме у вищому педагогічному навчальному закладі;

- ✓ кількість годин, відведених на виконання обов'язкової самостійної роботи з дисципліни;

- ✓ розподіл годин для самостійної роботи за семестрами (у разі, якщо дисципліна вивчається більше одного семестру);

- ✓ специфіка розподілу годин, відведених на аудиторне вивчення дисципліни (наявність/відсутність лекцій, практичних (семінарських) і лабораторних занять);

- ✓ форми звітності, передбачені в процесі й по завершенні вивчення дисципліни (курсів роботи, іспити, заліки, контрольні роботи, атестації тощо);

- ✓ кількість змістових блоків (модулів) і їх розподіл на менші блоки (субблоки) організації навчального матеріалу (розділи, підрозділи, теми тощо);

- ✓ розподіл годин для самостійної роботи відповідно визначених субблоків у робочих програмах з урахуванням специфіки кожного щодо можливості виникнення утруднень при їх самостійному вивченні.

Поряд з визначеною системно-блочною організацією обов'язкової самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зумовленою наявністю значних обсягів нормативної самостійної роботи з кожної дисципліни, необхідно ввести поняття *варіативної самостійної навчальної діяльності*, яку студент здійснює за власним бажанням відповідно до кожного окремого блоку чи субблоку обов'язкової частини.

Таким чином, *структура самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів* – це інтегративна єдність обов'язкової й варіативної частин, причому перша представляє собою системно-блочну організацію змісту, а друга є її рефлексивним відображенням щодо організації й повністю залежить від індивідуальних переконань студента щодо необхідності її включення в свій власний освітній процес.

У вищому педагогічному навчальному закладі самостійна навчальна діяльність студента проявляється в його роботі на лекційних, практичних, лабораторних і семінарських заняттях, спрямованих на сприйняття й самостійне осмислення інформації, що повідомляється, відтворенні її під час вирішення завдань, а також у процесі здобуття знань.

Самостійна навчальна діяльність як внутрішньо усвідомлювана й прийнята тими, хто навчається, включає розуміння мети, адекватне сприйняття навчального завдання й надання йому особистісного змісту, самоорганізованість у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль і самооцінку результатів. Це дає підставу окремо наголошувати на мотиваційно-ціннісному аспекті самостійної навчальної діяльності.

Самостійність як якість особистості передбачає не лише незалежність, здатність самостійно приймати рішення, але й готовність нести від-

повідальність за власні дії. Самостійність ґрунтується на переконанні щодо правильності своєї діяльності, її реальності, соціальній можливості й моральних чеснотах особистості. До психологічних якостей, які сприяють формуванню самостійності особистості вчителя, належать: здатність до самоактуалізації, прагнення займатись самонавчанням, здійснювати самооцінку й самоконтроль, уміння регулювати свою поведінку й емоційні реакції, дотримуватись власної думки всупереч зовнішньому впливу, схильність до того, щоб брати на себе відповідальність за власні вчинки.

Самостійна діяльність студента розглядається як обов'язкова позааудиторна діяльність (М. І. Д'яченко [95]), обов'язкова самостійна робота (С. І. Зінов'єв [108]), як логічне продовження занять, навчальна частина роботи, яка виконується як свого роду мінімум, що гарантує володіння знаннями й уміннями, необхідними для отримання кваліфікації. Діяльність усвідомлюється в структурних компонентах мети, дії, результату, рефлексії (К. Я. Вазіна [53]). Самостійна навчальна діяльність як досліджуваний феномен найбільш яскраво проявляється в умінні без сторонньої допомоги визначити завдання й винайти дієвий спосіб його розв'язання (М. О. Данилов [89]). Однак воно органічно пов'язане не лише з проблемою засвоєння знань, умінь, але й з формуванням особистості в цілому. Закономірність даного зв'язку пояснюється тим, що в основі самостійної діяльності суб'єкта лежить, як правило, усвідомлення «вмотивованості дій і їх обґрунтованість» (С. Л. Рубінштейн [262]). Так, особистісне, самостійне ставлення тих, хто навчається, до виконуваної діяльності виражається в «бажанні й здатності» пізнавати власними силами (К. Д. Ушинський [305]).

Самостійна діяльність динамічна, рухома, у її середині досить часто відбуваються значні зміни, які заздалегідь не піддаються прогнозуванню. Тому перехід її від початкового до більш високого рівня може бути «стрибоподібним». (Ш. І. Ганелін [71]).

У найбільш узагальненій формі *самостійна навчальна діяльність* – це діяльність, спрямована на особистісне й професійне самовдосконалення, в основі якого лежить усвідомлена орієнтація суб'єкта на самостійне здобуття знань, розвиток індивідуальних здібностей і стійке мотиваційно-вольове прагнення до самонавчання, самоорганізації, самоуправління, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення.

Структурною одиницею пізнавальної діяльності, яка лежить в основі організації самостійної навчальної діяльності, є дія як психологічний механізм пізнання. Поза дією процес засвоєння знань є неможливим. Формування пізнавальних дій усвідомлюється як формування знань про них, «входження в структуру дій» (Н. Ф. Талізін [296]). Знання утворюються в результаті певних дій і є їх продуктом. Така точка зору психологів, які розглядають дію як «одиницю діяльності».

Процес здійснення пізнавальних дій не є «одномоментним» (О. М. Леонтьєв [169]), а передбачає можливість виділення проміжних ланцюгів. Основу внутрішнього змісту пізнавальної дії складають опера-

ції, завдяки яким вона виконується. Дані операції визначаються особливостями конкретної діяльності, в умовах якої здійснюються дії. У процесі діяльності мета співвідноситься з потребами, інтересами людини, внутрішньо сприймається нею, набуває для неї особистісної значущості.

Діяльність учителя є складною за своїм психологічним змістом праці, О. І. Щербаков наголошує, що вона вимагає чітко вираженої професійної спрямованості, міцних знань і сталих інтересів, знань законів дитинства, теорії навчання й виховання [330]. Педагогічна діяльність, вважає Ю. М. Кулюткін [159], за своїм характером представляє «метадіяльність» у тому розумінні, що вона є діяльністю, спрямованою на організацію «іншої» діяльності, а саме діяльності учнів. Об'єкт діяльності педагога, пише Н. В. Кузьміна [154], – особистість дитини. Продукти цієї діяльності «...матеріалізуються в психічному обличчі іншої людини – у її знаннях, умінь і навичках, у рисах її волі й характеру. Об'єкт педагогічної діяльності одночасно є суб'єктом цієї діяльності». Основою ж для формування здібностей, творчого їх прояву слугує самостійна практична діяльність, яка виступає як процес, а здібності розуміються як потенціал особистості, котрі взаємодіють між собою найтіснішим чином (Ф. Н. Гоноболін [79], Н. В. Кузьміна [156], В. О. Сластьонін [278], О. І. Щербаков [330]).

На ґрунті психологічного аналізу структурної одиниці самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, можна припустити, що управління формуванням пізнавальних дій дозволяє цілеспрямовано здійснювати процес професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Чітко визначені орієнтири самостійної навчальної діяльності спрямовують й організовують увесь хід навчального процесу, що дозволяє уникнути помилок і прискорити навчання. Однак, якщо орієнтування студентів відбувається за готовими зразками, то це дозволяє їм здійснити самостійну переробку знань лише у вузьких межах, оскільки переклад знань, умінь і навичок на нові завдання виявляється обмеженим, ефективність його застосування обумовлюється наявністю ідентичних умов у новому матеріалі, у порівнянні з раніше пройденим.

Якщо ж орієнтування полягає в допомозі щодо самостійного добору методів і прийомів роботи, націлених на досягнення поставленої мети, то такий тип самостійного навчання сприяє широкому переносу знань, умінь і навичок у нові умови. Крім того, орієнтування того, хто навчається, на пошук зв'язків і відношень у виучуваній сфері знань і складі можливих операцій з їх переробки дозволяє студенту власними зусиллями організовувати дії в конкретній навчальній ситуації.

Методична розробленість основних положень теорії інтеріоризації в педагогічній практиці дозволяє, таким чином, примножити методику професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і внести ряд суттєвих змін щодо форм організації самостійної навчальної діяльності, пов'язаної не лише із засвоєнням знань, умінь і навичок, але й з формуванням особистості в цілому. Разом з тим, необхідно відмітити динаміч-

ний характер розвитку самостійності особистості, в силу особливостей якого процес управління ним відбувається «стрибкоподібно». Таким чином, теорія поетапного формування розумових дій є психологічною основою розробки проблеми процесуальної сторони самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Набуває особливого значення в системі педагогічної освіти й змістова сторона самостійної навчальної діяльності. Поряд зі спеціальною інформацією, яка стосується педагогічної діяльності вчителя-предметника, є знання загальні для всіх учителів, роль яких виявляється не менш значущою. Маємо на увазі знання цілого ряду дисциплін гуманітарного й соціально-економічного блоку, вивчення інформаційних джерел, які досить часто прямо не стосуються вчительської професії. Навчання не може обмежуватися «научуванням» спеціальним знанням, воно має носити виховний характер, чинити різносторонній вплив на розвиток особистості педагога.

Тут сама специфіка професійної діяльності відбивається на змісті процесуальної й результативної сторін навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Першу з них розглядаємо в широкому й вузькому розумінні: в узагальненому розумінні – як уміння самостійно, творчо працювати з певним джерелом інформації на заняттях і в позааудиторний час; у вузькому – на рівні засвоєння окремих навчально-пізнавальних дій. При цьому недооцінка ролі будь-якого з видів дій може негативно вплинути на підготовку вчителя.

Результативна сторона самостійної навчальної діяльності тих, хто навчається, утілюється в різних видах роботи: вивченні спеціальної літератури, аналізі наукової літератури, відвідуванні уроків під час педагогічної практики в школі, організації й проведенні виховного заходу, батьківських зборів тощо.

Таким чином, можна стверджувати, що організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є складною й багатоаспектною. Мотиваційно-ціннісна, змістова, процесуальна, результативна її сторони складають ядро пізнавальної самостійності професійно-педагогічної підготовки студента, кожній з яких притаманне своє специфічне змістове наповнення. Як наслідок, у педагогічному аспекті проблема організації самостійної навчальної діяльності торкається й методів викладання, і прийомів (способів) научування, і форм організації такої діяльності.

У питаннях ролі навчання, формування особистості спираємось на позиції діалектичної взаємодії навчання й розвитку: навчання стимулює розвиток, взаємодіє з ним, спричиняє в ньому новоутворення. При цьому враховуються вихідний рівень інтелекту особистості студента, рівень його підготовленості до самостійної навчальної діяльності, наявність початкового педагогічного досвіду й рівень, що визначається «зоною найближчого розвитку» (Л. С. Виготський), який дозволяє розв'язувати педагогічні завдання в процесі навчання самостійно. Визнання діяльності як провід-

ного фактору її формування зумовлює значущість цілеспрямованої активності в саморозвитку особистості, тобто нескінченності в роботі над собою, над власним інтелектуальним, емоційним і вольовим розвитком. Характер розвитку кожної особистості, її широта, глибина в умовах навчання й виховання залежать здебільшого від власних зусиль особистості, її енергії, волі й працездатності, які проявляються в навчальній діяльності, у тому числі, й самостійної (з деякою корекцією відповідно до природних задатків).

Структура мети педагогічної освіти як безперервного загального й професійного розвитку вчителя нового типу, передбачає важливу якісну його характеристику – потребу в постійній самоосвіті й готовність до неї. У цій структурі особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості, що розуміється як якість особистості, яка збуджує інтерес до професії вчителя і визначає в процесі вибору педагогічне покликання як прояв творчого потенціалу, професійно-педагогічні наміри й нахили. Найбільш загальною характеристикою пізнавальної спрямованості є культура науково-педагогічного мислення, основною ознакою якої є діалектичність. Вона проявляється в здатності знаходити складові його протиріч, через подолання яких складається ситуація безперервного розвитку.

У педагогічному процесі беруть участь рівно зацікавлені суб'єкти, діяльність яких характеризується самостійною, предметною, сумісною й творчою складовими. Для самостійної діяльності знаковим є визнання впливу (зовнішнього стимулу), усвідомлення його необхідності й перетворення на внутрішню спонуку, у мотив діяльності. Опосередкованість зовнішніх впливів через внутрішні умови (С. Л. Рубінштейн) відбувається в процесі міжсуб'єктних взаємовідносин. Робота над собою (самовдосконалення) починається з усвідомлення й прийняття об'єктивної цілі як суб'єктивного бажаного мотиву своєї діяльності, зі ставлення до самого себе як суб'єкта виховання. Самовиховання покликане розвивати здатності до непримусового виконання особистих і суспільних обов'язків, формувати моральні почуття, вольові якості й звички поведінки.

Суттєвого значення в ході безперервної самостійної діяльності відіграє етап самопрограмування як матеріалізації й реалізації власного прогнозу про можливе вдосконалення своєї особистості завдяки виробленню свого зведення життєвих правил, принципів неухильного їх виконання. Ще більш значну роль відіграють при самостійному навчанні засоби й способи самовпливу, їх оптимальне поєднання, а також способи управління своїм психічним станом, що широко, різностороннє й ґрунтовно було розкрито Є. П. Ілїнін [113]. Мотиваційна настанова на самовдосконалення й прагнення особистості до самовдосконалення торкається трьох сфер відносин: до життя, до людей і до самого себе. При реалізації настанови на самовдосконалення використовуються мотиваційні прийоми на самопереконавання, самонавіювання, самовизнання, самозаборону, самонаказ, самозвіт.

Самовдосконалення як досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, що передбачає свідому роботу, спрямовану на розвиток своєї особистості як майбутнього професіонала: адаптування своїх індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, підвищення професійної компетентності, розвиток соціально-моральних й інших якостей особистості вчителя. Потреба самовдосконалення як рушійна сила й джерело самовиховання ґрунтується на необхідності розв'язання протиріччя між вимогами суспільства до вчителя й наявним рівнем його розвитку як особистості й професіонала. В основі професійного самовиховання закладено протиріччя між метою й мотивом. Узгодити мотив з метою, спрямувати мотив на мету, означає викликати істинну потребу в самовдосконаленні. Відповідно, процес самовиховання починається з усвідомлення цінності професійної діяльності.

Структура педагогічної компетентності майбутнього вчителя тісно пов'язана з самостійністю, його готовність до педагогічної діяльності може бути розкрита через педагогічні вміння. За умов навчання у вищій педагогічній школі компоненти самостійності проявляються в:

- аналітичних умінь знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, закономірності, що є адекватними логіці педагогічного процесу, їх осмислення й діагностування;

- рефлексивних умінь розвитку здатностей до рефлексії як контролю-оцінювальної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення своїх власних дій;

- з'ясуванні й розумінні того, як інші осмислюють «того, хто здійснює рефлексію», його особистісні особливості;

- мобілізаційних умінь розвитку сталого інтересу й формування потреб до освоєння знань, учительської праці й інших видів діяльності;

- інформаційних умінь знаходження способів отримання психолого-педагогічної інформації, роботи з друкованими джерелами, роботи з сучасними носіями електронної інформації, адаптації набутої інформації до розв'язання завдань навчання й виховання школярів;

- інтелектуально-мисленнєвих умінь розвитку пізнавальної самостійності й творчого мислення;

- потреби в установленні логічних і функціональних відносин;

- розвитку індивідуальних особливостей;

- чуттєво-емоційних умінь розвитку власне чуттєвої сфери й своїх вольових якостей;

- орієнтаційних умінь усвідомлення й формування морально-ціннісних настанов;

- прищепленні стійкого інтересу до навчальної діяльності;

- комунікативних умінь розуміння інших людей, викладачів, курсників, їх ціннісних орієнтацій, ідеалів, потреб й інтересів;

- формування знань й уявлень про себе, своїх вад і недоліків;

- ідентифікація себе в спілкуванні з іншими партнерами;

- здатності встановлювати психологічний контакт з групою, класом;
- прикладних, організаторських, художніх умінь (залежно від здібностей, нахилів, задатків, переважань).

Означені здатності й складові досвіду особистості студента мають стати основою для змістового наповнення навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Системоутворювальним стрижнем змісту педагогічної освіти є практична діяльність студентів, оскільки загальнолюдські й професійні цінності стають надбанням особистості вчителя в тому випадку, якщо вони набуваються, виробляються в процесі пізнавальної й перетворюючої діяльності.

У досягненні ефективності процесу самовдосконалення велике значення відіграє ідеал учителя-вихователя, усвідомлений у результаті знайомства з досвідом і педагогічною творчістю видатних педагогів, читання спеціальної літератури. Значущим фактором, що впливає на самовдосконалення, є фактор часу, від правильного розподілу якого залежить ефективність навчання, глибина й широта знань. Учителю необхідно приділяти значний час читанню художньої, спеціальної й психолого-педагогічної літератури, періодичних видань, відвіданню музеїв, театрів, виставок, перегляду фільмів, телепередач тощо.

Індивідуальні якості студента залежать від професійного самопізнання, самооцінки, особливостей вольового розвитку, емоційності, темпераменту, характеру, пам'яті, мислення, мовлення й уваги до своєї особистості. Цьому сприяє тенденція зростання інтересу до розширення освітнього рівня спеціалістів. У зв'язку з цим, освітні завдання вищої педагогічної школи й її соціальні функції обумовлені необхідністю розглянути структурні основи виховання, що мають за мету підсилення освіти, включення різноманітних видів діяльності в професійну підготовку.

Специфіка навчально-виховного процесу школи вимагає від учителя постійного поповнення знань, осмислення нових явищ у діяльності. Зміни, що мають місце в шкільних навчальних програмах, характері навчального процесу, вказують на необхідність підвищення кваліфікації вчителів. Оновлення, розвиток загальних і психолого-педагогічних знань, зростання професійного педагогічного й творчого характеру вчительської діяльності викриває недостатню забезпеченість учителів знаннями й уміньми для всього періоду їх професійної роботи. Відповідно, професійна педагогічна підготовка повинна розглядатись як базова стадія освіти. Ще на 15 сесії Комітету Європейських міністрів освіти в 1987 році були вироблені основні принципи організації підвищення кваліфікації вчителів через безперервну освіту у світлі нових досягнень педагогічної науки, розширення знань й умінь у сфері викладання певного окремого предмету; всебічного охоплення різних сфер наукового педагогічного знання; оволодіння організованою структурою й гнучкими формами навчання; вироблення потреби самостійного оволодіння інформацією.

Слід звернути особливу увагу на останні два положення щодо володіння організованою структурою й гнучкими формами навчання, а також вироблення потреби самостійного оволодіння інформацією.

Здійснений аналіз зовнішніх і внутрішніх факторів, що мають місце в професійній підготовці студента вищого педагогічного навчального закладу, обґрунтовують доцільність уведення цілісної системно-блочної організації змісту їх самостійної навчальної діяльності, що здатна забезпечити наступні можливості:

- отримати повну наочну структуровану інформацію щодо змісту самостійної навчальної діяльності протягом усього періоду навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, розподілу її за напрямками підготовки, у межах кожного навчального предмету в цілому й відповідно до менших за обсягом субблоків;

- максимально гнучко змінювати обсяги матеріалу для самостійного засвоєння в межах блоків і субблоків;

- правильно визначати часові витрати на самостійну навчальну діяльність і приводити їх у відповідність до передбачуваного змісту самостійно засвоюваного матеріалу;

- планувати самостійну навчальну діяльність відповідно до обсягів блоків і субблоків: 1) з розподілом на весь період вивчення навчальної дисципліни, на семестр, на тиждень; 2) комплексно на семестр з потижневим розподілом (з усіх виучуваних у даному семестрі дисциплін);

- забезпечувати ефективність міжпредметних і міжблокових (а також на рівні субблоків) зв'язків у здійсненні самостійної навчальної діяльності;

- ефективно й результативно здійснювати педагогічний вплив на рівні кожного ієрархічного блоку чи субблоку на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації, самоуправління);

- динамічно й гнучко підходити до визначення й усунення утруднень і труднощів, що виникають у самостійній навчальній діяльності студентів на рівні блоків і субблоків;

- надавати методичну допомогу щодо здійснюваної самостійної навчальної діяльності на рівні кожного ієрархічного елементу системно-блочної організації змісту самостійної навчальної діяльності;

- упроваджувати систему інтерактивного спілкування між студентами й викладачем з питань організації й здійснення самостійної навчальної діяльності;

- здійснювати аналітико-прогностичну діяльність відповідно до кожного з визначених блоків чи субблоків;

- сприяти поетапному формуванню рефлексивної позиції студента як суб'єкта самостійної навчальної діяльності;

- обґрунтовувати необхідність (у разі її виникнення) щодо перегляду обсягу самостійного навантаження студентів з окремої навчальної дисципліни чи навіть на рівні кваліфікаційного рівня підготовки бакалав-

ра, спеціаліста, магістра, а також внесення відповідних змін у навчальний план чи робочі програми.

Окреслення питань структури й змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволить вважати підійти до її організації. Одним з найбільш ефективних методів вважаємо системно-блочне структурування змісту й обсягу самостійної навчальної діяльності студентів, яке має відбуватися не тільки з огляду організації навчання, але й з урахуванням провідних вимог, що висуваються до особистості майбутнього вчителя – його знань, здатностей, педагогічної культури.

5.4. Самостійна навчальна діяльність з використанням нових інформаційних технологій

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає формування вмінь самостійно здійснювати пізнавальну й навчальну діяльність. Але їх можна формувати тільки надаючи тому, хто навчається, можливість продуктивної самостійної діяльності. Сьогодні надії щодо ефективності та продуктивності організації навчальної праці пов'язуються з використанням і впровадженням в освітній процес інформаційних технологій. Основна стратегія навчання повинна складатися, таким чином, у створенні психолого-педагогічних умов стимулювання інтелектуальної активності й ініціативи, самостійності їх мислення під час здійснення усіх видів навчальної діяльності.

Провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є самостійна робота. Часто під самостійною роботою студентів розуміється внутрішня характеристика їх пізнавальної діяльності: рівень їх активності й інтенсивності роботи, або рівень творчості, що реалізується (за зразком, реконструктивно-варіативна, евристична, творча), досить часто під самостійною роботою розуміють переведення студентів на індивідуальну форму роботи. Вважаємо за доцільне розвести поняття самостійної роботи студента як форми індивідуальної роботи й самостійної діяльності студента як якості його пізнавальної активності (ініціативна, а не «відповідна» позиція, породження власної думки, а не повторення думок інших [57]).

Існують різні бачення самостійної роботи, де на перший план виносяться її різні аспекти. Найбільш повним визначенням, що містить у собі всі аспекти самостійної роботи з виходом на розуміння значущості самостійної навчальної діяльності, є визначення А. В. Усової [302], справедливості якого поділяють В. І. Андреев [7], В. К. Буряк [48], Л. С. Коновалець [138], Г. Н. Кулагіна [312], П. І. Підкасистий [231] й інші дослідники. Під самостійною роботою розуміється організована вчителем пізнавальна й

практична діяльність тих, хто навчається, у ході якої вони отримують знання й учаться застосовувати їх на практиці, оволодівати поняттями й методами наукового дослідження, уміннями й навичками. Самостійна робота здійснюється за завданням учителя, під його наглядом і контролем.

У дидактичній і методичній літературі можна зустріти чисельні класифікації типів і видів самостійної роботи учнів за різними підставами й критеріями. В умовах інформаційно-навчаючого середовища використовуються особливі форми самостійної роботи. Для того, щоб відібрати найбільш ефективні щодо фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів проаналізуємо можливі форми самостійної роботи студентів в умовах даного середовища.

У педагогічній літературі вже використовується термін «модель застосування телекомунікаційних мереж у навчанні», під яким розуміється тип структурованої організованої діяльності, спрямованої на здобуття знань із застосуванням одного чи декількох режимів роботи в Internet [216].

Існують різні класифікації застосування телекомунікаційних мереж у навчанні. Деякі вчені описують їх технічні можливості для організації педагогічної діяльності, а також їх вплив на здобуття знань (Е. Акерман [342], М. Варшауєр й Р. Керн [360], М. Обе [343]). Інші аналізують можливості Internet з точки зору предметного змісту й рівня навчання (Д. Шан [348], Л. Ван Дазен, Б. Уорзен [359]). Описані варіанти діяльності для учнів, розсіяних по всьому світу (Д. Шан), і спрямовані на використання в звичайному класі для поживлення роботи або подолання фізичних обмежень класу (Т. Барнс, Ж. Сталкер [347]). Існують варіанти роботи для здобуття початкового рівня в різних дисциплінах (Л. Міллер, Дж. Олсон [357]) й адресовані виключно компетентній аудиторії (Б. Поємлюбер [358]). Усі представлені види самостійної роботи різної якості й з різним охопленням учнів. Як знайти серед них найбільш прийнятні?

Розглянемо існуючі класифікації в цій педагогічній галузі. Класифікація самостійних робіт з використанням інформаційних технологій за предметом акцентує увагу, здебільшого, лише на конкретному змісті навчального матеріалу, а не на організації й структурі навчальної діяльності тих, хто має цей матеріал переробляти, що, звісно, не може дати чітке уявлення про методику їх використання. Прагнучи згрупувати варіанти самостійної діяльності за використанням певних технічних засобів дослідники зіштовхнулись з постійними нововведеннями й винаходами в комп'ютерних технологіях, що спонукали бажання застосувати все нові й нові можливості, а це утруднює створення конкретної стабільної педагогічної моделі їх упровадження. Класифікація за рівнем навчання більш постійна, але часто одну й ту ж саму інформаційну модель можна застосовувати в навчальній, середній і навіть у вищій школі, навіть якщо її наповнення буде зовсім різне.

Серед чисельних класифікацій слід особливо відзначити класифікацію Джуді Харріс [354]. Вона заснована на пізнавальній діяльності то-

го, хто навчається. Кожна з категорій (блоків) поєднує декілька моделей застосування Internet у навчанні.

Перший блок підкреслює важливість і багатство міжособистісних контактів як між окремими студентами, так і між групами. Частіше за все в таких моделях використовується електронна пошта. Коли викладачі й студенти «підключені» до всієї планети, змінюється стратегія навчання й учіння. Студенти починають цінувати, розуміти й поважати культурні, політичні, лінгвістичні розбіжності й подібності. Їх сприйняття світу в цілому й свого власного світу змінюється. Викладачі, які користуються Internet, актуалізують зміст своїх курсів, мають можливість спілкуватись з колегами, розширюють міжпредметні зв'язки.

До цього блоку можна віднести наступні моделі.

- Листування між окремими студентами.
- Планетарні класи – студенти є членами групи й контактують також із групою. Класи повинні мати спільні характеристики (вік, професійний рівень, мова спілкування, інтереси тощо), а також додаткові спільні прояви (культура, мови, країни, континенти тощо).

- Ділова гра, яку проводить студент – найбільш цікавим прикладом є проект «Доктор Наука». Один зі студентів проводить віртуальні зустрічі з іншими студентами, будучи прихованим за маскою цього персонажу. При цьому студенти можуть задавати йому будь-які різні питання, і, щоб відповісти на них, ведучий повинен багато читати й розбиратись в обговорюваній темі. До того ж, давно доведено, що найкращий шлях вивчити що-небудь – це розпочати викладати.

- Ділова гра, яку проводить викладач, – у якості приклада наведено один із сайтів (Квебек, Канада). Викладачі організували віртуальне селище кінця XIX століття (на матеріалі курсу «Іноземна мова»). Кожен з викладачів узяв на себе різні ролі – коваля, лікаря, листоноші та ін. Студенти, щоб поспілкуватись з різними персонажами, повинні добре уявляти собі, яким було життя в ту епоху, а для цього їм необхідно прочитати багато книг.

- Віртуальна зустріч – студенти можуть звернутись з питаннями до будь-якої відомої особистості, наприклад, до Нобелівського лауреату. Разом з повідомленням про зустріч подається досьє такого змісту: як прийняти участь у зустрічі; коротка біографія запрошеного; публікація однієї з його робіт (наприклад, статті); як підписатися на лист розсилки; як буде відбуватись зустріч.

- Наставництво – подібна модель часто застосовується у Франції. Наприклад, існує сервер, де студенту допоможуть зробити домашнє завдання, але не шляхом надання готової відповіді, а лише підведенням його до способу розв'язання.

Розглянемо більш детально листування між окремими студентами. Дана модель використання телекомунікаційної мережі може бути джерелом мотивації. Основними факторами успіху виявляються педагогічна

розробленість діяльності, жорсткий контроль з боку викладача й творчий характер листування.

Етапи реалізації даної моделі:

- визначити чіткі цілі діяльності;
- опублікувати свій проект або знайти подібні серед тих, що пропонуються іншими викладачами;
- домовитись з одним або декількома викладачами, які мають подібні цілі;
- виходячи з цілей визначити тему дискусії;
- дати зрозуміти студентам важливість попередньої роботи над змістом;
- визначити тривалість передбачуваного листування;
- забезпечити доступ у комп'ютерний клас з відповідним обладнанням;
- спланувати результат і (можливо) наступний етап діяльності.

Другий блок застосування телекомунікаційних технологій ґрунтується на доборі даних. Мова не йде про вже опубліковані відомості, але про використання можливостей Internet щодо добору оригінальних даних і їх обробки, для збагачення власних знань. До цього блоку відносимо наступне.

• Обмін інформацією – студенти обмінюються вже наявною в них інформацією з будь-якого питання.

• Сумісний добір даних – для досягнення успіху студенти повинні детально обдумати й підготувати пошук, знайти потрібного респондента, обробити й оцінити потрібним чином інформацію. Три основні умови успішного функціонування цієї моделі: 1) тематика, яка може зацікавити переважну кількість студентів і стимулювати активне співробітництво; 2) певна стратегія пошуку, що передбачає індивідуальний добір даних, їх передачу, класифікацію й знайомство з ними всіх учасників; 3) місце для обмінів і дискусій, щоб кожен міг прийняти участь в аналізі й інтерпретації даних. Найбільш відомим прикладом реалізації цієї моделі є проект «Ератосфен» з вимірювання діаметру Землі й «Про що ім'я моє тобі говорить?», коли студенти збирали імена з різних країн і намагались з'ясувати їх походження.

• Консультація експертів – студенти можуть звертатись за роз'ясненнями до людини, яка вважається експертом у певній галузі; як варіант – один із студентів може взяти на себе роль експерта й глибоко вивчити тему, інші студенти можуть звертатись до нього. Цю роль доцільно доручати студентам старших курсів, щоб вони могли допомагати молодшим.

• Проведення опитувань – обирається тема, яка цікавить студентів, наприклад, ставлення до певної події, й проводиться опитування значної кількості людей за допомогою мережі або звичайних методів опитування. Результати аналізуються й надаються всім бажаючим. Публікація в мережі при цьому є обов'язковою.

• Присутність на відстані – досить дорога, але дуже цікава модель. Американські школярі й студенти, наприклад, мали можливість спостері-

гати за роботою місяцеходу в режимі реального часу. Існують проекти присутності на експериментальних медичних операціях тощо. Для цього потрібна досить складна апаратура, але з розвитком відеоконференцій це вже не здається фантастикою.

Третій блок – «сумісна діяльність». Задля цього поєднуються більш складні моделі використання Internet, які потребують навичок сумісної діяльності. Перерахуємо моделі, які належать до даного блоку.

- «Пошуки скарбів» – викладач знаходить (чи приховує) десь у мережі цікавий документ, який студенти повинні знайти за допомогою пошукових систем, використовуючи ключові слова, формулюючи іншими словами задану проблему. Дана модель спрямована на формування вмінь уточнення поняття, оперування подібними поняттями.

- «Сумісна творчість» – одна з найбільш популярних моделей. Студенти пишуть сумісні проекти, створюють навчальні посібники, працюють у міні-групах і надають усім бажаючим можливість побачити й оцінити їх творчість.

- «Конкурси й пари» – елемент відчуття змагання забезпечує додаткову мотивацію для виконання завдання. Наприклад, можна запропонувати літературну вікторину за участю студентів різних університетів (навіть з різних країн). У мережі пропонуються питання, на які можна відповісти протягом тижня. Оцінюється ерудованість і грамотність викладу матеріалу, а також оформлення відповідей.

- «Моделювання ситуацій» – наприклад, існує сервер, який імітує препарування жаб. Користь від цього подвійна – студенти знають, як має проходити даний дослід, а тварини залишаються живими.

- «Колективні ігри» – у мережі є спеціальні сервери, де одночасно можуть взаємодіяти до 100 користувачів. Тут можна організувати гру-імітацію будь-якої ситуації, наприклад, проведення уроку, у якому в кожного учасника є своя роль.

- «Соціальні акції» – вони створюють можливість надання реальної допомоги кому-небудь. Наприклад, у Бельгії студентами факультету сурдо-і тифлопедагогіки університету Брюсселя була організована акція підтримки дітей. За підтримки мережі вони організували збір коштів, які були перераховані в дитячі будинки для дітей, які поганочують.

Четвертий блок – використання документальних ресурсів. Студент працює самостійно, контакти в мережі не передбачені.

- Пошук за допомогою консультанта – студент знаходить інформацію в мережі за даним питанням, при чому у випадку ускладнення він може звернутись до консультанта, який підкаже, які пошукові системи краще використовувати, де знайти подібну інформацію, як найкраще сформулювати питання.

- Самостійний пошук документів – студент повністю самостійно шукає потрібну йому інформацію, при цьому він навчається відбирати найбільш цінні повідомлення, навчається критично оцінювати інформацію, що

поступає. Даний вид діяльності характерний при написанні курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. Мережі тут розширюють можливості пошуку інформації й надають доступ до зарубіжних джерел за даною темою (за умови володіння на певному достатньому рівні іноземною мовою).

П'ятий блок – публікації в Internet. Можливі публікації різних типів – від простого файлу, що пересилається електронною поштою, до розробки гіпертекстових документів. Публікація – це одна з переваг інтерактивної мережі. Це головна відмінність «інформаційної магістралі» від книги. Усі користувачі в мережі виступають не лише споживачами, але й авторами.

- Публікація власної web-сторінки – студент створює сторінку про себе, про свої захоплення й про свої дослідження.

- Сумісна публікація – група створює сумісний проект. Наприклад, шаленою популярністю в світі користується конкурс ThinkQuest (<http://www.ThinkQuest.com>), де студентам різних країн пропонується створити освітні сторінки на будь-яку тему, що їх цікавить. Головна умова – читачі даних сторінок повинні отримати повне уявлення про обговорювану проблему.

- Участь у роботі якого-небудь серверу. Багато студентів (особливо з розвинених західних країн) регулярно відсилають свою інформацію на різні сервери, де мають місце розділи, які представляють для них певний інтерес.

- Співробітництво з періодичним виданням. Частіше за все цю можливість використовують студенти-філологи, які мають можливість публікації статей в електронних журналах.

Шостий блок – самоосвіта. Студент перетворюється на повноправного громадянина Internet, самостійно встановлює контакти й відшукує потрібну йому інформацію. Він використовує наявні ресурси для самоосвіти, публікує власні документи. Є такі варіанти.

- Створення тематичної сторінки.

- Віртуальний музей. У мережі можна знайти різноманітні музеї, які не існують у реальному житті.

- Віртуальний клас. Даний вид діяльності може здійснюватись не лише під керівництвом викладача. Студенти також можуть знаходити форуми або ігри, які представляють для них інтерес, і брати участь у них, прагнучи розширити свій світогляд і здобуваючи нові знання.

- Інтерактивний курс у мережі. Це один з варіантів дистанційного навчання, який зараз є дуже популярним, наприклад, користуючись мережею й не виходячи з дому можна навчитись готувати, вивчити певні розділи фізики, хімії, біології, навчитись робити web-сторінки тощо. Викладач може створити сторінку підтримки свого аудиторного курсу, до якого студенти можуть знайти додаткову інформацію, підказки для виконання складних завдань тощо. При цьому обов'язково потрібно передбачити зворотній зв'язок, щоб студенти могли в будь-який час зв'язатись з викладачем і між собою.

Перелік перерахованих моделей є неповним, оскільки неможливо передбачити всі варіанти, які може створити педагогічна творчість, але пропонується класифікація дозволяє здійснити включення нових видів організації самостійної навчальної діяльності до пропонуваної структури.

Спробуємо описати власне систему самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій. Кожна система може бути охарактеризована через визначення її цілі, змісту й форм.

Мета пропонуваної системи самостійних робіт з використанням нових інформаційних технологій є формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів відповідно до системно-блочної організації її змісту. Змістом даної системи виступає засвоєння обсягів навчальної інформації, передбаченої для самостійного засвоєння навчальними планами й робочими програми з окремих дисциплін і разом, а також підготовки до аудиторних занять. При цьому використовуються наступні нові інформаційні технології:

- для пошуку інформації в мережі – використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами;

- для організації діалогу в мережі – використання електронної пошти, синхронних і відстрочених телеконференцій;

- для створення тематичних web-сторінок і web-квестів – використання html-редакторів, ftp- та web-браузерів, графічних редакторів.

Спробуємо співвіднести визначені види використання нових інформаційних технологій і форми навчання у вищому педагогічному навчальному закладі через представлення відповідних видів самостійної роботи в межах системно-блочної організації змісту самостійної навчальної діяльності (див. табл. 5.1).

Спробуємо описати кожен вид самостійної роботи детальніше, уточнюючи, яким чином даний вид самостійної роботи впливає на формування вмінь самостійної навчальної діяльності.

1.1.1 Написання реферату-огляду

Викладач заздалегідь складає співвідношення робочої програми курсу й списку тем рефератів (студенти можуть пропонувати свої варіанти за узгодженням з викладачем). До кожної теми пропонується декілька варіантів тем для написання рефератів-оглядів.

Дані роботи не повинні бути великими за обсягом (максимум п'ять сторінок), їх головне завдання – примусити студента перед лекцією прочитати деякі тематичні матеріали й проаналізувати їх. При написанні реферату студенти використовують вимоги до рефератів, що розроблені викладачем або кафедрою. У якості джерел використовуються як звичайні книги, журнали, підручники, так й інформація, що доступна через телекомунікаційну мережу.

	списку розсилок групи.	леконференції (чат) зі спеціалістами або студентами інших груп чи вищого навчального закладу, що вивчають дану тему.	ференції.	стичену телеконференцію; II.4.2 консультації зі спеціалістами.	проблем, що виникають у відрознесеній телеконференції (спілкування через електронну пошту й телеконференцію зі студентами, що проходять практику в інших школах).
III) Створення веб-сторінок і веб-квестів	III.1.1 розміщення виконаних рефератів і рецензій на сторінку індивідуального або в міні-курсу, створення рейтингу студентських робіт за даною темою; III.1.2 публікація біографій.	III.2.1 створення тематичних веб-сторінок індивідуально або в міні-курсах; III.2.2 створення веб-квестів для роботи за темою й розміщення їх на сайті курсу.	III.3.1 розробка нових лабораторних робіт у міні-групах або індивідуально; III.3.2 створення веб-сторінок з відповідами на питання, які часто виникають під час виконання ними досліджень.	III.4.1 публікація курсових і дипломних робіт студентів на сайті; III.4.2 публікація методичних розробок студентів, виконаних для курсових і дипломних робіт.	III.5.1 створення банку даних про педагогічні й методичні знахідки студентів, банку ігор і вправ; III.5.2 створення веб-сторінок для тих, хто навчається; III.5.3 створення веб-квестів для тих, хто навчається.
IV) Комплексне інтегративне використання можливостей	IV.1 робота з проектами, що запропоновані викладачем (використання всього комплексу можливостей телекомунікаційних мереж: пошук інформації, діалог у мережі, створення веб-сторінок і веб-квестів); IV.2 розробка й проведення власних проектів у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі й з дітьми на педагогічній.				

1.1.2 Рецензія на сайт за темою. У даному випадку можливі два режими роботи: 1) студенти пишуть рецензії на сайт, що вказаний викладачем (заздалегідь надається його адреса – URL); 2) студенти самі здійснюють пошук сайтів подібної тематики й надають на них рецензію.

1.1.3 Аналіз існуючих у мережі рефератів на дану тему, їх оцінювання. Сьогодні більшість викладачів (особливо гуманітарних дисциплін) скаржаться на те, що студенти використовують можливості телекомунікаційних мереж для того, щоб не вчитися, і завантажують звідти готові реферати, інколи навіть не читаючи їх. Ми пропонуємо один з варіантів подолання такої ситуації. Студентам надаються адреси колекції рефератів у мережі й пропонується зробити аналіз рефератів за конкретною тематикою. При цьому студент повинен прочитати не менше 3-4 рефератів, виділити їх сильні й слабкі сторони, а також поставити оцінку кожному реферату, аргументуючи її.

1.1.4 Написання свого варіанту плану лекції. Студентам пропонується до наступної лекції (її тема повідомляється) знайти в мережі матеріали до неї й спробувати побудувати власний план викладення питання. Студенти приходять на лекцію зі своїми планами, слухають лектора, працюють як завжди. Наприкінці лекції виділяється 5 хвилин на порівняння позиції лектора й студентів, визначаються інші варіанти викладення матеріалу з даного питання.

1.1.5 Написання фрагменту лекції. Студентам пропонується відшукати інформацію в бібліотеці й у мережі. Перед початком лекції студенти (2-3 особи по черзі) показують викладачу свої варіанти роботи. Якщо викладач знаходить фрагмент вдалим, він дає студенту проводити підготовлений фрагмент лекції. В іншому випадку проведена самостійно робота оцінюється, але викладач проводить лекцію самостійно. На наступне заняття фрагменти готують інші студенти.

1.1.6 Складання бібліографічного списку. Студентам пропонується підготувати бібліографічний список за темою, використовуючи також адреси сайтів у мережі. У французькій мові навіть винайшли спеціальний термін *réseautographie* (який можна перекласти як «мережогографія» від слова *réseau* – мережа), для визначення списку сайтів за темою. При цьому пропонується провести ранжирування знайдених ресурсів за ступенем значущості й розкриття проблеми.

1.2.1 Написання й захист реферату-огляду. Завдання в цілому співпадає з 1.1.1, але студенту пропонується захистити свій реферат перед іншими студентами. Обсяг реферату може бути збільшений до 10 сторінок.

1.2.2 Рецензія на сайт за темою й її презентація. Студенти готують рецензії на сайти, які вже було зазначено раніше, і здійснюють їх презентацію у вільній формі.

1.2.3 Аналіз й оцінювання рефератів за темою, що існують у мережі. Роботи здаються викладачеві в письмовому вигляді. Їх оцінювання

може відбуватися різними шляхами: 1) традиційне оцінювання викладачем; 2) взаємооцінка; 3) оцінка робіт міні-групами.

1.2.4 Підготовка фрагменту практичного заняття. Студент чи міні-група за завданням викладача готують фрагмент практичного заняття, використовуючи різноманітні джерела інформації, у тому числі телекомунікаційні мережі. Після проведення фрагменту проводиться колективне обговорення (3-5 хвилин), вказуються переваги й недоліки.

1.2.5 Підготовка доповіді за темою. Студент чи міні-група готують доповідь 1) за пропонованою викладачем чи 2) самостійно обраною, темою. У другому випадку для визначення теми доповіді студенти повинні заздалегідь переглянути ресурси, що існують у мережі й у бібліотеці, оцінити можливі варіанти й обрати найбільш відповідний.

Вимоги до доповіді: логічність, стислість викладу, упевненість у подачі матеріалу, використання декількох джерел, аналіз різних точок зору. Доповідач має говорити (можливо використовувати план), а не читати текст. Обов'язкова умова: слухачі повинні задати доповідачеві декілька питань.

1.2.6 Підготовка й проведення дискусії за темою. Один студент обирає проблему, яка його цікавить (у межах теми, що вивчається), і заздалегідь повідомляє її групі. Студенти відшуковують інформацію в мережі за даною тематикою. Дві особи з групи призначаються «захисником» і «прокурором» (або «адвокатом диявола»). Перший висловлює аргументи на підтримку ідеї, що висувається, другий – проти неї. Студенти повинні говорити, а не читати заздалегідь підготовлений текст. Решта спочатку вислуховують трьох головних дієвих осіб. У процесі слухання йде гра «гарячий акваріум» – студенти мовчки, знаками реагують на те, що говорять доповідачі, – схвалюючи чи ні. Пізніше всі студенти висловлюють свою думку, доводячи свої аргументи «за» чи «проти», погоджуючись чи спростовуючи наведені аргументи. Наступне заняття-дискусію готує інша міні-група.

Відмінність у «традиційній» дискусії тут полягає в тому, що інформаційні ресурси мережі значно ширші й їх використання дозволяє побачити навіть непередбачувані рольові позиції.

1.3.1 Виконання лабораторних робіт. Під лабораторними роботами в різних навчальних дисциплінах розуміють зовсім різні види завдань. Це може бути робота з приладами, записами, комп'ютерними програмами. У якості приклада можна привести лабораторні роботи, основані на гіпертекстовій технології. Студенти мають виконати серію вправ, іноді для цього необхідно знайти додаткову інформацію в мережі. По закінченні виконання кожного завдання комп'ютер автоматично показує результати студента у відсотках від загального виконання завдань (наприклад, 80 % при роботі над серією із 10 завдань означає 8 правильно виконаних). У випадку виникнення певних утруднень викладач пропонує допомогу – комп'ютер може надати підказку (надрукувати першу літеру слова, показати ілюстрацію тощо). Для підготовки подібних лабораторних занять може використовуватися програма Hot Potatoes, яка безкоштовно розпо-

всюджена університетом Брунсвіка (Канада) й призначена для створення завдань із самоконтролем без знання основ програмування. Викладачу достатньо заповнити форму необхідним змістом і розмістити отримані сторінки на сервері.

Електронні лабораторні роботи дозволяють використовувати для віртуального дослідження такі прилади, яких може не бути в наявності в даному навчальному закладі. У цьому напрямку працює, зокрема, Квар-Мікро, розробляючи курси віртуальних лабораторій.

Особливим видом лабораторної роботи є «віртуальне ралі»: це спеціально розроблені викладачем web-сторінки, з посиланням на різноманітні ресурси в телекомунікаційній мережі й питаннями, на які необхідно відповісти, відвідавши вказані сайти. Задача тих, хто навчається, – відвідати максимально можливу кількість сайтів і правильно відповісти на всі питання. Час виконання роботи обмежено – 1 година. У кінці роботи той, хто навчається, відправляє звіт викладачеві електронною поштою чи складає його в письмовому вигляді. Найкращі роботи публікуються на сайті підтримки курсу.

1.3.2 Робота з web-квестом, що підготовлений викладачем або знайдений у мережі. Web-квестом називається спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі за вказаними адресами. Вони створюються для більш ефективного використання часу тих, хто навчається, залучення отриманої інформації в практичних цілях, формування вміння критичного мислення, аналізу, синтезу й оцінки інформації. Даний вид діяльності було розроблено в 1995 році в державному університеті Сан-Дієго дослідниками Берні Додж і Томом Марчем [352].

Для того щоб дана робота була максимально ефективною, web-квест (спеціальним чином організована web-сторінка) повинен містити наступні частини:

1) вступ, у якому описуються строки проведення, і пропонується вихідна ситуація;

2) цікаве завдання, яке можливо реально виконати;

3) набір посилань на ресурси мережі, що необхідні для виконання завдання. Деякі (але не всі) ресурси можуть бути скопійовані на сайт даного web-квесту, для того щоб полегшити тим, хто навчається, завантаження матеріалів. Вказані ресурси повинні містити посилання на web-сторінки, електронні адреси експертів або тематичні чати, книги або інші матеріали, які є в наявності у викладача або в бібліотеці. Завдяки вказаним точним адресам при виконанні завдань студенти не будуть гаяти час;

4) опис процесу виконання роботи повинен бути поділеним на етапи із зазначенням конкретних строків;

5) деякі пояснення щодо переробки отриманої інформації: питання, що направляють і спрямовують; дерево понять, причинно-наслідкові діаграми, як це описується в Р. Марзано [355] і Дж. Кларка [349];

6) підсумок, що нагадує тим, хто навчається, чому вони навчилися, виконуючи дане завдання; можливо, шляхи для подальшої самостійної роботи за темою або опис того, яким чином можливо перенести отриманий досвід в іншу сферу.

Web-квести можуть бути короткотривалими й довготривалими. Метою короткотривалих проєктів виявляється набуття знань і здійснення їх інтеграції в свою систему знань. Робота над короткотривалим web-квестом може тривати від однієї до трьох сеансів. Довготривалі web-квести спрямовані на розширення й уточнення понять. По завершенню роботи над довготривалим web-квестом, студент повинен уміти проводити глибокий аналіз отриманих знань, уміти їх трансформувати, володіти матеріалом настільки, щоб мати змогу створювати завдання для роботи за темою. Робота над довготривалим web-квестом може тривати від одного тижня до місяця (максимум двох).

Деякі доповнення.

➤ Web-квести найкраще підходять для роботи в міні-групах, проте, існують і web-квести, що призначені для роботи окремих студентів.

➤ Додаткову мотивацію при виконанні web-квесту можна створити, запропонувавши студентам обрати ролі (наприклад, «учений», «журналіст», «детектив», «архітектор» тощо) і діяти згідно з ними: наприклад, якщо викладач запропонував роль «Секретаря Об'єднаних Націй», то цей персонаж може надіслати лист іншому учаснику, який виконує роль «Президента країни», про необхідність мирного врегулювання конфлікту.

➤ Web-квест може належати до одного навчального предмету чи бути міжпредметним.

Дослідники відзначають, що в другому випадку дана робота буде більш ефективною [352].

Форми web-квесту також можуть різнитися. Наведемо найбільш популярні: 1) створення бази даних з проблеми, усі розділи якої готують студенти; 2) створення мікросередовища, у якому студенти можуть рухатися за допомогою гіперпосилань, що моделюють фізичний простір; 3) написання інтерактивної історії (студенти можуть обирати варіанти продовження роботи; для цього кожного разу вказується на 2-3 можливих напрями; цей прийом нагадує відомий казковий вибір шляху перед каменем); 4) створення документу, що надає аналіз будь-якої складної проблеми й пропонує студентам погодитися чи не погодитися з думкою автора; 5) інтерв'ю on-line з віртуальним персонажем. Відповіді й питання розробляються студентами, які в достатній мірі простудіювали дану особу. Це може бути політичний діяч, літературний персонаж, відомий учений, інопланетянин тощо.

Даний варіант найкраще пропонувати не окремим студентам, а міні-групі, що отримує загальну оцінку (яку дають решта студентів і викладач за свою роботу).

1.4.1 Складання бібліографічного списку. Використання матеріалів з мережі для написання курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт;

відображення використання даних ресурсів у бібліографічному списку. Вивчення додаткових можливостей текстових редакторів (сортування тексту, створення таблиць тощо).

Вплив на формування вмінь самостійної навчальної діяльності студентів: формування вміння планування діяльності, а також уміння виділення головного й другорядного; конструювання змісту навчання.

1.4.2 Ознайомлення з професійними телеконференціями, аналіз обговорення актуальних проблем. У мережі існує безліч відстрочених асинхронних телеконференцій (списків посилань), що об'єднують фахівців різного профілю – починаючи від розведення квітів і закінчуючи розробками в галузі електронних систем. Студенти під керівництвом викладача здійснюють пошук профільних телеконференцій, вивчають їх архіви, підписуються на них й аналізують запитання й відповіді. Студенти мають можливість відповісти чи відправити запит. Подібні списки посилань є національними (у межах однієї країни) і міжнародними (об'єднують фахівців декількох країн чи всього світу). Всесвітньо відомим списком посилань є, наприклад, ESL (English as a Second Language), що об'єднує викладачів англійської мови всього світу.

Студенти можуть використовувати отримані результати в курсових і дипломних, кваліфікаційних роботах.

1.5.1 Складання тематичного каталогу існуючих сайтів, прийомів навчання з урахуванням вікових особливостей студентів і теми заняття. Даний вид самостійної роботи покликаний допомогти студенту систематизувати дані про різні освітні сайти за категоріями: електронний методичний журнал (чи методичні статті); наукові публікації за предметом; вправи й задачі; цікаві факти; історія науки (предмету); гумор (фізики, хіміки, лінгвісти жартують); колекції ілюстрацій за предметом; плани уроків; розробки позакласних заходів.

Кожен студент (або різні міні-групи) добирають посилання в мережі залежно від того, яку тему вивчають на даний момент. Студенти проводять оцінку сайтів і створюють web-сторінки, розміщують їх на сайті підтримки курсу. Решта студентів курсу можуть використати результати виконаної роботи й одразу знайти необхідні вправи, інформацію, цікаві прийоми роботи.

1.5.2 Рецензії на освітні сайти з предмету. Одним із завдань на педагогічній практиці (або в курсі методики викладання) може бути оцінка існуючих сайтів. Дані матеріали можна використати як частину попереднього варіанту роботи.

1.5.3 Аналізи планів уроків, що існують у мережі. Дане завдання може бути варіантом 1.5.1, але його можна використати самостійно. Доцільно використати під час пасивної практики чи в курсі методики. Аналіз виконується письмово й здається викладачу.

11.1.1 Обговорення лекції, що відбулася, або майбутньої лекції в списку посилання групи. Даний вид роботи дозволяє подолати замкне-

ність на одному викладачеві – студенти різних груп, які працюють з різними лекторами, можуть обмінюватися найбільш вдалим цитатами з лекцій, надати всім бажаючим стислий конспект лекції, обговорити те, що залишилося незрозумілим. Якщо викладачу необхідно оцінити роботу студента в даному режимі, можна запропонувати студенту скласти резюме дискусії з конкретної лекції.

Якщо до дискусії підключаються не тільки студенти, а й викладач, це дає додатковий навчальний ефект, оскільки викладач має змогу вчасно уточнити окремі деталі й запропонувати тим, хто не встиг щось зрозуміти, літературу для консультацій.

II.2.1 Робота в списках посилань. Даний вид роботи вже було розглянуто в даній системі. Слід зробити уточнення, що для здійснення такої діяльності потрібен модератор. Його провідною роллю є стимулювання або, навпаки, обмеження дискусії (якщо учасники відійшли від теми), надання допомоги тим, хто має утруднення. Цю роль може покласти на себе викладач або студенти по черзі. В останньому випадку вони повинні вміти ввічливо відсікати неперспективні питання й спрямовувати опрацювання списку посилань у необхідне русло. У процесі підготовки до семінарів і практичних занять у списку посилань можна обговорити питання, що викликають утруднення, поділитися цікавою інформацією з теми або розіслати свій реферат, що підготовлений до семінару, і запропонувати його для обговорення.

II.2.2 Спілкування в синхронній телеконференції (чаті) з фахівцями чи студентами інших груп або інших вищих педагогічних навчальних закладів, що вивчають дану тему. Робота в чаті має свою специфіку.

Для успішної роботи необхідно:

1) заздалегідь визначити фіксовану дату й час проведення (не більше однієї години);

2) заздалегідь скласти список учасників і, можливо, порядок їх виступу;

3) входити до чату під «нормальними» знайомим іменами (найкраще – ім'я + прізвище), а не «ніками», псевдонімами. Дуже складно іноді буває швидко зорієнтуватися й зрозуміти, хто за яким «ніком» ховається;

4) чат – це швидкісна розмова. Не потрібно боятися помилок, бути в достатній мірі лаконічним, не використовувати складні фрази. Чим простіше мова, тим краще. Припустимо використання скорочень, що є зрозумілими для всіх, наприклад, 4U = for you, 'coz = because, plzzz = please. Для вираження своїх емоцій, передачі свого настрою можна використовувати різні прийоми, якими користуються всі шанувальники «початуватись», наприклад:

а) різні комбінації знаків пунктуації – різноманітні смайлики (від англійського smile – посмішка), що відображують настрій (вигляд вашого обличчя на момент написання тексту);

б) усе, що написано **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ** сприймається як крик. Їх слід використовувати лише у випадку, якщо необхідно звернути увагу на щось дуже важливе;

5) час передачі набраного на клавіатурі тексту в усіх учасників чату різний, чийсь слова долітають швидше, чийсь – через деякий інтервал часу. Це викликає хаос, при якому питання й відповіді на них надходять у змішаному порядку, разом з репліками, що вже можуть відноситися до іншої теми. Для того щоб цього не відбувалося, потрібно лише не поспішати, слідкувати за основною лінією бесіди. У разі необхідності надати стисле посилання саме на те питання, що потребує відповіді, наприклад «до репліки про мовні ресурси:»;

6) проводити чат повинен один модератор, а не декілька ведучих. Його роль полягає в організації процесу спілкування. У разі необхідності він стимулює дискусію, іноді ставить «провокаційні» питання чи, навпаки, стримує її;

7) питання до чату обираються тільки конкретні, такі, на які можна відповісти стислим висловлюванням;

8) тим, у кого виникнуть проблеми зі зв'язком, слід надати можливість виступити пізніше, після отримання протоколу чату, у телеконференції (за списком посилань);

9) використовувати чат варто переважно для діалогу чи дискусії невеликої групи – 3-4 особи [208].

Найбільш складне в масовому чаті – дотримуватись однієї теми в ході дискусії. У кожній навчальній ситуації, у кожного чату повинна бути своя ціль. Вона визначає зміст дискусії, але форми чату можуть бути абсолютно різні. Проведемо паралель між чатом і семінаром, уроком. Учитель може весь урок проговорити сам, може поставити питання декільком учням чи запропонувати виступити по черзі всіх. При цьому не виключаються й питання учнів до учнів або учнів до вчителя. Та ж схема працює й в організованому чаті.

Значно складніше організувати проблемний чат, провести дискусію в межах опрацювання сумісного проекту, будь-якої дослідницької теми. У даному випадку буде складніше працювати модератору, оскільки прийдеться активніше реагувати на виступи, направляти хід дискусії тощо.

Дискусія може йти з теми лінійно (за чітким планом), циклічно (періодично повертаючись до одного й того ж питання, але вже розглядаючи його з іншої точки зору) чи фрагментарно (коли немає загальної обговорюваної теми, а питання виникають спонтанно).

Культура ведення й участі в чаті, не зважаючи на різні засоби комунікації, майже не відрізняється від «традиційного» «круглого столу», дискусії, тематичної конференції. Звісно, задіяння складних технічних засобів зв'язку потребує особливої ретельної уваги до питань організації чату й урахування можливих перешкод у його здійсненні. Детальніше це питання можна розглянути в праці М. В. Моїсеєвої [208].

II.3.1 Обговорення проблем, які виникають, у відстрочених телеконференціях. При виконанні завдань самоосвіти таким чином зберігається зворотній зв'язок із викладачем й іншими студентами, студент може попросити допомоги, надати додаткові пояснення, а не очікувати на

ступного заняття, а викладач може за необхідністю коригувати завдання. Даний вид роботи дозволяє студентам найкраще усвідомити, відносно чого в них виникають утруднення, оскільки при формулюванні письмового тексту в людини є час подумати й логічно викласти свої думки. Оцінювання даної роботи недоцільно, оскільки вона тільки допомагає студенту здійснити самооцінку.

II.4.1 Консультації з викладачем й іншими студентами через відстрочену телеконференцію. Студенти можуть зв'язуватись зі студентами подібних факультетів інших вищих педагогічних навчальних закладів й обмінюватись думками з проблеми; крім того, досить часто буває важко застати наукового керівника на місці, а на питання іноді можуть дати відповіді й інші студенти. Коли студент відповідає на питання інших, він більш свідомо розуміє свої недоліки й вчиться не лише на своїх, а й на чужих помилках. Оцінювання такої роботи вважається недоцільним.

II.4.2 Консультації з фахівцями. Звертаючись до фахівців через електронну пошту студентам необхідно здійснити значну роботу щодо точного формулювання питання й реалізації навички написання ділового листа. Досвід роботи показує, що виконання цього завдання дуже часто виявляється досить складним для студентів. Щоб уникнути зайвих утруднень, потрібно ознайомити зі зразками ділового листування, а іноді навіть допомогти скласти запити. До даного виду роботи слід звертатись лише в надзвичайних випадках, оскільки фахівці своєї справи зазвичай перевантажені роботою. Однак таке спілкування є додатковим стимулом для студентів задля більш глибокого усвідомлення своєї роботи, більш ретельного ставлення до формулювання питання. Крім того, даний вид роботи позитивно впливає на мотивацію, особливо якщо про роботи даного фахівця говорили на лекціях або семінарських заняттях. Студентам цікаво спілкуватись зі «справжнім ученим».

II.5.1 Консультації з методистом. Консультації можуть бути як публічними (через список розсилки), так і приватними (через електронну пошту). У першому випадку питання й відповідь на нього стають доступними всій групі тих, хто навчаються. У другому – відповідь отримує лише один студент. У даному випадку можуть бути варіанти – якщо методист визначить поставлене йому особисто питання як цікаве й актуальне також для інших студентів, він може відповісти на нього в телеконференції. У випадку, якщо питання потребує прояву педагогічного такту, можна відіслати один або два варіанти відповіді – один автору питання особисто, а другий – у телеконференцію.

II.5.2 Обговорення проблем, що виникають, у відстроченій телеконференції. Студенти спілкуються через електронну пошту й телеконференцію зі студентами, які проходять практику в інших школах. По завершенні практики можна запропонувати завдання проаналізувати питання, які виникли, реакції на них і представити аналіз (а можливо, свої варіанти відповідей) викладачу. Ще один варіант – попросити студентів під час

практики відсилати свої міркування про проведені уроки, власні винаходи, про досвідчених викладачів, свої невдачі тощо в телеконференцію. Пізніше цими матеріалами можна буде користуватися для створення електронної газети, під час виконання курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. Щоб стимулювати таку роботу, можна ввести поточну систему оцінювання «зараховано / незараховано», яка може стати складовою загальної оцінки за практику (наприклад, якщо студент висловлюється в телеконференції 4-5 разів, він отримує «зараховано»).

III.1.1 Розміщення виконаних рефератів і рецензій на сайті підтримки курсу, створення рейтингу студентських робіт з певної теми. Реферати, підготовлені до лекцій і семінарських занять, можна сконвертувати у формат html і розмістити на сайті. Студентам можна запропонувати оцінити виконання роботи (критерії вказуються викладачем або розробляються й обґрунтовуються самими студентами). На сайті створюється рейтинг робіт, кращі роботи відзначають різними способами (від публічної схвали на лекції або в телеконференції до вручення призів протягом тижня студентської науки).

Перетворення й розміщення робіт на сайті може виконуватись самими студентами за допомогою нескладних html-редакторів (Aditor, DreamViewer, Front Page тощо). Також можна запропонувати студентам підібрати ілюстрації до матеріалів, що публікуються, й «оживити» текст за допомогою кольорової комбінації, фотографій, малюнків, схем. Така робота може виконуватись міні-групами по черзі.

Імена переможців також можуть бути опубліковані на університетському сайті.

III.1.2 Публікації бібліографій з теми. На сайті розміщуються бібліографії, підготовлені студентами (вказується автор і загальна тема). Вони допомагають іншим студентам вивчати згадану тему. Можна також запропонувати студентам оцінити опубліковані бібліографії. Наприкінці року на сайті залишаються лише кращі, а інші вносяться в архів або просто видаляються.

III.2.1 Створення тематичних web-сторінок. Один з найбільш цікавих видів самостійних робіт з використанням можливостей нових інформаційних технологій. Його можна запропонувати як окремим студентам, так і міні-групам. Досвід показує, що другий варіант є більш ефективним. Задля створення web-сторінок потрібно ознайомити студентів з наявними html-редакторами й показати їх можливості. Далі студенти самі добирають й організовують інформацію, знаходять ілюстрації, виділяють головні фрагменти тексту тощо. Усі створені сторінки розміщуються на сайті курсу, а студентам пропонують дати рецензію на роботи інших студентів.

III.2.2 Створення web-квестів (WebQuest) для роботи з темою. У даному випадку (на відміну від I.3.2) студенти виступають авторами, а не користувачами. За цими web-квестами можна давати лабораторні роботи для інших груп.

Існує міжнародний конкурс ThinkQuest, на який пропонуються web-квести, що розроблені студентами. У ньому є окрема категорія для майбутніх учителів. Найкращі роботи отримують премію, яка представляє собою надання переможцям можливості вчитися в американських університетах. Адреса конкурсу: <http://www.ThinkQuest.com/>.

III.3.1 Розробка нових лабораторних робіт. Вище вже згадувалась програма Hot Potatoes, яка дозволяє писати нескладні програми на мові Java, не знаючи програмування. Студенти легко її опановують й із задоволенням виконують тести множинного вибору, кросворди, вправи на заповнення пропусків й інші завдання в електронному вигляді. Найкращі роботи розміщуються на сайті (обов'язково із зазначенням автора) і використовуються студентами для самостійної роботи.

Розробка нових лабораторних робіт також може відбуватися в пакеті Microsoft Office, із застосуванням програмних засобів, призначених для візуалізації об'єктів вивчення й виконання певних дій над ними, зокрема Gran.

III.3.2 Створення web-сторінок з відповідями на питання, що часто виникають, підказками й необхідними допоміжними матеріалами. Це також можуть робити студенти самостійно: аналізуючи повідомлення в списку розсилки, виділити питання й моменти, що викликають ускладнення, спробувати розібратися самому або разом з викладачем і створити сторінку (англійський термін FAQ – Frequently Asked Questions). Така робота повинна оцінюватися.

Інший варіант – створення електронних довідників (наприклад, таблиці відмінювання складних дієслів або опис системи освіти у Великобританії – це залежить від теми лабораторної роботи).

III.4.1 Публікація курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт студентів на сайті. На сьогодні, згідно вимог до дипломних (кваліфікаційних) робіт, вони повинні бути представлені в друкованому варіанті. Найчастіше текстові файли зберігаються. Можна попросити їх у випускників і запропонувати іншим студентам перетворити файл у web-сторінку. Для цього студенту необхідно вдумливо прочитати роботу, для того щоб виділити гіперпосилання.

III.4.2 Публікація методичних розробок студентів, що виконані для курсових і дипломних (кваліфікаційних) робіт. До робіт з методики викладання предмету чи з педагогіки часто виконуються методичні розробки (система уроків з теми, система завдань тощо). Їх можна опублікувати в окремому розділі, для того щоб пізніше використати під час практики. Підготовка подібної публікації також є видом самостійної роботи студентів.

III.5.1 Створення банку даних педагогічних і методичних знахідок студентів, банку ігор і вправ. Дуже часто під час практики студенти знаходять або придумують дуже цікаві завдання. Для того щоб даний досвід не втратити, щоб їм змогли користуватись інші студенти, можна розробити загальну методичну «скарбничку». Її формування також є самостійною роботою. При цьому потрібно використовувати не лише власний досвід студентів і викладачів, але й методичні статті з фахових журналів.

III.5.2 Створення web-сторінок для тих, хто навчається. У наш час багатьох університетах і школах є добре обладнані комп'ютерні класи. Студенти можуть створювати web-сторінки спеціально для школярів, для того щоб використовувати їх у процесі навчання.

III.5.3 Створення web-квестів для тих, хто навчається. У даному випадку студенти мають урахувати психологічні особливості цієї вікової категорії, для якої призначений web-квест. Молодші школярі із задоволенням працюють з ігровими й пригодницькими web-квестами, школярі середньої ланки полюбують дослідницькі web-квести, старші школярі – web-квести, що спрямовані на самореалізацію.

IV.1 Робота за проектами, що запропоновані викладачем. Викладач при розробці робочої програми обмірковує можливі навчальні проекти, що вписуються у вивчення конкретної теми й створює план-сценарій проведення проектів. Звіт про роботу проекту є однією зі складових при складанні заліку або екзамену.

IV.2 Розробка й проведення власних проектів під час навчання вищому педагогічному навчальному закладі й з дітьми на практиці. Студенти самостійно розробляють і проводять проекти, консультуючись з викладачем. Результати проектів представляються на тижні студентської науки в університеті.

Зроблений нами огляд відображує лише окремі питання й напрямки використання інформаційних технологій в організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Запуск роботи даної системи проводиться поетапно. Швидкість зміни етапів залежить від багатьох факторів: комп'ютерної грамотності студентів і викладачів, специфіки начального предмету, навчального плану. Доцільно починати з видів самостійної роботи, що засновані на пошуку й обробці інформації. Вони найбільш наближені до звичайного навчального процесу. Після опанування описаних видів можна переходити до наступного етапу – організації діалогу в мережі, до третього – роботи по створенню web-сторінок. Система розпочне працювати в повній мірі, коли студенти опанують усі (чи майже всі) запропоновані види самостійних робіт.

Запропонована система самостійних робіт є структурним елементом педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Система самостійних робіт, що побудована на принципах системного й діяльнісного підходів, є цілісною системою, оскільки кожний із виділених видів самостійної роботи підпорядковується розв'язанню певного завдання в загальній структурі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Використання її у сукупності впливає на досягнення кінцевої мети – формування вміння самостійної навчальної діяльності, а також покращення організації цієї діяльності в загальному навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу. Таким чином, особливостями системи є: підпорядко-

ваність системно-блочній організації змісту самостійної навчальної діяльності; системно-діяльнісний характер, що знайшов відображення в системі завдань із використанням сучасних інформаційних технологій.

5.5. Педагогічна модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Проведене дослідження найрізноманітніших аспектів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів логічно підводить до необхідності її представлення в якості структурованої, інтегрованої сукупності взаємопов'язаних компонентів. Побудова такої моделі дозволить розгорнути технологію організації самостійної навчальної діяльності з урахуванням специфіки вищого педагогічного навчального закладу.

Підставою для моделювання організації самостійної навчальної діяльності студентів є визначення цього процесу в широкому й вузькому розумінні.

На рівні дефініції *широке розуміння організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів* було визначено як інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні.

З проекцією на практичну реалізацію на рівні дефініції визначено *організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у вузькому розумінні* як оптимальне інтегративне використання традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом), спрямованих на ефективне й результативне самостійне засвоєння знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Модель – це схема, що імітує будову й дію будь-якого процесу. Слово «модель» з латинської означає «міра», зразок, примірник чогонебудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [279, с. 433].

Метод моделювання для наукового вивчення організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів обраний через те, що модель представляє собою теоретично й практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності в схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження модель здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

У роботах Б. О. Глинського [75], Б. С. Грязнова [85], В. І. Журавльова [100], І. А. Зязюна [111], В. В. Краєвського [148], В. О. Штоффа [59] знаходимо висвітлення методу моделювання як методу наукового пізнання, що має за основну функцію відтворення властивостей і відносин предметів і процесів у ході здійснення дослідження. Оригінальні предмети й процеси заміщаються моделлю, причому обираються ті відносини й взаємозв'язки об'єкту, які виступають безпосередньо предметом дослідження. У вузькому розумінні моделювання – це спосіб пізнання, за умов якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі) [148].

Під дидактичним моделюванням І. А. Зязюн і Г. М. Сагач визначають систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), що пізнається й перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні й штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість [111, с. 67].

Педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу.

Система є множиною елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним й утворюють певну цілісність, єдність. Система в теорії управління визначається як складне утворення, що складається з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті (В. С. Пیکельна [232, с. 72]).

До структури педагогічної системи П. А. Юцявичене відносить: цілі навчання, зміст навчання, форми, методи й засоби навчання; педагогів, або опосередковану педагогічну діяльність; технічні засоби навчання; студентів і дидактичний процес [336, с. 140].

Побудова педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає виявлення, аналіз і характеристику наступного.

- Об'єкта й предмета моделювання.
- Цілей і завдань організації самостійної навчальної діяльності.
- Суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі.
- Змісту самостійної навчальної діяльності студентів.
- Форм, методів і засобів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі.
- Форм і засобів контролю організації й перебігу самостійної навчальної діяльності.
- Діагностування результатів.

Побудова моделі діяльності, яка досліджується, виходить з наукового обґрунтування самостійної навчальної діяльності студентів вищих пе-

дагогічних навчальних закладів як специфічного різновиду навчальної діяльності в цілому, з позицій теоретико-методологічних підходів у дослідженні проблем дидактики вищої школи, що максимально було зроблено в попередніх розділах даного дослідження.

Об'єктом педагогічного моделювання визначаємо процес організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у широкому й вузькому розумінні. Предметом моделювання вважаємо систему педагогічного впливу на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

У процесі моделювання виявляється одна з найважливіших закономірностей системи: залежності цілісної структури від головних цілей, завдань системи (В. С. Пікельна [232]). Метою педагогічного моделювання є створення функціональної системи організації засвоєння студентами вищого педагогічного навчального закладу знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Реалізація мети передбачає вирішення ряду наступних завдань.

1. Щодо пошуку шляхів організації самостійного засвоєння студентами:

- загальноосвітніх професійних знань, умінь і навичок;
- умінь і практичних навичок техніки організації й здійснення самостійної навчальної діяльності, умінь приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від загального напрямку діяльності, умінь визначати методи й засоби розв'язання проблем;

- умінь і навичок самоконтролю, самокорекції.

2. Прищеплення студентам самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання, тобто потреби до поповнення й оновлення своїх знань.

3. Сприяння їх самоактуалізації, самоефективності й самовдосконаленню.

Система суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі має трирівневу ієрархію.

Перший рівень – вищий, включає Раду університету, яка вирішує, у тому числі, такі завдання:

- визначає головні напрямки навчально-методичної роботи вищого педагогічного навчального закладу й самостійної навчальної діяльності студентів, виявляє цілі й пріоритетні завдання;

- розглядає й затверджує «Положення про організацію самостійної роботи студентів»;

- визначає шляхи організації й здійснення самостійної навчальної діяльності студентів, забезпечує функціонування системи педагогічних заходів, організаційних умов, факторів педагогічного впливу;

- контролює діяльність нижчих структурних підрозділів.

Другий рівень здійснює оперативне вирішення питань керівництва й управління організацією самостійної навчальної діяльності студентів. Цей рівень представляють деканати, кафедри, викладачі. На них покла-

даються організаційні заходи, визначення завдань, обсягу й змісту самостійної навчальної діяльності, контроль за її виконанням.

Кафедра, викладачі визначають зміст й обсяг самостійної навчальної діяльності, її форми, засоби й види на підставі аналізу навчальних програм з конкретної дисципліни, забезпеченості методичним матеріалом, дидактичними завданнями. Кафедра, викладач інформує студента про вимоги до самостійної навчальної діяльності, сприяє формуванню в студентів необхідних психологічних якостей, спонукає до самостійного здобуття знань на основі диференційованого, індивідуального підходу до кожного студента. На підставі пропозицій кафедр деканат визначає обсяг часу на самостійне опрацювання всіх дисциплін і кожної зокрема. Він же координує дії кафедр щодо організації самостійної навчальної діяльності, розробляє план-графік контролюючих заходів і доводить до відома студентів увесь обсяг матеріалу для самостійного опрацювання в сукупності.

Третій рівень – базовий, рівень суб'єктів організації, представлений власне студентами вищих педагогічних навчальних закладів. Студент як центральний суб'єкт організації самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу виступає й у ролі того, хто навчається, й у ролі того, хто навчає. На цьому рівні можливе існування ініціативних (творчих, дослідницьких, пошукових тощо) груп студентів, які організовуються задля здійснення продуктивних видів самостійної навчальної діяльності.

Діяльність суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності всіх ієрархічних рівнів взаємопов'язана й взаємозумовлена, підкорена головній меті й функціонує в проекції на майбутню професійну діяльність студента – майбутнього вчителя.

Саме тому, розробку змісту педагогічної моделі будь-якої системи навчального процесу вищої школи варто починати з визначення майбутньої діяльності фахівця на характерному для нього виробництві. Майбутня діяльність спеціаліста при цьому має розглядатися як певна гіпотетична система, функціонування якої забезпечується цією діяльністю [16, с. 168]. Така вимога дозволила підійти до вираженої побудови змісту самостійної навчальної діяльності, її складових на засадах системно-діяльнісного підходу, ознаками якого є цілісність, взаємодія елементів, зв'язки й відношення, зумовлені структурою педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності, що дає можливість дослідити особливості її організації у вищому педагогічному навчальному закладі.

Запропонована нами модель відображає певний зв'язок і взаємодію структурних складових організації самостійної навчальної діяльності. А саме:

- системно-блочну організацію змісту самостійної навчальної діяльності на основі індивідуалізації й професіоналізації, яка передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін;

- реалізацію задачного підходу в організації самостійної навчальної діяльності;

- систему інтерактивної взаємодії викладача й студентів;
- спеціально-розроблені засоби педагогічної підтримки самостійної навчальної діяльності студентів (спецкурси, семінари-практикуми, консультації, методичні рекомендації).

Функціонування структурних компонентів педагогічної моделі відбувається через методи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що знаходить своє зовнішнє вираження в застосованих формах і здійснюється через відповідні засоби. Провідною формою організації самостійної навчальної діяльності студентів є самостійна робота, відповідні їй методи й засоби, які подані нами в п. 5.2., ми включаємо в педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності.

Організація самостійної навчальної діяльності потребує системи навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни. Це: підручники, навчальні посібники, навчально-методичні посібники, конспекти лекцій, рекомендації до практикумів і лабораторно-семінарських занять, ТЗН, комп'ютерні класи, тренажери, педагогічні програмні засоби (ППЗ).

Самостійна робота повинна забезпечуватися створенням конкретних умов для студента – наявністю робочого місця за різноманітними напрямками самостійної навчальної діяльності – у навчальному кабінеті, лабораторії, читальному залі, на виробничій практиці, оснащеністю й доступністю робочого облаштування.

Самостійна навчальна діяльність студентів обліковується, оцінюється й ураховується викладачем у процесі проведення заліку чи екзамену й впливає на загальну оцінку знань студента з відповідної дисципліни, що слугує підставою для оцінки сформованості професійно значущих якостей майбутнього вчителя.

Під контролем розуміють процес порівняння, звірення, встановлення однаковості чи відмінності об'єкта й еталона [315]. У дидактиці контроль призначений для виявлення, вимірювання й оцінювання знань, умінь тих, хто навчається.

Правильно організований контроль організації й здійснення самостійної навчальної діяльності служить як цілям перевірки, так і цілям навчання й самовдосконалення студентів. Тому, педагогічна модель має забезпечувати реалізацію таких функцій контролю, як діагностична, управлінська, коректувальна, оцінювальна, стимулююча, мотивуюча, плануюча, навчальна [225].

Не слід забувати, що функції контролю будуть спрацьовувати лише в тому випадку, якщо студенти переконані в необхідності, доцільності й об'єктивності перевірки, у справедливості й доброзичливості викладача. Відтак, принциповими вимогами до контролю самостійної навчальної діяльності є: а) систематичність (регулярність) обліку й контролю; б) всеохопленість (всебічність, повнота) обліку й контролю; в) диференційованість (поперед-

метно) й індивідуальність (за стилем і формами контролю); г) об'єктивність оцінювання; г) урізноманітнення видів і форм контролю в діяльності викладача; д) єдність вимог до контролю з боку всього професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу [225].

Головна вимога до вибору форм, прийомів і засобів контролю полягає в тому, щоб вони були адекватні тим навичкам і вмінням, які мають перевірятися.

За формою організації контроль самостійної навчальної діяльності може бути індивідуальним, фронтальним або груповим; за характером оформлення звіту – усним або письмовим; за використанням рідної мови – одномовним, двомовним, полімовним; виділяють також – лабораторний контроль, машинний контроль; розрізняють контроль з боку викладача й контроль з боку студента (самоконтроль), взаємоконтроль студентів один одного.

Кафедра, викладач повинні передбачити можливість для проведення самоконтролю з боку студента. Навчальна програма з дисципліни, завдання-задачі, тести, критерії об'єктивної оцінки – ці та інші методичні матеріали мають бути доступними студенту для здійснення повноцінного самоконтролю.

При здійсненні контролю організації самостійної навчальної діяльності використовується різноманітність його форм: співбесіда, написання й захист реферату, контрольна робота, диспут, колоквиум, рецензування й анотування літературних джерел, аналітична робота над текстами першоджерел, переклад, перегляд конспектів-першоджерел, складання картсхем, таблиць, діаграм, курсові роботи, навчальні проекти, науково-студентські конференції, студентські проблемні групи, лекторії, інтерактивні форми навчання тощо.

З урахуванням специфіки дидактичних завдань на різних етапах навчальної діяльності виділяються попередній, поточний, періодичний, підсумковий і рубіжний види контролю. Поточний контроль самостійної навчальної діяльності проводиться в процесі засвоєння нового навчального матеріалу, періодичний застосовується для перевірки засвоєння значного обсягу вивченого матеріалу; за допомогою підсумкового контролю виявляється ступінь оволодіння навчальним матеріалом за конкретний період часу, рубіжний контроль має підвести остаточний підсумок опанування навчальною дисципліною. Таким чином, усі види контролю певним чином повторюють логіку побудови навчально-пізнавального процесу, тому мають застосовуватися в єдності.

Види контролю мають органічно влітатися в процес планування самостійної навчальної діяльності, оскільки від правильної організації контролю залежить якість навчання. Слід вважати виконаною ту самостійну роботу, яка піддалася активному обліку й оцінці вмінь і знань студентів. При цьому треба враховувати наступне.

1. Контроль повинен носити плановий і регулярний характер, йому необхідно відводити спеціальний час на лекційних, семінарських, лабораторних, позааудиторних заняттях.

2. Контроль має охоплювати всіх студентів без винятку, але передбачати гнучкість форм, методів і засобів перевірки.

3. Обсяг контрольованого матеріалу повинен бути невеликим, але досить репрезентативним, щоб можна було судити про засвоєння/незасвоєння, володіння/неволодіння студентами необхідними знаннями, навичками й уміннями.

4. Під час проведення контролю варто виходити з конкретних завдань навчання у вищому педагогічному навчальному закладі на даному етапі. Фактичне здійснення кожного із завдань повинне контролюватися шляхом використання доцільних форм і прийомів контролю.

5. Бути справедливим і рівним, створюючи всім студентам однакові сприятливі умови для організації самостійної навчальної діяльності, презентації її результатів.

6. Ураховувати соціодемографічні, культурні, гендерні особливості.

7. Передбачати не лише виміри, але й інтерпретацію й судження щодо рівня навчальних досягнень студентів відповідно до форм і видів самостійної навчальної діяльності, з одного боку, і рівня розвитку процесів САМО студентів – з іншого.

Засобами проведення контролю самостійної навчальної діяльності виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання й той навчальний матеріал, який мав бути опрацьований і виконаний у ході самостійної роботи.

Кафедра, викладач використовують результати аналізу самостійної навчальної діяльності студентів для подальшого вдосконалення її організації, зокрема, поглиблення проблемно-задачного підходу до змісту завдань з орієнтацією на кінцевий результат, урахування теоретичної й практичної значущості завдань, їх ефективного поєднання, норм часу на їх виконання, питому вагу різного роду завдань, коригування системи оцінювання, доцільність різнорівневих й ієрархічних завдань тощо.

Контроль за організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, таким чином, є невід'ємною частиною педагогічної моделі цієї діяльності й потребує введення критеріїв об'єктивної оцінки, використання нових інформаційних й інтерактивних технологій навчання, модульно-рейтингової системи оцінювання, на основі яких повинне здійснюватися діагностування процесу, ходу й результату самостійної навчальної діяльності.

Отже, цілісне системне бачення організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлює включення в педагогічну модель, у якості першооснови, *принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. До системи принципів включаємо наступні: самос-*

тійності; професійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманізації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності. Серед них, до системоутворювальних, віднесені принципи самостійності й професійно-педагогічної спрямованості.

Слід зазначити, що структурні компоненти педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів мають перебувати в постійній взаємодії та впливати не лише на функціонування цієї системи, але й чинити певний вплив на весь педагогічний процес підготовки майбутнього вчителя. Окреслені вище елементи – об'єкт, цілі й завдання, форми й методи, принципи та ін. зумовлюють розгляд педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у рамках більш комплексної системи, якою виступає загальна підготовка студентів до професійної педагогічної діяльності.

До моделі організації самостійної навчальної діяльності включаємо: мотиваційно-цільовий; організаційно-структурний; процесуально-діяльнісний; контрольню-оцінювальний; аналітико-прогностичний; рефлексивний компоненти.

Зупинимось на кожному з визначених функціональних компонентів досліджуваної педагогічної системи й спробуємо показати значущість кожного в їх взаємодії й взаємозв'язках з іншими. Зауважимо, що значну роль у процесі моделювання відіграє не тільки опис структурних компонентів, але й відновлення й установлення зв'язків між ними, оскільки саме зв'язки є основними об'єктами педагогічного управління діяльністю. З іншого боку, розвиток системи або її перехід у новий стан здійснюється за допомогою зв'язків, які поєднують підсистеми [232, с. 144].

Мотиваційно-цільовий компонент досліджуваної системи розглядається нами як провідний, такий, що чинить безпосередній вплив на всі інші компоненти й представляє собою фундамент даної системи.

Лише за умови наявності внутрішніх мотивів, які б забезпечували стійку мотивацію щодо здійснення самостійної навчальної діяльності, наявності сформованих відповідних потреб, безпосереднього й повного усвідомлення необхідності й неминучості здійснення саме такої діяльності як невід'ємної складової цілісного навчального процесу задля досягнення належних результатів у отриманні загального комплексу теоретичного знання й практичних умінь і навичок, що зумовлюють формування особистості майбутнього вчителя, можливим є визначення всіх різновидів цілей (проміжних й остаточних) на кожному з етапів ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Наявність сталих внутрішніх мотивів навчальної діяльності виступає провідним стимулом прагнення правильно, науковообґрунтовано підходити до організації власної самостійної діяльності в комплексі й за

напрямами окремих блоків дисциплін, кожного предмету, зокрема, а також їх складових, модулів, розділів, тем, конкретної лекції, семінарського, практичного чи лабораторного заняття. Необхідність усвідомлення структури самостійної навчальної діяльності також ґрунтується на позитивній мотивації щодо цієї специфічної діяльності.

Організаційно-структурний компонент передбачає організацію й структурування самостійної навчальної діяльності, починаючи з ознайомлення з навчальним планом підготовки бакалавра з відповідної спеціальності. Таке знайомство може здійснюватися на одному з перших занять обов'язкового у вищих педагогічних навчальних закладах курсу «Вступ до спеціальності». Щодо організації самостійної навчальної діяльності студент має отримати наступні відомості: дізнатися про загальну кількість годин, які передбачено на самостійну роботу загалом протягом усього періоду навчання (8 семестрів) на етапі підготовки бакалавра, а також обов'язково порівняти цю цифру з тим, що передбачено для аудиторного опрацювання, яке поділяється на години, відведені на лекції, семінарські, практичні й лабораторні заняття. Досвід здійснення такої незначної за витратами часу роботи показує, що студенти дійсно вражені й це стає для них певним шоком. Саме тому, завдання викладача полягає в тому, щоб, по-перше, заспокоїти аудиторію, а потім ґрунтовно й науково правильно показати доцільність уведення такої кількості годин на самостійну роботу в навчальний план, а також проілюструвати позитивні сторони саме такої побудови навчального процесу, на порозі здійснення якого стоять студенти.

Наступним етапом є перехід до організації самостійної роботи в 1 семестрі. Викладачі зосереджують увагу на тих дисциплінах, які студенти розпочали вивчати, і визначають співвіднесення аудиторного навантаження й самостійної роботи в цілому й з кожного навчального предмету. Студентам пропонується самотужки визначити кількість годин, передбачених на самостійну роботу, що припадає для виконання в середньому на кожен тиждень, а також підкреслити, що визначені години представляють собою усереднені показники й задля їх якісного відпрацювання їм необхідно скласти план здійснення самостійної навчальної діяльності на семестр, де чітко має бути виписана потижнева кількість годин. Далі студенти беруть свій аудиторний розклад і намагаються розподілити години для самостійної роботи з кожної дисципліни максимально раціонально. Тут викладач може на початковому етапі запропонувати свій власний варіант розподілу з певним обґрунтуванням й урахуванням специфіки вивчення тих чи інших предметів, а кожен із студентів вносить свої доповнення за власним особистим обміркуванням, що ґрунтуються на його індивідуальних здібностях, когнітивних стилях, прагненні пізнати якісні предмети більш глибоко або розширено.

Також викладач звертає увагу на те, що цілісна самостійна навчальна діяльність студентів може включати здійснення різноманітних само-

стійних навчальних дій, що не передбачені навчальними планами, але можуть бути так чи інакше відображені в робочих програмах з різних дисциплін, особливо там, де висвітлюються окремі аспекти самостійної роботи з певної дисципліни з можливими способами її виконання.

Знайомство з робочими програмами кожної окремої дисципліни має відбуватись на першому семінарському, практичному чи лабораторному занятті, де викладач за тією ж методикою знайомить студентів із передбачуваною самостійною роботою протягом першого семестру. Саме тут викладач може показати специфіку пропонованої самостійної роботи відповідно до особливостей вивчуваної дисципліни, її розподіл на основі системно-модульного (системно-блочного) змістового наповнення, а також пропонує скласти план розподілу виконання самостійної роботи потижнево.

Здійснення такого педагогічного впливу щодо організаційно-структурного компоненту з боку викладача в декілька разів полегшує організацію й структурування самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни, яка вивчається у вищому педагогічному навчальному закладі, а також сприяє формуванню в студентів умінь самоорганізації в межах здійснення самостійної навчальної діяльності.

Функціонування організаційно-структурного компоненту відбувається протягом усього навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі, адже з'являються нові дисципліни, змінюються типи й форми самостійної навчальної діяльності, ускладнюються методи її організації. На жаль, подальша підтримка викладача щодо організації й структурування самостійної навчальної діяльності здійснюється не в системі.

Процесуально-діяльнісний компонент власне своєю назвою також відображує своє функціональне навантаження. Наукова основа процесу здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів усуває цілу низку труднощів, з якими вони можуть зіштовхнутися під час її реалізації. Студента необхідно навчити самостійно виконувати навчальні дії через ознайомлення з основними прийомами самонавчання, показати основні форми, методи й засоби здійснення самостійної навчальної діяльності, що в подальшому призводить до ефективної самостійності відносно здійснюваного процесу. Функціональні можливості процесуально-діялісного компоненту залежать від ефективності функціонування мотиваційно-цільового (сила мотиву й визначеність цілей) й організаційно-структурного (якісне й результативне здійснення процесу самостійного засвоєння знань залежить від правильності його організації й структурування змістового навантаження).

У свою чергу, він виступає основою для наступних компонентів – контрольно-оцінювального (за відсутності процесу діяльності унеможливаються функції контролю й оцінювання) й аналітико-прогностичного (аналіз і прогнозування подальшої самостійної навчальної діяльності здійснюється в процесі попередньої) компонентів. Належне функціонування про-

цесуально-діяльнісного компоненту містить неабиякі можливості щодо формування рефлексивної позиції студентів (рефлексивний компонент).

Жодна педагогічна система не може не здійснювати контролю й оцінки. Включення до системи самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів контрольно-оцінювального компоненту передбачає на функціональному рівні постійний самоконтроль і самооцінку, причому за двома напрямками. По-перше, безпосередньо за ефективністю, результативністю й якістю власне самої цієї діяльності, яку розглядаємо як специфічний різновид загальної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. По-друге, контроль й оцінку функціонування кожного з визначених компонентів системи.

Аналітико-прогностичний компонент має на меті аналіз кожного етапу здійснення самостійної навчальної діяльності, а також її організації задля всебічного осмислення й можливості вдосконалення через прогнозування подальшої організації самостійної навчальної діяльності на кожному з її ієрархічно побудованих компонентів. Аналітико-прогностичний компонент, у разі його ефективного функціонування, забезпечує глибокий аналіз мотивів, потреб, інтересів, прагнень, визначення цілей, організації й структурування, поетапного здійснення самостійних навчальних дій, складових самоконтролю й самооцінки, що забезпечить усе необхідне прогнозування, передбачення потенційних утруднень і труднощів (а це додаткові можливості їх подолання) щодо подальшої більш інтенсивної самостійної навчальної діяльності. Цей компонент ще потужніше, ніж контрольно-оцінювальний, впливає на формування рефлексивної позиції студента вищого педагогічного навчального закладу.

Уведення *рефлексивного компоненту* до складу досліджуваної системи зумовлюється тим, що механізм «зворотного зв'язку» [252] (П. К. Анохін, М. О. Бернштейн, Н. Вінер), який покладається в основу рефлексії, розкриває універсальність застосування рефлексивного принципу до різних сфер свідомості й діяльності суб'єкта (мислення, комунікація, самосвідомість), визначає високу ефективність здійснення діяльності, забезпечує цілісність і динамізм внутрішнього світу людини.

Під час здійснення діяльності особистість завжди прагне сформулювати своє ставлення до неї, зайняти певну позицію. У психолого-педагогічній літературі позиція визначається як змістово-життєва орієнтація й означає погляди, уявлення, настанови, диспозиції особистості відносно умов власної життєдіяльності, що реалізуються й відстоюються нею в референтних групах [149]. «Рефлексивну позицію» визначають як узагальнено-цілісне ставлення до діяльності (С. Г. Вершловський [58]); особистісно-значущий зміст діяльності, сутність внутрішнього світу особистості (Н. М. Яковлева [340]); певну визначену фазу діяльності, яка виникає в ситуації необхідного й можливого (В. О. Лекторський [167]).

Найбільш переконливо доводить необхідність включення процесів рефлексії в діяльність людини Г. П. Щедровицький. Рефлексивний вихід

або рефлексивна позиція – це ситуація, коли суб'єкт виходить з позиції того, хто здійснює (виконавця), і переміщується на нову позицію – зовнішню по відношенню до виконуваної діяльності. Основна діяльність перетворюється на предмет спеціальної обробки в результаті того, що на неї спрямовується інша – рефлексивна діяльність. Її специфічне завдання полягає в аналізі первинної діяльності, виділенні в її процесі певних нових утворень, які могли б слугувати засобами побудови нових, більш досконалих процесів діяльності [329].

Для виходу на рефлексивну позицію індивід має володіти особливими специфічними засобами розуміння, що дозволяють поєднувати в собі дві позиції – об'єкта й суб'єкта. Особистість студента вищого педагогічного навчального закладу виступає саме тим індивідом, який поєднує дві згадані позиції, а в процесі організації самостійної навчальної діяльності така позиція підсилюється, оскільки він – той, хто навчається, і той, хто навчає.

Таким чином, рефлексивний компонент педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів перетворюється на домінуючий функціональний компонент, який покликаний перетворити позицію студента в процесі її організації й здійснення з позиції власне виконавця на нову зовнішню позицію відносно неї. І як наслідок, це призведе до комплексного інтегративного аналізу первинної організації самостійної навчальної діяльності, виділення в її процесі нових утворень, які виступатимуть засобами вдосконалення здійснюваної діяльності на якісно новому рівні.

Максимально тісний зв'язок рефлексивний компонент має з аналітико-прогностичним компонентом і через його певну опосередкованість, а іноді й пряму залежність, з контрольно-оцінювальним. Але він не є відокремленим від мотиваційно-цільового компоненту, організаційно-структурного й процесуально-діяльнісного. По-перше, рефлексія в цілому й формування рефлексивної позиції особистості зокрема, неможливі без сталої позитивної мотивації щодо здійснюваної специфічної навчальної діяльності, а також свідомого цілепокладання. По-друге, організаційно-структурний і процесуально-діяльнісний компоненти – саме ті аспекти самостійної навчальної діяльності, які можуть якісно змінюватись (на циклічному рівні), завдяки сформованості рефлексивної позиції суб'єкта організації самостійної навчальної діяльності, яким виступає студент вищого педагогічного навчального закладу.

Але існує зв'язок і в іншому напрямку – чим досконалішою буде організація й структурування самостійної навчальної діяльності, а також ефективніше процес здійснення самостійних навчальних дій, тим більше можливостей буде для формування рефлексивної позиції студента вищого педагогічного навчального закладу відносно організації самостійної навчальної діяльності. Зі значним ступенем достовірності можна припустити, що останнє позитивно впливатиме на рефлексивну позицію вищого

ієрархічного рангу щодо цілісного навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів представлена нами схематично (див. рис. 5.3).

Як бачимо, компоненти моделі представлені ієрархічно, відповідно до логіки навчального процесу й специфіки організації самостійної навчальної діяльності студентів як його безпосередньої складової. При цьому рефлексивний компонент виділяємо як окремий, що обов'язково присутній у кожному акті діяльності й визначає своєрідність змісту всіх інших компонентів.

Показана педагогічна модель має всі ознаки системи: наявність внутрішньої організації; підпорядкованість і взаємозалежність елементів; динамічність, необхідність управління та ін. Представлена система співвідноситься й визначається провідними принципами організації самостійної навчальної діяльності, які, у свою чергу, виходять з необхідності інтегративного системного впливу на процеси САМО студентів. Модельне уявлення наочно демонструє суб'єктність процесу, що досліджується, і його відкритість зовнішнім впливам.

Результативність й ефективність функціонування моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів має забезпечуватися системою педагогічних умов, до яких ми віднесли.

1. Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольо-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації).

Сукупність провідних педагогічних умов виступає структурним елементом педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і дозволяє керувати організацією й здійсненням даної діяльності, чинити комплексний, інтегративний системний вплив на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів, передбачає контроль за організацією й здійсненням самостійної навчальної діяльності.



Рис. 5.3. Схема моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Таким чином, дане представлення моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів співвідноситься із загальними вимогами до розробки педагогічної моделі (І. А. Зязюн, Г. М. Сагач [111, с. 65-70]), адже:

- ✓ є об'єктивною, тобто відображає реально існуючий феномен;
- ✓ відображає об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта (студента вищого педагогічного навчального закладу), тобто містить ознаки суб'єктивного;

- ✓ є нормативною (відображає бажану структуру організації такої діяльності);

- ✓ у ній закладена вимога інтерактивності (передбачає діалог і суб'єкт-суб'єктні відносини, що походить від трактування сутності самостійної навчальної діяльності);

- ✓ є адаптивною, оскільки може бути пристосована до індивідуальних особливостей суб'єкта даної діяльності й спрямовується на інтегрований вплив перебігу його процесів САМО;

- ✓ у неї закладена вимога відкритості, що призначає проєктивно-технологічну нормотворчість досліджуваної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Висновки до п'ятого розділу

В умовах переорієнтації всього навчального процесу вищого педагогічного навчального закладу на більшу самостійність з боку студентів і всесвітньої тенденції на збільшення питомої ваги самостійної роботи з кожного окремого навчального предмету, з урахуванням процесів глобалізації й інтеграції освітнього простору, постає питання теоретико-методологічного моделювання процесу організації самостійної навчальної діяльності.

Цей розділ є своєрідним підсумком теоретичного обґрунтування проблеми, що досліджується. Тут дістали конкретизації сутність і зміст самостійної навчальної діяльності студентів й основної форми її організації – самостійної роботи. Були уточнені провідні форми, принципи, підходи до змістового наповнення, обґрунтовані педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як цілісної педагогічної системи. Показана доцільність системно-блочного структурування змісту й обсягу цієї діяльності, видів і форм педагогічної підтримки відповідно кожного окремого блоку.

Запропоновані новітні види самостійної роботи студентів з використанням інформаційних технологій навчання на засадах інтерактивної взаємодії викладача й студента (студентів).

Проведене дослідження найрізноманітніших аспектів організації й здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогіч-

них навчальних закладів логічно підводить до необхідності її представлення в якості структурованої, інтегрованої сукупності взаємопов'язаних компонентів – педагогічної моделі.

Об'єктом даного моделювання визначено процес організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у широкому й вузькому розумінні. Предметом моделювання вважаємо систему педагогічного впливу на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу. *До педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів включаємо:*

- власне педагогічну систему й сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності даного процесу;
- форми, методи й засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів;
- методичне забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів;
- системно-блочну організацію змісту самостійної навчальної діяльності на основі індивідуалізації й професіоналізації, яка передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін;
- реалізацію задачного підходу в організації самостійної навчальної діяльності;
- систему інтерактивної взаємодії викладача й студентів;
- спеціально-розроблені засоби педагогічної підтримки.

Представлена модель співвідноситься й визначається провідними принципами організації самостійної навчальної діяльності, які, у свою чергу, виходять з необхідності інтегративного системного впливу на процеси САМО студентів.

Результативність й ефективність функціонування моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів має забезпечуватися системою педагогічних умов.

Розділ 6.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

6.1. Критерії й рівні ефективності педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів

Основна мета нашого дослідження передбачала розробку системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів й експериментальну перевірку педагогічної ефективності моделі її організації.

«Ефективний» визначається як дієвий, той, що призводить до потрібних результатів [310]. В економіці ефективність є відносним ефектом, одним з показників результативності процесу, операції, проекту, що розраховується як відношення ефекту, результату до витрат, що обумовили й забезпечили його одержання. У сучасній педагогічній науці, коли мова вже йде про оцінку результативності педагогічних технологій, упровадження педагогічних експертиз освітніх проектів, обґрунтовуються й вводяться показники ефективності педагогічних систем. Ефективність у педагогічній літературі (С. І. Архангельський [16], Г. І. Батуріна [26], А. О. Кірсанов [124], І. А. Шайдур [323] та ін.) розуміється як характеристика якості отриманих результатів у навчальному процесі, певний наслідок досягнення поставленої мети, сукупність різних позитивних якостей навчальної діяльності. Оцінка ефективності освітньої моделі передбачає зіставлення, порівняння одержаних результатів із затраченими на досягнення мети ресурсів – матеріальних, кадрових, управлінських тощо, з урахуванням конкретних умов, зовнішніх і внутрішніх факторів [232].

Нашому дослідженню співзвучна думка А. О. Кірсанова: «ефективним педагогічний процес є тоді, коли він розвиває «внутрішні» механізми саморегуляції при мінімізації «зовнішнього» регулювання» [124]. Погляд на цю проблему розкритий у відповідному розділі даної праці у вигляді концепції інтегративного комплексного впливу на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів, активізація й стимулювання яких дозволить перейти від жорсткого до гнучкого опосередкованого управління даною діяльністю.

Таким чином, під ефективністю організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів будемо розуміти певну міру відповідності отриманих результатів функціонування даної системи поставленій меті, показник того, як у процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності конкретні результати – рі-

вень професійної підготовки студента, перетворюються в результати, що мають соціальну значущість – рівень самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення студента в майбутній педагогічній діяльності. Такий підхід підводить нас до необхідності розробки критеріїв ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Визначити кількісно ефективність педагогічної системи на підставі одного простого критерію неможливо. Об'єктивно необхідно використати цілий комплекс критеріїв або один, але такий, який є функцією великої кількості змінних. Це пов'язано з впливовістю зовнішніх і внутрішніх факторів на процес організації самостійної навчальної діяльності студентів, оскільки:

- на ефективність самостійної навчальної діяльності впливає не тільки якість її організації як системи, але й середовище, іншими словами, соціально-економічні умови, у яких функціонує вищий педагогічний навчальний заклад;

- за умови правильного концептуального підходу до організації й управління самостійною навчальною діяльністю студентів окремі негативні зовнішні фактори можуть бути деякою мірою послаблені, або, навпроти, підсилені позитивні впливи середовища;

- ступінь реакції розробленої моделі на зовнішні впливи залежить, однак, від її відносної автономності, від ступеня її «самозабезпечення» необхідними матеріалами, внутрішніми ресурсами.

Урахування даних положень дозволяє орієнтуватися в пошуку критеріїв ефективності педагогічної системи з огляду на кінцевий результат досліджуваної діяльності в співвідношенні з обсягом витрачених у її ході ресурсів: часових, матеріальних, технічних, дидактичних, кадрових.

При визначенні критеріїв і показників ефективності педагогічної системи доцільно виходити з:

- співвідношення між приростом кінцевого результату (окремих якостей студентів, що визначають успіх організації самостійної навчальної діяльності), що виник внаслідок функціонування досліджуваної моделі, з одного боку, і часовими витратами, необхідністю додаткового дидактичного й методичного забезпечення самостійної навчальної діяльності, підвищення кваліфікації викладачів, організації позапрограмних заходів з педагогічної підтримки самостійної навчальної діяльності, а також витратами на програмне забезпечення даної діяльності, з іншого боку;

- співвідношення між виявленою ефективністю організації самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні окремих навчальних дисциплін і можливістю узагальнення отриманих висновків, запровадження такої моделі в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу;

- урахування темпів приросту ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів від курсу навчання, навчальних дисциплін, від співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників.

Виходячи з цього, ефективність педагогічної моделі може бути оцінена за певним комплексом показників. Одним з них є показник навчальної успішності студентів. Як відомо, сьогодні успішність студента відображає ту міру продуктивності, що визначається відповідно до освітнього стандарту, програм, вимог викладача високої категорії [323]. Разом з тим, для нашого дослідження важливим є розгляд тих елементів знань студентів, які були здобуті ними самостійно. Для цього, під час визначення ефективності самостійної навчальної діяльності, її продуктивності, ми будемо спиратися на поняття «навчальний елемент», як одиницю засвоєння матеріалу (В. П. Безпалько [34]). Навчальний елемент є окремою, закінченою, достатньою одиницею навчального матеріалу, що включає «сплав» знань, умінь і навичок даної галузі знань.

Для визначення продуктивності самостійної навчальної діяльності треба оцінити як повноту, так і якість засвоєних самостійно навчальних елементів даної теми, змістового модуля, розділу, дисципліни тощо.

Повнота засвоєння відображає ступінь наближення сукупності засвоєних студентом навчальних елементів до визначеної їх кількості й може бути описана коефіцієнтом повноти засвоєння K_p .

$$K_p = \frac{a_i}{N} \quad (6.1)$$

де a_i – кількість правильно вказаних і використаних студентом навчальних елементів знань у матеріалі, що оцінюється;

N – загальна кількість елементів знань у даній темі.

Під якістю знань розуміють ступінь засвоєння знань, умінь і навичок та рівень їх використання в практичній діяльності. У педагогічній літературі називаються й детально аналізуються такі параметри знань, які виступають *критеріями* їх якості: міцність, повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість, систематичність і системність та ін. [218, с. 214]. Проте, у ряді досліджень якість засвоєних знань, особливо, якщо мова йде про ті, що здобуваються самостійно, можна оцінити чисельним показником. Для вимірювання якості засвоєння знань може бути введений коефіцієнт застосування – K_a [179]:

$$K_a = \frac{b_i}{b} \quad (6.2)$$

де b_i – кількість правильно виконаних студентом операцій під час вирішення контролюючого завдання;

b – кількість операцій (дій), виконання яких призводить до повного й правильного виконання завдання.

Показник повноти засвоєних самостійно знань K_p , коефіцієнт застосування знань K_a можуть бути використані як для індивідуального діагностування, так й узагальнюватися усередненими показниками на групу студентів.

Для об'єктивної оцінки якості й повноти засвоєного студентами самостійно навчального матеріалу необхідно використати систему контролюючих завдань. Така система повинна включати всі типи завдань, які виносилися на самостійне опрацювання, і крім того, мати проєкцію на майбутню педагогічну діяльність студентів.

Виходячи з цього рівень продуктивності самостійної навчальної діяльності студентів може бути визначений кількісно й якісно на основі аналізу засвоєних студентами знань, умінь і навичок у ході виконання діагностичної контролюючої роботи за ознаками чотирьох рівнів.

Хоча рівень навчальних досягнень студентів і продуктивність самостійної навчальної діяльності тісно корелюють один з одним, у дослідженні ми виділяємо ці два показники окремо.

Ефективність організації самостійної навчальної діяльності визначається також витраченим на неї оптимальним часом, як студентом, так і викладачем – суб'єктами організації цієї діяльності.

Так, навчальний час студента сьогодні в середньому складається з 6 годин аудиторної й 4-х годин самостійної навчальної діяльності. Але це, звісно, задекларовані дані. Разом з тим, з урахуванням новітніх підходів до організації навчального процесу у вищому закладі освіти за Болонською системою, з'являється об'єктивна тенденція до протилежного співвідношення цих видів навантаження, тобто близько 4-х годин на аудиторні заняття й 6 годин самостійної навчальної діяльності.

Спеціальними дослідженнями [327], за допомогою хронокарт й анкетного опитування, було встановлено, що в середньому студенти, особливо молодших курсів, працюють самостійно на початку семестру 2 години, в середині – 3 години, в кінці – 4, а під час екзаменаційної сесії 6 годин щодня. Причому індивідуальні показники часових витрат сильно коливаються, залежно від успішності студентів. Так, студенти з високою успішністю на підготовку до аудиторних занять щодня витрачають у середньому 3 години, а невстигаючи – 1,75 години.

У Криворізькому державному педагогічному університеті робочий час студента – аудиторний і домашній – складає 56,75 год. /тиждень. На позааудиторні домашні роботи студент витрачає 27,92 год. / тиждень або біля 4,6 год. /день, а якщо не враховувати неділю, то в будні дні час для обов'язкових домашніх робіт складає біля 4 годин. Звичайно, нормою тижневого часу на обов'язкову частину самостійної навчальної діяльності в цьому вищому навчальному закладі буде 4,6 години [327, с. 99].

Узагальнені й зведені дані за Криворізьким, Кіровоградським, Миколаївським, Харківським педагогічними університетами дають можливість вивести середньосеместровий час на основні види діяльності студента: обов'язкові заняття – 36 годин на тиждень; обов'язкові домашні роботи – 24; суспільно-корисна праця – 6; культурні заходи – 18; відпочинок – 6; побутові справи – 12; сон – 42 години.

Проте, позааудиторна самостійна навчальна діяльність студентів не обмежується обов'язковим обсягом самостійної роботи. Дані хроно-

карт відображують тенденцію на розширення її часових рамок – від 4,6 годин щоденно до 5,4 годин, що пов'язане із включення нерелагментованих навчальними програмами видів діяльності – читання фахової літератури, поглиблене опрацювання спеціальних умінь і навичок, підготовка до участі в наукових заходах тощо [327]. Відхилення від «середньостатистичних» обсягів часу спостерігаються на факультеті української філології – 5,3 год., факультеті іноземних мов – 6,3 год., історичному факультеті – 6,3 год., а найбільш виразна ця тенденція на факультеті мистецтв (художньо-графічному й музично-педагогічному відділеннях), де, окрім значної кількості часу на індивідуальну роботу студентів, на самостійну навчальну діяльність відводиться до 8 годин щодня. Звісно це пов'язане зі специфікою даного факультету. Хоча, природно, існує певна амплітуда коливань часу й для кожного студента, вона, за даними хронокарт, складає цифру від 8 годин до 1,5 години на день і навіть, в окремих випадках, 50 хвилин на день.

Отже, в умовах вищого педагогічного навчального закладу варто орієнтуватися не на обсяг часу як такий, а на коефіцієнт – K_t , що відображує співвідношення між оптимальним часом, відведеним на самостійну навчальну діяльність на даному факультеті педагогічного університету, і тим часом, який студент витрачає на цю діяльність:

$$K_t = \frac{t_i}{T} \quad (6.3)$$

де t_i – часові витрати студента на самостійну навчальну діяльність;

T – оптимальний час на самостійну навчальну діяльність у даних умовах педагогічного університету.

Організацію самостійної навчальної діяльності можна вважати ефективною, якщо цей показник буде близький до 1, говорячи мовою статистики, – його середньоквадратичне відхилення буде мінімальним.

Підсумовуючи зазначене вище щодо оцінки ефективності часових витрат на організацію самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зауважимо, що загальний обсяг часу, необхідний студентові для здійснення цієї діяльності, повинен розподілятися відповідно до вагового навантаження певного циклу навчальної дисципліни.

У навчальних планах педагогічних університетів існує приблизно однакове для всіх спеціальностей співвідношення педагогічних, загальнонаукових і спеціальних наук. Аналіз навчальних планів дозволяє здійснити узагальнений розрахунок часу, який повинен відводитися на самостійну навчальну діяльність з різних циклів дисциплін. При цьому арифметичні міркування не завжди можуть відобразити реальний стан речей, адже під час організації самостійної навчальної діяльності з різних навчальних дисциплін її зміст і форми співвідносяться й мають спільну мету й, отже, на них студентами відводиться спільний час.

Узагальнені розрахунки в рамках кафедральних досліджень організації самостійної роботи в Криворізькому державному педагогічному університеті, що базуються на даних опитування студентів й аналізі хронокарток показані у табл. 6.1.

Таблиця 6.1

Розподіл самостійної навчальної діяльності студентів

Цикл підготовки	Питома вага дисциплін	Співвідношення аудиторної та самостійної роботи	Питома вага самостійної роботи	Фактична кількість часу
Психолого-педагогічні дисципліни	30	60/40	0,25	1
Загальнонаукові	10		0,05	1
Спеціальні предмети	60		0,55	2
Міжпредметна, наукова, понадпрограмна самостійна навчальна діяльність			0,15	0,5

Часові витрати на організацію самостійної навчальної діяльності студентів мають урахувувати й відповідну роботу викладачів. Це у більшості відповідні види навчальної й навчально-методичної роботи (див. табл. 6.2). Розраховуючи орієнтовні часові витрати ми виходили з мінімальної кількості наповнення студентської групи – 25 студентів.

Як бачимо, часові витрати, які в тому чи іншому ступені стосуються організації самостійної навчальної діяльності студентів, досить неоднорідні. Вони залежать як від навчального навантаження викладача, так і його фахової приналежності й звісно відрізняються для професорів, доцентів, старших викладачів й асистентів, проте, у сукупності складають 1512 год./рік.

Загальноприйнятною є тенденція на зменшення обсягу навчального навантаження й підвищення питомої ваги організації й підтримки науково-дослідницької самостійної навчальної діяльності студентів, при зростанні фахової кваліфікації викладачів. У першу чергу, це знаходить відображення в зменшенні аудиторного навантаження викладача за рахунок збільшення його роботи в напрямку наукового обґрунтування організації самостійної навчальної діяльності студентів і розробки її методичного забезпечення, контролю й удосконалення [40, с. 37].

Здійснений нами аналіз існуючих підходів до орієнтовної оцінки часового навантаження викладачів вищих педагогічних навчальних закладів щодо аспектів організації самостійної навчальної діяльності студентів показав недоцільність упровадження кількісних показників ефективності. Вважаємо, що ефективність часових витрат викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу може бути описана за допомогою таких показників як «дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності студентів» і «рівень труднощів викладів в організації самостійної навчальної діяльності».

Таблиця 6.2

Часові витрати професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу на організацію самостійної навчальної діяльності студентів денної форми навчання протягом року

Вид роботи	Обсяг навчального часу
Навчальна робота викладача	Орієнтовна кількість годин на студентську групу
Проведення поточних консультацій	4 % від загального обсягу навчального часу даної дисципліни
Проведення екзаменаційних консультацій	2 години
Перевірка й приймання модульних контрольних робіт	8,25 годин
Перевірка розрахунково-графічних робіт, передбачених навчальним планом	12,25 годин
Керівництво й захист курсових робіт	75 годин
Проведення заліку	6 годин
Проведення залікового туристського навчально-тренувального походу	6 годин
Семестровий екзамен	8 годин
Керівництво навчальною практикою	36 годин на тиждень (за графіком)
Керівництво педагогічною практикою	від 1,5 – до 7,5 годин (за графіком)
Проведення державних екзаменів	12,5 годин
Складання завдань, білетів і задач для проведення різного роду контролю	від 0,5 до 14 годин
Підготовка комп'ютерного програмного забезпечення навчальних дисциплін	фактично витрачений час, але не більше 150 годин
Підготовка студентів до конкурсів, творчих звітів, виступів	до 10 годин на одного студента
Перевірка домашнього завдання з самостійної роботи	8,25 годин
Керівництво, консультації та рецензування анотацій, рефератів студентів	від 25 до 150 годин
Науково-дослідна робота	Кількість годин відповідно до обсягу роботи
Підготовка й написання навчальних посібників	150 годин (за 1 д. а.)
Підготовка й написання словників-довідників	200 годин (за 1 д. а.)
Підготовка й написання методичних матеріалів до різних видів практик	3 години за 1 д. а.
Методичні матеріали до самостійної роботи студентів	2 години на 1 заняття
Керівництво проблемною групою студентів	40 годин
Керівництво підготовкою наукових робіт, доповідей студентів	20-40 годин на одного студента

Наступний показник ефективності педагогічної моделі має відобразити індикатори тих суперечностей, які виникають під час організації й здійснення самостійної навчальної діяльності.

Вираженням суперечностей між необхідністю виконання певної діяльності й недостатністю знань і вмінь, які забезпечують це виконання, є утруднення, труднощі. У самостійній навчальній діяльності труднощі розглядаються як стан напруженості, незадоволеності, який викликається зовнішніми й внутрішніми факторами діяльності. Звісно, не всі утруднення знижують ефективність діяльності, навіть окремі з них активізують її, тому має значення не стільки факт утруднення, скільки його видова й різнена належність, що проявляється в процесі організації самостійної навчальної діяльності. Цей аспект був досліджений І. А. Шайдур [323].

Першу групу труднощів студентів в організації самостійної навчальної діяльності становлять такі: вирізнити навчальну проблему, сформулювати й переформулювати проблему; виявити проблему; скласти алгоритм вирішення завдання; розв'язати нетипові задачі інтегративним способом. Друга група труднощів включає: організацію власної діяльності при вивченні навчального матеріалу під час роботи над завданням; здійснення самоконтролю в процесі пізнавальної діяльності; організація самоконтролю [323].

З іншого боку, труднощі відчують і викладачі як суб'єкти організації й управління самостійної навчальної діяльності студентів. І. А. Шайдур виявлені найбільш характерні й впливові на організацію самостійної навчальної діяльності студентів. Серед них: корекція викладацької діяльності відповідно до даних контролю знань, умінь студентів; забезпечення керівництва самостійною роботою студентів; формування в студентів умінь навчально-пізнавальної діяльності; формування в них позитивних мотивів учіння, пізнавального інтересу; здійснення індивідуального підходу до студентів.

Отже, ефективно організована самостійна навчальна діяльність має об'єктивно знижувати рівень організаційних труднощів у її суб'єктів – студентів і викладачів. Це дає нам підставу розглядати рівень труднощів у організації самостійної навчальної діяльності у вигляді самостійного показника її ефективності. Ступень вираження труднощів організації може бути оцінена як висока, середня, низька й виявлена через анкетування, опитування, спостереження, інтерв'ювання.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів потребує задля власної ефективності дидактичної й методичної підтримки. Сьогодні, з урахуванням досягнень педагогічної науки, це питання вирішується з позицій системного підходу (В. А. Козаков [130], М. М. Козяр [132], В. Т. Лозовецька [175], Н. Г. Ничкало [215]).

Вважаємо за доцільне розглядати такі засоби підтримки ходу організації самостійної навчальної діяльності в якості цілісного комплексу – *дидактичного пакету*, що включає в себе два необхідних блоки: *дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності студентів*;

пакет педагогічної підтримки студентів у організації самостійної навчальної діяльності.

У практиці роботи вищого педагогічного навчального закладу окремі елементи дидактичного пакету завжди наявні, оскільки входять до переліку необхідних документів педагогічного супроводу навчально-виховного процесу. Тому, пропонуємо рівневу оцінку дидактичного пакету, що включає в себе такі важливі показники: повнота, якість, можливість методичного узагальнення на ряд дисциплін, сприяння формуванню в студентів узагальнених методів самостійної навчальної діяльності, конкретність і науковість розробки, запровадження нових методів самостійної роботи, їх відповідність методам даної галузі знань, використання інформаційних технологій. За яскравість прояву зазначених показників можна оцінити *рівень розробки дидактичного пакету: оптимальний, допустимий, критичний, недопустимий.*

Як бачимо, *ефективність організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів описується цілим рядом показників. Серед них:*

- ✓ характер мотивів і цілей суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності й їх узгодженість;
- ✓ обізнаність суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у її специфіці, формах, методах, засобах;
- ✓ успішність студента вищого педагогічного навчального закладу;
- ✓ коефіцієнт часових витрат на організацію самостійної навчальної діяльності студентами;
- ✓ рівень дидактичного супроводу організації самостійної навчальної діяльності студентів;
- ✓ характер труднощів суб'єктів у організації самостійної навчальної діяльності;
- ✓ рівень розвитку педагогічних здібностей студентів;
- ✓ рівень сформованості в студентів умінь самостійної навчальної діяльності;
- ✓ рівень сформованості в студентів умінь самоорганізації й самоконтролю;
- ✓ рівень сформованості в студентів умінь самооцінки.

Кожен з цих показників має досліджуватися окремо, оскільки саме в такий спосіб можна визначити конкретні проблеми в організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів й оперативно реагувати на них.

Разом з тим, лише узагальнена діагностика стану організації досліджуваної діяльності дозволить з'ясувати ступінь наближення даної моделі до запроєктованої інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО студентів (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбувається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її само-

реалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні. Це надасть можливість виявити тенденцію, спрямованість, вектор розвитку функціонування педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Для цього вважаємо за необхідне відструктурувати виявлені й описані вище показники відповідно до компонентів педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів і ввести такі якісні критерії ефективності її впровадження в практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів: мотиваційно-цільовий; змістовий, організаційний, діяльнісний; контрольно-оцінний, рефлексивно-прогностичний (див. табл. 6.3).

Таблиця 6.3

Критерії й показники ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Компоненти педагогічної моделі	Критерії	Показники
Мотиваційно-цільовий	Мотиваційно-цільовий	характер мотивів і цілей студентів у організації самостійної навчальної діяльності; характер мотивів і цілей викладачів у організації самостійної навчальної діяльності; ступінь узгодженості цілей суб'єктів організації;
Організаційно-структурний	Змістовий	рівень розробки дидактичного пакету організації самостійної навчальної діяльності;
	Організаційний	коефіцієнт часових витрат на організацію самостійної навчальної діяльності; ступінь системно-блочного структурування навчального матеріалу; рівень організації інтерактивного суб'єкт-суб'єктного спілкування;
Процесуально-діяльнісний	Діяльнісний	рівень сформованості в студентів умінь самостійної навчальної діяльності; рівень сформованості в студентів умінь самоорганізації й самоконтролю; рівень сформованості в студентів умінь самооцінки; рівень розвитку педагогічних здібностей студентів;
Контрольно-оцінювальний	Контрольно-оцінний	обізнаність суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності в її специфіці, формах, методах, засобах; рівень успішності студентів; рівень продуктивності самостійної навчальної діяльності; характер труднощів суб'єктів у організації самостійної навчальної діяльності;
Аналітико-прогностичний	Рефлексивно-прогностичний	вектор спрямованості системи організації самостійної навчальної діяльності студентів; професійна позиція викладача, як організатора самостійної навчальної діяльності студентів;
Рефлексивний		здатність особистості студента до саморефлексії; ступінь самореалізації й самовдосконалення студентів на константному циклічному рівні.

За яскравістю прояву критеріїв і показників, вектором спрямованості педагогічної моделі можна виділити *рівні організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*: оптимальний, допустимий, критичний, недопустимий.

6.2. Методика й зміст організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Упровадження розробленої педагогічної моделі в практику роботи вищого педагогічного навчального закладу мало на меті створення навчального середовища, яке втілює в собі найвпливовіші фактори, що свідомо й ефективно впливають на формування особистості студента, як майбутнього вчителя, через організацію самостійної навчальної діяльності.

У процесі експерименту ми намагалися вирішити завдання – побудувати технологію, адекватну до оптимального рівня функціонування моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу. Методика й зміст організації самостійної навчальної діяльності повинні відображати структурні компоненти організації досліджуваної діяльності.

Теоретико-методологічний підхід до моделювання досліджуваної діяльності вимагає розгортання технології – реалізації в певній часовій і змістовій послідовності організації самостійної навчальної діяльності за фазами, стадіями й етапам. Завершеність циклу діяльності визначається трьома фазами:

- фаза проектування, результатом якої є побудована модель створюваної системи й план її реалізації;
- технологічна фаза, результатом якої є реалізація системи;
- рефлексивна фаза, результатом якої є оцінка реалізованої системи й визначення необхідності її подальшої корекції, або розробки принципово іншої педагогічної моделі.

Фаза проектування передбачала:

- коректування цілей організації самостійної навчальної діяльності;
- малтифакторне діагностування наявного рівня індивідуально-психологічних процесів студентів;
- визначення мотивів суб'єктів організації;
- розробка механізмів й етапів функціонування педагогічної моделі;
- обґрунтування сукупності педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності організації даного процесу;

- пошук і доцільне поєднання форм, методів і засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

При цьому ми спиралися на теоретико-методологічні засади самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, генеральні, оперативні цілі її організації, виявлені критерії розвитку найважливіших процесів САМО студентів і їх відповідні показники й засоби оцінки.

Технологічна фаза включала організаційно-структурний і процесуально-діяльнісний етапи функціонування педагогічної моделі.

Організаційно-структурний етап включав у себе:

- побудову технології системно-блочного структурування змісту самостійної навчальної діяльності на основі індивідуалізації й професіоналізації, яка передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін;

- розробку дидактичного пакету педагогічної підтримки організації й здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- розробку спеціальних засобів педагогічного супроводу організації самостійної навчальної діяльності, зокрема, спецкурсу «Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів» для викладачів і студентів;

- розробку критеріїв оцінки самостійної навчальної діяльності.

Процесуально-діяльнісний етап передбачав:

- упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації);

- реалізацію задачного підходу в організації самостійної навчальної діяльності;

- апробацію системи інтерактивної взаємодії викладача й студентів.

Рефлексивна фаза передбачала контрольню-оцінювальний та аналітико-прогностичний етапи.

На *контрольно-оцінювальному етапі* відбувався поточний контроль і корекція змісту, результатів, цілей і завдань організації самостійної навчальної діяльності.

Аналітико-прогностичний етап передбачав здійснення суб'єктами організації аналітичної діяльності й подальшого прогнозування й моделювання наступних етапів самостійної навчальної діяльності, з огляду на нові цілі, сформовані потреби й мотиви, операційні знаряддя тощо.

Розроблену систему організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядаємо як адаптивну, циклічну, періодично повторювальну в горизонтальній і вертикальній площині.

нах – на рівні навчального заняття, на рівні модуля навчальної дисципліни, змістового модуля навчальної дисципліни, семестру, на межі підсумкового й рубіжного контролю навчальних досягнень студентів (див. схему рис. 6.1).

Відкритість, суб'єктність, нормативність, інтерактивність педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності обумовлюється введенням окремого рефлексивного компонента. Функціонування рефлексивного компонента забезпечувалося створенням умов для проведення аналізу власної діяльності суб'єктами за такими методами, як стимулювання до активності, поточного контролю за ходом виконання завдань, уведення еталонів оцінювання продуктів діяльності, матеріалізації навчальних дій під час контролю (підкреслення, доповнення, підставлення відповіді, зіставлення, формалізація).

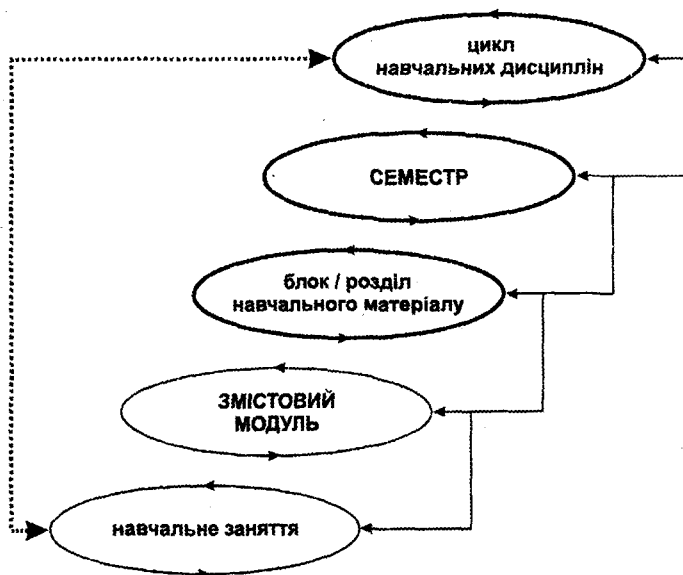


Рис. 6.1. Ієрархічні, циклічні, періодичні параметри системно-блочного структурування змісту самостійної навчальної діяльності.

6.2.1. Дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності

Проектування змісту, форм і методів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів відбувалося на основі виділених принципів, серед яких системоотворювальними вважалися принципи самостійності й професійно-педагогічної спрямованості.

Системно-блочна структура самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядається нами як

інтегративна єдність обов'язкової й варіативної частин, причому перша представляє собою системно-блочну організацію змісту, а друга є її рефлексивним відображенням у свідомості суб'єктів її організації.

Блочне структурування змісту самостійної навчальної діяльності поєднувало у собі наступне.

- Знання: спеціально-предметні, міжпредметні, психолого-педагогічні, метазнання, що відбивають структуру знання й принципи його побудови, організаційно-технологічні знання, які виступають основою будь-якого виду діяльності.

- Операційні складові самостійного здобуття знань.

- Репродуктивні, алгоритмічні, продуктивні, творчі види діяльності.

Системно-блочне структурування надало можливість визначити номенклатуру видів організації самостійної навчальної діяльності, вирізнити серед них ті, що відображують специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, виявити зміст, методи й шляхи, необхідні для повноцінної репрезентації результатів досліджуваної діяльності, намітити конкретні строки, форми й методи контролю за ходом організації й процесом розвитку важливих особистісних якостей студентів на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Системно-блочне структурування навчального матеріалу передбачає виділення й постановку вимог до організації самостійної навчальної діяльності в рамках певної спеціальності підготовки майбутнього фахівця. Це, перш за все, означає правильний і виважений розрахунок часових витрат на самостійну навчальну діяльність студентів за циклами навчальних дисциплін.

Здійснений нами еталонний розрахунок часу, відведеного на повноцінну самостійну навчальну діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів, показав орієнтовну середньоденну цифру – 4,5 годин. Для предметів окремих груп навчальною програмою встановлюється диференційоване співвідношення аудиторної й самостійної роботи залежно від їх ролі у формуванні спеціаліста. Розрахунок доцільного розподілу самостійної навчальної діяльності за факультетами, відповідно до існуючого навчального плану підготовки бакалаврів різних спеціальностей, поданий нами у табл. 6.4.

Середні показники звісно коливаються за факультетами й спеціальностями, проте можна прослідкувати загальну закономірність у змістовому наповненні самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних університетів і взяти в якості базового розподілу часових витрат співвідношення 1:1:3.

Таким чином, системно-блочне структурування змісту самостійної навчальної діяльності студентів відбувається на основі розподілу навчального матеріалу за змістовими модулями, які являють собою закінчені відрізки навчального матеріалу програми підготовки фахівця й визначення необхідних часових витрат на його опрацювання – *T*. Виділення з цього матеріалу певного відсотку такого, що виноситься на самостійне опрацювання студентів (від 40 % фактично сьогодні до 60 % оптимально задекларованого Болонською системою) – коефіцієнт *K*.

Таблиця 6.4

**Розподіл самостійної навчальної діяльності
за циклами навчальних дисциплін**

Середній показник	Цикли навчальних дисциплін			Аудиторна/ самостійна діяльність	Питома вага самостійної навчальної діяльності за циклами: I / II / III
	I. Гуманітарна і соціально-економічна підготовка	II. Професійна науково-предметна підготовка	III. Професійної та практичної підготовки		
Педагогічний університет	19,1	21,0	59,9	59,2 / 40,8	0,20 / 0,20 / 0,60

Тоді кількість часу на самостійну навчальну діяльність з конкретної дисципліни за змістовим модулем – T_m – має розраховуватися відповідно питомої ваги циклу в системі фахової підготовки (K_1).

$$T_m = K_1 \cdot K \cdot T \quad (6.4)$$

Урахування графіку навчального процесу дає змогу визначити середньоденні часові витрати студента на обов'язкову самостійну роботу з даної дисципліни (нормативний рівень самостійної навчальної діяльності) й вирізнити в якості окремого блоку ті види, які характеризують її продуктивний, варіативний, творчий рівень, зорієнтований на індивідуальність і професійне становлення студента.

Здійснений нами дидактичний аналіз структурування змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів відобразив функціонування системно-блочного підходу на двох рівнях: рівні змістового модуля навчальної дисципліни, рівні навчального заняття.

У науковій і педагогічній діяльності (О. А. Дубасенюк [246], А. В. Іванченко [246], Л. В. Кондрашова [136] та ін.) навчальний модуль містить у собі різні блоки: *інформаційно-дискусійний*, що передбачає засвоєння й обговорення теоретичних понять, положень, які розкривають систему науково-педагогічних знань з досліджуваної теми; *практично-розвивальний*, що припускає включення студентів у різноманітні види пізнавальної діяльності й оволодіння ними процесуально-технологічною стороною педагогічного процесу; *рефлексивний*, який організує роботу студентів з урахуванням їх пізнавального й професійно-педагогічного досвіду, самоідентифікацію в ситуації взаємодії, співробітництва й співтворчості в навчальному процесі; *блок вільного обміну інформацією*, що стимулює оцінку результатів і загальне враження від навчального заняття; *блок самоосвіти*, що орієнтує на роботу з науково-педагогічною й методичною літературою [136, с. 447].

Навчальні заняття, які організовуються в модульно-блочній формі, поєднують у собі не тільки систему знань, але й метазнання з організації наукової інформації, прийомів її використання, правил перетворення в нових нестандартних ситуаціях, тому наголошуємо на їх принциповій необхідності в системі самостійної навчальної діяльності. Звісно, форми проведення навчальних занять, специфіка й методика викладання дисциплін у вищій педагогічній школі може вносити несуттєві корективи в послідовність і змістову наповненість блоків.

Однією з вагомих труднощів організації самостійної навчальної діяльності студентів є рівномірний розподіл навчального навантаження студентів, включаючи й той матеріал, який повинен опрацьовуватися самостійно. Системно-блочний підхід до структурування змісту обумовлює ретельний розрахунок часових витрат студентів у процесі організації самостійної навчальної діяльності, при цьому в своєму дослідженні виходимо з двох наступних позицій.

1) Нормативне оцінювання рівня складності навчальних завдань, які виносяться на самостійне розв'язання (підходи Г. О. Балла [23], Ю. І. Машбиця [199]);

2) Емпіричне, експертне оцінювання складності завдань викладачем-майстром (А. В. Кондрашова [136], О. В. Малихін [188], М. М. Солдатенко [285], І. А. Шайдур [323], і. М. Шимко [327] та ін.).

Перший підхід має покладатися в основу дидактичного проектування навчальної програми, другий – в основу змісту самостійної навчальної діяльності студентів у ході опанування окремим модулем.

Оцінка повноти й якості самостійної навчальної діяльності студентів повинна відбуватися за модульно-рейтинговою системою, включатися до шкали оцінювання (за рекомендаціями ECTS) і відповідно обліковуватися.

Ефективна організація самостійної навчальної діяльності студентів передбачає проектування засобів її педагогічної підтримки. У даному дослідженні ці засоби об'єднані в цілісний комплекс – *дидактичний пакет*.

Зміст дидактичного пакету складає: *інформаційні джерела, контролюючі засоби, засоби діагностики процесів САМО особистості студентів*.

До *інформаційних джерел* дидактичного пакету включаємо:

- текстові матеріали: наукову, науково-методичну, спеціальну літературу, матеріали періодичного друку, типові й робочі програми навчальних дисциплін, плани лабораторних занять, навчальні програми, «Положення про організацію самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі», методичні рекомендації щодо самостійної роботи студента з вивчення даного курсу й конкретного модуля навчального матеріалу, різного роду приписи й алгоритми, пам'ятки;

- графічні матеріали: схеми, діаграми, довідкові таблиці, опорні конспекти;
- аудіовізуальні: фонограми, відеоматеріали;

- педагогічні програмні засоби, інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові бази даних.

Контролююча частина дидактичного пакету має бути представлена:

- текстами контрольних робіт (орієнтовним змістом для студентів);
- графіками проведення контролюючих заходів самостійної роботи студентів;

- показниками, критеріями щодо оцінки змісту й якості самостійної навчальної діяльності за кожним модулем навчальної програми й підсумковим контролем знань студентів.

До дидактичного пакету доцільно включити наступні діагностичні матеріали:

- відомості про індивідуально-типологічні особливості студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- зміст ключових понять, що пояснюють сутність самостійної навчальної діяльності, її форми, види, типи, рівні організації й здійснення;

- роз'яснення психологічних особливостей психічних процесів САМО студентів і способів їх діагностики, і на цій основі, активізації й стимулювання;

- конкретні діагностичні методики розвитку даних процесів під час організації самостійної навчальної діяльності;

- орієнтири щодо визначення рівня складності завдань і розрахунку часу на їх виконання.

Проведений теоретико-методологічний аналіз сутності організації самостійної навчальної діяльності підтвердив наше припущення про те, що зміст дидактичного пакету має відображувати специфіку діяльності її суб'єктів – викладачів і студентів. Тому, розроблений нами дидактичний пакет включає в себе два необхідних блоки: *дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності студентів (для викладачів); пакет педагогічної підтримки студентів в організації самостійної навчальної діяльності.*

6.2.2. Реалізація задачного підходу в організації навчання

Як другу педагогічну умову організації самостійної навчальної діяльності студентів було виділено професіоналізацію й індивідуалізацію змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Задачний підхід передбачає введення до змісту навчальної інформації завдань, що активізують розумові процеси тих, хто навчається, удосконалюють їх уміння оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, послуговуватися ними під час вирішення навчальних завдань, осмислювати й бачити їх застосування в практичній діяльності.

Реалізація задачного підходу до організації навчання передбачає таку постановку навчальних задач, які сприяють формуванню в студентів умінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності, що відбувається в ході інтенсивної розумової продуктивної діяльності. Задачі, що мають застосовуватися, повинні містити інтелектуальне напруження, не-

обхідність у вирішенні протиріч. Навчальна задача в задачному підході є не просто вимогою, яка висувається перед студентом і тому потребує вирішення, а розглядається в якості найпростішої моделі елемента практики (Г. О. Бал [23], В. В. Давидов [87], Л. В. Кондрашова [136], А. М. Сохор [286] та ін.), а тому є керівництвом, спонукою до дії, до практичного перетворення нових знань в елемент практики. Саме тому, дослідники, які активно впроваджують задачний підхід у навчанні, наголошують на необхідності врахування закономірностей перебігу інтелектуальних процесів під час розробки змісту навчальних задач.

Зміст задач, таким чином, повинен забезпечувати засвоєння студентами визначених понять, теоретичних положень навчальної програми, розкривати закономірності й спонукати до практичного перетворення, перевірки й упровадження в практику матеріалу, що вивчається.

Основу змісту навчальних задач, у загальнодидактичному розумінні, має складати:

- постановка й вирішення проблеми: аналіз ситуації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, вияв прихованих залежностей, необхідність обґрунтування й обміркування, передбачення, виявлення наслідків;
- побудова висновків на основі синтезу й інтегрування інформації;
- активізація творчого мислення й уяви: прояв гнучкості, рухливості, оригінальності мисленнєвих процесів, практичне їх утілення, моделювання;
- досвід здійснення процесу пізнання й отримання його практичного результату.

Задача в навчанні – результат усвідомлення студентом необхідності виконання навчальних дій, які включають ціль, предмет і спосіб виконання діяльності. Дане визначення ставить студента в позицію суб'єкта своєї діяльності, передбачає наявність рефлексивного компоненту під час її вирішення.

Підбір навчальних задач з урахуванням індивідуальних особливостей перебігу вищеназваних процесів кожного суб'єкта самостійної навчальної діяльності сприятиме індивідуалізації змісту досліджуваної діяльності. Це, звісно, дозволить свідомо впливати на становлення індивідуальності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, формувати в них уміння самоорганізації й самоконтролю, проте, не вирішує всіх завдань становлення особистості майбутнього вчителя. У дослідженні теоретично обґрунтована необхідність побудови змісту навчальних завдань за принципом професійно-педагогічної спрямованості.

Задача повинна містити відібрану й зафіксовану логіку розгортання певної педагогічної ситуації, представляти собою змістовну інформацію, конкретну педагогічну проблему й передбачати її вирішення. Але при цьому, задача може виконувати свої мобілізуючі функції лише в тому випадку, якщо суб'єкт свідомо прийняв її зовні або самостійно для себе сформулював.

На даному етапі в психолого-педагогічній науці існує цілий ряд класифікацій навчальних задач відповідно різних підстав: за описом

компонентів предмету дії в умовах задачі (задачі виконання, відтворення, перетворення, побудови тощо); за ступенем повноти інформації в змісті задачі (задачі згорнуті, розгорнуті, пошукові, непошукові, задачі з надлишковою інформацією тощо); за складністю (прості, складні й інші задачі); за ступенем узагальненості задач (задачі предметні, наочно-географічні, знаково-символічні тощо); за ступенем самостійності того, хто розв'язує задачу (звичайні задачі або вправи; задачі, що розв'язуються за відомим алгоритмом (типові); задачі, алгоритми розв'язання яких відомі тому, хто розв'язує, але він не володіє способами їх застосування; задачі пошуку алгоритму; задачі розробки способу розв'язання); за характером психічної діяльності, що викликається ними (задачі мисленнєві, перцептивні, імажитивні, мнемічні, комунікативні тощо); за роллю задач у формуванні знань, умінь (вступні, тренувальні, навчальні, пізнавальні, на закріплення тощо) та ін.

Сукупність навчальних задач повинна представляти систему, що відповідає наступним показникам:

- охоплювати основні типи доступних для тих, хто навчається, аспектів проблем у визначеній галузі;
- інтегрувати важливі наукові методи, втілені в узагальнених способах розв'язання задач;
- передбачати прояв характеристик творчої діяльності;
- охоплювати різні рівні складності задач;
- урахувати дидактичні вимоги до структури задач, їх змісту, повторюваності й інше.

Ураховуючи об'єкт і предмет нашого дослідження пропонуємо класифікацію задач за наступними підставами.

1. Виходячи з *цілей і структури системи формування* в студентів вищих педагогічних навчальних закладів умінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності, виділяємо шість груп задач: 1) задачі на цілепокладання, 2) задачі на діагностування, 3) задачі на конструювання, 4) технологічні задачі, 5) задачі на самооцінку, 6) задачі на самокорекцію. Дані типи задач охоплюють основні типи проблем у сфері формування в студентів вищих педагогічних закладів умінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності в контексті ефективної організації їх самостійної навчальної діяльності.

2. За *характером діяльності* виділяємо теоретичні й практичні задачі, на підставі того, що процес набування складається з накопичення знань й оволодіння способами їх здобуття й застосування. Розв'язання теоретичних задач спрямовано на отримання нових знань за допомогою вже відомих і нових способів розв'язання. Практичні задачі спрямовані на досягнення нових результатів відомими способами або їх новою комбінацією (на застосування знань). Дані типи задач охоплюють основні сфери розв'язання задач – теоретичну й практичну.

3. За *способом розв'язання* виділяємо п'ять груп задач: пошукові, аналітичні, дослідницькі, оцінювально-рефлексивні, творчі. Дані типи за-

дач охоплюють важливі наукові методи, утілені в узагальнених способах розв'язання задач.

Наведена нами класифікація дозволяє виділити в якості основних – теоретичні й практичні задачі, які, у свою чергу, підрозділяються на типи за цілями, структурою, характером діяльності студентів у ході організації самостійної навчальної діяльності й способом вирішення різноманітних пізнавальних проблем під час її здійснення: пошукові, аналітичні, дослідницькі, оцінювально-рефлексивні, творчі. Крім того, вона доповнена тими задачами, які відбивають професійну спрямованість організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів (див. табл. 6.5 та 6.6).

Таблиця 6.5

Типи та перелік теоретичних задач самостійної навчальної діяльності

Типи задач	Перелік задач
1. Пошукові задачі	– на засвоєння основних понять, категорій, провідних дидактичних ідей і теорій; – на відбір і групування матеріалу; – на оволодіння методами вивчення різних навчальних дисциплін; – на оволодіння методами педагогічного дослідження; – на засвоєння технологій підготовки, здійснення й керування навчальною діяльністю різних видів; – на вивчення основ організації й контролю навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, його специфіки по відношенню до контролю в загальноосвітніх закладах;
2. Аналітичні задачі	– на опис і пояснення механізмів здійснення самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності; – на встановлення характеру причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі; – на доказ існування взаємозалежності між рівнем сформованості вмінь самоорганізації й самоконтролю та успішністю навчальної діяльності; – на виявлення основного й другорядного, часткового й загального; – на аналіз та аргументацію фактів; – на постановку цілей навчальної діяльності; – на виділення цілей майбутньої педагогічної діяльності; – на комбінування фактів, явищ, теорій, методів і форм діяльності у вирішенні конкретних проблем; – на перенос методів науки в педагогічну практику;
3. Дослідницькі задачі	– на постановку й вирішення проблеми; – на оволодіння теоретичними й емпіричними методами

Типи задач	Перелік задач
	дослідження; – на аналіз та аргументацію різних підходів; – на пошук і пояснення протиріч у навчальній діяльності; – на прогнозування перспектив власного розвитку; – на прогнозування перспектив навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі;
4. Оцінюваль-но-рефлек-сивні задачі	– на оволодіння методами рефлексивної оцінки дійсності; – на оволодіння різними способами й формами рефлексивної оцінки ефективності навчальної діяльності; – на визначення свого ставлення до проблем самовдосконалення як майбутнього фахівця; – на самоаналіз і самооцінку навчальної діяльності; – на оцінку ролі рефлексії в процесі формування й розвитку особистості того, хто навчається; – на формування педагогічної рефлексії; – на розвиток критичного мислення; – на вибір й обґрунтування критеріїв оцінки ефективності навчальної діяльності; – на корекцію змісту процесу формування вмінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності;
5. Творчі задачі	– на виявлення проблем у своїй навчальній діяльності; – на розвиток здатності знаходити варіативні шляхи розв'язання виявлених проблем; – на формування власного стилю навчальної діяльності; – на формування власного стилю педагогічної діяльності; – на становлення професійної позиції педагога; – на розвиток нестандартного мислення, здатності відходити від стереотипів при розв'язанні навчальних проблем; – на розвиток самостійного мислення й творчого використання ефективного досвіду інших людей.

Таблиця 6.6

Типи та перелік практичних задач самостійної навчальної діяльності

Типи задач	Перелік задач
1. Пошукові задачі	– на пошук й узагальнення інформації; – на застосування різних джерел знань; – на відбір найбільш ефективної методики організації пізнавальної діяльності, здійснення її самоорганізації й самоконтролю; – на фіксацію й формулювання проблем у навчальній діяльності; – на оволодіння методиками діагностування рівня й ступеня сформованості операційних компонентів діяльності;

Типи задач	Перелік задач
	– на формулювання цілей навчальної діяльності; – на конструювання змісту своєї навчальної праці; – на конструювання змісту своєї педагогічної праці; – на планування й організацію навчальної діяльності; – на алгоритмізацію організаційних і контролюючих дій; – на оволодіння інформаційними навчальними технологіями;
2. Аналітичні задачі	– на виявлення й аналіз факторів, що сприяють успішному здійсненню запланованої діяльності; – на пошук шляхів корпоративного вирішення навчальних проблем; – на виявлення факторів успіху педагогічної діяльності; – на виявлення труднощів і протиріч у матеріалі чи діяльності; – на діагностування причин відхилень отриманого результату від бажаного або заданого, а також умінь успіху; – на збір й аналіз максимального обсягу інформації про хід навчальної діяльності; – на відбір, обґрунтування й застосування оптимальних способів, форм організації й контролю навчальної діяльності; – на відбір, обґрунтування й застосування оптимальних способів вирішення педагогічних ситуацій; – на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що виникають у процесі навчальної діяльності;
3. Дослідницькі задачі	– на вивчення, аналіз й узагальнення позитивного досвіду; – на вивчення, аналіз й узагальнення передового педагогічного досвіду; – на спостереження й аналіз процесу й результатів навчальної діяльності; – на виявлення особливостей навчальної діяльності студентів на конкретному факультеті вищого педагогічного навчального закладу, особливостей навчання учнів; – на прогнозування результатів своєї навчальної діяльності; – на моделювання навчальної діяльності; – на моделювання образу майбутньої педагогічної діяльності й здійснення навчально-виховної роботи; – на систематизацію й узагальнення матеріалу, накопиченого з виучуваної теми в ході спостережень й аналізу результатів діяльності; – на виділення критеріїв і показників розвитку необхідних якостей; – на визначення рівня сформованості необхідних якостей; – на визначення оптимальних і раціональних шляхів усунення недоліків і помилок у навчальній діяльності; – на планування навчальної діяльності;

Типи задач	Перелік задач
4. Оцінювально-рефлексивні задачі	– на пояснення характеру мотивів навчальної діяльності; – на оцінку впливу факторів на успішність навчальної діяльності; – на оцінку результатів навчальної діяльності відповідно до застосованих засобів; – на оволодіння технологіями оцінювання ефективності навчальної діяльності, а також рівня її самоорганізації й самоконтролю; – на відбір й аргументацію критеріїв оцінки ефективності навчальної діяльності; – на критичну оцінку й корекцію змісту змодельованої діяльності; – на формування звички педагогічної рефлексії;
5. Творчі задачі	– на розвиток нестандартності, активності, критичності, гнучкості, самостійності мислення; – на розвиток здатності коригувати цільовий і змістовий компоненти навчальної діяльності; – на модифікацію технології організації навчальної діяльності; – на розвиток здатності закріплювати досягнуті результати й потреби в їх покращенні; – на стимуляцію творчої уяви; – на розвиток здатності широкого переносу знань і вмінь; – на вироблення творчого ставлення до професійної діяльності; – на розробку власних методів формування необхідних якостей на основі творчої переробки позитивного власного й чужого досвіду.

Як бачимо, пошукові задачі пов'язуються переважно з імітаційним і репродуктивним видами діяльності студентів. Аналітичні, дослідницькі й оцінювально-рефлексивні задачі асоціюються з комбінуючо-продуктивною діяльністю. Для розв'язання задач такого типу студенту необхідно переосмислити свої знання, досвід, знайти й застосувати нові способи розв'язання задач на основі комбінацій відомих способів і засвоєння невідомих. Творчі задачі характеризуються наявністю проблемності в своєму змісті, що виражається в наявності певних протиріч умов і вимог питання таких задач і слугує передумовою для неоднозначності їх суб'єктивного розуміння й множинності можливих відповідей. Творчі задачі не мають готових алгоритмів розв'язання.

Така сукупність задач є не випадковою добіркою, а утворює строго впорядковану систему з науково обґрунтованою структурою.

Задачі самостійної навчальної діяльності слід ставити перед студентами таким чином, щоб навчати їх виявляти в самостійно досліджуваному матеріалі суттєве, загальне, професійно необхідне, таке, що сприяє їх розвитку й самовдосконаленню. Відповідно, це можуть бути вступні, тренувальні, мотиваційні, діагностичні, навчаючі, рефлексивні, практичні, контролюючі завдання. Основною вимогою задачного підходу до органі-

зації навчання є поступове нарощування складності задач, їх варіативність, диференційованість, наступність, різнорівневість.

Під час побудови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладах на засадах задачного підходу особливий акцент створюється на побудові цілісної системи завдань. Система завдань має підпорядковуватись наступним вимогам.

1. Слугувати відображенням системно-блочного структурування навчальної інформації й виділяти елементи змісту самостійної навчальної діяльності.

2. Передбачати певну роль і місце того чи іншого типу навчальної задачі в сукупності методів і можливостей окремого модуля навчального матеріалу.

3. Ураховувати зв'язки між елементами змісту блоків навчальної інформації, міжпредметні зв'язки навчальної дисципліни.

4. Охоплювати обсяг і характер знань, що засвоюються самостійно, необхідних умінь і навичок.

5. Містити різнорівневий, варіативний набір задач різних типів.

6. Угруповувати серії елементарних задач і навпаки передбачати багаторівневе (поетапне) вирішення однієї складної.

7. Відмовлятися від абстрактних задач на користь розвивальних, конкретних, практичних.

8. Передбачати прикінцевий детальний аналіз, підведення підсумків, формулювання суджень, здійснення рефлексії навчальних дій.

9. Здійснювати проекцію на майбутню педагогічну діяльність.

Упровадження задачного підходу в організації самостійної навчальної діяльності передбачає деталізацію й конкретизацію визначених вище положень. У нашому дослідженні всі перелічені типи задач подавалися в різних формах, серед них були такі.

➤ Текстові задачі.

➤ Алгоритмічні задачі.

➤ Якісні й розрахункові задачі.

➤ Матричні задачі, коли умова формулюється у вигляді питань, а дані містяться в таблиці. Такий спосіб дозволяє подати велику кількість завдань у компактній формі, а їх зміст об'єднати логічними зв'язками.

➤ Деформовані задачі (ті, що містять пропуски, які треба заповнити, відновивши причинно-наслідкові зв'язки).

➤ Комунікативні задачі.

➤ Міжпредметні задачі.

➤ Педагогічні задачі.

➤ Задачі-ілюстрації й задачі-демонстрації.

➤ Задачі-моделі й задачі-конструкції.

➤ Продуктивні задачі (передбачають вирішення проблеми й розгортання проектної діяльності).

Створену в ході дослідження систему задач розглядаємо в якості підсистеми відносно запропонованої педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

6.2.3. Інтерактивна взаємодія суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі

Термін «інтерактив» походить від англійського слова «interact». «Inter» – це «взаємний», «act» – діяти. «Інтерактивний» – означає здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивна взаємодія – це, насамперед, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія суб'єктів навчального процесу.

Нашу увагу до інтерактивної взаємодії привернули такі її важливі психолого-педагогічні аспекти: можливість безпосередньої практичної діяльності студентів з самостійного засвоєння навчального матеріалу в ході суб'єкт-суб'єктного діалогу; упровадження елементів взаємонавчання, взаємоконтролю, що спонукають і стимулюють процеси САМО студентів; створення соціокогнітивних конфліктів, які надають можливість вийти на рефлексивну позицію студентів у фаховій підготовці; опрацювання навчальної інформації в різних формах і на різних рівнях.

Ці аспекти активно розробляються у вищій педагогічній школі І. А. Зязюном [110], Л. В. Кондрашовою [136], А. І. Кузьмінським, В. Л. Омеляненко [157], О. І. Пометун, Г. О. Фрейманом [242] та ін.

Інтерактивну суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядаємо у різних площинах (табл. 6.7).

Таблиця 6.7

Інтерактивна взаємодія суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності вищого педагогічного навчального закладу

Діяльність викладача	Діяльність студентів
Створення навчальних посібників, навчально-методичних посібників, рекомендацій в інтерактивній формі	Опрацювання змісту в режимі діалогу з навчальним текстом
Підготовка системи навчальних задач і рекомендацій до контролю якості їх самостійного вирішення, видача матеріалу для самостійного опрацювання, приписів й алгоритмів	Прийняття навчальної задачі, узгодження часових і змістових аспектів її виконання й репрезентації
Поточний контроль самостійної роботи	Вирішення навчальних задач, здійснення самоконтролю за розробленими алгоритмами, вирішення утруднень і протиріч, розробка навчальних проєктів
Консультування – педагогічна підтримка самостійної навчальної діяльності	З'ясування протиріч у навчальному матеріалі, що самостійно опрацьовується, рефлексія самостійної навчальної діяльності

<i>Діяльність викладача</i>	<i>Діяльність студентів</i>
В аудиторному навчанні введення блоків вільного обміну інформацією, самоосвіти; занять вільного обміну думками; занять-консультацій; інструктивно-методичних і настановчих форм навчання	Підготовка й активна робота з усунення труднощів організації самостійної навчальної діяльності через поінформування, удосконалення вмінь самостійної навчальної діяльності, накопичення прийомів самоосвіти, самоконтролю й самовдосконалення
Упровадження опосередкованого діалогу в системі «викладач-студент»	Робота у внутрішніх університетських інформаційних мережах, дистанційні консультації з викладачами, інтернет-конференції, робота зі списком посилань, розробка телекомунікаційних проектів
Розробка й упровадження спецкурсів з педагогічної підтримки самостійної навчальної діяльності на інтерактивній основі	Умотивування необхідності свідомої організації самостійної навчальної діяльності, стимулювання процесів САМО

Організаційною базою для здійснення інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії є навчальні дисципліни й види навчальної роботи, які містяться в типових програмах вищого педагогічного навчального закладу.

Для освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» такі види й типи діяльності обумовлюються змістом навчальних курсів: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Психологія», «Валеологія», «Історія педагогіки», спецкурсах «Методика підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями», «Інтерактивні технології навчання», «Педагогічні технології», «Педагогічна майстерність», «Інтел – навчання майбутнього» та ін. Сюди також включаються різні види практик: «пасивна» практика (II курс), літня табірна практика (III курс), педагогічна практика (IV курс), психолого-педагогічна практика (для студентів з додатковою спеціальністю «практична психологія» й звісно виконання курсових і кваліфікаційних робіт під керівництвом викладача.

Навчальними програмами педагогічних університетів передбачений час для самостійної навчальної діяльності студентів у рамках опанування вищеназваними видами навчальної роботи. Проте, теоретико-методологічне обґрунтування того чи іншого феномену діяльності переконливо доводять доцільність уведення спеціальних засобів педагогічного супроводу такої діяльності, що й було здійснено в рамках даної праці.

Інтерактивний спецкурс «Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів», розроблений

для викладачів і студентів щодо вдосконалення й функціонування досліджуваної педагогічної моделі на оптимальному рівні.

Спецкурс складається з трьох блоків.

I блок: цикл навчально-методичних семінарів для викладачів «Управління самостійною навчальною діяльністю студентів: досвід, реалії, перспективи».

II блок: спецкурс для студентів «Самоактуалізація педагога».

III блок: семінар-практикум «Самоефективність у системі педагогічної підготовки».

Основною метою роботи спецкурсу «Самоактуалізація педагога» було формування в майбутніх учителів найбільш важливих, з огляду на специфіку організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, умінь самооцінки, на основі педагогічної дослідницької рефлексії. Орієнтовна програма подана у табл. 6.8.

Детальний розгляд табл. 6.8, програми й змісту спецкурсу, відображає системно-блочний підхід до структурування навчальної інформації, необхідність реалізації задачного підходу у вирішенні педагогічних проблем. Ми мали на увазі такі блоки навчальних занять, як: інформаційний, практичний, рефлексивний, професійно-компетентнісний.

Програма спецкурсу передбачає введення також блоку самоосвіти, який представляє підбір спеціальної наукової літератури й її презентацію задля активізації самоосвітньої діяльності учасників інтерактивної взаємодії в рамках курсу.

Упровадження цілеспрямовано розроблених засобів педагогічної підтримки організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів ґрунтується, таким чином, на реалізації провідних педагогічних умов.

1. Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольного-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2. Професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3. Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування умінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО.

Таблиця 6.8

Програма експериментальних навчальних і практичних занять з самооцінювальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на основі дослідницької рефлексії

Тема	Зміст заняття				Кількість годин
	Інформаційний блок: знання, метазнання, міжпредметні знання, самостійно здобуті знання	Практичний блок: виучувані методи дослідження й формування самооцінки	Професійно-компетентнісний блок: форми застосування знань у педагогічній практиці	Рефлексивний блок: уміння й навички самооцінки, що формуються	
1. Вплив особистісних особливостей на професійний вибір	Метатеорії особистості, професійні підходи до особистості, комунікативні моделі професійної взаємодії	Анкета професійного підходу до особистості як об'єкту педагогічної діяльності	Створення орієнтовної основи для практичної діяльності	Уміння змістового узагальнення теоретичного матеріалу з самооцінки в особистості, виучуваного в нормативних навчальних курсах, уміння вибору стратегії й тактики поведінки в діяльності вчителя, педагогічна рефлексія	2
2. Формування прогностичної, коригувальної й ретроспективної самооцінки в рефлексії мотивів вибору професії вчителя	Оцінка, самооцінка, рефлексія, діагностика, профорієнтація, профадаптація, профвідбір	Оцінювальна анкета мотивів вибору професії вчителя (диференційована за курсами навчання)	Самоаналіз динаміки мотивів вибору професії при підведенні підсумків кожної педагогічної практики	Уміння аналізувати динаміку мотивів у процесі здійснення професійної діяльності, рефлексивні уміння	4

3. Робота педагога, спрямована на формування самооцінювальної діяльності молодших підлітків	Навчання, види навчання, розвивальне, проблемне, диференційоване навчання, «Я-концепція», особистісно орієнтоване навчання	Метод самооцінки А.І.Липіної «Три оцінки», тест «Оціни себе», методика вивчення самооцінювальної позиції школяра в ретроспективі	Реалізація комплексної програми вивчення самооцінки підлітків під час першої психолого-педагогічної практики	Уміння прослідити й регулювати самооцінку школярів у навчальній діяльності	2
4. Розвиток особистості підлітка в системі самопізнання й інформації про навколишній світ	Вікова періодизація, провідна діяльність, процеси САМО, педагогічна рефлексія, дослідницька рефлексія.	Засвоєння методики проведення заняття з школярами «Я і навколишній світ»	Ділова гра: «Самопізнання й формування відчуття гармонії з природою»	Уміння здійснення дослідницької рефлексії	2
5. Роль учителя в становленні самооцінювальної культури старшокласників	Класифікація методів педагогічного впливу, культура, самооцінювальна культура, інтерактивні методи навчання	Засоби, методи й організація контролю рівня самооцінки старшокласників	Організація індивідуальної виховної роботи зі старшокласниками, методика діагностичної контрольної роботи	Організація бесіди на основі попереднього спостереження з використанням діагностичних процедур	4
6. Психологічний портрет учителя: досвід, самодіагностика й корекції	Професіограма педагога, педагогічні уміння, навички, педагогічні здібності	Тести пріоритетних цінностей, діагностика емоційного стану, самооцінки й стилю викладання вчителя, виявлення готовності до педагогічної праці	Проведення дослідження в групі студентів, які проходять практику в одній школі. Порівняльний аналіз і узагальнення результатів. Вироблення напрямів самовдосконалення в ході педагогічної практики	Рефлексивні професійно-педагогічні вміння, дослідницькі вміння й уміння самокорекції професійних рис	2

7. Вивчення індивідуальності вчителя (оцінка й самооцінка)	Діяльність, компоненти діяльності, стиль професійної діяльності, особливості спілкування й взаємодії в педагогічній діяльності	Спостереження на основі «Карти педагогічної технології», методика експертної оцінки	Проведення спостереження й експертної оцінки педагогічної технології вчителя в контекстах проєктувально-конструктивного, організаційного, комунікативного й гностичного компонентів діяльності вчителя	Уміння оцінювати педагогічні технології в поняттях структури педагогічної діяльності, рефлексивні вміння, навички й уміння наукового спостереження й організації експертної оцінки	4
8. Система усвідомлюваного самоуправління в педагогічній діяльності	Управління, контроль, самоуправління, активізація діяльності, засоби й умови переходу від рівня зовнішньої організації на рівень внутрішньої самоорганізації	Метод ранжирування загальнолюдських вартостей, методики ціннісних орієнтацій, тест SAMOAL	Методика дослідження, запуск проєкту «Майбутній учитель очима школярів»	Уміння пізнати й свідомо змінити себе (уміння особистісної ідентифікації)	2
9. Самовиховання й саморегуляція – педагогічний аспект	Самовиховання, самооцінка, саморегуляція, засоби формування впевненості в собі й у своїх діях у педагогічній діяльності	Методика виявлення впевненості, засвоєння способів саморегуляції, оволодіння способами навчання школярів вільних дій	Методики позакласної роботи зі школярами (гурток, тренінгові групи, лабораторія), створення плану роботи, опрацювання змісту	Уміння переносити досвід самовиховання й саморегуляції на практичну роботу зі школярами, уміння педагогічного цілепокладання й моделювання	2
10. Узагальнююче заняття. Представлення педагогічних проєктів	Поняття виховної системи, педагогічної системи як середовища розвитку й управління саморозвитком школярів	Експертне оцінювання педагогічних систем і моделей, методи саморегулювання системи	Інформ-дайджест: виховні системи, авторські навчальні методики, інновації й вації	Уміння дослідницької рефлексії, аналіз, синтез, порівняння, виділення головного в педагогічному об'єкті, що досліджується	2

6.3. Оцінка ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів

Методологія дослідження організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначає побудову технології моніторингової оцінки ефективності розробленої педагогічної моделі (див. п. 6.1 даної праці).

На різних етапах дослідження в експерименті брали участь 1600 студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. До формувального експерименту було залучено 1200 студентів і 60 викладачів, експериментальну вибірку складо 600 студентів, контрольну – 600.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи мав на меті оцінку рівня ефективності наявної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів за розробленими критеріями й показниками (п.6.1).

Характер мотивів і цілей суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності визначався ранжируванням груп мотивів, встановленням між ними генетичних зв'язків. Серед провідних мотивів студентів вищих педагогічних навчальних закладів було виділено [184]:

- ✓ навчально-пізнавальні мотиви (зацікавленість матеріалом, галузю знань, потреба в систематичній пізнавальній діяльності, у самоосвіті, успішність у навчанні);

- ✓ професійні мотиви (поглиблено ознайомитися зі специфікою педагогічної праці, набути вмінь і навичок, прийомів, що будуть необхідні в подальшій роботі, удосконалити й «відшліфувати» ті знання, які лише окреслюються на аудиторних заняттях тощо);

- ✓ мотиви соціальної ідентифікації (досягти поваги з боку викладачів, не відставати від сокурсників, уникати осудження за низький рівень виконання самостійної роботи тощо);

- ✓ утилітарні мотиви (отримувати стипендію, відзнаки за високу якість у навчанні);

- ✓ мотиви самореалізації (прагнення до виявлення й розвитку внутрішніх потенцій, до успіху й добробуту).

При цьому показником ефективності організації самостійної навчальної діяльності була визначена провідна роль мотивів самореалізації, що обумовлюються загальними цілями навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Характер мотивів студентів визначався за тестовою методикою «Хто я такий?» (Twenty Statements Attitude Test, «Двадцяти тверджень самовідношення тест», який був запропонований М. Куном і Т. Мак-Партландом у 1954 р.). Цей тест базується на використанні нестандартизованого самоопису з наступним його контент-аналізом. Серед категорій контент-аналізу виділяються: соціальні групи, світоглядні позиції, а також інтереси, захоплення, нахили, мета, самооцінка. Студентам потрібно було

давати відповіді, які виникають спонтанно, не переймаючись послідовністю, граматикою чи логікою висловлювань.

Доцільним у визначенні характерів провідних мотивів може слугувати методика Є. П. Іміна «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» [300, с. 98-102].

Обізнаність суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності в її специфіці, формах, методах, засобах визначалася методом постановки проблемних питань. Так, на початку дослідження з'ясувалося, що повну, правильну відповідь щодо понять «самостійна робота», «самостійна діяльність», «пізнавальна діяльність», «самостійна навчальна діяльність» надали лише 8,5 % опитаних нами студентів II-III курсів, незначних помилок у відповідях припустилися 15 %. Такі результати є для педагогічного університету вкрай незадовільними, адже навчальні програми дисциплін психолого-педагогічного циклу містять відповідний матеріал з цього питання. 13,3 % опитаних нами викладачів педагогічних університетів не вбачають особливої різниці в самостійній роботі й самостійній навчальній діяльності.

Показники діяльнісного критерію ефективності педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності (рівень сформованості в студентів умінь самостійної навчальної діяльності; умінь самоорганізації й самоконтролю; умінь самооцінки; педагогічних здібностей) визначалися на основі чотирирівневого підходу – за ознаками низького, середнього, достатньо високого та високого рівнів сформованості як окремих якостей студентів, так і компонентів означених якостей.

Рівень сформованості педагогічних здібностей студентів, набутих завдяки самоактуалізації в процесі здійснення самостійної навчальної діяльності може бути визначеним за такими показниками: стійкість педагогічної спрямованості й нахилів; педагогічна уява, спостережливість; ознаки вміності й результати самостійної навчальної діяльності.

Сьогодні існує багато підходів до оцінки рівня педагогічних здібностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів. У своєму дослідженні ми зупинилися на методиці Г. В. Резапкіної «Психологічний портрет вчителя» [300, с. 73-80] й методики Р. С. Нємова «Педагогічні ситуації», оскільки автори закладають у їх зміст вищезазначені критерії розвитку педагогічних здібностей [300, с. 81-85]. Рівень прагнення до саморозвитку визначався за методикою Л. Н. Бережнєвої «Діагностика рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності» [300, с. 140-144].

Більш детально розкриємо методику діагностики рівня сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ступінь сформованості даних умінь визначався самооцінкою, з наступною її обробкою з використанням експертної оцінки методом незалежної атестації. Для цього студентам пропонувалася експертна картка, складена на основі ознак рівнів сформованості досліджуваних умінь.

Експертна карта
студента вищого педагогічного навчального закладу
щодо самооцінки сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності

Критерій	Ознака	Ваша задоволеність ступенем сформо- ваності вмінь само- стійної навчальної діяльності				
		1	2	3	4	5
Мотивацій- но-цільова обізнаність	Ступінь усвідомлення цілей, завдань і специфіки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі; досягнення змісту, методів і прийомів, форм її організації; значущості вмінь самостійної навчальної діяльності; спрямованість інтересів, потреб на подальший розвиток					
Організа- ційно- структурна компетент- ність	Ступінь раціонального вимірювання вироблених у школі способів, прийомів планування й систематизації процесу організації самостійної навчальної діяльності, регламентації часу й обсягу роботи					
Процесу- ально- діяльнісна готовність	Ступінь володіння системою спеціально-предметних знань й ефективних у нових умовах пізнавальних і виконавчих самостійних навчальних дій					
Якісний аналіз ви- конуваної самостійної навчальної діяльності	Ступінь орієнтації на глибокий, система-тичний аналіз і правильну самооцінку результатів діяльності, здійснення в зв'язку з цим дій, спрямованих на кори-гування					
Ступінь ініціатив- ності в здійсненні самостійної навчальної діяльності	Сприйняття «нового» з бажанням продуктивного спілкування з учасниками освітнього процесу, набуття й викорис-тання їх досвіду					
Загальна сума						

Інструкція до заповнення: незадоволений – до 2 балів; недостатньо задо-волений – до 3 балів; задоволений – 4 бали; дуже задоволений – 5 балів.

Додаток до експертної карти
Показники ступеня сформованості вмінь
самостійної навчальної діяльності студентів

Критерій	Показник і його різномірні прояви		Бал відпо- відності	Вибір	Сума	
Мотиваційно-цільова обізнаність значущості формування вмінь	Характер ін-тересу, що проявляється	Відсутній	-1	0	1	
		Такий, що проявляється ситуативно	0			
		Стійкий	1			
		Підвищений	2			
	Наявність цілеспрямованості навчальної діяльності	Відсутня	0	1		
		Неясна, нечітка	1			
		Визначена у розумінні	2			
		Конкретна, дієва	3			
Організаційно-структурна компетентність	Прояв регламентації навчальної діяльності	Низький чи відсутній зовсім	2	3	3	
		Середній	3			
		Достатній	4			
		Високий	5			
Процесуально-діяльнісна готовність	Якість знань	Недостатня	0	1	2	
		Поверхнева	1			
		Достатня	2			
		Досконала	3			
	Рациональність способів учіння, що використовуються	Не виявлена	-1	1		
		Теоретична підготовленість	0			
		Володіння окремими способами	1			
		Використання всієї системи	2			
Якісний аналіз виконаної самостійної навчальної діяльності	Фактор задоволеності	Задовільний бал	2	3	3	
		Максимальний бал	3			
		Не завжди адекватна самооцінка	4			
		Правильна самооцінка, здійснення дій, що спрямовані на коригування	5			
Ступінь ініціативності в здійсненні самостійної навчальної діяльності	Характер прояву	Інертність	2	4	4	
		Ретельність виконання	3			
		Колективна ініціативність	4			
		Інтенсивність	5			
Покомпонентна сума (для даного студента)						13

Для здійснення незалежної атестації виявлених ставлень студентів експертна карта заповнюється викладачем (викладачами) на кожного окремого студента (чи на групу студентів) за кожним із критеріїв сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності. Такий підхід потребує наступної статистичної обробки значущості отриманих результатів.

Для швидкості, зручності, більшої конкретності й визначеності можна скористатись додатком до експертної карти – відповідністю між показником сформованості ознаки й числовим вираженням ступеня задоволеності її прояву.

Експертне оцінювання рівнів сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності ґрунтується на показниках покомпонентної суми, що дозволяє відобразити не лише загальний рівень сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності взагалі, але й дає уявлення про розвиток кожного з компонентів цієї системи.

Уміння самооцінки були визначені в нашому дослідженні як здатність особистості свідомо здійснювати самооцінку й самоконтроль своєї навчально-пізнавальної, зокрема, самостійної навчальної, діяльності. Виходячи зі структури такої діяльності, її особливостей з огляду на специфіку функціонування вчителя, було виділено три групи таких умінь: прогностичні, коригувальні, ретроспективні. Виходячи з цього, в якості засобів діагностики були використані тести: «Самооцінка», «Дослідження рівня суб'єктивного контролю», «Здатність до самоуправління» [221, с. 275–348]. Виявлення рівнів сформованості вмінь самооцінки студентів вищих педагогічних навчальних закладів відбувається шляхом усереднення отриманих результатів виконання 3-х тестів.

Проектування діагностики вмінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів відбувалося на основі трактування сутності даних умінь (4-й розділ даної праці), як здатності студентів організовувати й поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію її ходу й результатів на всіх етапах реалізації в різних умовах з метою підвищення ефективності свого учіння й здійснення самостійної навчальної діяльності, а також удосконалення процесу її організації на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок, досвіду.

У якості критеріїв для визначення рівнів сформованості вмінь самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів були обрані:

- знання з теорії самоорганізації й самоконтролю, їх наявність і якість;
- рівень практичного володіння вміннями, що забезпечують успішність процесу самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності;
- усвідомлення, цілеспрямованість і систематичність здійснення самоорганізації й самоконтролю самостійної навчальної діяльності.

Виходячи з цього, діагностика рівня сформованості вмінь самоорганізації й самоконтролю може відбуватися аналогічно до визначення

рівнів сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності, тобто методами самооцінки, експертної оцінки, за допомогою завдань ситуацій.

Як бачимо, визначення рівнів сформованості найважливіших умінь, що характеризують індивідуально-психологічні особливості студентів, відображають розвиток процесів САМО через організацію самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, потребують для своєї оцінки схожих методів і прийомів: анкетування, самооцінка, експертне оцінювання, спостереження, педагогічні ситуації, вивчення продуктів самостійної навчальної діяльності студентів, контрольні, творчі, індивідуальні завдання за всіма напрямками підготовки майбутнього вчителя на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Наведемо приклади таких завдань.

«Незакінчені фрази»

Мета: виявити в студентів обізнаність у понятті «самостійна навчальна діяльність», цілі й мотиви такої діяльності, окремі вміння самостійної навчальної діяльності.

Зміст завдання. Студентам пропонується продовжити фразу: «Я так планую самостійну роботу з іноземної мови ...»; «Я розумію, що майбутньому вчителеві треба формувати в себе такі особистісні якості, як ...»; «Мені вдаються такі форми самостійної роботи ...»; «Займатися самоосвітою мені подобається тому, що...»; «Методика самоконтролю навчальної діяльності передбачає...»; «Працювати самостійно означає ...»; «Самостійну діяльність з іноземної мови я планую таким чином ...»; «Ефективність самостійної навчальної діяльності досягається через ...».

Завдання-ситуації

1) **Мета:** виявити ступінь прояву вмінь самостійної навчальної діяльності студентів.

а) Скласти план самостійної навчальної діяльності на заліковосесійний період.

б) Скласти графік обов'язкової самостійної роботи на тиждень.

в) Перелічити джерела інформації, які потрібно застосувати під час виконання самостійної роботи з конкретної теми (тема визначається).

г) Написати напам'ять графік роботи університетської бібліотеки, читальних залів, лаборантів, методичних кабінетів фахових кафедр.

д) Перелічити способи взаємодії з викладачем, який веде провідні навчальні курси в цьому семестрі.

е) Оцінити кількість часу, потрібного на виконання певного виду самостійної роботи (завдання додається) і спланувати хід даної діяльності.

2) **Ситуація:** при проведенні аудиторного заняття з іноземної мови з групою студентів загальної мовної підготовки простежується їх низька активність, невелика зацікавленість у виконанні блоку самостійної роботи з теми.

Завдання: викладачем пропонується кожному скласти завдання для самостійної роботи з іноземної мови за темою, що вивчається, не застосовуючи «традиційних» форм і методів. Після презентації студентам пропонується підвести підсумки й визначити кращі ідеї, доповнити їх особистими пропозиціями.

Таким чином, запропоновані засоби оцінки сформованості вмінь студентів цілком відповідають вимогам методології педагогічного дослідження [315]. Мається на увазі наступне.

- Задля досягнення мети виявлення рівня розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що обумовлюють їх успіх в організації самостійної навчальної діяльності, використовується не одна окрема методика, а їх система.

- Методи, методики, що складають таку систему мають природний характер (являють собою звичайний навчальний засіб) і добираються з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей студентів.

- Методики й прийоми не тільки охоплюють усі сторони об'єкту, що досліджується, але й взаємно перетинаються, що слугує передумовою отримання достеменних результатів.

- Запропоновані методики передбачають можливість статистичної обробки результатів, що надає можливість оцінити рівень значущості динаміки розвитку досліджуваних якостей.

Описані вище методики діагностики ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволяють окреслити характер труднощів студентів у організації самостійної навчальної діяльності. Відтак, потрібне більш детальне їх дослідження із залученням позиції викладачів і студентів за методикою самооцінки й використанням хронокарт. Бланк самооцінки містить перелік тверджень (найрозповсюдженіших труднощів), які треба оцінити за ступенем їх прояву.

Бланк самооцінки

Аспекти організації самостійної навчальної діяльності	Ступінь утруднення			
	Значний	Середній	Незначний	Невідчутний

Наступним кроком є ранжирування труднощів, виділення серед них загальних, провідних, а також узгодження індивідуальних даних (коефіцієнт конкордації) задля виявлення загальних факторів, що зменшують ефективність функціонування моделі організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі.

У п.6.1. даної роботи наведені підходи й критерії оцінки дидактичного пакету самостійної навчальної діяльності. Технічно виявлення його рівня може відбуватися за показниками: 1) повнота (інформаційні джерела, контролюючі засоби, засоби діагностики), 2) якість, 3) можливість методичного узагальнення на ряд дисциплін, 4) сприяння формуванню в

студентів узагальнених методів самостійної навчальної діяльності, 4) конкретність і науковість розробки, 5) запровадження нових методів самостійної роботи, 6) їх відповідність методам даної галузі знань, 7) використання інформаційних технологій.

Зазначені показники зводимо в матрицю експертного оцінювання в такий спосіб:

Матриця експертної оцінки

Зміст	Показники (0–10 балів)							Додаткові бали	Примітки
	1	2	3	4	5	6	7		
Дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності студентів									
Пакет педагогічної підтримки студентів									
Загальний показник									

Отримані дані мають бути інтерпретовані за ознаками оптимального, допустимого, критичного, недопустимого рівня.

Таким чином, технологія діагностувальних зрізів до початку й після завершення формуального експерименту передбачала проведення анкетування, тестування, експертної оцінки й самооцінки, виконання діагностичних завдань, які були спрямовані на різнобічне висвітлення компонентів організації самостійної навчальної діяльності. Це дало змогу визначити існуючі труднощі у функціонуванні існуючої системи самостійної навчальної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах, які детально проаналізовані нами в публікаціях [184-189].

Об'єднання отриманих даних, співвіднесення їх з розробленими критеріями, показниками, ознаками рівнів, дозволяє зробити висновок про рівень ефективності функціонування педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Досліджуючи проблему організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на базі Криворізького державного педагогічного університету, Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського нами було виявлено, що самостійна робота студентів, організація й здійснення самостійної навчальної діяльності, відбувається дещо стихійно, проводиться несистематично, мають місце одноманітні форми й методи такої роботи, часто студенти не обізнані в її специфіці щодо різних навчальних дисциплін і напрямків діяльності тощо.

Застосовані засоби стереодіагностування, аналіз й обробка отриманих результатів дозволили визначити вихідний рівень існуючої системи організації самостійної початкової діяльності як критичний, що однак обумовлено, на нашу думку, рядом об'єктивних факторів. Серед них чинне місце посідає особливість етапу, на якому зараз перебуває вища педагогічна школа в умовах переходу від лекційно-семінарської до кредитно-модульної системи. Звісно, об'єктивні чинники доповнюються тими, що в силу суб'єктивних обставин неспроможні саморегулювати процес організації самостійної навчальної діяльності й, отже, потребують корекції.

Теоретико-методологічний аналіз отриманих експериментальних результатів дослідження проблем організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету дозволяє виявити, описати й запровадити провідні фактори, що сприяють ефективному функціонуванню даної педагогічної моделі. Така робота була здійснена в ході формувального експерименту.

Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів, методологічний аналіз системи організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі виявив низку труднощів і протиріч. Це дозволило висунути припущення про ступінь впливу на процес організації самостійної навчальної діяльності окремих структурних складових її педагогічної моделі – ступеня системно-блочного структурування змісту навчання, рівня дидактичного супроводу самостійної навчальної діяльності, упровадженість задачного підходу, засобів педагогічної підтримки, рівень інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Для перевірки внутрішніх зв'язків педагогічної системи був застосований метод множинних кореляцій, який дозволив виділити загальну структуру кореляційних залежностей, які існують усередині експериментального матеріалу, і представити ці залежності в схематичному вигляді.

Це дозволило виділити генеральні фактори ефективності організації самостійної початкової діяльності студентів – системно-блочне структурування змісту навчального матеріалу, дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності. До загальних факторів належать задачний підхід до організації навчання й організація інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Решта факторів була віднесена до одиничних.

Таким чином, статистичний аналіз результатів діагностичного зрізу на кінець експерименту показав ефективність провідних принципів, компонентів, засобів, чинників педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Висновки до шостого розділу

У розділі дістала конкретизації технологія організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ефективність організації самостійної навчальної діяльності визначається за показниками того, як у процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності конкретні результати – рівень професійної підготовки студента перетворюється в результати, що мають соціальну значущість – рівень самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення студента в майбутній педагогічній діяльності. До таких показників було віднесено: характер мотивів і цілей суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності й їх узгодженість; обізнаність суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності в її специфіці, формах, методах, засобах; успішність студента вищого педагогічного навчального закладу; коефіцієнт часових витрат на організацію самостійної навчальної діяльності студентами; рівень дидактичного супроводу організації самостійної навчальної діяльності студентів; характер труднощів суб'єктів в організації самостійної навчальної діяльності; рівень розвитку педагогічних здібностей студентів; рівень сформованості в студентів умінь самостійної навчальної діяльності, умінь самоорганізації й самоконтролю, умінь самооцінки. Кожен з цих показників досліджується в роботі окремо.

Узагальнена діагностика стану організації досліджуваної діяльності дозволила з'ясувати ступінь наближення даної моделі до запроєктованої інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО студентів, що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні. Якісними критеріями ефективності впровадження педагогічної моделі в практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів є мотиваційно-ціловий, змістовий, організаційний, діяльнісний, контроль-оцінний, рефлексивно-прогностичний, а відповідними рівнями – оптимальний, допустимий, критичний, недопустимий.

Упровадження розробленої педагогічної моделі в практику роботи вищого педагогічного навчального закладу означає створення навчального середовища, яке втілює в собі найвпливовіші фактори, що свідомо й ефективно впливають на формування особистості студента, як майбутнього вчителя, через організацію самостійної навчальної діяльності.

Розгортанням технології є реалізація в певній часовій і змістовій послідовності організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за компонентами педагогічної моделі, фазами, стадіями й етапами. Відтворення моделі в ході реального педагогічного процесу здійснювалось нами поетапно, з опорою на виявлені педагогічні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Завершеність циклу діяльності визначається трьома фазами: фазою проектування, результатом якої є побудо-

вана модель створюваної системи й план її реалізації; технологічною фазою, результатом якої є реалізація системи; рефлексивною фазою, результатом якої є оцінка реалізованої системи й визначення необхідності її подальшої корекції, або розробки принципово іншої педагогічної моделі.

Системно-блочне структурування навчального матеріалу надало можливість визначити номенклатуру видів організації самостійної навчальної діяльності, вирізнити серед них ті, що відображають специфіку професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, виявити зміст, методи й шляхи, необхідні для повноцінної репрезентації результатів досліджуваної діяльності, намітити конкретні строки, форми й методи контролю за ходом організації й процесом розвитку важливих особистісних якостей студентів на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Системно-блочна структура змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядається нами як інтегративна єдність обов'язкової й варіативної частин, причому перша представляє собою системно-блочну організацію змісту, а друга є її рефлексивним відображенням у свідомості суб'єктів її організації.

Ефективна організація самостійної навчальної діяльності студентів передбачає проектування засобів її педагогічної підтримки. У даному дослідженні ці засоби об'єднані в цілісний комплекс – дидактичний пакет. Зміст дидактичного пакету складає: інформаційні джерела, контролюючі засоби, засоби діагностики процесів САМО особистості студентів. Розроблений нами дидактичний пакет включає в себе два необхідних блоки: дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності студентів (для викладачів); пакет педагогічної підтримки студентів у організації самостійної навчальної діяльності.

Реалізація задачного підходу до організації навчання передбачає таку постановку навчальних задач, які сприяють формуванню в студентів умінь самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності, що відбувається в ході інтенсивної розумової продуктивної діяльності.

Наведена нами класифікація задач самостійної навчальної діяльності дозволяє виділити в якості основних – теоретичні й практичні задачі, які, у свою чергу, підрозділяються на типи за цілями, структурою, характером діяльності студентів і способом вирішення різноманітних пізнавальних проблем: пошукові, аналітичні, дослідницькі, оцінювально-рефлексивні, творчі. Крім того, вона доповнена тими задачами, які відбивають професійну спрямованість організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. При цьому особливий акцент створювався на побудові цілісної системи завдань.

Розглянута особливість інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в різних площинах її організації й здійснення в умовах педагогічного університету. Розроблений інтерактивний спецкурс «Організація самостійної

навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів» для викладачів і студентів щодо вдосконалення й функціонування досліджуваної педагогічної моделі на оптимальному рівні. Спецкурс складається з трьох блоків: цикл навчально-методичних семінарів для викладачів «Управління самостійною навчальною діяльністю студентів: досвід, реалії, перспективи», спецкурс для студентів «Самоактуалізація педагога», семінар-практикум «Самоефективність у системі педагогічної підготовки».

Методологія дослідження організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначає побудову технології моніторингової оцінки ефективності розробленої педагогічної моделі. Складові такої технології наведені в розділі.

Теоретико-методологічний аналіз отриманих експериментальних результатів дослідження проблем організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету, дозволяє виявити, описати й запровадити провідні фактори, що сприяють ефективному функціонуванню даної педагогічної моделі. У якості генеральних факторів ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів виділено системно-блочне структурування змісту самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності.

Аналіз результатів діагностичного зрізу на кінець експерименту показав ефективність провідних принципів, компонентів, засобів, чинників педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Історико-педагогічний аналіз праць, документів, історичних пам'яток підтвердив нашу думку про те, що організація самостійної навчальної діяльності не виступала в переважній більшості об'єктом окремих педагогічних досліджень минулого, однак особливого звучання в роботах педагогів і просвітителів набували такі важливі аспекти цього феномену, як організація самостійного навчання, самопізнання й самовдосконалення особистості, саморефлексія.

2. У XX ст. проблема самостійності в навчанні й організація та здійснення самостійної навчальної діяльності набуває академічного бачення, і, відповідно до цього, вивчення й дослідження. Провідними вченими-дидактами було підтверджено, що часто й правильно застосовувана самостійна робота розвиває довільну увагу учнів, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і формує самостійність як рису характеру. Разом з тим, організація навчальної діяльності студента є значно ширшим процесом, передбачає включення поряд з аудиторною сукупності домашньої, позааудиторної й загальної самостійної роботи, причому за різними напрямками підготовки фахівця. Тому сьогодні відмічаємо недостатню вивченість феномену самостійної навчальної діяльності студентів і її дослідження лише за окремими, організаційними й методичними, складовими.

Вважаємо за доцільне наголосити на відмінності в трактуванні понять «самостійна навчальна діяльність» і «самостійна робота», при цьому останню розуміти в якості основної організаційної форми здійснення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Відтак, сутність процесу організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів вивчається нами на основі системно-діяльнісного підходу [188].

3. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як складний об'єкт дослідження передбачає широке й вузьке розуміння.

На рівні дефініції в широкому теоретико-методологічному розумінні організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є інтегративною комплексною системою педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні.

У вузькому розумінні з проекцією на практичну реалізацію організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних на-

вчальних закладів є оптимальним інтегративним використанням традиційних і новітніх інноваційних форм, методів і засобів навчання (викладачем і студентом), спрямованих на ефективне й результативне самостійне засвоєння знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

4. Самостійній навчальній діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів притаманні всі характерологічні ознаки діяльності: наявність об'єкта, суб'єкта, предмета, дій з перетворення об'єкта, засобів, процедур, зовнішніх умов, продукту (результату) діяльності. У зв'язку з цим, предметом самостійної навчальної діяльності студентів є самостійно засвоєні ними загальнонаукові й професійно значущі знання, узагальнені способи дій, які забезпечують досягнення кінцевого результату навчання у вищій педагогічній школі [188].

Студент є центральним і єдиним суб'єктом самостійної навчальної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу, він виступає й у ролі того, хто навчається, й у ролі того, хто навчає, і, водночас, ця діяльність організовується й здійснюється з проекцією на його майбутню професійну діяльність.

Ефективність організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів залежить від рівня розвитку всіх психофізіологічних рис і якостей їх індивідуальності. Аналіз робіт провідних учених дозволив визначити систему таких суб'єктних якостей: діяльнісну активність, спрямованість на педагогічну професію й самостійне набуття професійно-значущих знань, пізнавальну самостійність, сформованість умінь і навичок самостійної роботи, здатність до аналітичної діяльності, психофізіологічну готовність до здійснення самостійної навчальної діяльності. З огляду на це необхідним і доцільним є розгляд не стільки технології організації даної діяльності, а усвідомлення й стимулювання процесів самоактуалізації й самореалізації, саморегуляції й самоефективності та самовдосконалення студентів, які в даному дослідженні об'єднані групою процесів САМО як провідні фактори становлення особистості майбутнього вчителя в системі організації самостійної навчальної діяльності вищого педагогічного навчального закладу. Названі особистісні утворення розглядаються як елементи підструктури досвіду суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності й механізмів її здійснення [187].

5. Під уміннями самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо готовність студента до теоретичної й практичної організації й реалізації своєї самостійної навчальної діяльності з високим рівнем якості й гарними кількісними результатами на основі засвоєних знань і досвіду.

Педагогічні здібності розглядаються в якості потенційних особливостей, які мають функціональну значущість щодо формування здатності до самоактуалізації й самонавчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Уміння самооцінки визначаємо як здатність особистості свідомо здійснювати самооцінку й самоконтроль своєї навчально-пізнавальної, зокрема, самостійної навчальної діяльності.

Під умінням самоорганізації й самоконтролю навчальної діяльності розуміємо здатність суб'єкта учіння раціонально організовувати й поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, виконувати контроль і корекцію її ходу й результатів на всіх етапах реалізації в різних умовах з метою підвищення ефективності свого учіння й здійснення самостійної навчальної діяльності, а також удосконалення процесу її організації на основі свідомого застосування накопичених знань, навичок, досвіду.

6. Досліджені системно-функціональні зв'язки, механізми впливу на реалізацію процесів САМО студентів дозволяють на засадах системно-діяльнісного підходу підійти до побудови структурованої, інтегрованої сукупності взаємопов'язаних компонентів – педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів [189].

Об'єктом даного моделювання визначено процес організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у широкому й вузькому розумінні. Предметом моделювання вважаємо систему педагогічного впливу на процеси САМО студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Метою – створення функціональної системи організації засвоєння студентами вищих педагогічних навчальних закладів знань і способів їх здобуття на рівні професійно-педагогічного, фахово-предметного, методичного й загальнокультурного аспектів.

Система суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, за модельним представленням, має трирівневу ієрархію. Перший рівень – вищий, включає Раду університету, другий рівень представляють деканати, кафедри, викладачі, третій рівень – базовий, є рівнем суб'єктів організації, представлений власне студентами вищих педагогічних навчальних закладів. Кожен із суб'єктів організації має свої специфічні завдання й зміст роботи з організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Контроль за організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є невід'ємною частиною педагогічної моделі цієї діяльності й потребує введення критеріїв об'єктивної оцінки, використання нових інформаційних й інтерактивних технологій навчання, модульно-рейтингової системи оцінювання, на основі яких повинне здійснюватися діагностування процесу, ходу й результату самостійної навчальної діяльності.

7. Самостійну роботу студентів розуміємо як комплексне інтегративне педагогічне явище, що має динамічну ієрархічну структуру і представляє собою провідну форму організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Поряд із самостійною роботою до форм організації досліджуваної діяльності включаємо:

різні види консультацій і науково-дослідницьку роботу студентів (індивідуальну й групову).

Методи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів визначаємо як комплексний інтегративний спосіб організації самостійного практичного й теоретичного освоєння будь-якого об'єктивного знання, яке представляє собою професійно-педагогічну цінність. До провідних методів організації самостійної навчальної діяльності відносимо: метод самостійного пошуку професійно-педагогічної інформації; метод самостійного дослідження вивчаемого явища; метод використання сучасних інформаційних технологій; метод рефлексивного аналізу здійснюваної навчальної діяльності; метод самостійного узагальнення результатів і прогнозування.

У широкому розумінні головним засобом організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів є вся система комплексного інтегративного впливу на їх процеси САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації й самоуправління), що відбивається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні. У вузькому розумінні до системи засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів включаємо сукупність тих, що максимально сприяють ефективності й результативності організації й здійснення даної діяльності, а саме: засоби нових інформаційних технологій; засоби інтенсифікації й активізації традиційних для вищої педагогічної школи форм і методів навчання й самонавчання; засоби реалізації задачного підходу в навчанні; індивідуальні науково-дослідницькі завдання; засоби іншомовного спілкування; засоби інтерактивного спілкування викладачів і студентів з питань самостійної навчальної діяльності; ділові педагогічні ігри.

8. Педагогічну модель організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо як схематизоване представлення всіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу.

До системи організації самостійної навчальної діяльності включаємо: мотиваційно-цільовий; організаційно-структурний; процесуально-діяльнісний; контрольню-оцінювальний; аналітико-прогностичний; рефлексивний компоненти. Структурні компоненти педагогічної системи організації самостійної навчальної діяльності студентів мають перебувати у постійній взаємодії й впливати не лише на функціонування цієї системи, але й на весь педагогічний процес підготовки майбутнього вчителя.

Цілісне системне бачення організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлює включення в педагогічну модель, у якості першооснови, принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. До системи відносимо наступні принципи: самостійності; профе-

сійно-педагогічної спрямованості; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; системності, послідовності й раціональності; доступності й достатнього рівня складності; зв'язку теорії з практикою; професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності. Серед них системоутворювальними вважаємо принципи самостійності й професійно-педагогічної спрямованості [186].

Окреслені вище елементи – об'єкт, цілі й завдання, форми й методи, принципи та ін. зумовляють розгляд педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у рамках більш комплексної системи, якою виступає загальна підготовка студентів до професійної педагогічної діяльності.

9. До педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів включаємо:

- власне педагогічну систему самостійної навчальної діяльності й сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності даного процесу;

- форми, методи й засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- методичне забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів;

- системно-блочну організацію змісту самостійної навчальної діяльності на основі індивідуалізації й професіоналізації, яка передбачає максимальне використання міжпредметних зв'язків, урахування специфічних особливостей тієї чи іншої дисципліни, одного чи іншого блоку дисциплін;

- реалізацію задачного підходу в організації самостійної навчальної діяльності;

- систему інтерактивної взаємодії викладача й студентів;

- спеціально-розроблені засоби педагогічної підтримки.

Результативність й ефективність функціонування моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів має забезпечуватися системою педагогічних умов.

1) Малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів на рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольно-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів.

2) Професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

3) Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси САМО.

10. Під ефективністю організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розуміємо певну міру

відповідності отриманих результатів функціонування даної системи поставленій меті, показник того, як у процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності конкретні результати – рівень професійної підготовки студента, перетворюються в результати, що мають соціальну значущість – рівень самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення студента в майбутній педагогічній діяльності.

Такий підхід підвів нас до необхідності розробки критеріїв ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів. До таких показників було віднесено: характер мотивів і цілей суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності й їх узгодженість; обізнаність суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності в її специфіці, формах, методах, засобах; успішність студента вищого педагогічного навчального закладу; коефіцієнт часових витрат на організацію самостійної навчальної діяльності студентами; рівень дидактичного супроводу організації самостійної навчальної діяльності студентів; характер труднощів суб'єктів у організації самостійної навчальної діяльності; рівень розвитку педагогічних здібностей студентів; рівень сформованості в студентів умінь самостійної навчальної діяльності, умінь самоорганізації й самоконтролю, умінь самооцінки.

Якісними критеріями ефективності впровадження педагогічної моделі в практику роботи вищих педагогічних навчальних закладів є: мотиваційно-цільовий; змістовий; організаційний; діяльнісний; контрольно-оцінний; рефлексивно-прогностичний.

11. Упровадження розробленої педагогічної моделі в практику роботи вищого педагогічного навчального закладу означає створення навчального середовища, яке втілює в собі найвпливовіші фактори, що свідомо й ефективно впливають на формування особистості студента, як майбутнього вчителя, через організацію самостійної навчальної діяльності.

Розгортанням технології є реалізація в певній часовій і змістовій послідовності організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за компонентами педагогічної моделі, фазами, стадіями й етапами.

Фаза проектування передбачала:

- коректування цілей організації самостійної навчальної діяльності;
- мультифакторне діагностування наявного рівня індивідуально-психологічних процесів студентів;
- визначення мотивів суб'єктів організації;
- розробка механізмів й етапів функціонування педагогічної моделі;
- обґрунтування сукупності педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності організації даного процесу;
- пошук і доцільне поєднання форм, методів і засобів організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

При цьому ми спиралися на теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, генеральні, оперативні цілі її організації, виявлені критерії розвитку найважливіших процесів САМО студентів і їх відповідні показники й засоби оцінки.

Технологічна фаза включала організаційно-структурний і процесуально-діяльнісний етапи функціонування педагогічної моделі. Рефлексивна фаза передбачала контрольну-оцінювальний й аналітико-прогностичний етапи.

Розроблену систему організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядаємо як адаптивну, циклічну, періодично повторювальну в горизонтальній і вертикальній площинах – на рівні навчального заняття, на рівні модуля навчальної дисципліни, змістового модуля навчальної дисципліни, семестру, на межі підсумкового й рубіжного контролю навчальних досягнень студентів.

12. Теоретико-методологічний аналіз отриманих експериментальних результатів дослідження проблем організації самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету дозволив виявити, описати й запровадити провідні фактори, що сприяють ефективному функціонуванню даної педагогічної моделі. У якості генеральних факторів ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів, за результатами експерименту, виділено системно-блочне структурування самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, дидактичний супровід організації самостійної навчальної діяльності.

Аналіз результатів діагностичного зрізу на кінець експерименту показав ефективність провідних принципів, компонентів, засобів, чинників педагогічної моделі організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Подальшої розробки потребують питання генералізації змісту самостійної навчальної діяльності, засобів ефективного управління нормо-часовими витратами студентів в умовах збільшення обсягів самостійної роботи, ефективних шляхів упровадження засобів педагогічної підтримки студентів, зокрема, із застосуванням інформаційних технологій і введення на їх основі новітніх форм самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер; пер. с нем. [вступ. ст. А. М. Боковикова]. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Альбуханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Альбуханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М: Наука, 1995. – С. 27–48.
4. Амяга Н. В. Методики для измерения личностной представленности в общении / Н. В. Амяга // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 42–53.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – [изд. 3]. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванович Андреев. – Казань: Изд-во Казан. университета, 1988. – 238 с.
7. Андреев В. И. О структуре экспериментально-исследовательских заданий, обладающих развивающими функциями для малых групп учащихся / В. И. Андреев // Новые исследования в педагогических науках. – М.: 1975. – Вып. 2. – С. 11–13.
8. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. для вузов / Елена Васильевна Андриенко. – М.: Академия, 2008. – 263 с.
9. Андрущенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Татьяна Юрьевна Андрущенко. – М., 1979. – 161 с.
10. Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 – «социальная психология» / О. М. Анисимова – Л., 1987. – 24 с.
11. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / [Сост. П. А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
12. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Каленеченко]. – М.: Педагогика, 1988. – 635 с.
13. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 76 с.
14. Аристова Л. П. Активность учения школьника / Людмила Павловна Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 139 с.
15. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / Сергей Иванович Архангельский. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.

16. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / Сергей Иванович Архангельский. – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
17. Асмолов А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
18. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика / Роберто Ассаджоли. – М.: REFL-book, 1994. – 261 с.
19. Афанасьев В. Г. Проблема целостности в философии и биологии / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Мысль, 1964. – 416 с.
20. Ахаян Т. К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Тамара Константиновна Ахаян. – СПб.: Питер, 1997. – 98 с.
21. Ашин Г. К. Теоретические основы элитологии образования / Г. К. Ашин, Бережнова Л. Н. [и др.]. – М: Наука, 1998. – 250 с.
22. Бабыкина Н. Н. Диалектика творческой и репродуктивной деятельности в системе культуры: автореф. на соискание канд. филос. наук: спец. 09.00.13 «философия культуры» / Н. Н. Бабыкина – СПб., 1992. – 19 с.
23. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
24. Бандура А. Принципы социального научения / А. Бандура, Р. Уолтерс // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Из-во МГУ, 1984. – С. 55–60.
25. Барановская Т. А. Формирование самоконтроля в учебной деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Татьяна Артуровна Барановская. – М., 1989. – 184 с.
26. Батурина Г. И. К вопросу о сущности критериев эффективности обучения / Г. И. Батурина // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1973. – Вып. 7. – С. 26–27.
27. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / Сергей Яковлевич Батышев. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
28. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.
29. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) / Владимир Александрович Беликов. – Челябинск: Факел, 1995. – 142 с.
30. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / Виссарион Григорьевич Белинский; [под ред. А. Ф. Смирнова]. – М.: Педагогика, 1982. – 288 с.
31. Бем И. Продуктивное обучение: слагаемые системы / И. Бем, Й. Шнайдер // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 59–78.
32. Бережнова Л. Н. Профессиональный самоанализ студента как особая проблема педагогического вуза (в аспекте гуманитаризации образования) / Л. Н. Бережнова // Проблемы гуманитаризации образования. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. – 1999. – С. 65–80.

33. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
34. Беспалько В. П. Педагогические и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Новая школа, 1995. – 336 с.
35. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–21.
36. Бібік Н. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти / Н. Бібік // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 40–46.
37. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
38. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович; под общ. ред. [и с предисл.] Д. И. Фельдштейна. – [2-е изд.] – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.
39. Бокуть Б. В. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б. В. Бокуть [и др.]. – Мн.: БИ, 1989. – 108 с.
40. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти] / Ярослав Якович Болюбаш. – К.: КОМПАС, 1997. – 64 с.
41. Бондар В. І. Дидактика: навч. посіб. / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
42. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2000. – 320 с.
43. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя / Владислав Борисович Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
44. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала / Сергей Леонидович Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
45. Брушлинский А. В. О формировании психического / Андрей Владимирович Брушлинский // Психология формирования и развития личности / [ред. Л. И. Анцыферовой]. – М.: Наука, 1981. – С. 106–126.
46. Бугрий Е. В. Теория и практика формирования интеллектуальных умений школьников / Елена Владимировна Бугрий. – Киев: Деміур, 2004. – 308 с.
47. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Мария Валерьяновна Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
48. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71–78.
49. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект / Володимир Костянтинович Буряк. – К.: Деміур, 2005. – 232 с.
50. Буряк В. К. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 25–27.
51. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В. К. Буряк // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 18–29.
52. Вадюшин В. А. Педагогические проблемы самоконтроля в обучении и эф-

- фективности применения ТСО для его реализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Владимир Александрович Вадюшин. – Минск, 1978. – 195 с.
53. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека / Кима Яковлевна Вазина. – М.: Изд-во Мос. гос. ун-т печати, 2000. – 250 с.
54. Варшавский В. И. Оркестр играет без дирижера. Размышления об эволюции некоторых технических систем и управлении ними / В. И. Варшавский, Д. А. Поспелов. – М.: Наука, 1984. – 207 с.
55. Васильева Г. Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе решения геометрических задач (в обучении геометрии в 6 классе) / Г. Н. Васильева // Педагогика. – 1992. – № 6. – С. 21-24.
56. Вахрушева Т. А. Формирование у будущих учителей учений вариативного самоконтроля учебной деятельности в процессе их педагогической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамара Александровна Вахрушева. – Челябинск, 1995. – 162 с.
57. Веберг Т. И. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности у будущих учителей математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тамара Ивановна Веберг. – Липецк, 1999. – 148 с.
58. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3-8.
59. Виктор Александрович Штофф и современная философия науки: [сборник] / ред.-сост. Ю. М. Шилков. – СПб.: Из-во С.-Петербургского ун-та, 2007. – 461 с.
60. Володько В. М. Індивідуалізація і диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія, 1997. – № 4. – С. 9-17.
61. Волошин Августин. Памяти Олександра Духновича / Августин Волошин. – Ужгород: Просвіта, 1923. – 31 с.
62. Воынка Г. И. О некоторых закономерностях самореализации и самореализующейся личности / Г. И. Воынка // Тезисы докладов межвузовской научной конференции [«Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе»]. – К.: КГПИ им М. П. Драгоманова, 1990. – С. 12-14.
63. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Борис Львович Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
64. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский: [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
65. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: В 6-ти т. / Лев Семенович Выготский; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2-3. – 368 с., ил. – (Акад. пед. наук СССР).
66. Вяткин А. Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка: пособие к спецкурсу / Леонид Григорьевич Вяткин. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-т, 1993. – 130 с.
67. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Татьяна Васильевна Габай. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 255 с.
68. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Олег Семенович Газман // Новые ценности образо-

- вания: десять концепций и эссе / [ред. Н. Б. Крылова]. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 58–69.
69. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / Петр Яковлевич Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
70. Гальперин П. Я. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 238 с.
71. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности / Шолом Израилевич Ганелин. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 78 с.
72. Гарунов М. Г. Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978. – 325 с.
73. Герцен А. И. Собр. соч. и писем в 30-ти т. / Александр Иванович Герцен; [под ред. М. К. Лемке] – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 16. – 450 с.
74. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика / Борис Семенович Гершунский. – К.: Вища шк., 1979. – 240 с.
75. Глинский Б. А. Методология науки: когнитивный анализ: учеб. пособие / Б. А. Глинский, О. Е. Баксанский. – М.: Альтекс, 2001. – 188 с.
76. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
77. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Евгений Яковлевич Голант. – Казань: Татарское кн. из-во, 1971. – 134 с.
78. Голубчиков А. Я. Самоопределение индивида (социально-философский анализ): дис. ... доктора филос. наук: спец. 09.00.13 / Анатолий Яковлевич Голубчиков. – Екатеринбург, 1993. – 328 с.
79. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Федор Никандрович Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
80. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
81. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: Учебн.-метод. пособие / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79 с.
82. Греков Б. Д. Киевская Русь / Борис Дмитриевич Греков. – М.: АСТ, 2003. – 672 с.
83. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Валентина Миколаївна Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300 с.
84. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / Ангелина Константиновна Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 145 с.
85. Грязнов Б. С. Логика, рациональность, творчество / Борис Семенович Грязнов. – [изд. 2]. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
86. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / Петро Миколайович Гусак. – Луцьк: ВДУ, 1999. – 276 с.
87. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
88. Дайри Н. Г. Основное усвоить на уроке: Книга для учителя/ Нейт Георги-

- евич Дайри. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
89. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1961. – № 8. – С. 31–36.
90. Демидова И. Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «возрастная и педагогическая психология» / И. Ф. Демидова. – СПб., 1993. – 20 с.
91. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
92. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические сочинения / Николай Александрович Добролюбов; [сост. В. Ф. Кузьмин, Ю. А. Рудь]. – М.: Педагогика, 1986. – 352 с.
93. Домбровецкая Г. Особенности учебной самоорганизации иностранных студентов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Гражина Домбровецкая. – Л., 1987. – 243 с.
94. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
95. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1993. – 325 с.
96. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / Самсудин Бутохович Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
97. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения / Борис Петрович Есипов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – Вып. 115. – С. 5–37.
98. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Борис Петрович Есипов. – М.: Педагогика, 1961. – 178 с.
99. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: [Кн. для учителя] / Лидия Владимировна Жарова. – М.: Просвещение, 1993. – 203 с.
100. Журавлев В. И. Педагогика: учеб. пособие / Журавлев В. И. [и др.]; ред. П. И. Пидкасистый. – М.: Академия, 1995. – 637 с.
101. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
102. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
103. Захарова А. В. Генезис самооценки: автореф. на соискание уч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «возрастная и педагогическая психология» / А. В. Захарова. – М., 1989. – 42 с.
104. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
105. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Практикум: учеб. пособие [для студ. учр. высш. проф. образования] / Эвальд Фридрихович Зеер. – М.: Академия, 2008. – 144 с.
106. Зеленкова Н. І. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у навчальному процесі / Н. І. Зеленкова // Педагогіка вищої та середньої шко-

- ли: [зб. наук. праць]. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 13. – С. 247–252.
107. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
108. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / Сергей Иванович Зиновьев. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.
109. Зинченко В. П. Мир образования и образование миров / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 8–15.
110. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / І. А. Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи: спец. випуск «Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти: [зб. наук. праць]. – 2003. – № 6. – С. 32–40.
111. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
112. Идинов А. А. Самореализация личности в внепроизводственной сфере общества: (Онтол. и гносеол. анализ): автореф. на соиск. уч. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.13 «философия культуры» / А. А. Идинов. – Фрунзе, 1990. – 20 с.
113. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – М.: СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
114. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / Татьяна Андреевна Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
115. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в обучении / Татьяна Андреевна Ильина. – М.: Знание, 1972. – Вып. 1, 2, 3. – 72 с.
116. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Ислам Имранович Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
117. Иоганзен Б. Г. Педагогическая деятельность и научная организация труда / Бода Германович Иоганзен. – Томск: Томск. ун-т, 1973. – 61 с.
118. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. Вып. I: Эмпирическое и теоретическое мышление / Лев Борисович Ительсон. – М.: Знание, 1972. – 259 с.
119. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
120. Каган М. С. Философская теория ценности / Моисей Самойлович Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.
121. Калина Н. Ф. Вопросник САМОАЛ. Адаптация «Самоактуализационного теста» / Н. Ф. Калина, А. В. Лазукин // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С. 14–22.
122. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
123. Карсонов В. А. Система мониторинга самостоятельной познавательной деятельности учащихся / В. А. Карсонов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 5. – С. 14–16.
124. Кирсанов А. А. Учить учиться – основа активизации познавательной деятельности учащихся / А. А. Кирсанов // Воспитание познавательной

- активности и самостоятельности учащихся – Казань, 1969. – Вып. № 67. – С. 18–31.
125. Класична педагогіка: навч. посібник / Л. С. Нечепоренко, Я. В. Подоляк, В. Г. Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420 с.
 126. Климов Е. А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 102–108.
 127. Клинберг Л. Проблема теории обучения: [пер. с нем.] / Лотар Клинберг. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
 128. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / М. О. Князян. – Одеса, 2007. – 45 с.
 129. Ковалев А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
 130. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Виталий Андреевич Козаков. – К., 1991. – 386 с.
 131. Козій Д. Три аспекти самопізнання у Сковороди / Д. Козій // Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: [зб. наук. праць]. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 253–263.
 132. Козяр М. М. Методичне забезпечення графічної підготовки спеціаліста у вищому закладі освіти (на прикладі немашинобудівних спеціальностей): автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика викладання» / М. М. Козяр. – К., 2000. – 20 с.
 133. Колденкова А. Т. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности / А. Т. Колденкова. – Л.: ЛГУ, 1987. – 280 с.
 134. Коменский Я. А. Избр. пед. сочинения в 2-х т. Великая дидактика / Ян Амос Коменский; [ред. и вводн. ст., прим. проф. А. А. Красновского]. – М.: Учпедгиз, 1982. – Т. 1. – 520 с.
 135. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Юрий Анатолиевич Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с. – (Образование. Педагогические науки. Общая педагогика).
 136. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КДПУ, 2007. – 474 с.
 137. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КДПУ, 1996. – 74 с.
 138. Коновалец Л. С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения / Л. С. Коновалец // Педагогика. – 1990. – № 2. – С. 46–50.
 139. Константинов Н. А. [и др.] История педагогики: учебник [для студентов

- пед. ин-тов] / Н. А. Константинов. – [изд-во 5-е, доп. и перераб.] – М.: Просвещение, 1982. – 477 с.
140. Корнєєв В. П. Основи розвитку пізнавальних інтересів / В. П. Корнєєв // Рідна школа. – 1993 – № 5. – С. 36–40.
 141. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–115.
 142. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – 240 с.
 143. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы / Борис Иванович Коротяев. – [2-е изд., доп. и испр.] – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
 144. Корсакова О. К. Матеріали до шкільних педагогічних рад / О. К. Корсакова, С. Е. Трубачьова // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 3. – С. 79–89.
 145. Костенко И. Аудиторная самостоятельная работа студентов с учебным текстом / И. Костенко // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 101–105.
 146. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Григорий Силович Костюк; ред. Л. Н. Прокопиенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
 147. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / Александр Ильич Кочетов. – [3-е изд., доп. и перераб.] – Минск: Вышейш. шк., 1991. – 287 с.
 148. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога – исследователя / Володар Викторович Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
 149. Краткий психологический словарь / [общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
 150. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.
 151. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
 152. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М.: Прометей, 1991. – 112 с.
 153. Кувшинов Н. И. Влияние повторных упражнений на самоконтроль учащихся в производственном обучении / Н. И. Кувшинов // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 17–23.
 154. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Изд. ЛГУ, 1980. – 172 с.
 155. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1972. – 184 с.

156. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
157. Кузьминський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях / А. І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 311 с.
158. Кукла Г. П. Дидактические условия эффективной организации контроля учебной деятельности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. П. Кукла. – Челябинск, 1984. – 228 с.
159. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С.41–44.
160. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.
161. Куракин А. Т. О системном подходе в исследовании педагогических явлений: Тезисы доклада / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. – М., 1969. – 29 с.
162. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Зоя Сидорівна Кучер. – Кривий Ріг, 2006. – 251 с.
163. Ларина Е. А. Творческая самоактуализация как фактор личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Александровна Ларина. – Курск, 2001. – 189 с.
164. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Марина Михайловна Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
165. Левинов А. М. О содержании понятий «навык» и «умение» / А. М. Левинов // Советская педагогика. – 1980. – № 3. – С. 68–72.
166. Левківський М. В. Історія педагогіки: навчальний посібник / М. В. Левківський, О. М. Микитюк; [ред. М. В. Левківський]. – Х.: ОВС, 2002. – 240 с.
167. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 56–65.
168. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник / ред. В. І. Лозової. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.
169. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303 с.
170. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
171. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
172. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.730 «теория педагогики» / Исаак Яковлевич Лернер. – М., 1971. – 38 с.

173. Лозова В. І. Теоретико-методологічні підходи до дослідження проблем дидактики / В. І. Лозова // Сучасні проблеми дидактики: [зб. наук. праць / ред. В. І. Лозової]. – Харків, 2003. – С. 5–15.
174. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
175. Лозовецька В. Т. Проблеми професійної компетентності викладача в сучасних соціально-економічних умовах / В. Т. Лозовецька // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 52–56.
176. Ломоносов М. В. Служебные документы. Письма: 1734 – 1765 гг. // Полное собрание сочинений / Михаил Васильевич Ломоносов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1957. – Т. 10. – 934 с.
177. Ломоносов М. В. Труды по филологии: 1739 – 1758 гг. // Полное собрание сочинений в 11 т. / Михаил Васильевич Ломоносов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 7. – 993, [2] с.
178. Лурия А. Р. Мозг и психика / Александр Романович Лурия // Хрестоматия по психологии. Учебное пособие [для студ. пед. ин-тов] / ред. проф. А. В. Петровского, [сост. и авт. вводных очерков В. В. Мироненко]. – М.: Просвещение, 1997. – С. 45–50.
179. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Луценко. – Х., 2002. – 220 с.
180. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной работы учащихся / Андрей Степанович Лында. – М.: Высшая школа, 1979. – 160 с.
181. Люблинская А. А. Анализ и синтез в учебной работе младшего школьника / А. А. Люблинская // Ученые записки ЛГПИ имени А. И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1958. – Т. 159. – С. 3–25.
182. Максименко С. Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С. Д. Максименко // Вісник Національного технічного ун-ту України. – 2001. – № 3. – Кн. 1. – С. 5–10.
183. Максименко С. Д. Современное состояние генетических исследований в психологии / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 3–10.
184. Малихін О. В. Програма навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування (для спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво») / О. В. Малихін, С. О. Мелікова. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – 43 с.
185. Малихін О. В. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / О. В. Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 28–30.
186. Малихін О. В. Основні положення концепції цілеспрямованого формування у студентів потреби в професійно-педагогічній самоосвіті / О. В. Малихін // Сучасні проблеми методичного аспекту освіти та мистецтвознавства: [зб. наук. праць]. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 89–95.

187. Малихін О. В. Самоактуалізація, самореалізація, самоефективність і самовдосконалення майбутніх педагогів у процесі здійснення самостійної навчальної діяльності / О. В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [Зб. наук. праць]. / заг. ред. академіка М. Б. Євтуха. – К.: КНЛУ, 2007. – Випуск 33. – С. 62–68.
188. Малихін О. В. Структура і зміст самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. В. Малихін // Наукові записки: [Зб. наук. статей НПУ ім. М. П. Драгоманова / [Упор. П. В. Дмитренко, Л. М. Макаренко]. – К.: Вид-во НПУ, 2006. – Випуск LXIV (64). – С. 131–145.
189. Малихін О. В. Шляхи оптимального розв'язання проблеми формування потреби в педагогічній самоосвіті студентів / О. В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: [Зб. наук. праць] / [заг. ред. академіка М. Б. Євтуха]. – К.: КНЛУ, 2001. – Випуск 18. – С. 57–60.
190. Малькова З. А. США: поиски решения стратегической задачи школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 82–92.
191. Мамажанов М. Психологические особенности связи познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Махмуд Мамажанов. – М., 1981. – 170 с.
192. Маремкулова Р. К. Потребность в самоактуализации как основа творческого роста будущего учителя начальных классов: (На материале пед. колледжа): автореф. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «возрастная и педагогическая психология» / Р. К. Маремкулова. – М., 1995. – 17 с.
193. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
194. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
195. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности: Тексты / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея]. – М.: из-во МГУ, 1982. – С. 108–118.
196. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 1999. – 560 с.
197. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
198. Махмутов М. И. Современный урок / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
199. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07 / Ефим Израилевич Машбиц. – Киев, 1988. – 380 с.
200. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Людмила Андріївна Медвідь – К.: Вікар, 2003. – 336 с.
201. Мельникова Н. Н. Издания Московского университета 1756-1799 гг. / Н. Н. Мельникова, П. Н. Беркова. – М.: Из-во МУ, 1955. – 320 с.

202. Менчинская Н. А. Задача в обучении / Наталья Александровна Менчинская // Педагогическая энциклопедия / [под. ред. И. И. Конрова]. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – С. 115–118.
203. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь: ПГУ, 1971. – 240 с.
204. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Евгений Александрович Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
205. Мироненко В. В. Хрестоматия по психологии: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / Владимир Владимирович Мироненко; ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1997. – 680 с.
206. Мионов В. В. Онтология и теория познания / В. В. Мионов, А. В. Иванов. – М.: Гардарики, 2005. – 447 с.
207. Митина В. С. Качество образования в современных школьных реформах на Западе / В. С. Митина // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 126–129.
208. Моисеева М. В. Курс подготовки дистанционного обучения / М. В. Моисеева / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scholar.urf.ac.ru/courses/tutor/index.html>. – Загол. с экрана. – Язык рус.
209. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / Александр Григорьевич Молибог. – [2-е изд., доп.]. – Минск: Вышэйш. школа, 1975. – 288с.
210. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Наталья Григорьевна Морозова. – М.: Знание, 1979. – 47с.
211. Національна доктрина розвитку України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6.
212. Недашковская М. А. Самореализация личности как феномен культуры: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Марина Алексеевна Недашковская. – К., 1990. – 167 с.
213. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Равиль Авзалович Низамов. – Казань: КГУ, 1975. – 130 с.
214. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Николай Дмитриевич Никандров. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 303 с.
215. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції // Педагогіка і психологія / Н. Г. Ничкало. – 2008. – № 1. – С. 57–69.
216. Новые педагогические и информационные технологии в образовании / [под ред. Полат Е. С.] – М.: Логос, 1999. – 256 с.
217. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся / В. И. Орлов // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 44–48.
218. Осадчева И. И. Мотивационные ресурсы самоактуализации (профессионального роста) учителя: автореф. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «возрастная и педагогическая психология» / И. И. Осадчева. – М., 1998. – 23 с.

219. Освітні технології: навчально-методичний посібник / ред. О. М. Пехота. – К.: АСК, 2004. – 256 с.
220. Осницкий А. К. О регуляторном опыте человека / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2005. – № 4. – С. 3–8.
221. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – [Изд-е 4-е, доп. и перераб.] – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 580 с.
222. Острогорский А. Н. Избранные педагогические сочинения / Алексей Николаевич Острогорский; [сост. М. Г. Данильченко]. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
223. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII в. – первая половина XIX в. / [ред. М. Ф. Шабаева]. – М.: Педагогика, 1973. – 605 с.
224. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / Валентина Федорівна Паламарчук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
225. Педагогика: Учебное пособие / [ред. Ю. К. Бабанский]. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
226. Педагогический словарь / [ред. И. А. Каиров]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 766 с.
227. Педагогическое наследие / В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов; [сост. А. Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
228. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
229. Перлз Ф. Практика гештальттерапии / Фриц Перлз; [пер. с нем. М. Папуша]. – М.: Академ. проект, 2008. – 493 с.
230. Петунин О. В. Формирование познавательной самостоятельности старших школьников во внеурочной деятельности по предметам естественно-научного цикла / О. В. Петунин // Директор школы. – 2005. – № 5. – С. 23–25.
231. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
232. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект / Валерия Семеновна Пикельная. – М.: Высш. шк., 1990. – 175 с.
233. Пилиповский В. Я. Неогуманистические идеи в западной педагогике / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 97–102.
234. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Николай Иванович Пирогов; [сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок]. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
235. Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения / Дмитрий Иванович Писарев; [сост. В. В. Большакова]. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
236. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Учебное пособие / Константин Константинович Платонов. – М.: Высш. школа, 1981. – 175 с.

237. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях / К. К. Платонов // Советская педагогика. – 1963. – № 11. – С.98–103.
238. Плотников П. И. Индивидуальный подход к учащимся в воспитании сознательной дисциплины / П. И. Плотников, Н. Д. Левитов // Советская педагогика. – 1940. – № 5. – С. 4–9.
239. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. [для высш. учеб. заведений]: В 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М.: Владос, 2001. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
240. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с. – (Социально-философское исследование).
241. Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении / Наталья Александровна Половникова. – Казань: Татарское кн. из-во, 1968. – 202 с.
242. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
243. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Яков Александрович Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
244. Посошков И. Т. Завещание отеческое / Иван Тихонович Посошков. – СПб.: Синодальная типография, 1893. – 390 с.
245. Поучение Владимира Мономаха (XI в.) // История педагогики в России: Хрестоматия [для студ. гуманит. фак. высш. учеб. заведений] / [сост. С. Ф. Егоров]. – [2-е изд., стереотип.]. – М.: Академия, 2002. – С. 34–38.
246. Практикум з педагогіки / [ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Иванченка]. – К.: ІСД, 1996. – 432 с.
247. Принцип развития в психологии / [ред. Л. И. Анциферовой]. – М.: Наука, 1983. – 385 с.
248. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / [общ. ред. З. И. Калмыковой]. – М.: Педагогика, 1975. – 208 с.
249. Проблемы системности в истории отечественной науки и философии / ред. Л. О. Венцовский. – М., ИНИОН РАО, 1997. – 66 с.
250. Психологический словарь / [общ. ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова]. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
251. Психология. Учебник [для гуманитарных вузов] / [общ. ред. В. Н. Дружинина]. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.
252. Психология: Словарь. / [ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М., 1990. – 494 с.
253. Психологічний словник / [ред. В. І. Бойка]. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
254. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя: монографія / Валерій Вікторович Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 168 с.
255. Разумовский В. Г. Методология и методы педагогики / В. Г. Разумовский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 2–4.
256. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: [пер. с англ.] / Карл Роджерс. – Ростов-н/Д., 1996. –

257. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Николай Сергеевич Розов. – М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1993. – 193 с.
258. Романець В. А. Ідея самопізнання і смислу людського життя у творчості Г. С. Сковороди / В. А. Романець // Сковорода Григорій: дослідження, розвідки, матеріали: [зб. наук. праць]. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 8–18.
259. Романець В. А. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / В. А. Романець, І. П. Маноха; [вст. сл. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко]. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
260. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении. Опыт теоретического и экспериментального исследования: пособие по спецкурсу / Лидия Андреевна Ростовецкая. – Ростов н/Д: Б. И., 1975. – 297 с.
261. Рубина Л. Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л. Я. Рубина // СОЦИС. – 1996. – № 6. – С. 7–76.
262. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
263. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1959. – 324 с.
264. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
265. Рыженков П. Е. [и др.]. Самоорганизация студентов 1-го курса: учебное пособие / П. Е. Рыженков. – Новосибирск, НГПУ, 1990. – 118 с.
266. Рыков Н. А. К вопросу об образовании умения / Н. А. Рыков // Советская педагогика. – 1953. – № 10. – С. 16–18.
267. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник [для студ. пед. фак-тов] / Олександра Яківна Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
268. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 26–33.
269. Сартр Ж.-П. Проблема метода / Жан-Поль Сартр; [пер. с франц. В. Гайдамак]. – М.: Академ. проект, 2008. – 222 с.
270. Секун В. И. Психология активности / Виталий Иванович Секун. – Мн.: Адукация, 1996. – 280 с.
271. Сериков В. В. Личностный поход в образовании: концепция и технологии: монография / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
272. Сериков Г. Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности / Геннадий Николаевич Сериков. – Иркутск: изд. Иркут. ун-та, 1985. – 137 с.
273. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
274. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К.: Наукова

- думка, 2001. – 912 с.
275. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / Михаил Николаевич Скаткин. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
 276. Скиннер Б. Оперантное поведение / Беррес Скиннер // История зарубежной психологии XX века: Хрестоматия / ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М.: Гаудамус, 2005. – С. 404–440.
 277. Сковорода Г. Сочинения в 2-х томах / Григорий Сковорода; [ред. и вст. статья П. В. Иванько, В. И. Шинкарук]. – М.: Мысль, 1973. – Т.1. – 511 с.
 278. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Сластенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 6–10.
 279. Словник іншомовних слів / [ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1977. – 775 с.
 280. Слово некоего калугера о чтении книг // История педагогики в России: Хрестоматия [для студ. гуманит. фак. высш. учеб. заведений] / [сост. С. Ф. Егоров]. – [2-е изд., стереотип.]. – М.: Академия, 2002. – С. 32–33.
 281. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Мн.: Беспринт, 2001. – 308 с.
 282. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Сергей Дмитриевич Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
 283. Советская педагогика. – 1972. – № 7. – 35 с.
 284. Сокольников Ю. П. Системный подход к воспитанию школьников / Юрген Петрович Сокольников. – М.: Прометей, 1990. – 90 с.
 285. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / М. М. Солдатенко – К., 2007. – 47 с.
 286. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции / Арон Михайлович Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
 287. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Лев Федорович Спирин; [ред. П. И. Пидкасистого]. – М.: Российск. пед. агентство, 1997. – 174 с.
 288. Старченко С. Н. Повременная (периодическая) печать – газеты Украины о Николае Ивановиче Пирогове (1857 – 1957 гг.): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. мед. наук: спец. 14.00.07 «гигиена» / С. Н. Старченко – К., 1967. – 19 с.
 289. Степановский В. И. Выявление навыков рефлексивной самореализации деятельности у подростков 10-14 лет / В. И. Степановский // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / [сб. научн. трудов; сост. М. Э. Боцманова, Г. М. Маслова, Т. С. Пронина]. – М.: Педагогика, 1990. – № 3 – С. 28–32.
 290. Стрекозин В. П. Организация обучения в школе / Владимир Павлович Стрекозин. – [изд. 2-е] – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

291. Сунрикова Н. И. Система обучения Л. В. Занкова и современная психология / Н. И. Сунрикова // Педагогика. – 1993. – № 2. – С.16–19.
292. Сулова Т. Д. Художественно-эстетическая подготовка учителя школы в системе непрерывного педагогического образования / Т. Д. Сулова // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 45–48.
293. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: Освіта ХХІ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 2–7.
294. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзеверін і ін.]. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 719 с.
295. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський; [ред. кол. А. Г. Дзеверін і ін.]. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 2. – 670 с.
296. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие [для сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
297. Тарасюк В. Н. Формирование организованности у студентов пединститутов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.730 «теория педагогики» / В. Н. Тарасюк. – М., 1972. – 20 с.
298. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Лев Николаевич Толстой; [сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая)]. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
299. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. в 91 т. / Лев Николаевич Толстой; [ред. П. И. Бирюкова]. – М.: Правда, 1953. – Т.1. – 350 с.
300. Туріщева Л. В. Психологія управління / Л. В. Туріщева. В. П. Мушинський. – Х.: Основа, 2005. – 160 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип 9).
301. Уманский В. С. Исследование методики обучения старшеклассников самоконтролю: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.730 «теория педагогики» / В. С. Уманский – М., 1973. – 20 с.
302. Усова А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий: дис. ... доктора пед. наук: 13.730 / Антонина Васильевна Усова. – Челябинск, 1969. – Т.1. – 213 с.
303. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Антонина Васильевна Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
304. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных учений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
305. Ушинский К. Д. Пед. статьи 1857-1961 гг. // Собрание починений в 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. – Т. 2. – 656 с.
306. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 3. – 645 с.
307. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1952. – Т. 7. – С. 252.

308. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. / Константин Дмитриевич Ушинский; [ред. А. М. Еголина, Е. Н. Медынского, В. Я. Струминского]. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 6. – С. 245–265.
309. Федоренко И. Т. Формирование навыков самоконтроля в учении / И. Т. Федоренко // Народное образование. – 1962. – № 6. – С. 64–66.
310. Философский словарь / [ред. И. Т. Фролова]. – [5-е изд.]. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
311. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
312. Формирование учебной деятельности студентов / [ред. В. Я. Ляудис]. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.
313. Формирование учебной деятельности школьников / [ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой]. – М.: Педагогика, 1982. – 315 с.
314. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 864 с.
315. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Лев Моисеевич Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
316. Фромм Э. Человек для самого себя / Эрик Фромм; [пер. с англ. Э. Спирова]. – М.: АСТ, 2008. – 349 с.
317. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебное пособие / Андрей Викторович Хуторской. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
318. Цыринова Л. А. Самореализация личности как предмет философского исследования: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Ляйля Ахнафовна Цыринова. – М, 1992. – 154 с.
319. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т.2. – С. 91–109.
320. Чебышева В. В. Совмещение действия при обучении сложному двигательному навыку / Варвара Васильевна Чебышева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Вып. 91. – 210 с.
321. Чотири такти педагогічної підтримки / [упоряд. А. Русаков, Н. Касіцина]. – К.: Шк. світ, 2008. – 112 с.
322. Шабаетова М. Ф. Педагогические идеи В. Г. Белинского // История педагогики: уч. пособие [для ст-тов пед. ин-тов] / Мария Федоровна Шабаетова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 180 – 190.
323. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Анатоліївна Шайдур. – Полтава, 2003. – 242 с.
324. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Татьяна Ивановна Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
325. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности / Т. И. Шамова // Новые исследования в педагогичес-

- ких науках: [сб. научн. работ]. – 1974. – № 11. – С. 20–23.
326. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 350 с. – (Серия – «Высшее образование»).
327. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ія Миколаївна Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 199 с.
328. Шишмаренкова Г. Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин: Личностно-ориентированный аспект: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Галина Яковлевна Шишмаренкова. – Челябинск, 1997. – 254 с.
329. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.
330. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя / Александр Ильич Щербаков. – Л.: Просвещение, 1971. – 352 с.
331. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов.] / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
332. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Галина Ивановна Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
333. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142с.
334. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 167 с.
335. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: [пер. с англ.] / Эрик Эрик-сон; [общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
336. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
337. Ягупов В. Психологічний зміст понять «знання», «навички» та «уміння» / В. Ягупов // Освіта. – 2003. – № 24–25. – С. 8–9.
338. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / Владимир Александрович Ядов. – М.: Наука, 1987. – 248 с.
339. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.
340. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
341. Ямалдинова З. Н. Дидактические условия формирования умений самоконтроля знаний у студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Закия Нажметдиновна Ямалдинова. – Челябинск, 1984. – 212 с.
342. Ackermann E. K. Les autoroutes de l'information: culture de «zappeurs» ou culture d'auteurs? / E. K. Ackermann // Paris: Interface. – 1996. – № 15(5). – L. 38–42.
343. Aubé M. Sur l'autoroute électronique, les voyages formerontils la jeunesse?

- / M. Aubé // *Vie pédagogique*, – 1998. – № 3-4 (mars-avril). – L. 36–39.
344. Baker Jason D. *Successful Online Learning (English). A Handbook of Tips, Strategies, and Techniques* / Jason D. Baker. – UK: Allyn & Bacon, 2003. – 250 p.
345. Bucknall Kevin B. *Going to university. The secrets of successful* / Kevin B. Bucknall. – UK: Exposure Publishing, 2007. – 196 p.
346. Bugental J. F. T. *Self-fragmentation as a resistance to self-actualisation* / J. F. T. Bugental // *Review of Existential Psychology & Psychiatry* – 1962. – № 2. – L. 241–248.
347. Burns T. *The Management of Innovation* / T. Burns, G. M. Stalker. – Oxford; New York: Oxford University Press, 1994. – 269 p.
348. Chun D. *Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence* / David Chun. – Oxford: System, 1994. – 149 p.
349. Clarke J. H. *Patterns of thinking: Integrating learning skills in content teaching* / John Henric Clarke. – Needham Heights MA: Allyn and Bacon, 1990. – 283 p.
350. Combs A. *The evolution of consciousness: A theory of historical and personal transformation* / A. Combs // *The Journal of General Evolution*. – 1993. – № 38. – L. 43–62.
351. Deci E. Z. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* / E. Z. Deci, R. M. Ryan. – N. Y.: Plenum press, 1985. – 270 p.
352. Dodge B. *What's a web-quest?* / B. Dodge, T. March [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://edweb.sdsu.edu/webquest/overview.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
353. Hamm M. *The Collaborative Dimensions of Learning* / Mary Hamm and Dennis Adams. – N. Y.: Ablex Pub, 1991. – 160 p.
354. Harris Judy. *Models of Internet-learning* / Judy Harris / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://www.univ.guelph.qc.ca/pub/scient/models.html>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
355. Marzano R. J. *Dimensions of thinking: A framework of curriculum and instruction* / R. J. Marzano [et al.]. – Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. – 148 p.
356. Maslow A. N. *Motivation and personality* / Abraham Maslow. – [3rd ed.] – N. Y.: Harper and Row, 1987. – 352 p.
357. Miller L. *Putting the Computer in Its Place: A Study of Teaching with Technology* / L. Miller, J. Olson // *The Journal of Curriculum Studies*. – 1994. – № 26. – L. 121–141.
358. Poellhuber Bruno. *Pratiques pédagogiques et nouvelles technologies* / Bruno Poellhuber / [Электронный ресурс] // *Clic*. – #18, octobre 1997. – Режим доступа: <http://www.vitrine.collegebdeb/Clic/CLIC18/Pratique.htm/> – Загол. з екрану. – Мова фр.
359. Van Dusen, L. M. *Can Integrated Instructional Technology Transform the Classroom?* / L. M. Van Dusen, B. R. Worthen // *Educational Leadership*. – 1997. – № 2. – L. 28–34.
360. Warschauer M. *Network-based language teaching: Concepts and Practice* / ed. M. Warschauer, R. Kern. – N. Y.: Cambridge University Press, 2000. – 240 c.