

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0132-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми «Початкова
освіта»

І. В. Аксьонова

Керівник: доцент кафедри дошкільної та
початкової освіти, к. пед. н.

_____ О. О. Андрющенко

Рецензент: професор кафедри дошкільної та
початкової освіти, д. пед. н.

_____ М. Д. Дяченко

Запоріжжя
2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
« ____ » _____ 2023 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Аксьоновій Ірині Валеріївні

1. Тема роботи: «Організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на засадах особистісно орієнтованого підходу»
керівник роботи Андрющенко Олена Олександрівна, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 р. № 1504-с

2. Строк подання студентом роботи: 21 листопада 2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): провести теоретико-методологічний аналіз стану дослідженості проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти у педагогічній та психологічній літературі; визначити психолого-педагогічні ознаки, які характеризують індивідуально-типологічні особливості майбутніх учителів початкових класів; розробити алгоритм формування типологічних мікрогруп майбутніх учителів початкових класів на основі виявлених психолого-педагогічних ознак; виявити специфіку діяльності викладача в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 7, рисунків – 3.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Андрющенко О. О.	03.02.23 р.	03.02.23 р.
Розділ 1	Андрющенко О. О.	17.03.23 р.	17.03.23 р.
Розділ 2	Андрющенко О. О.	14.05.23 р.	14.05.23 р.
Розділ 3	Андрющенко О. О.	01.09.23 р.	01.09.23 р.
Висновки	Андрющенко О. О.	23.10.23 р.	23.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: 06.02.23 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	квітень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання третього розділу	вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	виконано

Студент _____ І. В. Аксьонова
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ О. О. Андрющенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 89 с., 7 таблиць, 3 рисунки, 73 джерела.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Об'єкт дослідження – самостійна робота майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження – форми і методи організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Для розв'язання визначених завдань, досягнення мети використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, зокрема: а) теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних та дослідних даних (виявлення стану досліджуваної проблеми, підходів до організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, визначення основних понять дослідження); б) емпіричні: спостереження, тестування, анкетування, педагогічний експеримент, статистичні методи обробки експериментальних даних.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що автором науково обґрунтовано технологію організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу; розширено теоретичні уявлення про здійснення особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та упровадженні у практику роботи закладів вищої освіти технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтується на здійсненні особистісно орієнтованого підходу.

Отримані результати можуть бути використані в організації освітнього процесу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти.

ОРГАНІЗАЦІЯ, САМОСТІЙНА РОБОТА, МАЙБУТНІ УЧИТЕЛІ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД,
ТЕХНОЛОГІЯ, ЕФЕКТИВНІСТЬ

SUMMARY

Aksonova I. V. Organization of Independent Work of Future Primary School Teachers on the Basis of a Person-Oriented Approach

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (73 items). The volume of the qualifying paper is 89 pages (with 72 pages of the main text). The work contains 7 tables and 3 figures.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally check the technology of organization of independent work of future primary school teachers on the basis of a person-oriented approach.

According to the subject and the purpose of the study the following tasks are defined:

1. Carry out theoretical and methodological analysis of the state of the problem of organization of the independent work of higher education applicants in pedagogical and psychological literature.
2. Determine psychological and pedagogical signs that characterize individual and typological features of future primary school teachers.
3. Develop an algorithm of formation of typological micro-groups of future primary school teachers on the basis of the person-oriented approach.
4. Identify the specifics of the teacher's activities in the organization of independent work of future primary school teachers on the basis of personally-oriented approach.

The object of the study is independent work of future primary school teachers.

The subject of the study is forms and methods of organization of independent work of future primary school teachers on the basis of the person-oriented approach.

The first chapter «The problem of organization of independent work of future primary school teachers in the theory and practice of higher education» highlights the problem of independent work of higher education applicants in scientific

researches of scientists; reveals the features of personally-oriented approach as the basis of organization of independent work.

The second chapter «Methodological support of the organization of independent work of future primary school teachers on the basis of the personally-oriented approach» characterizes means of determination of individual and typological features of future primary school teachers; gives the role of a teacher in the organization of independent work of future primary school teachers in the process of professional training.

The third chapter «Technology of organization of independent work of future primary school teachers on the basis of personally-oriented approach» describes the process of realization of technology of organization of independent work of future primary school teachers on the basis of the personally-oriented approach; gives the results of the experimental work.

Key words: organization, independent work, future primary school teachers, personally-oriented approach, technology, effectiveness.

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1 Проблема організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у теорії і практиці вищої школи.....	13
1.1. Проблема самостійної роботи здобувачів вищої освіти у наукових дослідженнях.....	13
1.2. Особистісно орієнтований підхід як основа організації самостійної роботи.....	26
Розділ 2 Методичне забезпечення організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу	36
2.1. Способи визначення індивідуально-типологічних особливостей майбутніх учителів початкових класів.....	36
2.2. Роль викладача в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.....	47
Розділ 3 Технологія організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.....	56
3.1. Реалізація технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.....	56
3.2. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	64
Висновки.....	78
Список використаних джерел.....	82

ВСТУП

Сьогодні в усьому світі відбувається зміна підходів до освіти, пов'язана з переорієнтацією на цілісний розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Посилення уваги до кожного індивіда зумовлюється зростанням значущості людського фактора в суспільному розвитку, відповідальності кожного за поступ цивілізації, розуміння ваги гуманітарної сфери в житті суспільства. Поява багатьох проблем, з якими сьогодні не завжди може впоратися людство, свідчить про таку особливість сучасності, як неможливість сформувати новий тип світогляду, адекватний реаліям, у рамках традиційної системи освіти та виховання. Криза освіти, про яку останнім часом говорять науковці і педагоги-практики, проявляється в невідповідності рівня підготовки спеціалістів зростаючим вимогам суспільства, вимогам життя, яке дедалі більше ускладнюється, у суперечності між новими цілями та завданнями вищої школи й існуючою організаційною структурою, застарілими формами управління навчально-виховним процесом, у розходженні інтересів і можливостей суб'єктів освітнього процесу.

Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) основними завданнями є виведення освіти України на рівень розвинутих держав. Реформування концептуальних, структурних і організаційних засад освітянської системи вимагає підготовки нового покоління педагогічних кадрів, здатного до роботи в інших соціально-економічних, політичних умовах; апробації та відбору ефективних педагогічних новацій, освітніх технологій, зокрема – створення регіональних центрів і відповідної експериментальної бази; забезпечення органічної інтеграції освіти і науки, більш повне й ефективне використання наукового потенціалу у закладах вищої освіти; об'єднання зусиль усіх суб'єктів освітянської системи з метою якісної підготовки майбутніх учителів

початкових класів; поєднання новітніх теоретичних розробок та здобутків педагогів-практиків.

Останнім часом здійснюються активні пошуки нових педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які зорієнтовані на формування особистості, розвитку його творчості й самостійності. Мова йде про розробку нової концепції навчання, де всі її складові спрямовані на особистісно орієнтований розвиток майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. Важлива роль у цьому складному процесі належить самостійній роботі здобувачів вищої освіти.

Проблема вдосконалення самостійної роботи здобувачів вищої освіти стає все більш актуальною. Особливо це стосується підготовки вчителя початкових класів, який завжди має бути духовно багатим, ерудованим, мати глибокі професійні знання, творчо працювати. Зрозуміло, що всі теоретичні і практичні знання, потрібні для фахової діяльності, у закладі вищої освіти одержати неможливо. Отже, протягом усього життя вчитель має самостійно працювати над собою.

За таких умов логіка організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти має бути перенесена в майбутню професійну діяльність.

Розробка проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти складна й багатогранна. ди до практичного розв'язання проблеми організації самостійної роботи.

Підходи організації самостійної роботи учнів та здобувачів вищої освіти знайшли відображення в дослідженнях А. Алексюка, І. Беха, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Киричука, О. Малахова, В. Онищука, П. Стефаненка, Д. Чернілевського, М. Чобітька та ін. Різні аспекти цього виду навчальної діяльності знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безпалька, В. Буряка, І. Підласого, В. Сластьоніна та ін.

Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень,

присвячених організації самостійної роботи як учнів, так і здобувачів вищої освіти, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованим.

Актуальність проблеми, її недостатня дослідженість, потреби практики зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи *«Організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на засадах особистісно орієнтованого підходу»*.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Відповідно до предмета і мети визначено основні завдання дослідження:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз стану дослідженості проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти у педагогічній та психологічній літературі.

2. Визначити психолого-педагогічні ознаки, які характеризують індивідуально-типологічні особливості майбутніх учителів початкових класів.

3. Розробити алгоритм формування типологічних мікрогруп майбутніх учителів початкових класів на основі виявлених психолого-педагогічних ознак.

4. Виявити специфіку діяльності викладача в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Об'єкт дослідження – самостійна робота майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження – форми і методи організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань, досягнення

мети використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження, зокрема: а) *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних та дослідних даних (виявлення стану досліджуваної проблеми, підходів до організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, визначення основних понять дослідження); б) *емпіричні*: спостереження, тестування, анкетування, педагогічний експеримент, статистичні методи обробки експериментальних даних.

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що автором науково обґрунтовано технологію організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу; розширено теоретичні уявлення про здійснення особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та упровадженні у практику роботи закладів вищої освіти технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтується на здійсненні особистісно орієнтованого підходу.

Отримані результати можуть бути використані в організації освітнього процесу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Проблема самостійної роботи здобувачів вищої освіти у наукових дослідженнях

Процес підготовки сучасного фахівця у вищій школі ставить перед здобувачами вищої освіти два основні завдання: по-перше, оволодіти основними сучасними знаннями і практичними навичками майбутньої педагогічної професії, по-друге, навчитися самостійно думати, опрацьовувати і розв'язувати завдання, які будуть виникати у процесі професійної діяльності. Виходячи з цього, суттєвим моментом підвищення якості підготовки спеціалістів у закладі вищої освіти має стати індивідуалізація навчання, підвищення активності здобувачів вищої освіти, збільшення питомої ваги їх самостійної роботи. У процесі останньої формується найважливіша якість особистості – самостійність, здатність працювати самостійно. Підготовка спеціалістів в умовах зростання обсягу знань пред'являє більш жорсткі вимоги до самостійної навчальної роботи здобувачів вищої освіти у контексті підвищення якості їх професійної освіти.

Цим і мотивується зацікавленість багатьох учених проблемою самостійної роботи тих, хто навчається. Так, у працях психологів Б. Ананьєва, М. Гарунова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, А. Смірнова та багатьох ін. наголошується, що самостійна робота підвищує активність тих, хто навчається, забезпечує глибоке та міцне засвоєння навчального матеріалу і є одним із найбільш дієвих факторів, які розвивають особистість [3; 7; 9; 16; 58; 71].

Оскільки поняття самостійної роботи вважається одним із базових у нашому дослідженні, виникає необхідність розкрити його зміст і прийняти робоче визначення.

З цією метою ми провели аналіз і узагальнення різноманітних думок з розгляданого питання, представлених у психолого-педагогічних і науково-методичних джерелах.

Проблема самостійної роботи студентів (СРС), самостійної пізнавальної діяльності є одним із найбільш складних питань психології, педагогіки, методики, і, незважаючи на велику кількість літератури, на сьогодні ще відсутнє чітке визначення цього дидактичного поняття.

У педагогічному словнику поняття самостійна навчальна робота визначається як «діяльність учня у процесі навчання, яку він виконує за завданням учителя під його керівництвом, але без його безпосередньої участі» [8].

У Великому тлумачному словнику самостійна навчальна робота трактується як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, що здійснюються ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [6].

Частина авторів визначає самостійну роботу через опис шляхів керівництва щодо її виконання (В. Буряк, Н. Ванжа, В. Козаков, Л. Рачкова). Іншими вченими вона трактується через опис форм організації навчальних занять (Н. Журавська, С. Зінов'єв, В. Нізамов, Л. Туровська, В. Хрипун); ще інші інтерпретують її через опис цілей самостійної роботи (В. Бондаревський, Л. Гаврилюк, М. Данилов, Г. Костюк, О. Савченко). У зв'язку з цим самостійна робота характеризується або як метод навчання, або як прийом, або як форма організації навчальної діяльності, або як основний засіб підготовки здобувачів вищої освіти до самоосвіти. Можна передбачити, що такі розходження обумовлені складністю явища, його діалектичним характером. Усе це зумовило те, що одні автори прагнули розкрити особливості самостійної роботи

переважно із зовнішнього боку, інші ж, навпаки, ставили за мету визначити її внутрішню сутність, тобто специфіку пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти (і школярів) при виконанні ними самостійної роботи.

За переконаннями М. Данилова, самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Самостійну роботу слід віднести до пізнавальної діяльності, яка виконується без безпосередньої участі викладача за заздальгідь заданою програмою або інструкцією [71].

На думку Г. Костюка, самостійна робота виступає одночасно і засобом і результатом навчальної діяльності здобувачів вищої освіти [19, с. 4].

Самостійна робота у закладі вищої освіти – це рушійна сила освітнього процесу, найбільш ефективний прийом навчання, один із важливих показників активності.

В. Бондаревський переконливо доводить, що «самостійна робота – це метод навчання, який покликаний забезпечити формування у майбутнього спеціаліста творчого самостійного мислення, наукового інтересу, потреби в загальній і спеціальній самоосвіті» [35].

Н. Сидорчук кваліфікує самостійну роботу як таку діяльність здобувачів вищої освіти, яка відбувається без безпосереднього керівництва викладачем (хоч ним спрямовується і організовується). Вона розмежовує два поняття: «самостійна робота» і «самоосвіта». Під самоосвітою розуміється такий вид самостійної роботи, мету якої (близьку та віддалену) ставить сам студент, котрий не є об'єктом керівництва і контролю з боку викладача [64].

На думку М. Солдатенка, «самоосвіта – це процес, який здійснюється за внутрішньою потребою людини, за її власною ініціативою і ставить на меті задоволення різнобічних інтересів і запитів, розширення світогляду, вирішення задач самовиховання та підвищення професійного рівня спеціаліста» [58].

Глумачення сутності самостійної роботи, її мети залежить від загальної концепції освітнього процесу. Уже на початковому етапі реалізації завдання – включення самостійної роботи у структуру освітнього процесу закладу вищої освіти – стало очевидним, що серед викладачів немає єдиної думки про те, що

таке СРС і на якій основі вона може бути реалізована. У дидактиці до цього часу відсутня єдина думка стосовно того, що являє собою самостійна робота – метод навчання, прийом учіння чи форму організації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Якщо вбачати сутність навчання в передачі системи знань та способів діяльності, то самостійну роботу можна вважати засобом закріплення й тренування, вироблення умінь та навичок. Якщо навчання трактувати як формування пізнавальної діяльності, то самостійна робота виступає способом розвитку творчих здібностей і професійного мислення. Коли ж виходити із сучасного розуміння навчання як процесу управління формуванням особистості спеціаліста, то СРС є не чим іншим, як способом формування самостійності та активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей, уміння орієнтуватися в теорії та практичних ситуаціях, ставити й самостійно вирішувати теоретичні та практичні завдання [16].

У психолого-педагогічній літературі часто використовуються два близькі за змістом, але не тотожні терміни – «самостійна робота» і «самостійна діяльність» здобувачів вищої освіти. Перший термін з'явився давно, широко представлений він у працях педагогів 60-х рр., постійно використовувався методистами і вчителями, поширений також і в наш час, хоча й несе неоднозначне змістове навантаження. З одного боку, ним визначають форму організації навчання, у якій представлена як діяльність викладача, так і діяльність здобувачів вищої освіти, з другого боку, самостійна робота – це тільки спеціальні завдання, які призначені для самостійного виконаннями здобувачами вищої освіти, це, зрештою, лише робота здобувачів вищої освіти над завданням. Пропонований термін фокусує в собі складну взаємодію в навчанні педагога і здобувачів вищої освіти, що потребує особливих дій як з одного боку, так і з другого.

Відмінність самостійної роботи від самостійної діяльності полягає в особливостях їх організації, а саме:

- 1) самостійна робота є формою організації самостійної діяльності;
- 2) самостійна робота завжди суворо обмежена часовими рамками;

3) результати виконання самостійної роботи контролюються педагогами, а тому її виконання є обов'язковим для кожного студента [7].

Низка авторів приділяють увагу самостійності здобувачів вищої освіти, підкреслюючи, що самостійність є однією з найголовніших якостей здобувачів вищої освіти та найважливішою умовою їх навчання. Вони доводять, що недостатність самостійності робить студента пасивним, гальмує розвиток його мислення, робить його нездатним використовувати набуті знання на практиці.

І. Шуст під самостійною роботою розуміє сукупність усіх видів самостійної діяльності здобувачів вищої освіти, спроектованої на осмислення, творче сприймання, направлений відбір та активне засвоєння навчального матеріалу як у навчальний, так і в позанавчальний час [72]. У процесі реальної самостійної роботи у здобувачів вищої освіти виробляється внутрішня пізнавальна потреба, уміння доказово міркувати, виформовується професійне теоретичне мислення.

Отже, самостійна робота – це передусім засіб організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Крім того, П. Підкасистий наголошує, що вона виступає і засобом управління пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти, і засобом залучення до роботи і психологічної організації. Відзначимо, що самостійна робота є також і засобом формування важливої особистісної якості – самостійності. На наш погляд, найпереконливішим є визначення самостійної роботи, яке належить П. Підкасистому: самостійна робота виступає у процесі навчання як специфічний педагогічний засіб організації та управління самостійною діяльністю здобувачів вищої освіти, яка повинна включати предмет і метод наукового пізнання. Предметом пізнавальної діяльності в будь-якому виді навчальної праці виступає не джерело знання і не дидактичне або методичне пізнання самостійної роботи, а завдання, яке включене в той чи інший вид самостійної роботи. Самостійна робота здобувачів вищої освіти (вона розглядається як вид пізнавальної діяльності) являє собою вже не педагогічне явище, а гносеологічне і виступає специфічною формою навчального й наукового пізнання. Самостійна робота в системі

освітнього процесу повинна розглядатися і як засіб навчання, і як форма навчально-наукового пізнання [71].

Отримана на основі аналізу інформація дозволила виділити низку головних підходів до визначення поняття «самостійна робота», які відрізняються один від одного тим, що в них на перший план виступають різні ознаки:

1) робота, яка виконується власними силами, без сторонньої допомоги й керівництва, під час аудиторних занять;

2) різноманітність типів навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача;

3) система організації педагогічних умов, яка забезпечує управління навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти і відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги та участі;

4) різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час;

5) обов'язкова робота, яка проводиться в процесі навчальних занять і підготовки до них, або ж додаткова – позаобов'язкова академічна робота чи робота за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування особистих інтересів і нахилів здобувачів вищої освіти.

На думку зарубіжних дидактів, для того, щоб СРС була більш продуктивною, необхідно: 1) активізувати роль здобувачів вищої освіти у власній освіті; 2) забезпечити педагогічне керівництво; 3) створити обстановку, яка б сприяла виникненню потреби в самостійній роботі. Педагогічне керівництво можна розуміти вузько, вважаючи його проявом лише безпосередньо керуючого впливу викладача – вказівки, поради, консультації з конкретних завдань, що виконуються здобувачами вищої освіти. Безперечно, що не тільки такі прямі впливи викладача роблять самостійну працю студента раціональнішою. Тому нам здається більш правильним відносити до непрямого педагогічного керівництва всі свідомо організовані викладачем елементи

діяльності закладу вищої освіти, які в кінцевому результаті мають метою підвищення ефективності СРС. Отже, частковими випадками педагогічного керівництва виявляться і прямі вказівки викладача, і створення каталогів, що полегшують вибір курсів і планування часу, уведення міждисциплінарних занять здобувачів вищої освіти, які сприяють виникненню потреби в самостійній роботі, створення відповідної мотиваційної обстановки у вищій школі тощо.

Усе це дозволяє зробити висновок, що педагогічне керівництво – це свідомо й цілеспрямовано організована діяльність закладу вищої освіти в цілому, яка насамкінець спрямована на підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Не заперечуючи значущість самостійної роботи здобувачів вищої освіти, зарубіжні дидакти вважають її не тільки засобом розвитку самостійності, але й однією з найбільш значних тенденцій у системі вищої освіти, у якій закладено високий ступінь самостійної творчості.

Узагальнивши різноманітні підходи до з'ясування сутності поняття «самостійна робота», ми, зважаючи на специфіку свого дослідження, сформулювали таке робоче поняття: *самостійна робота* – це спеціально організована діяльність здобувачів вищої освіти з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час.

Самостійна робота у закладі вищої освіти, будучи складовою частиною освітнього процесу, значною мірою визначає якість підготовки спеціаліста. Під час самостійної роботи спеціально організований і керований процес навчання спрямовується на формування пізнавальних інтересів здобувачів вищої освіти, розвиток їх вольових якостей і творчих професійних здібностей на основі оволодіння системою наукових знань, пізнавальних умінь та навичок. Саме в цьому полягає як сутність, так і важливе завдання самостійної роботи здобувачів вищої освіти у процесі навчання в педагогічному університеті

(місце самостійної роботи здобувачів вищої освіти у процесі навчання представлено на рис. 1.1).

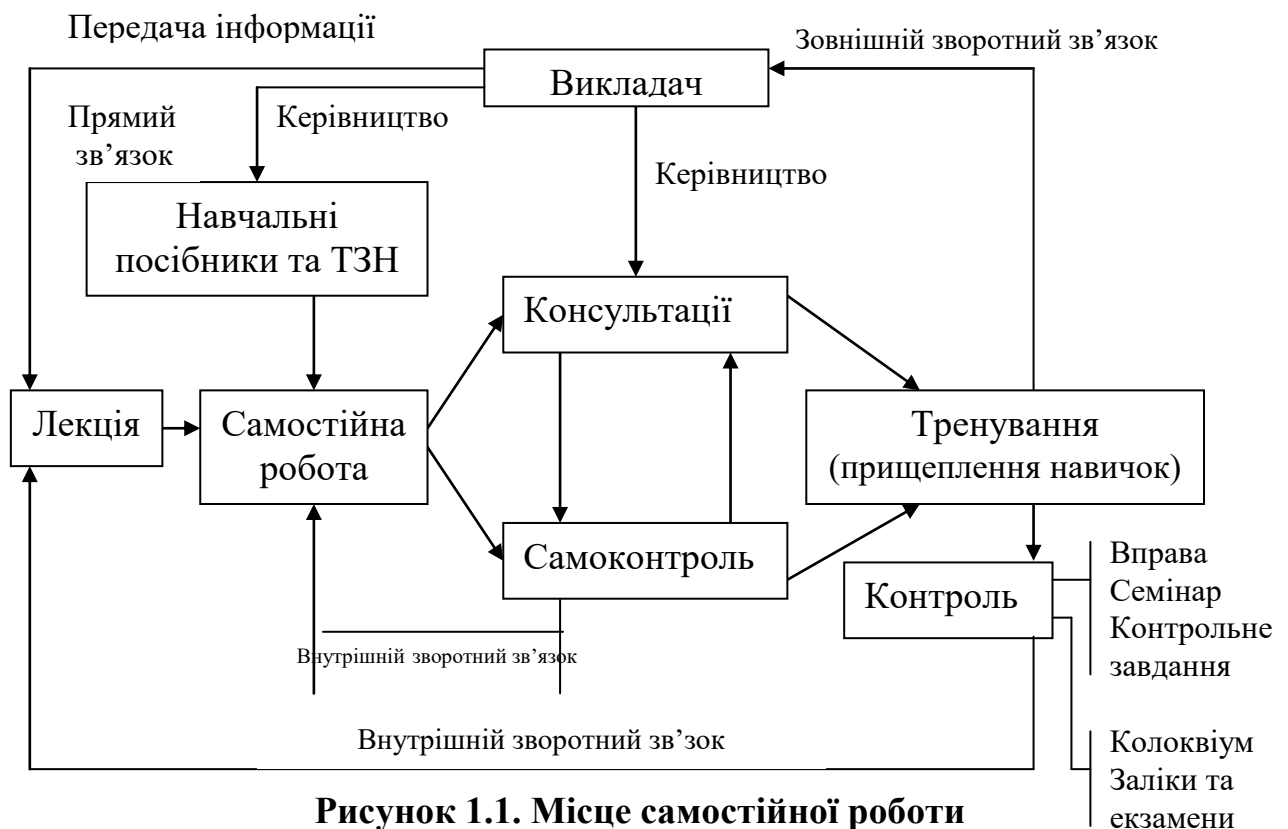


Рисунок 1.1. Місце самостійної роботи в освітньому процесі

Самостійна робота виробляє у здобувачів вищої освіти установку на свідоме систематичне поповнення своїх знань, є важливою умовою самоорганізації й самодисципліни, важливим засобом педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю, причому остання повинна включати предмет та метод навчального (або наукового) пізнання.

Метою самостійної роботи здобувачів вищої освіти є її спрямування на виконання соціального замовлення, тобто формування у студентів уміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у потоці наукової інформації.

Змістова сторона самостійної роботи здобувачів вищої освіти повинна відповідати трьом основним рівням формування змісту освіти:

- рівню загального теоретичного представлення, тобто тієї теоретичної бази, яка необхідна студентам будь-якої спеціальності;
- рівню навчального предмета, тобто деталізації змісту предмета в обсязі конкретного предмета. Цьому рівню сприятиме складання графіків виконання самостійних робіт із тем, вибір форм самостійної роботи, що відповідає реалізації цього змісту в педагогічному процесі;
- рівню навчального матеріалу.

Проведений аналіз наукових джерел дає право твердити про те, що поняття самостійної роботи здобувачів вищої освіти більш складне, ніж здається на перший погляд, а успішність її, передусім, залежить від наявності таких педагогічних умов, які забезпечують управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей.

В умовах закладів вищої освіти, де обсяг самостійної роботи достатньо великий, її організації необхідно приділяти постійну увагу, оскільки наявні недоліки досить швидко дають про себе знати в кінцевому результаті професійної підготовки.

На думку учених [4; 7; 9; 11; 28; 37; 71], організацією самостійної роботи є: різні поєднання і взаємозв'язок її форм: фронтальної, групової й індивідуальної; надання студентам педагогічно-доцільної консультативної допомоги з боку викладача.

Учені єдині в погляді на те, що самостійна робота базується на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінується змістом, методами організації навчання, індивідуально-типологічними особливостями здобувачів вищої освіти. Саме такий підхід призводить до комплексного впливу на засвоєння кожним студентом наукових понять, способів дій, на формування певних особистісних характеристик.

У роботах П. Підкасистого [71] послідовно простежується думка про те, що для студента саме пізнавальне завдання є зовнішньою причиною, яка

збуджує його до дії; у процесі самостійної роботи над пізнавальним завданням він, спираючись на здобуті знання, оволодіває новими знаннями, уміннями, навичками. Тільки на основі системи пізнавальних завдань, які детерміновані частково дидактичною метою, можлива організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти без безпосередньої участі викладача, але під його контролем. Такий підхід дозволяє реалізувати опосередковане управління пізнавальною діяльністю, уможлиблює індивідуалізувати темп навчання, а при певній структурі пізнавальних завдань – і шлях студента до дидактичної мети самостійної роботи.

Для цілеспрямованого й послідовного розвитку пізнавальних здібностей велике значення має предметно-змістова типологія та шкала складності творчих завдань, розроблена І. Лернером, яка забезпечує побудову системи творчих завдань з урахуванням їх поступово зростаючого ступеня складності. Ми будемо будувати систему творчих завдань відповідно до рівня розвитку пізнавальних здібностей у майбутніх учителів початкових класів, із поступовим їх ускладненням для кожного рівня.

Класифікація творчих завдань необхідна для вияву зовнішніх і внутрішніх ознак окремих типів завдань, їх специфічних властивостей та для визначення характеру пізнавальної діяльності студентів, яка викликана певним типом завдань. Сутність класифікації полягає в тому, що при вивченні різних навчальних предметів виникають різні типи проблемних ситуацій, серед яких специфічні особливості відображають різний рівень професійної підготовки та компетентності викладача. Із усього спектра класифікацій творчих завдань у педагогічній та психологічній літературі аналізуються найбільш суттєві, а саме: пізнавальний, дидактичний та психологічний.

Запропонована психолого-педагогічна класифікація творчих завдань стала для нас вихідним моментом при практичній організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі особистісно орієнтованого підходу. В організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі постановки навчальних завдань можливе використання двох способів: перший –

пред'являти завдання однакової складності, надаючи різні види допомоги залежно від індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти, другий – надавати завдання різного рівня складності на основі врахування рівня типологічних відмінностей.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що організацію самостійної роботи здобувачів вищої освіти слід розпочинати з розроблення системи завдань різних рівнів складності залежно від особливостей виокремлених типологічних груп. Таким чином, складність розв'язання навчального завдання обумовлена об'єктивними причинами і суб'єктивними можливостями того, хто навчається. Залежно від об'єктивних і суб'єктивних даних вирішення завдання може відбуватися на різному рівні складності і вимагати від тих, хто навчається, прояву різного рівня навчальної діяльності.

Узагальнюючи праці психологів і педагогів, можна виділити чотири рівні самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Перший – репродуктивна діяльність, яка включає пізнання, розрізнення, установлення подібності, тобто вона спрямована на відтворення знань.

Другий – репродуктивна діяльність, яка зорієнтована на розв'язання завдань за зразком, за встановленими навчальними правилами.

Третій – продуктивна діяльність, яка пов'язана з використанням засвоєної інформації для розв'язання деяких практичних завдань.

Четвертий – творча продуктивна діяльність щодо застосування засвоєних знань для розв'язання конкретних практичних завдань у нових умовах. Суттєвою особливістю навчальної діяльності на цьому рівні є те, що вона здійснюється шляхом вироблення самостійної програми дій, із залученням знань з різних розділів окремого курсу, різних курсів тощо.

Спираючись на перераховані класифікації рівнів навчальної діяльності, ми у своєму дослідженні використовували такі типи самостійних робіт: *репродуктивні, адаптивні, частково-пошукові, дослідницькі (творчі)*.

Ми передбачили такі чотири основні види самостійної роботи здобувачів вищої освіти: робота над навчальним матеріалом, з'ясованим на лекції; самостійне опрацювання матеріалу, який не викладався; дослідницька робота і робота над самовдосконаленням студента. Ці види включають ряд конкретних форм самостійної роботи, які представлені у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Види та форми самостійної роботи здобувачів вищої освіти

Самостійна робота здобувачів вищої освіти			
Робота над самовдосконаленням	Дослідницька робота	Робота над матеріалом, який не викладався	Робота над навчальним матеріалом, який викладався на лекціях
1. Підготовка до мікрОВикладання	1. Навчально-дослідницька робота	1. Підготовка до відповідей на питання для роздумів і дискусій	1. Самопідготовка
2. Робота над поглибленням шкільного курсу дисципліни	2. Робота над довгостроковими завданнями	2. Робота над матеріалом, винесеним на самостійне опрацювання	2. Керована самопідготовка
3. Робота над педагогічною майстерністю	3. Робота в проблемних студентських групах		3. Робота над поглибленням навчального матеріалу
4. Робота над самовдосконаленням особистості			4. Виконання домашнього завдання

Як видно із таблиці, перераховані типи самостійної роботи здобувачів вищої освіти реалізуються в різних організаційних формах навчання і тому ототожнювати самостійну роботу з однією із організаційних форм буде неправильним, навіть не коректним.

Значні можливості в організації самостійної роботи студента відкриває комп'ютеризація освітнього процесу, коли кожен студент може індивідуально «поспілкуватися» з комп'ютером, одержати від нього завдання, перевірити свої відповіді, скласти для себе програму навчання, послідовність проходження певних курсів.

Форми і методи самостійної роботи здобувачів вищої освіти, про які йшлося, утворюють відповідну систему занять здобувачів вищої освіти. Вона, як показують спостереження, розкриває їхні творчі здібності, готує до активного пошуку, викликає потребу вдосконалювати свою майстерність. Інакше кажучи, правильно організована система самостійної роботи студента покликана готувати фахівця, спроможного вирішувати завдання побудови сучасного демократичного суспільства в Україні.

Сьогодні необхідний загальнопедагогічний, а не частково-аспектний підхід до організації самостійної роботи. Він потребує єдності між тим, хто навчається, і тим, хто навчає, оскільки самостійна робота як частина педагогічного процесу завжди включає пряме або непряме педагогічне керівництво, тобто єдність методів навчання і способів учіння.

Результативності самостійної роботи здобувачів вищої освіти заважають, в основному, дві групи причин, які мають місце в діяльності навчальних закладів: 1) ті, що залежать від самого студента: брак працелюбності, волі, наполегливості, загальної підготовленості, здібностей, відсутність уміння самостійно працювати тощо; 2) ті, що залежать від викладача, кафедр, деканатів. Ці причини, передусім, пов'язані з організацією освітнього процесу у закладах вищої освіти, який здійснюється без належного особистісно орієнтованого підходу; а також відсутністю необхідних навчальних посібників з диференційованими завданнями, матеріально-побутових умов тощо.

Підсумовуючи все сказане вище, можна стверджувати, що найбільш поширеною точкою зору стосовно здійснення самостійної роботи є твердження про необхідність її організації на основі особистісно орієнтованого підходу. Отже, в організації самостійної роботи, насамперед, слід виявляти

індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти, на їх основі формувати типологічні групи і зіставляти виявлені закономірності функціонування пізнавальних процесів з оптимальними умовами їх перебігу.

Ми вважаємо, що діяльність викладача щодо організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі особистісно орієнтованого підходу має включати такі напрями:

1) розробка системи нових завдань з дисципліни на різних рівнях складності;

2) індивідуалізація навчальних завдань для виділених типологічних груп;

3) зміна рівнів складності навчальних завдань для здобувачів вищої освіти різних типологічних груп з тим, щоб ступінь самостійності у процесі їх виконання постійно зростає;

4) створення позитивного емоційного фону заняття;

5) співвіднесення оптимальних поєднань фронтальної, групової і індивідуальної форм роботи з урахуванням специфічних відмінностей кожної типологічної групи;

6) надання викладачем консультативно дозованої допомоги при виконанні здобувачами вищої освіти самостійної роботи залежно від їх типологічних особливостей і рівня складності навчального завдання;

7) регулювання частоти і глибини контролю за продуктивністю виконання самостійної роботи здобувачами вищої освіти залежно від їх типологічних особливостей.

1.2. Особистісно орієнтований підхід як основа організації самостійної роботи

Згідно з основними документами – програмою «Освіта» та Національною доктриною розвитку освіти – актуальною залишається ідея гармонійно розвиненої особистості, що бере свої витoki з сивої давнини. Серед багатьох

інших принципів професійної підготовки одне із найвизначніших місць посідає особистісно орієнтований підхід до здобувачів вищої освіти, що в широкому розумінні означає врахування індивідуальних особливостей особистості.

Досліджуючи сутність самостійної роботи здобувачів вищої освіти, неважко помітити, що науковці, прагнучи до комплексного розв'язання проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти і виділяючи різні її аспекти, важливе місце відводять саме здійсненню особистісно орієнтованого підходу до здобувачів вищої освіти.

Але при цьому виявляється, що різні автори неоднаково тлумачать способи його здійснення. Найчастіше особистісно орієнтований підхід розуміється як вичленення психологічних ознак індивідуальних особливостей особистості: мотивації та установки особистості, процесуальних характеристик мислення, обсягу оперативної пам'яті (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); рівня сформованості індивідуального стилю діяльності (Н. Скопеїна, Г. Щукіна); властивостей нервової системи (Р. Гуревич, І. Зязюн).

На думку С. Гончаренка, індивідуалізація процесу навчання – це організація освітнього процесу, коли при виборі способів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання [8].

Особистісно орієнтований підхід можна розглядати з трьох точок зору: процесу навчання, змісту освіти й побудови шкільної системи.

Перша точка зору передбачає формування різних типів шкіл і класів; друга – добір форм, методів і прийомів навчання; третя – створення навчальних планів, програм, підручників і складання відповідних завдань.

Індивідуалізація має відносний характер, оскільки: 1) як правило, враховуються індивідуальні особливості не кожного учня, а групи учнів, котрі мають приблизно однакові особливості; 2) враховуються лише найбільш важливі з точки зору навчання особливості (наприклад, загальні розумові здібності); 3) іноді враховуються тільки деякі властивості, які важливі для окремого учня (наприклад, талановитість у певній галузі); 4) індивідуалізація

реалізується епізодично або лише в деякому виді навчальної роботи та інтегрується з неіндивідуалізованою роботою [28].

М. Солдатенко стверджує, що індивідуалізація навчання – це така система взаємодії між учасниками освітнього процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, ведуться пошуки засобів, які б компенсували наявні недоліки і сприяли формуванню індивідуального стилю майбутнього спеціаліста [58].

Отже, індивідуальний підхід дозволить виявити психолого-педагогічні особливості кожного студента, побачити прояв загальних закономірностей, надасть можливості класифікувати і встановити відповідні типологічні групи. Дослідження типологічних особливостей полягає в тому, що загальні закономірності можуть виводитися тільки через узагальнення достатньої кількості індивідуальних даних. Знання типологічних особливостей навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти дозволяє вирішити питання особистісно орієнтованого підходу.

Під *індивідуалізацією* навчання ми розуміємо знання типологічних особливостей здобувачів вищої освіти, які описуються психолого-педагогічними характеристиками, уміння їх діагностувати, урахувати і формувати, прогнозувати їх вплив на продуктивність самостійної навчальної діяльності.

Підсумковий аналіз праць із проблеми здійснення особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи дає підстави для таких узагальнень: відчувається певна довільність у використанні термінів «індивідуалізація», «індивідуальний підхід»; індивідуалізація навчання передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей тих, хто навчається, і на цій основі формування динамічних, типологічних груп; особистісно орієнтований підхід – конкретна форма організації навчання, яка

створює оптимальні умови для реалізації дидактичного принципу індивідуалізації.

Обґрунтовуючи *дослідницьку програму*, ми мали на меті отримати відомості про застосування особистісно орієнтованого підходу в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти у практиці закладів вищої освіти. Дослідження спрямовувалося на виділення і вирішення таких конкретних завдань: визначити ступінь інформованості викладачів про організацію самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу та поширеність цього виду навчання в закладах вищої освіти; встановити, які труднощі відчувають викладачі у здійсненні особистісно орієнтованого підходу в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Анкетні дані зібрані із Запорізького національного університету та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Дослідження проводилося у 2022-23 н. р. і охопило 95 осіб. Вибірка для інтерв'ювання налічувала 17 осіб, що становлять 18% від загальної кількості респондентів. Опитані викладачі ранжувалися відповідно до стажу науково-педагогічної діяльності та дисципліни, яку вони викладають. У вибірці 60% припадало на викладачів, котрі мають стаж викладання до 20 років. Кількість викладачів зі стажем до 10 років становила 30%. Тих, хто має стаж менше 10 років, було біля 10%.

За циклами дисциплін, що викладаються, встановлено, що 58% викладачів ведуть дисциплін гуманітарного характеру (філологічні, суспільні, психолого-педагогічні науки). Відповідно, 42% становлять викладачі природничо-математичних дисциплін.

Згодом з'ясувалося, що таке ранжування недостатнє. Тому ми провели додаткове ранжування викладачів за типологією. Спроба класифікувати викладачів у зв'язку з новаторською діяльністю виникла у нас на основі емпіричних спостережень і на основі вивчення соціологічної та психолого-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних учених і практиків.

Ураховуючи вплив провідних особистісних якостей викладачів на їх ставлення до інновацій у педагогіці, ми поділили викладачів закладів вищої освіти (звичайно, беручи до уваги умовність і відносність такої типології) на три категорії. Представників цих категорій умовно названо так: а) «інноватори»; б) «прихильні»; в) «консерватори». Спробуємо охарактеризувати кожний тип.

«Інноватори» – це категорія викладачів із яскраво вираженим новаторським ставленням до освітнього процесу у закладах вищої освіти. Вони першими сприймають нове, творчо впроваджують в освітній процес концепцію розвиваючого навчання, доцільно застосовують активні методи навчання, ефективно проводять проблемні лекції і семінари. До цієї категорії викладачів ми відносимо не лише «генераторів» нових ідей, пропозицій, але й активних «реалізаторів». В основі їх стилю спілкування лежить активно-позитивне ставлення до здобувачів вищої освіти і професійної діяльності.

Другий тип – «прихильні» – відрізняються тим, що різні інновації ними сприймаються раніше за всіх. Вони вважають, що нове слід упроваджувати в освітній процес закладу вищої освіти негайно після його появи. Проте упровадження нового часто носить копіюючий характер, відбувається здебільшого сліпе наслідування, а не творче осмислення. У цієї категорії викладачів на заняттях досить регулярно використовуються активні методи навчання, але з акцентом на ділові ігри, соціально-психологічний тренінг. Стиль спілкування зі здобувачами вищої освіти – демократичний, так звана «дружня прихильність», що інколи переходить у «загравання». Загалом же, це добросовісні реалізатори ідей.

Третю категорію ми назвали «консерватори», оскільки викладачі, віднесені до неї, дуже пов'язані з традиціями, старим, консервативним. Вони останніми зважуються прийняти новації. Серед цього типу викладачів найбільш поширений стиль «дистанція», що інколи переходить у «менторський». Ця категорія найбільш неоднорідна, оскільки тут є викладачі як з творчим ставленням до освітнього процесу, так і відверті ретрогради.

Результати ранжування за стажем і типом професійної діяльності представлені в зведеній таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Результати аналізу стану здійснення особистісно орієнтованого підходу в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів (у %)

Кількість	Стаж роботи у ЗВО, тип	Цикл дисциплін		Уявлення про індивідуалізацію		Шляхи і способи індивідуалізації у закладах вищої освіти				Здійснення індивідуалізації		
		гуманітарний	природничо-математичний	загальне	конкретне	диференціація освіти	диференціація навчання	індивідуалізація	психодіагностика	до вступу у ЗВО	після вступу у ЗВО	
опитаних	викладача											
9-10	до 10 років «прихильні»	7 8,8	2 1,2	7 8,8	2 3	3 3	6 7	4 4,7	7 8,8	4 4,1	5 9	
28-30	від 10 до 20 років «інноватори»	19 23,5	9 6,5	4 3	24 27	6 4,7	22 25,3	19 23,5	26 28,8	10 7	18 23	
57-60	більше 20 років «консерватори»	31 33,5	26 26,6	51 52,4	6 7,6	12 15,3	45 44,7	5 5,3	3 4,7	48 48,2	9 11,8	
Усього 95 викладачів		57 60	37 38,9	62 65,2	32 33,8	21 22	73 75,7	28 29,5	36 37,8	62 65,2	32 33,7	

Для розв'язання першого завдання ми запропонували викладачам запитання: Чи спираєтесь Ви під час організації самостійної роботи на особистісно орієнтований підхід? Якщо так, то поясніть:

а) що Ви розумієте під особистісно орієнтованим підходом?

б) якими шляхами і способами Ви здійснюєте особистісно орієнтований підхід?

Основна частина опитаних (64,2%) має уяву лише про проблеми диференціації у закладах вищої освіти. При цьому 35,8% викладачів окреслили такі психологічні аспекти цієї проблеми:

– у закладах вищої освіти на сьогоднішній день ще існує установка вчити всіх однаково, індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти не враховуються і продовжується «валова» підготовка вчителів, більшість із яких не доходить до школи;

– індивідуалізація навчання неможлива без диференціації;

– індивідуалізація – умова гуманізації педагогічного процесу і засіб усебічного розвитку особистості;

– будь-які форми індивідуалізації повинні спиратися на спеціально розроблені дидактичні матеріали.

Стосовно шляхів і способів індивідуалізації думки розбіглися серед усіх типів викладачів. Наприклад, серед «консерваторів» певна кількість викладачів (23%) розв'язання цієї проблеми пов'язує з проблемою диференціації освіти в цілому. Вони пропонують навчати здобувачів вищої освіти на кількох рівнях. Перший (нижчий) – фаховий молодший бакалавр (2-4 роки). Другий – вища педагогічна освіта на рівні бакалавра (4 роки). Третій – вища на рівні магістра. Аналіз даних, наведених у таблиці 1.2, засвідчує, що не лише «консерватори», а й «прихильні» (3%), та «інноватори» пов'язують проблему індивідуалізації з проблемою організації освіти. Однак для більшості «інноваторів» (15%) і «прихильних» (7%) індивідуалізація є органічним компонентом диференційованого навчання.

Ступінь інформованості про проблеми індивідуалізації ми умовно поділили на дві групи: загальне і конкретне уявлення про особистісно орієнтований підхід. Загальне уявлення – поверхневе бачення проблеми індивідуалізації. Воно пояснюється низьким рівнем обізнаності з проблемою. Найбільша кількість «консерваторів» (52,4%) проявили розуміння саме на цьому рівні. Ми не можемо дати однозначне пояснення, чим це зумовлено. Вірогідно, певною мірою це можна мотивувати старим типом педагогічного

мислення, ригідністю мислення, консерватизмом, падінням престижу педагогічної професії. Під конкретним уявленням мається на увазі висування викладачами певних ідей, новацій. Зі всієї кількості опитаних лише 35,8% мають конкретне уявлення про проблеми індивідуалізації. Із них «інноватори» становлять 27%, «прихильні» – 1,2%, «консерватори» – 7,6%. Одним із способів реалізації індивідуалізації 34,1% опитаних вважають здійснення особистісно орієнтованого підходу до здобувачів вищої освіти.

Дані, представлені в узагальненій таблиці 1.2, дозволяють зробити висновок, що проблемі особистісно орієнтованого підходу найбільше уваги приділяють саме «інноватори» (23,5%). При цьому вони вважають, що необхідно не просто враховувати індивідуальні особливості, але й розвивати їх у процесі особистісно орієнтованого підходу. Більшість «прихильних» (5,9%) також вважають в індивідуальному підході один із способів диференціації й особистісно орієнтованого підходу.

Індивідуальний підхід 28,8% «інноваторів» повністю пов'язують із розумінням проблеми диференціації, зі створенням і функціонуванням у ЗВО «психолого-педагогічного лікнепу» з проблеми індивідуалізації. Викладачі «прихильні» (8,8%) твердять, що архіважливою справою є психодіагностика. Однак 55,3% «консерваторів» скептично поставилися до психодіагностики, заявивши, що використання результатів психодіагностики їм не потрібне, тому що вони спираються на свою інтуїцію і педагогічний досвід.

Здійснення індивідуалізації у закладах вищої освіти викладачі всіх типів пов'язують з певними термінами, але в більшості випадків це стосується психодіагностики особливостей і можливостей здобувачів вищої освіти. 65,3% усіх викладачів вважають за необхідне проведення психодіагностики до вступу у ЗВО, а 33,7% – у процесі вступних іспитів і відразу після зарахування.

Проведений аналіз відповідей на перше питання дослідження показує, що більшість викладачів вважають особистісно орієнтований підхід не присутньою, а процесуальною характеристикою навчання у закладі вищої освіти. Воно забезпечує дидактичну єдність загального професійного й індивідуально-

диференційованого навчання здобувачів вищої освіти. Однак рівень інформованості з проблем індивідуалізації у частини викладачів ще залишається низьким.

У відповідях викладачів ЗВО ми з'ясували лише загальне уявлення про шляхи розв'язання проблеми особистісно орієнтованого підходу. При відповіді на друге питання анкети «Які труднощі виникають у Вас в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в умовах особистісно орієнтованого підходу?» викладачі говорили про складності як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Серед них насамперед виокремлювалася відсутність дидактичного матеріалу, що містить «мета знання», тобто знання про те, як необхідно опрацювати наукові знання з метою їх кращого застосування (відмітило 18,9% викладачів). Відсутність у закладах вищої освіти психолого-педагогічної служби для проведення якісної психодіагностики 27,4% опитаних вважають другою об'єктивною складністю. Найбільший відсоток (88,2%) найголовнішими труднощами вважають відсутність дидактичної моделі особистісно орієнтованого підходу.

Певний відсоток (77,7%) викладачів указали на цілий комплекс труднощів: відсутність у викладачів стимулів для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти (підвищений рівень оплати, мала наповнюваність студентських груп, надання спеціального додаткового часу); відсутність диференційованих навчальних посібників; низький рівень педагогічної рефлексії; низька культура педагогічного мислення викладачів; відсутність у здобувачів вищої освіти можливості вибору викладача; відсутність саморегулювання професійної підготовки самими здобувачами вищої освіти; відсутність управлінських принципів індивідуалізованого навчання у закладах вищої освіти.

Аналіз відвіданих занять, інтерв'ювання, вивчення документації закладів вищої освіти свідчать, що найбільші труднощі в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в умовах особистісно орієнтованого підходу відчувають викладачі з категорії «прихильних», бо в них, на нашу думку, ще не

сформоване власне ставлення до педагогічних новацій. Також ці складності можна пояснити і недостатнім розвитком професійного мислення. «Прихильним» складно визначити мету, мотиви, стиль діяльності здобувачів вищої освіти.

Таким чином, можемо констатувати, що всі без винятку категорії викладачів при організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі особистісно орієнтованого підходу відчують: а) постійні труднощі через відсутність чіткого зрозумілого термінологічно-понятійного апарату з проблеми особистісно орієнтованого підходу; б) суттєві труднощі методичного плану; в) тимчасові труднощі різних рівнів складності; г) постійні труднощі, серед яких мають місце як складні, так і несуттєві; д) складності об'єктивного і суб'єктивного характеру. Усі ці перешкоди на шляху пошуку технології і способів особистісно орієнтованого підходу можна пояснити насамперед не розробленістю дидактичних моделей особистісно орієнтованого підходу та оптимального поєднання форм навчальної діяльності у практиці навчання здобувачів вищої освіти педагогічного закладу вищої освіти. Складності суб'єктивного характеру пов'язані з особистістю викладачів, їх підготовленістю до розв'язання проблем індивідуалізації, розумінням і прийняттям нових парадигм навчання.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

2.1. Способи визначення індивідуально-типологічних особливостей майбутніх учителів початкових класів

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки передбачає розв'язання проблеми – як із різноманіття ознак, якими характеризується їх самостійна пізнавальна діяльність, визначити мінімальний комплекс, який потенційно характеризує індивідуальні особливості тих, хто навчається.

Ця проблема ставить перед нами завдання виявити психолого-педагогічні ознаки, які визначають індивідуально-типологічні особливості майбутніх учителів початкових класів.

Для її вирішення необхідно: проаналізувати різноманітні підходи до відбору суттєвих ознак, які мають бути врахованими в рамках реалізації особистісно орієнтованого підходу; встановити можливі шляхи його здійснення.

Різні дослідники залежно від суттєвої ознаки, стосовно до якої проводиться типологія, виділяють як основні різні ознаки: особливості нервової системи, пов'язані з працездатністю; здібності і позитивна мотивація, які визначають успішність навчальної діяльності [46]; властивості нервової системи, які проявляються як індивідуальний стиль діяльності; мотивація, виражена на рівні домагань особистості; характер мисленнєвої діяльності, особливості навчальної роботи [48]; мотиви, які забезпечують успішність

самостійної навчальної діяльності; самооцінка інтелектуальних, комунікативних, емоційних якостей; стиль навчальної діяльності як висхідна характеру, темпераменту, мотивації, тобто пов'язаний з властивостями нервової системи [31].

Водночас важливо наголосити, що при всіх підходах до визначення типологічних особливостей *домінують такі ознаки*, як успішність навчальної діяльності, мотивація, властивості нервової системи, здібності.

У дослідженні при встановленні індивідуально-типологічних особливостей здобувачів вищої освіти ми спиралися саме на ці домінуючі ознаки. Отже, суттєвими ознаками, що визначають самостійну навчальну діяльність здобувачів вищої освіти, на наш погляд, є такі: успішність, рівень домагань особистості, працездатність.

Критеріями відбору вищеназваних психолого-педагогічних ознак для типологізації студентських груп є їх інтегральний характер, відносна простота і зручність вимірювання.

Успішність є інтегральним показником індивідуальності і характеризує внутрішні здібності засвоювання навчального матеріалу, тобто легкість присвоєння знань тими, хто навчається. Оцінюють успішність виконання самостійної навчальної діяльності самоконтроль, самооцінка та педагогічна оцінка. Педагогічна оцінка характеризує успішність виконання навчальної діяльності і є зовнішнім проявом успішності пізнавальної діяльності, одержаної в результаті самоконтролю та самооцінки. Педагогічна оцінка має орієнтувальний і стимулюючий вплив, тобто сприяє усвідомленню студентом власних знань, формуванню домагань і намірів, є стимулятором, мотивом самостійної навчальної діяльності. Успішність самостійної навчальної діяльності будемо визначати на основі: оцінки за діагностичним тестом, який характеризує рівень попередньої підготовки; поточної успішності (підсумки поточного контролю); оцінки на екзамені; тривалістю виконання тестового завдання.

Наступна ознака, за якою проводимо типологізацію студентських груп, – рівень домагань, який характеризує мотивацію самостійної навчальної діяльності. Рівень домагань особистості в сучасній науці характеризується як прагнення до досягнення мети того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною, в основі рівня домагань особистості лежить така оцінка своїх можливостей, збереження котрої стало для людини потребою. Від того, як людина оцінює свої можливості, залежить її готовність включитися у виконання навчальної діяльності, її ставлення до завдань різного ступеня складності і успішність їх розв'язання.

Таким чином, нами розв'язане одне із головних завдань дослідження – встановлені психолого-педагогічні ознаки, за якими проводиться *типологізація студентських груп*: оцінка за тестом; поточна успішність; оцінка на екзамені; час виконання тестового завдання; рівень домагань особистості; працездатність на початку заняття; працездатність у кінці заняття; самопочуття на початку заняття; активність на початку заняття; настрої на початку заняття; бажання працювати на початку заняття; задоволеність результатами своєї праці; напруженість на початку заняття; самопочуття в кінці заняття; активність у кінці заняття; настрої у кінці заняття; бажання працювати в кінці заняття; задоволеність результатами своєї праці в кінці заняття; напруженість у кінці заняття.

Отже, використовуючи описані підходи до визначення індивідуально-типологічних особливостей, виділення психолого-педагогічних ознак, за якими проведено *типологізацію студентських груп*, ми сформулювали власне поняття «типологічна мікрогрупа». *Типологічна мікрогрупа* – це група здобувачів вищої освіти, яка характеризується системою ознак, що зумовлюють можливість досягнення певної успішності у фіксованих умовах її організації.

Принципова можливість уведення поняття «типологічна мікрогрупа» дозволяє сформувати її за допомогою психолого-педагогічних характеристик: успішності, рівня домагань, працездатності. Для зручності проведення

типології здобувачів вищої освіти обрано два критерії оцінки системоутворюючих ознак – високий і низький рівень їх прояву.

Отже, при виділенні типологічних мікрогруп можливі такі варіанти:

Перша мікрогрупа – з високим рівнем успішності, з високим рівнем домагань, з високою працездатністю (L-L-L).

Друга мікрогрупа – з низьким рівнем успішності, з низьким рівнем домагань, з низькою працездатністю (S-S-S).

Третя мікрогрупа включає різні поєднання вказаних ознак з низькими і високими рівнями. У цих межах можливе виділення 8 типологічних мікрогруп, а саме: L-L-L, L-L-S, L-S-L, S-L-L, S-S-S, S-S-L, S-L-S, L-S-S.

Отже, нами встановлено, що основними системоутворюючими ознаками для визначення індивідуально-типологічних відмінностей можуть бути: *успішність навчальної діяльності, рівень домагань особистості і працездатність*. Одним із головних завдань нашого дослідження є відбір, адаптація і розробка таких діагностичних процедур визначення системоутворюючих ознак, які б дозволили оперативно об'єднувати здобувачів вищої освіти у відповідні типологічні групи.

Для об'єктивної й оперативної оцінки успішності навчальної діяльності ми обрали успішність виконання діагностичного тестового завдання. Складання діагностичних тестових завдань проводилось відповідно до теоретичних положень, сформульованих А. Анастасі, М. Бернштейном. Розроблення тестів здійснювалася в три етапи: планування, написання завдань, аналіз завдань. Перед складанням тестів мала місце специфікація, тобто опис мети вивчення даної теми.

Діагностичні тести включали завдання 4-х рівнів складності: репродуктивний, адаптивний, частково-пошуковий, творчий. Складені діагностичні тести стандартизувалися, перевірялися на складність, валідність, надійність. Стандартизація тестів полягала в одноманітності процедури їх проведення. Перед тестуванням студентам пропонувався детальний інструктаж стосовно умов виконання кожного завдання, доводилося до відома, що складність кожного завдання різна, пояснювався підхід до виконання творчого

завдання, який полягав у формулюванні попередньої гіпотези наступних доказів із застосуванням знань із інших розділів, курсів. Перевірка тестів на складність проводилася на групі добре встигаючих здобувачів вищої освіти (відібрано зі всіх груп 30 осіб), які правильно розв'язали за процентним відношенням запропоновані завдання.

Як зазначає М. Бернштейн, у тест слід включати завдання, які правильно розв'язали не більше 80-85% і не менше 10-15% здобувачів вищої освіти, котрі брали участь в експерименті. Ми включили в тест завдання, які правильно розв'язали від 16 до 80% майбутніх учителів початкових класів (тобто від 5 до 24 здобувачів).

Надійність діагностичного тесту визначалася за коефіцієнтом кореляції між результатами тестового контролю майбутніх учителів початкових класів двома паралельними варіантами одного і того ж тесту. До складу експериментальної групи брали одних і тих самих добре встигаючих здобувачів вищої освіти. Потім розраховували коефіцієнт кореляції за формулою Кадера і Річардсона

$$Ч_n = \frac{n}{n-1} \cdot \frac{\delta t - \sum pg}{\delta t},$$

де n – кількість завдань,

δt – стандартне відхилення показників тесту,

p – процент тих, хто розв'язав завдання,

g – процент тих, хто не виконав завдання.

Тести вважалися надійними при значеннях $Ч$ від 0,6 до 0,9. Валідність визначалася групою експертів за ступенем відповідності завдання навчальним цілям. Діагностичні тести містили:

а) два завдання на репродуктивному рівні: з вибором відповіді на відтворення законів, явищ. Правильне виконання цих завдань оцінювалось одним балом, часткове – 0,5 бала;

б) одне завдання на адаптивному рівні складності: пропонувалась типова задача. Максимальна оцінка при правильному виконанні цього завдання –

2 бали, відповідно часткове його виконання оцінювалось меншими балами (зміна бала при помилках проводилася з інтервалом 0,5 бала);

в) четверте завдання на частково-пошуковому рівні, яке вимагало застосування знань не лише із розділу, що вивчається, але й з інших розділів якого-небудь курсу. Правильне його виконання оцінювалося 3 балами;

г) п'яте завдання носило творчий, дослідницький характер і вимагало вмінь формулювати проблему, висувати гіпотези для її розв'язання, перевіряти їх, застосовуючи матеріал не лише даного курсу, але й інтегрованих курсів, тобто носило проблемний характер і професійну спрямованість. Максимальна оцінка за це завдання – 4 бали.

Правильне виконання всього діагностичного тесту оцінювалося максимальною кількістю балів – 11. У тому випадку, якщо студент набрав 5 балів і вище, успішність вважалася високою; до 4,5 балів – низькою. Таку градацію успішності в балах ми пояснювали тим, що бал 4,5 передбачає виконання в основному завдань I і II рівнів складності і не вимагає застосування творчих умінь. Балом вище 5 оцінюється вже виконання частково-пошукових і творчих завдань, тобто III і IV рівнів складності.

Успішність виконання діагностичного тестового завдання в балах оцінювалася групою експертів.

Друга системоутворююча ознака – рівень домагань особистості – визначалася методом повторного вибору студентом завдань певного ступеня складності. Для знаходження рівня домагань обстежуваних здобувачів вищої освіти нами використовувалася система навчальних завдань I-IV рівня складності. Кожен студент робив вибір завдання три рази. Залежно від успішності або неуспішності його виконання він міг обрати завдання такого самого рівня складності, вищого або нижчого. Рівень домагань оцінювався як високий, якщо середній рівень завдань трьох виборів дорівнював III-IV рівням, або як низький, якщо обиралися завдання I-II рівня.

Оскільки теми занять змінювалися, то виконання навчальних завдань з кожної визначалося дійсним рівнем знань і не допускало випадкових

результатів. Потім оцінювався підсумковий рівень домагань як результат проведеної серії експериментів.

Третя суттєва ознака, за якою проводилась типологія здобувачів вищої освіти, – працездатність – визначалася на початку і в кінці заняття за коректурними пробами Анфимова. Методика оцінки працездатності за коректурними таблицями Анфимова (модифікація А. Кабанова) полягала в тому, що студенти проглядали зліва направо таблицю Анфимова, викреслюючи всі літери «С» і підкреслюючи всі літери «В» – перше завдання; і друге – викреслювали літеру «С» і підкреслювали «В», але якщо перед цими літерами стояла літера «І», то літери «С» і «В» залишалися без зміни. Для виконання кожного завдання відводилося по 2 хвилини. Після проведення коректурної роботи на початку і в кінці заняття розраховували:

а) коефіцієнт працездатності

$$K_1 = \frac{n_1 + n_2}{n}, \quad K_2 = \frac{n_1 + n_2}{n},$$

де n_1 – кількість знаків, переглянутих при виконанні першого завдання;

n_2 – кількість знаків, переглянутих при виконанні другого завдання;

б) швидкість виконання першого завдання

$$V_1 = \frac{n_1}{120},$$

120 – час у секундах;

в) швидкість виконання другого завдання

$$V_2 = \frac{n_2}{120};$$

г) помилковість при виконанні завдання – кількість помилок на кожні 500 знаків (Т).

$$\text{Для першого завдання } T_1 = \frac{M_1 \cdot 500}{n_1},$$

$M_1 \cdot 500$ – кількість помилок на кожні 500 знаків.

$$\text{Для другого завдання } T_2 = \frac{M_2 \cdot 500}{n_2}.$$

Як показали дослідження, коефіцієнт працездатності коливається в межах від 1,2 до 2,3; швидкість виконання першого завдання від 1,6 до 5, другого – від 1,3 до 4,4; помилковість виконання від 0 до 4 для основного контингенту, від 4 і вище – для меншої кількості здобувачів вищої освіти.

Тому для кожного студента, який брав участь в експерименті, нами визначалися середній коефіцієнт працездатності (за двома завданнями), середня швидкість виконання 1 і 2 завдання і середня помилковість:

$$V_{cp} = \frac{V_1 + V_2}{2}, \quad K_{cp} = \frac{K_1 + K_2}{2}, \quad T_{cp} = \frac{T_1 + T_2}{2}.$$

Оскільки із збільшенням швидкості виконання завдання збільшується коефіцієнт працездатності, а помилковість виконання завдання залежить від стійкості уваги і може змінюватися від 0 до широких меж, то ми пропонуємо визначити загальну працездатність за формулою

$$\text{при } T = 0 \quad R = \frac{V_{cp}}{K_{cp} + T_{cp}},$$

де R – працездатність може мати максимальне значення, яке дорівнює 2.

Поява помилок при виконанні завдань зменшує працездатність. Нижня межа працездатності може прямувати до 0. У нашому дослідженні працездатність змінюється від 1 (максимальне значення) до 0,06.

Кількісно працездатність оцінювалася у двох межах: висока – більше 0,5 δ , низька – менше -0,5 δ , де δ – середньоквадратичне відхилення змінної величини. Проведені розрахунки дали змогу вважати в нашому дослідженні високою працездатність від 0,3 до 1, низькою – від 0,06 до 0,3.

Таким чином, описані методики дають можливість оперативно, у короткий термін, протягом першого місяця навчання майбутніх учителів початкових класів визначити рівень системоутворюючих ознак, які характеризують навчальну діяльність: успішність самостійної роботи за оцінкою виконання тестового завдання; рівень домагань особистості,

працездатність. Виявлені рівні системоутворюючих ознак і характеризують індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти у навчальній діяльності. Теоретичний аналіз показав можливість існування восьми типологічних мікрогруп здобувачів вищої освіти відповідно до можливих варіантів поєднання високого і низького рівня вище перерахованих ознак.

Наступне завдання нашого дослідження передбачає проведення типології здобувачів вищої освіти на основі алгоритму з урахуванням результатів, які отримані в ході експерименту за допомогою наведених в описі методик.

У результаті проведеного дослідження нами виділено такі типологічні мікрогрупи:

- L-L-L – мікрогрупа здобувачів вищої освіти, у яких успішність, рівень домагань, працездатність високі – добре встигаючі, упевнені в собі, з високою працездатністю – 50 чоловік;

- S-S-S – мікрогрупа здобувачів, у яких успішність, рівень домагань, працездатність низькі – слабкі, пасивні студенти – 41 чоловік;

- L-L-S – мікрогрупа здобувачів вищої освіти із високою успішністю, рівнем домагань, низькою працездатністю, тобто добре встигаючі студенти з уповільненим темпом роботи – 30 чоловік;

- S-S-L – мікрогрупа здобувачів вищої освіти із низькою успішністю, рівнем домагань, але з високою працездатністю – 30 чоловік. Вважаємо, що для цієї мікрогрупи здобувачів вищої освіти характерна відсутність базових знань, невпевненість у своїх силах;

- S-L-L – особлива мікрогрупа здобувачів вищої освіти, які мають низьку успішність, але високий рівень домагань і працездатність, тобто неадекватну самооцінку й підвищену активність – 30 чоловік.

Таким чином, у результаті експерименту ми виділили п'ять типологічних мікрогруп здобувачів вищої освіти. Отже, нами обрані й адаптовані методики виміру основних, системоутворюючих ознак успішності, рівня домагань особистості, працездатності, обрані критерії їх оцінки. У результаті

вимірювання й оцінки системоутворюючих ознак розв'язано завдання типології обстежуваних студентських мікрогруп і розроблено алгоритм формування типологічних мікрогруп здобувачів вищої освіти. На цій основі визначено *п'ять мікрогруп* із різним поєднанням рівнів успішності, домагань і працездатності: L-L-L, S-S-S, L-L-S, S-S-L, S-L-L.

Згідно з обраною логікою дослідження індивідуально-психологічних особливостей майбутніх учителів початкових класів на першому етапі ми провели вивчення труднощів, які відчуються ними в процесі самостійної роботи. Нами проведено дослідження труднощів, які відчують студенти 1 курсу ОП «Початкова освіта» при самостійній роботі, опановуючи курс педагогіки та інформатики. Шляхом анкетування встановлено, як оцінюють студенти труднощі: а) при підготовці до занять; б) при виконанні навчальних завдань.

Самооцінка труднощів, які відчуються за кожним умінням, проводилась за п'ятибальною шкалою: балом 5 оцінювався високий ступінь труднощів; 4 – достатній; 3 – середній; 2 – низький; 1 – труднощі не відчуваються. Результати спостереження й дані проведеного анкетування дозволили виділити в широкому спектрі труднощів, які відчують студенти в процесі самостійної роботи, дві умовні групи.

Перша група труднощів пов'язана з інтелектуальними вміннями творчого застосування знань, а саме: сформулювати і переформулювати проблему; виявити проблему; скласти алгоритм для розв'язання задачі; розв'язати нетипові задачі інтегративним способом. Друга група труднощів стосовно організації власної самостійної роботи включала такі вміння, як: організація власної діяльності при вивченні навчального матеріалу при роботі над завданням; здійснення самоконтролю в процесі пізнавальної діяльності; організація самоконтролю своєї самостійної роботи.

Наступне завдання даного етапу дослідження полягало у вивченні зміни структури виділених нами труднощів при самостійній роботі залежно від успішності її виконання.

З цією метою узагальнену групу майбутніх учителів початкових класів розподілили на дві: перша – з високою успішністю, куди увійшли студенти типологічних мікрогруп L-L-L і L-L-S; друга – з низькою успішністю, куди увійшли студенти типологічних мікрогруп S-S-S, S-S-L, S-L-L.

За результатами, отриманими в ході експерименту, ми узагальнено представили розподіл труднощів, які відчують майбутні учителі початкових класів різних типологічних груп у процесі самостійної роботи, у вигляді таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Труднощі, які відчують майбутні учителі початкових класів
в процесі самостійної роботи (у %)**

Групи труднощів	Перелік труднощів	Назви груп		
		Узагальнена	Висока успішність	Низька успішність
Інтелектуальні вміння, пов'язані з творчим застосуванням знань	Формулювання і переформулювання проблеми	12,0	15,8	18,2
	Виявлення проблеми	13,4	11,0	14,4
	Складання алгоритму для розв'язання завдань	16,0	10,6	16,5
	Розв'язання нетипових завдань інтегративним способом	18,6	17,6	20,2
Пов'язані з організацією власної самостійної роботи	Організація власної діяльності при роботі над завданнями	13,8	12,9	15,2
	Здійснення самоконтролю в процесі своєї пізнавальної діяльності	14,1	12,4	14,8
	Організація самоконтролю самостійної роботи	14,8	15,6	16,8

Як свідчать наведені дані, рівень організаційних труднощів у самостійній роботі студенти оцінюють нижче, ніж інтелектуальні. Для реалізації особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи, визначення її якості і проведення корекції за еталоном мети нами прийнятий

комплекс ознак труднощів, які характерні для майбутніх учителів початкових класів у процесі цього виду діяльності.

2.2. Роль викладача в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки

Усвідомлюючи, що здійснення самостійної роботи здобувачів вищої освіти неможливе без безпосередньої участі викладача, бо саме він забезпечує оптимальний рівень організації самостійної роботи, ми провели аналіз діяльності викладачів.

У нашому дослідженні брали участь 30 викладачів психолого-педагогічних факультетів Запорізького національного університету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, які відповідали на запитання розроблених нами анкет. Вік викладачів – 26-60 років. Серед них – 5% кандидатів наук; стаж роботи: 0-5 років – 10%; 6-10 років – 14%; 11-15 років – 26%; 16-20 років – 13%; 21-25 – 8%; 26-30 років – 25%; 31 і більше – 4%.

Результати проведеного дослідження викладачів стосовно мотивів їх роботи у закладах вищої освіти засвідчують, що переважна більшість з них (63%) ще в студентські роки мали нахили до педагогічної діяльності. 37% назвали причиною роботи у закладах вищої освіти нахили до наукової діяльності. На питання: «Яка частина вашої праці: педагогічна діяльність, наукова діяльність, поєднання педагогічної і наукової діяльності – є провідною?» 54% викладачів назвали педагогічну, а 4% – наукову, 42% – обидві. Дані самооцінки співвідношення педагогічної й наукової діяльності викладачів узагальнено представлено в таблиці 2.2.

Самооцінка співвідношення педагогічної і наукової діяльності викладачів

Види діяльності	Викладачі
Педагогічна діяльність	54%
Наукова діяльність	4%
Педагогічна діяльність і наукова діяльність	42%

Таке відсоткове співвідношення є закономірним, адже викладач ЗВО є ще й дослідником, науковим працівником. Навчальна, науково-дослідна діяльність викладача закладу вищої освіти – це дві взаємопов’язані і взаємообумовлені сфери докладання сил. Поєднувати навчальну і науково-дослідну діяльність – прямий службовий обов’язок викладача вищої школи, а вміння ефективно вирішувати це завдання – важливий показник його загальної і педагогічної культури.

Метою викладача вищої школи є залучення здобувачів до наукових знань, озброєння їх науковими методами дослідження в тій науці, представником якої він виступає. Саме ця наукова мета і наукові засоби її досягнення часом ніби «заступають» перед викладачами вищої школи їх справжню педагогічну мету, яка полягає в необхідності засобами своєї науки формувати спеціаліста, здатного вирішувати професійні завдання в умовах самостійної виробничої діяльності. У викладача вищої школи на відміну від наукового працівника наукова діяльність повинна бути пов’язана з педагогічною і слугувати засобом досягнення педагогічних ідей.

Тільки 4% опитуваних викладачів назвали наукову діяльність провідною. Відсутність дослідної діяльності веде до зниження рівня задоволеності від роботи, відсутності бажання її перебудувати. Як уже говорилося, педагогічна діяльність у структурі загальної діяльності є провідною (54% викладачів). Вік викладачів солідний (середній – 38 років), тому багатьом асистентам зайнятися науковою діяльністю з предмета вже пізно й важко. У таких умовах предметом їх наукової діяльності може і повинна стати власна педагогічна діяльність та

діяльність колег. У таких викладачів великий стаж роботи, великий досвід, їм тільки треба оволодіти методами дослідження педагогічної діяльності.

Педагогічна спрямованість передбачає самооцінку викладачами власних здібностей. Використана нами методика визначення сформованості професійної спрямованості дозволила викладачам оцінити свої здібності. Дані самооцінки педагогічних здібностей викладачів подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Самооцінка педагогічних здібностей викладачів, %

Показники самооцінки	Діяльність		
	педагогічна	наукова	виховна
Переконаний у наявності здібностей	28	9	20
Майже впевнений у наявності здібностей	20	25	14
Вважаю, що в мене наявні здібності тією чи іншою мірою	48	50	62
Вважаю, що необхідні здібності в мене відсутні	4	8	0
Переконаний, що необхідними здібностями не наділений	0	0	4
Мені важко відповісти	0	8	0

Більшість викладачів відмічає в себе наявність педагогічних здібностей: 50% впевнені в їх наявності, 48% – вважають, що в них наявні педагогічні здібності тією чи іншою мірою. Відносно здібностей до наукової діяльності, то тут у викладачів більш критичне ставлення до себе: лише 34% впевнені в тому, що їм притаманні наукові здібності, 50% вважають, що здібності в них наявні тією чи іншою мірою, 8% – схильні думати, що здібності в них відсутні, а 8% – узагалі не можуть відповісти на задане питання. Таке відсоткове співвідношення, ймовірно, можна пояснити тим, що більшість викладачів мають базову педагогічну освіту, отже, у них домінує орієнтація передусім на наукову діяльність.

Успішність навчальної діяльності педагога визначається не лише наявністю тієї чи іншої групи здібностей, а й великою мірою обумовлюється структурою особистості, усвідомленням сильних та слабких сторін своєї

діяльності. Виходячи з цього, ми провели ґрунтовне дослідження діяльності 10 викладачів, які були включені для упровадження у практику закладу вищої освіти розробленої нами експериментальної технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

Одержані дані дослідження піддавалися математичній обробці – кореляційному аналізу. Аналіз проводився за 22 ознаками: здатність до педагогічної діяльності; здатність до наукової діяльності; здатність до виховної діяльності; задоволення педагогічною роботою; задоволення науковою роботою; задоволення виховною роботою; читання педагогічної літератури; читання літератури з питань дидактики; читання літератури з педагогічної психології; читання наукової літератури з предмета; читання літератури з методики викладання предмета; корекція викладацької діяльності відповідно до даних контролю знань, умінь та навичок майбутніх учителів початкових класів та її здійснення; забезпечення керівництва самостійною роботою здобувачів вищої освіти; вироблення у майбутніх учителів початкових класів умінь самостійної роботи; формування позитивних мотивів учіння, пізнавального інтересу; здійснення особистісно орієнтованого підходу до студентів; якісне технічне і методичне забезпечення навчальних аудиторій та лабораторій; оптимальний розподіл часу навчальних занять; висока наукова і методична кваліфікація викладача; дидактичне обґрунтування організації самостійної роботи; збільшення обсягу і ролі самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів; вплив особистості викладача.

У результаті кореляційного аналізу виділено 4 показники із загальною інформативністю 46,58%. У перший показник «задоволення роботою» увійшли такі ознаки:

- ознака 4 – задоволення педагогічною діяльністю;
- ознака 5 – задоволення науковою діяльністю;

- ознака 14 – вироблення у здобувачів вищої освіти умінь навчально-пізнавальної діяльності;

- ознака 16 – здійснення особистісно орієнтованого підходу до здобувачів вищої освіти.

У другий показник «читання викладачами літератури» увійшли такі ознаки:

- ознака 7 – читання педагогічної літератури;
- ознака 9 – читання літератури з педагогічної психології;
- ознака 8 – читання літератури з питань дидактики;
- ознака 11 – читання літератури з методики викладання дисципліни;
- ознака 14 – вироблення у здобувачів вищої освіти умінь навчально-пізнавальної діяльності;

- ознака 19 – висока наукова і методична кваліфікація;

- ознака 22 – вплив особистості викладача.

Об'єктивним джерелом формування у викладачів потреби в професійній самоосвіті є складність і багатоплановість навчальних завдань. Практично будь-яке педагогічне завдання має психологічний характер. Такими є, наприклад, завдання формування прийомів навчальної діяльності учнів початкових класів, відбору навчального матеріалу за ступенем складності, організації групової навчальної діяльності. Якщо ж психологічне обґрунтування педагогіки безпосередньо впливає на якість педагогічних теорій, то рівень педагогічної підготовки викладача у більшості визначає успішність вирішення ним навчальних завдань.

Спрямованість та ефективність самоосвіти викладача визначається професійними психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які він має. Чим глибша і багатша в нього система психолого-педагогічних знань, тим ширшими є арсенал засобів і способів використання їх при вирішенні конкретних практичних проблем, тим з більшою увагою й зацікавленістю ставиться викладач до різних джерел набуття цих знань.

Вибірковість ставлення викладача до різних аспектів психолого-педагогічних знань є своєрідним проявом його пізнавальних інтересів, показником усвідомлення проблем, які стоять перед ним. Проте не завжди викладач сам «бачить» і адекватно оцінює причини своїх професійних утруднень, а отже, і значущість різного роду психолого-педагогічних знань, необхідних для вирішення суперечностей і досягнення ним поставлених педагогічних цілей.

У третій показник «умови виникнення у майбутніх учителів початкових класів зацікавленості в навчально-пізнавальній діяльності» увійшли такі ознаки:

- ознака 21 – збільшення частки і ролі самостійної роботи здобувачів;
- ознака 22 – вплив особистості викладача;
- ознака 20 – дидактичне обґрунтування організації освітнього процесу (якість навчальних планів, НМК дисциплін, робочих планів тощо);
- ознака 19 – висока наукова і методична кваліфікація.

Слід зазначити, що творча атмосфера в роботі майбутніх учителів початкових класів створюється в результаті цілеспрямованої науково-педагогічної діяльності викладача, його впливу на моральний клімат у групі, запланованими зусиллями у процесі підготовки і проведення занять, індивідуальної роботи зі здобувачами вищої освіти. Вплив викладача на хід заняття обумовлений передусім його особистими позитивними якостями: глибиною знань предмета, культурою мислення, мовлення та поведінки, рівнем педагогічної і професійної підготовки.

У четвертий показник «Труднощі у викладацькій діяльності» увійшли такі ознаки:

- ознака 12 – «корекція викладацької діяльності відповідно до даних контролю знань, умінь здобувачів вищої освіти та її здійснення»;
- ознака 13 – «забезпечення керівництва самостійною роботою майбутніх учителів початкових класів»;

– ознака 14 – «вироблення у здобувачів вищої освіти умінь навчально-пізнавальної діяльності»;

– ознака 15 – «формування позитивних мотивів учіння, пізнавального інтересу».

Виявивши ієрархію труднощів, які є найбільш типовими для викладацької діяльності, з метою їх усунення нами були розроблені для викладачів відповідні методичні рекомендації. Після того, як на основі запропонованих методичних рекомендацій викладачі самостійно вдосконалили свою діяльність, ми протягом 2-х місяців проводили щотижневі бесіди, зустрічі з викладачами, під час яких спільними зусиллями досягли корекції викладацької діяльності. Результати її наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати корекції викладацької діяльності

№ пп	Труднощі у викладацькій діяльності	Кількість викладачів, котрі відчували які-небудь труднощі, %	
		до коригуючої роботи	після коригуючої роботи
1.	Самооцінка діяльності	17	9
2.	Взаємини зі здобувачами вищої освіти:		
	а) здійснення особистісно орієнтованого підходу;	38	24
	б) позааудиторні контакти;	21	13
	в) активізація діяльності здобувачів вищої освіти на заняттях	23	15
3.	Забезпечення керівництва СРС	47	34
4.	Аналіз і корекція власної діяльності	42	26
5.	Об'єктивне оцінювання знань здобувачів вищої освіти	19	13
6.	Формування позитивних мотивів учіння	34	23

Узагальнюючи дані, наведені в таблиці 2.4, можна констатувати:

1. На початку роботи 38% викладачів відмітили у своїй діяльності наявність «здійснення особистісно орієнтованого підходу до здобувачів вищої освіти». Після проведення відповідної роботи намітилися позитивні зрушення.

Багатьма викладачами були підготовлені індивідуальні рекомендації з вивчення свого предмета для здобувачів вищої освіти, що у свою чергу призвело до поліпшення відвідування занять, оскільки студенти стали більш розкутими на заняттях, частіше задавали питання, відповідали, прагнули розв'язувати задачі біля дошки. Помітно поліпшилося і ставлення викладачів до здобувачів вищої освіти. Саме тому при повторному проведенні опитування зменшилася кількість викладачів з 38% до 24%, які відчувають труднощі при здійсненні індивідуальної роботи зі здобувачами вищої освіти.

2. До проведення корекційної роботи 19% викладачів відмічали труднощі «здійснення об'єктивного оцінювання навчальної діяльності та її обґрунтування». У результаті проведеної роботи лише 13% викладачів не здолали цю трудність.

3. 34% викладачів указували на трудність, пов'язану з формуванням позитивних мотивів учіння, пізнавальних інтересів. На «виході» про це явище говорили 23% викладачів.

4. Доцільність використаних методів навчання або системи методів виявляється при зіставленні досягнутого результату із запланованим. Але аналітична діяльність у викладацькій роботі проявляється слабо. Це підтверджується тим, що 42% викладачів на «вході» (26% на виході) відчувають труднощі в корекції своєї викладацької діяльності (відповідно до даних контролю знань і вмінь здобувачів вищої освіти).

Удосконалення аналітичних умінь – це резерв для педагогічної майстерності. Цілком очевидно, що резерв поліпшення рівня успішності педагогічної діяльності полягає в підвищенні психологічних знань викладачів та зростанні їх умінь аналізувати результати своєї діяльності. Для успішної роботи в педагогічній системі важливо знати не тільки мету й теоретичну модель діяльності, але й усвідомлювати сильні та слабкі сторони своєї особистості, щоб на сильні спиратися, а слабкі – удосконалювати. Тільки 16% опитаних викладачів свідомі того, що необхідно зайнятися аналізом власної діяльності.

Крім того, позитивних зрушень після корекційної роботи зазнали й інші параметри діяльності викладачів, а саме:

- 1) збільшилася кількість викладачів (12%), які розробляють спеціалізовані методичні посібники для самостійного опрацювання матеріалу;
- 2) зросла кількість викладачів (на 11%), які активніше почали брати участь у наукових конференціях, семінарах, методичних об'єднаннях;
- 3) збільшилася кількість тих, хто відчув потребу в підвищенні власної кваліфікації (на 6%).

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що:

1. Продуктивному розв'язанню проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти заважають такі причини, як: негативне (у більшості випадків нейтральне) ставлення викладачів до педагогічної науки; недооцінка значущості удосконалення методико-педагогічної діяльності й необхідності усунення тих труднощів, які в цій діяльності трапляються.

2. Разом із тим викладачі закладу вищої освіти готові до аналізу й корекції своєї педагогічної діяльності.

3. Викладачі усвідомлюють необхідність контролювати і спрямовувати самостійну роботу здобувачів вищої освіти, але відмічають, що не завжди готові до цієї діяльності.

4. Проведений аналіз діяльності викладачів підтвердив можливість та ефективність корекції їхньої діяльності: змінилося ставлення викладачів до проблеми здійснення особистісно орієнтованого підходу при організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти; зросла кількість викладачів, які розробляють методичні посібники, індивідуалізовані пакети завдань для майбутніх учителів початкових класів. Узагалі знизився показник труднощів стосовно об'єктивної оцінки своєї професійної діяльності.

5. Проведена корекційна робота з викладачами слугує основою для ефективного упровадження особистісно орієнтованого підходу в практику організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

3.1. Реалізація технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу

Розробка і упровадження експериментальної технології організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу складалася з двох етапів. На першому етапі проведений констатувальний етап експерименту, який полягав у визначенні індивідуальних особливостей майбутніх учителів початкових класів відповідно до виділених мікрогруп. На цьому етапі дослідження вирішувались такі завдання: визначення залежності успішності самостійної роботи, працездатності від інших ознак; виділення із всього розмаїття ознак, які впливають на успішність самостійної роботи залежно від типологічних особливостей.

Для визначення особистісних характеристик майбутніх учителів початкових класів виділених типологічних мікрогруп ми обрали такі показники: самопочуття, активність, настрій, бажання працювати, задоволеність результатами своєї праці, напруженість, яка відчувається при виконанні самостійної роботи.

Рівень показників власних особистісних характеристик оцінювався здобувачами вищої освіти за 15-бальною шкалою на початку і в кінці заняття, після виконання навчального завдання. Аналіз засвідчує, що на початку заняття відсутня різка відмінність у рівнях самооцінки особистісних характеристик здобувачами вищої освіти всіх типологічних мікрогруп, крім напруженості. Студенти 1 і 2 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S) відчувають меншу

напруженість, ніж студенти 3, 4 і 5 мікрогруп (S-S-L, S-L-L, S-S-S). У кінці заняття вже досить зримий розподіл рівня самооцінки особистісних характеристик залежно від типу групи, до якої входить студент. Для здобувачів вищої освіти типологічних мікрогруп L-L-L, L-L-S (висока успішність) середнє значення самопочуття, активності, настрою, бажання працювати, задоволеності результатами своєї праці значно вищі, ніж для мікрогруп здобувачів вищої освіти типологічних мікрогруп S-S-S, S-S-L, S-L-L. Як і на початку заняття, більшу напруженість відчують студенти з низькою успішністю. Таким чином, аналіз даних, зміна середніх значень особистісних характеристик здобувачів вищої освіти у різних типологічних мікрогрупах на початку і в кінці заняття засвідчує, що основні відмінності простежуються між групами здобувачів вищої освіти з високою і низькою успішністю.

Структура зв'язків працездатності і рівня домагань змінюється залежно від типологічної групи, у якій вона виявляється. Для добревстигаючих здобувачів вищої освіти, що належать до типологічних мікрогруп L-L-L, L-L-S, характерний зв'язок працездатності на початку і в кінці заняття, для здобувачів вищої освіти типологічної мікрогрупи L-L-L рівень домагань пов'язаний з працездатністю, для здобувачів вищої освіти типологічної мікрогрупи L-L-S відбувається розрив зв'язку і виходить, що працездатність не пов'язана з рівнем домагань. Для слабовстигаючих здобувачів вищої освіти, які належать до типологічних мікрогруп S-S-S, S-S-L, S-L-L, характерна відсутність зв'язків між працездатністю на початку і в кінці заняття.

Для типологічної мікрогрупи S-S-S рівень домагань пов'язаний із працездатністю через поточну успішність, для типологічної мікрогрупи S-S-L через напруженість, а в типологічній мікрогрупі S-L-L такий зв'язок узагалі відсутній.

Таким чином, кореляційні зв'язки між працездатністю на початку і в кінці заняття, а також між рівнем домагань і працездатністю визначають особливості протікання самостійної роботи в кожній із виділених типологічних мікрогруп.

Таким чином, на основі проведеного аналізу прояву психолого-педагогічних ознак діяльності здобувачів вищої освіти у кожній із виділених типологічних мікрогруп можна зробити такі висновки:

1. Рівень самооцінки особистісних характеристик (самопочуття, активності, настрою, бажання працювати, задоволеності результатами своєї праці) на початку і в кінці заняття залежить від успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти: на початку заняття суттєвих відмінностей у рівні самооцінки особистісних характеристик (крім напруженості) не спостерігається; у кінці заняття чітко простежується розподіл у рівнях самооцінки особистісних характеристик: для здобувачів вищої освіти, які належать до типологічної мікрогрупи з високою успішністю, вони вищі, ніж для здобувачів вищої освіти, котрі входять у типологічну мікрогрупу з низькою успішністю; напруженість для 2, 4 і 5 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L, S-L-L) – вища, ніж для 3 і 2 типологічних мікрогруп (L-L-S, L-L-L) на початку і в кінці заняття.

2. При вивченні кореляційних зв'язків між особистісними характеристиками на початку і в кінці заняття для всіх мікрогруп встановлено: слабкий кореляційний зв'язок для: 1 типологічної мікрогрупи (L-L-L) між задоволеністю результатами своєї праці, напруженістю; 2 типологічної мікрогрупи (S-S-S) між ознаками емоційного стану (самопочуттям, настроєм); 5 типологічної мікрогрупи (S-L-L) (неадекватна самооцінка) між ознаками, які впливають на пізнавальну активність (активність, бажання працювати), напруженістю; високий кореляційний зв'язок для: 2 типологічної мікрогрупи (S-S-S) між ознаками, які впливають на пізнавальну активність (активність, бажання працювати), емоційним станом (самопочуттям, напруженістю); 3 типологічної мікрогрупи (L-L-S) між емоційним станом (настроєм); 5 типологічної мікрогрупи (S-L-L) між задоволеністю результатами своєї праці.

Встановлено зміну рівня самооцінки особистісних характеристик, кореляційних зв'язків між ними; кореляційних плеяд особистісних характеристик працездатності, успішності.

Експериментальна технологія організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу розроблялася відповідно до встановлених типологічних особливостей майбутніх учителів початкових класів.

У ході проведення педагогічного експерименту вирішувалися такі завдання: розробка системи навчальних завдань для самостійної роботи; розробка етапів організації самостійної роботи, орієнтованих на врахування особливостей кожної з типологічних мікрогруп; перевірка ефективності експериментальної технології організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу.

Розробка експериментальної технології організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу здійснювалася в два етапи.

На першому етапі, згідно з теоретичними положеннями про рівень труднощів, було розроблено системи навчальних завдань до практичних і лабораторних занять з курсу педагогіки та інформатики.

Програма курсу інформатики передбачає надання студентам знань з основних розділів інформатики, формування вмінь та навичок, які необхідні для набуття елементів інформаційної і загальної культури майбутніх учителів. Використання автоматизованої інформаційної системи як знаряддя праці – одна з найважливіших складових основ інформаційної культури вчителя початкових класів. З кожної теми лабораторного заняття ця система включала завдання чотирьох видів складності.

Завдання I рівня складності передбачають наявність умінь виділяти, розпізнавати предмет, що вивчається, системи, операції, величину. Для розпізнавання можуть бути запропоновані опис, визначення, графіки, редактори формул, текстові та табличні редактори, мови програмування. При цьому нічого не говориться про ознаки цих об'єктів, не проводиться поелементне порівняння, не встановлюються внутрішні зв'язки. Дії здобувачів вищої освіти здійснюються як акти наочно-образного або наочно-дійового мислення, яке виражене судженнями типу «це – це», «так – ні» тощо.

Наприклад, із теми «Операційна система MS-DOS» можна запропонувати такі завдання: «Сформулювати поняття активного каталогу», «Перерахувати внутрішні команди для роботи з файлами», «Назвати одиниці розмірності файлів».

Завдання II рівня складності передбачають знання сутності поняття, що вивчається, його визначення, встановлення його найпростіших зв'язків з іншими поняттями. Студент повинен уміти виконувати типові завдання за зразком. При наступній усній аргументації свого вибору студент, який оволодів цим рівнем, повинен указати, наприклад, послідовність виконання завдання.

Приклади таких завдань з теми «Оболонка Norton Commander»: «Перейти на інший диск D: чи A: різними способами», «Створити на робочій дискеті структуру каталогів за поданим зразком».

Завдання III рівня складності передбачають наявність умінь аналізувати поняття і зв'язки між ними, застосовувати теоретичні знання в стандартних ситуаціях. Цей рівень забезпечує застосування знань у практичній діяльності на персональному комп'ютері. Студент повинен уміти формулювати початкову гіпотезу, логічно вибудовувати розв'язок завдання, складати необхідний алгоритм, розв'язувати типові задачі, у яких використовується невелика кількість команд, операцій за допомогою ПК.

Процес розв'язання задач із використанням ПК охоплює широкий діапазон дій – від математичної постановки, побудови математичної моделі й алгоритму до аналізу одержаних даних.

Самостійне проектування і розробка варіантів програмного забезпечення ПК вимагає від здобувачів вищої освіти інтелекту і майстерності, знання предметної галузі, розуміння призначення програми і кожного її кроку.

Наприклад, при з'ясуванні теми «Програми архівування інформації» можна запропонувати таке завдання: «Заархівувати в файл MY.COM усі файли із розширенням COM в активному каталозі, указавши при цьому невидимий пароль»; «Розархівувати з диску A: з каталогу PARA з архіву DEMO.ZIP усі

нові файли, яких немає поза архівом, або дата створення яких новіша. Урахувати ту особливість, що файли заархівовані з паролем».

Для виконання цього завдання студенти повинні знати: поняття про парні та непарні архіватори; роботу з архіваторами в командному режимі; повний формат запису команд на архівування та розархівування файлів; режими, ключі на архівування та розархівування інформації; порядок запису кінцевого командного рядка.

Завдання IV рівня складності передбачають ґрунтовне оволодіння понятійним і логічним апаратами, завдяки чому студенти здатні аналізувати поняття, зв'язки й оперувати ними при створенні індивідуальних програмних продуктів (контролюючі тести та розробка дидактичних матеріалів із шкільних тем навчальних предметів тощо).

Приклад такого завдання з теми «Операційна система MS-DOS»: «Створити системну дискету, використовуючи жорсткий диск або системну дискету викладача. Створити файли CONFIG.SYS та AUTOEXEC.BAT». При виконанні цього завдання студенти повинні знати: основні поняття операційної системи MS-DOS; основні внутрішні команди оперування каталогами файлів; основні внутрішні команди оперування файлами; зовнішні команди управління дисками.

На другому етапі експериментального дослідження здійснювалася розробка технології організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу стосовно виділених мікрогруп. При розробці технології нами використовувалися: виявлені індивідуальні психологічні особливості здобувачів вищої освіти різних типологічних мікрогруп; психолого-педагогічні закономірності освітнього процесу: самостійна робота здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти залежить від «оптимального поєднання навчально-матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних і естетичних факторів»; самостійна робота здобувачів вищої освіти протікає успішно лише за умови відповідності мети студента меті викладача; успішність самостійної роботи залежить від залучення здобувачів вищої освіти до навчально-пізнавальної

діяльності на оптимальному для даного індивіда рівня складності; дидактичні принципи: професійна спрямованість навчання; стимулювання й мотивація позитивного ставлення до самостійної роботи, що передбачає організацію продуктивності самостійної діяльності тих, хто навчається, шляхом розв'язання системи пізнавальних завдань із зростаючим рівнем складності; вимоги до викладача для активізації самостійної роботи здобувачів вищої освіти: використання продуманих форм спілкування: довірливого ставлення викладача до студента, заохочень, які вселяють упевненість у своїх силах, в успіхах; застосування серії навчальних завдань, що носять інтегративний характер і разом із тим є цікавими для здобувачів вищої освіти; індивідуалізація в умовах групової взаємодії; рівномірне просування всіх здобувачів вищої освіти незалежно від вихідного рівня знань та індивідуальних особливостей; методичні прийоми активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти; положення про те, що оптимальний вибір методу навчання пов'язаний з урахуванням його обумовленості всіма структурними компонентами педагогічної системи.

Підводячи підсумки, викладемо особливості технології організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі особистісно орієнтованого підходу у виділених мікрогрупах.

Для здобувачів вищої освіти, віднесених до типологічних мікрогруп S-S-S і S-S-L, характерними особливостями реалізації технології організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу є виконання таких позицій:

- 1) формування організаційних умінь, тобто детальна інструкція з організації самостійної роботи, планування, конкретизація завдань до кожного заняття, планування методів і засобів самостійної роботи, самоорганізації і самоконтролю;

- 2) позитивна мотивація на всіх етапах самостійної роботи;

3) обов'язкове відвідування консультацій, на яких викладач у формі індивідуальної бесіди надає допомогу при вивченні навчального матеріалу, тобто впливає на самостійну роботу в процесі самопідготовки;

4) створення на аудиторних заняттях і консультаціях спеціальних ситуацій успіху шляхом добору таких завдань, які в даний момент студенти цих типологічних мікрогруп можуть виконати;

5) довірливе ставлення, яке створює позитивний емоційний фон заняття і допомагає студентам позбутися невпевненості в собі;

6) активне заохочення, яке укріплює впевненість у своїх силах, успіхові, і, кінець кінцем, призводить до зростання рівня домагань;

7) постійна корекція самостійної роботи у всіх циклах при виконанні завдань усіх рівнів складності;

8) контроль і оцінка успішності виконання навчальних завдань наприкінці кожного робочого циклу;

9) після виконання завдань I-II рівня пред'являються завдання III-IV рівнів складності, при цьому здобувачів вищої освіти попередньо консультують про можливі шляхи розв'язання;

10) поєднання індивідуальної роботи з колективною, яке пропонується для здобувачів вищої освіти, що належать до типологічних мікрогруп L-L-L і L-L-S при виконанні завдань III і IV рівнів складності.

Мета самостійної роботи здобувачів вищої освіти на практичних і лабораторних заняттях – пророблення і закріплення навчального матеріалу, здобування навичок та вмінь роботи на ПК.

Таким чином, відповідно до раніше вказаних вимог здійснення особистісно орієнтованого підходу щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів розроблені й обґрунтовані:

1) система навчальних завдань 4-х рівнів складності як засіб активізації й інтенсифікації самостійної роботи здобувачів вищої освіти;

2) ітераційні цикли як структурна основа етапів реалізації технології організації самостійної роботи студентів;

3) відповідність специфіки етапів реалізації технології організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти встановленим типологічним мікрогрупам;

4) загальні закономірності етапів реалізації технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів різних типологічних мікрогруп;

5) специфічні особливості етапів реалізації технології організації самостійної роботи для здобувачів, що належать до типологічних мікрогруп L-L-L, L-L-S, S-S-S, S-S-L, S-L-L.

6) форми і засоби здійснення аудиторної й позааудиторної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу.

3.2. Результати дослідно-експериментальної роботи

У ході дослідження було висловлене припущення, що навчальна діяльність майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки буде більш ефективною за умови використання особистісно орієнтованого підходу до організації їх самостійної роботи з урахуванням особливостей виділених типологічних мікрогруп.

Основним методом перевірки правильності цього припущення є природний педагогічний експеримент, який проводився на факультеті соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету.

Для аналізу й оцінки ефективності технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу були використані контрольні й експериментальні групи здобувачів вищої освіти.

Оцінка ефективності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти при реалізації технології організації самостійної роботи проводилася на основі

порівняльного аналізу результатів навчальної діяльності, досягнутих в експериментальних і контрольних групах за один часовий проміжок. Під критеріями оцінки ефективності будемо розуміти ознаки, властивості, які характеризують навчальну діяльність майбутніх учителів початкових класів у процесі самостійної роботи.

Основною метою експериментальної технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу є підвищення результативності навчальної діяльності, тобто зростання успішності. Тому першим критерієм ефективності організації самостійної роботи вважається успішність здобувачів вищої освіти.

Розглянемо успішність контрольних і експериментальних груп здобувачів вищої освіти, які належать до різних типологічних мікрогруп (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Успішність навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів
КГ та ЕГ**

№ типоло- гічної групи	Поточна успішність (у балах)		Екзамен (у балах)		Час виконання навчального завдання (хв.)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
L-L-L	3,7±0,6	4,2±0,5	3,9±0,6	4,4±0,4	35,9±8,2	23,8±7,0
S-S-S	2,8±0,6	3,3±0,4	2,9±0,6	3,4±0,5	41,8±6,7	27,0±7,9
L-L-S	3,5±0,5	4,0±0,4	3,6±0,7	4,1±0,5	39,1±8,7	24,5±8,0
S-S-L	2,9±0,6	3,4±0,3	3,0±0,6	3,3±0,6	34,8±6,6	26,3±6,2
S-L-L	3,2±0,5	3,7±0,4	3,3±0,6	3,8±0,5	33,8±8,6	25,3±8,7

Успішність навчальної діяльності визначалася не лише за результатами поточної успішності й екзаменаційної оцінки, а й включала урахування часу, необхідного для виконання запропонованих навчальних завдань.

Із даних таблиці 3.1 видно, що успішність здобувачів вищої освіти експериментальних мікрогруп вища, ніж успішність здобувачів вищої освіти контрольних груп. Так, для 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L; L-L-S) на 0,6 бала; для 2 типологічної мікрогрупи (S-S-S) на 0,7 бала; для 4 типологічної мікрогрупи (S-S-L) на 0,8 бала; для 5 типологічної мікрогрупи (S-L-L) на 0,6 бала.

Різниця успішності в цих групах достовірна на 0,05% рівня значущості.

Отже, в основному успішність підвищилась в експериментальних групах на 0,6 бала, набагато більші зміни простежувалися в експериментальних мікрогрупах типу S-S-S і S-S-L.

Це підтверджує наше попереднє передбачення, що організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу впливає на результативність навчальної діяльності. Особливо помітним є цей вплив в типологічних мікрогрупах здобувачів вищої освіти з низькою успішністю і невисоким рівнем домагань.

Крім того, розкид оцінок успішності експериментальних груп також зменшився, що вказує на більш рівномірну успішність здобувачів вищої освіти у типологічних мікрогрупах.

Рубіжний контроль знань проводився на екзаменах. В екзаменаційні білети включились питання, які вимагали наявності знань як на репродуктивному рівні, так і на частково-пошуковому і творчому. Студентам пропонувалося виконати завдання навчально-дослідного характеру, розв'язати задачу з програмування.

Білет включав два теоретичні питання й одне питання навчально-пізнавальне. Останнє питання – ситуаційна задача, професійно спрямована (з використанням інтерактивних зв'язків курсу).

Оцінка виставлялась з урахуванням відповіді на всі 4 питання. Основна увага зверталась на останні два питання білета.

Як видно із даних таблиці 3.1, результати екзаменів здобувачів вищої освіти експериментальних груп вищі, ніж контрольних. Різниця в оцінках достовірна на 5% рівня значущості.

Успішність на екзаменах більше підвищилась у здобувачів вищої освіти, які входили до 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L і L-L-S), що можна пояснити можливістю проявити свої індивідуальні особливості в навчальній діяльності з урахуванням специфіки організації їх самостійної роботи.

В експериментальних групах студенти, що входили до 2, 4 і 3 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L, L-L-S), також підвищили середній бал екзаменаційних оцінок, причому, особливо яскраво це проявилось у здобувачів вищої освіти 2 типологічної мікрогрупи (S-S-S), тобто в тих, хто мав слабку успішність, низьку працездатність і невисокий рівень домагань.

Такі результати екзамену як рубіжного контролю можна пояснити також особливостями дії експериментальної технології організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі особистісно орієнтованого підходу.

Оскільки у здобувачів вищої освіти, віднесених до 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S), система обліку знань передбачає рубіжний контроль із теми, а у здобувачів вищої освіти 2, 4 і 5 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L, S-L-L) регулярний поцикловий контроль, тобто після виконання навчального завдання кожного наступного рівня складності, то студентам перших двох груп легше скласти підсумковий екзамен, ніж усім останнім.

Крім того, студенти, віднесені до 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S), не лише виконують самостійно навчальні завдання III-IV рівнів складності, але й допомагають студентам 2, 4 і 5 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L, S-L-L), що також позитивно впливає як на якість і міцність знань, так і на вміння пояснювати правильність відповіді.

Третій параметр успішності – час виконання навчального завдання.

Як засвідчують дані, наведені в таблиці 3.1, контрольні групи здобувачів вищої освіти витрачають більше часу, ніж експериментальні в однакових мікрогрупах.

Таким чином, аналізуючи параметри першого критерію ефективності експериментальної технології організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти (поточну успішність, екзаменаційні оцінки, час виконання навчальних завдань), можна зробити висновки, що навчання при експериментальній організації самостійної роботи підвищує успішність майбутніх учителів початкових класів, тобто результативність навчальної діяльності: а) в більшій мірі це проявляється у здобувачів вищої освіти, віднесених до 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S), що пов'язано з особливостями організації їх самостійної роботи, системою обліку знань; б) меншою мірою це стосується здобувачів вищої освіти, віднесених до 2, 4 і 5 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L, S-L-L), що можна пояснити їх низьким вихідним рівнем знань, слабкою сформованістю організаторських умінь, низьким рівнем домагань або неадекватною самооцінкою.

Наступним критерієм ефективності експериментальної технології організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на основі особистісно орієнтованого підходу нами обрані труднощі навчальної діяльності.

Було проведено порівняльний аналіз труднощів, які відчують майбутні учителі початкових класів контрольних та експериментальних груп у кожній мікрогрупі. Методика визначення рівня труднощів за певним умінням описана раніше.

На діаграмі наведені зміни ознак труднощів у навчальній діяльності для здобувачів вищої освіти контрольних і експериментальних груп (рис. 3.1).

Аналіз труднощів, які відчують студенти експериментальних груп у різних мікрогрупах, виявив ті ж основні ознаки, що і в контрольних групах: труднощі, пов'язані з усвідомленням навчального матеріалу, творчим використанням знань, а також організаційні труднощі.

Для майбутніх учителів початкових класів мікрогруп типу L-L-L, L-L-S характерною є зміна головної ознаки труднощів: в експериментальних групах – труднощі, пов'язані з творчим застосуванням знань; у контрольних – труднощі, пов'язані з усвідомленням навчального матеріалу.

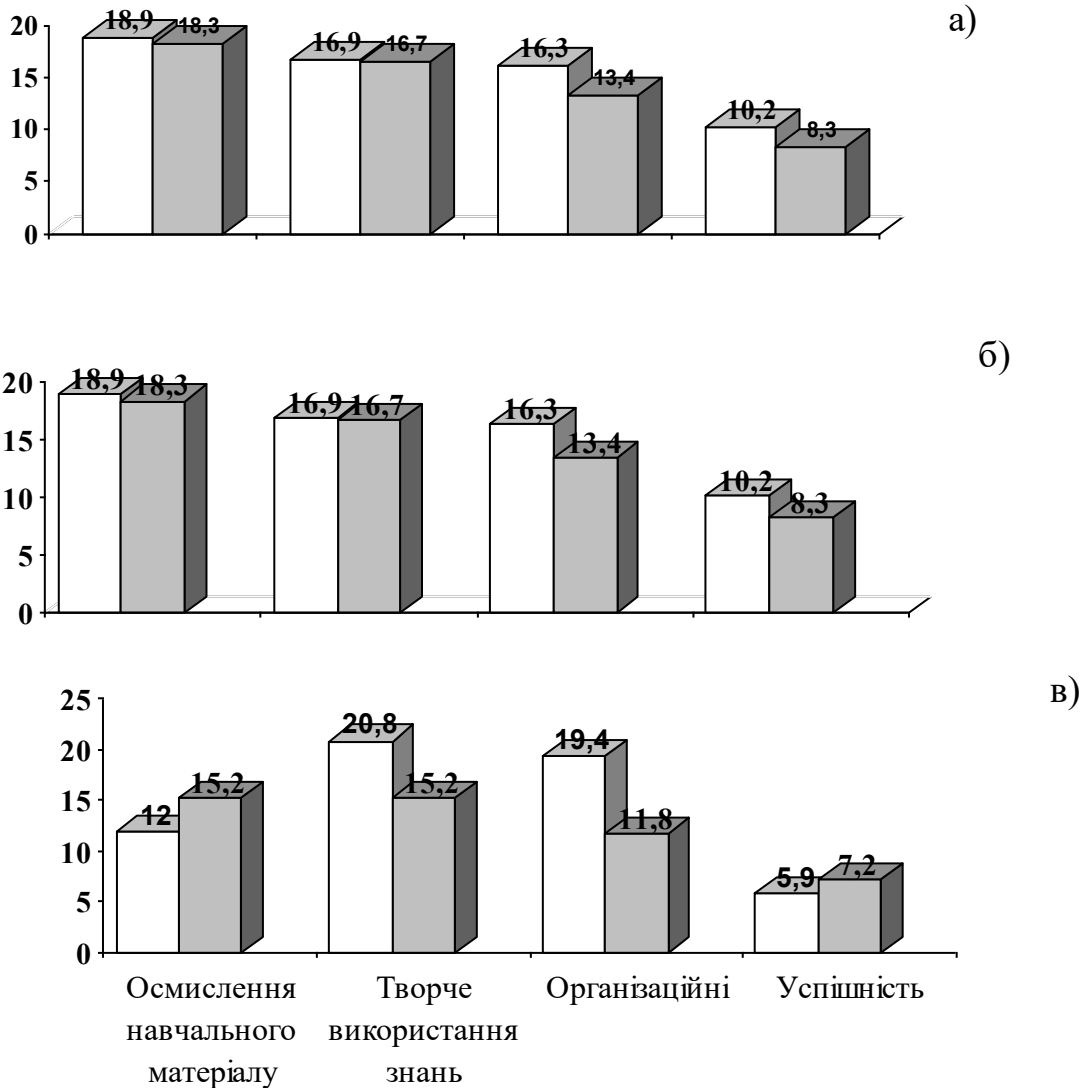


Рисунок 3.1. Діаграма розподілу ознак труднощів у навчальній діяльності залежно від успішності здобувачів вищої освіти:

а – для узагальнених груп;

б – для груп з високою успішністю;

в – для груп з низькою успішністю;

□ – контрольні групи;

■ – експериментальні групи

Для здобувачів вищої освіти мікрогруп з низькою успішністю в експериментальній групі значно зростає прояв труднощів, пов'язаних з усвідомленням навчального матеріалу (з 12% до 15,2%). Проте знижується ознака труднощів, яка відчувається при необхідності творчого використання

здобутих знань (з 20,8% до 15,2%), і організаційна трудність (з 19,4% до 11,8%), підвищується успішність.

Експериментальна технологія організації самостійної роботи змінює спрямованість майбутніх учителів початкових класів при виконанні навчальних завдань, знижує рівень організаційних труднощів.

Серед труднощів, пов'язаних з усвідомленням матеріалу, який вивчається, можна виділити вміння, за якими студенти всіх мікрогруп як в контрольних, так і в експериментальних групах відчують труднощі: а) осмислення доведень, положень, гіпотез; б) уміння робити висновки й узагальнення за вивченим матеріалом.

Не відчують труднощів студенти лише однієї із порівнюваних мікрогруп (L-L-L) за такими вміннями: а) встановлення причинно-наслідкових закономірностей і залежностей; б) розчленування задачі на алгоритм розв'язання.

Стосовно труднощів, які відчуються при необхідності творчо застосовувати отримані знання, то тут його ознаки за ступенем прояву можна розподілити таким чином. На першому місці – розв'язання нетипових завдань інтегративним способом, на другому – складання алгоритму для розв'язання задачі, на третьому – виявлення проблеми, на четвертому – формулювання й переформулювання проблеми.

Труднощі, пов'язані з усіма вказаними вміннями, відчують студенти всіх мікрогруп.

За такими вміннями, як: а) розв'язувати задачу різними способами і б) виводити обчислювальні формули, лише студенти мікрогрупи з низькою успішністю в експериментальній групі і студенти мікрогрупи з високою успішністю контрольної групи не відчують труднощів.

Основними вміннями, за якими відчують труднощі при організації самостійної роботи всіх здобувачів вищої освіти порівнюваних мікрогруп експериментальних і контрольних груп, є: а) здійснення самоконтролю в навчально-пізнавальній діяльності; б) організація самоконтролю своєї

самостійної роботи. Лише студенти експериментальної узагальненої мікрогрупи, до якої увійшли студенти з низькою успішністю, не відчують ускладнень в організації власної діяльності при роботі над завданням, а студенти мікрогрупи з високою успішністю контрольної групи не відчують труднощів при організації власної діяльності, пов'язаної з вивченням навчального матеріалу.

Таким чином, нами виділені труднощі, отримані в результаті аналізу даних дослідження контрольної й експериментальної груп.

Останнім етапом аналізу другого критерію (труднощів у навчальній діяльності) ефективності експериментальної технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу є порівняння результатів самооцінки рівня труднощів за перерахованими вміннями.

За такими вміннями, як 1) осмислення доведень, положень, гіпотез; 2) уміння робити висновки й узагальнення за матеріалом, що вивчається; 3) встановлення причинно-наслідкових закономірностей; 4) членування текстів на логічно закінчені елементи, помітне зниження їх рівня в експериментальній групі порівняно з контрольною для здобувачів вищої освіти 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S). У майбутніх учителів початкових класів, віднесених до 2 і 4 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L), навпаки, рівень труднощів за перерахованими вміннями підвищується в експериментальних групах.

Складові труднощів, пов'язані з творчим застосуванням знань, змінюються неоднозначно залежно від успішності. Так, рівень труднощів, пов'язаний з розв'язанням нетипових задач інтегративним способом, з формулюванням гіпотези для розв'язання проблеми в експериментальних групах нижчий, ніж у контрольних. Для здобувачів вищої освіти мікрогруп з низькою успішністю як в експериментальних, так і в контрольних групах рівень труднощів змінюється несуттєво, залишаючись приблизно на однаковому рівні. Для здобувачів вищої освіти мікрогруп із високою успішністю в експериментальній групі рівень труднощів усіх типів значно

нижчий, ніж у контрольних. Очевидно, що й оцінка виконання тестового завдання, і поточна успішність здобувачів вищої освіти мікрогруп із високою успішністю експериментальної групи вища, ніж контрольної.

Це можна пояснити відмінностями структури початкового етапу, структури ітераційних циклів, їх кількістю для здобувачів вищої освіти різних типологічних мікрогруп. Студенти мікрогруп з низькою успішністю більше працюють над вивченням, осмисленням навчального матеріалу (виконання навчальних завдань I-II рівнів), тоді як студенти 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S) відразу починають працювати над завданнями III-IV рівнів, тобто слабовстигаючі студенти усвідомлюють у процесі роботи необхідність глибокого вивчення навчального матеріалу, що, у свою чергу, дає їм можливість за допомогою викладача та добревстигаючих здобувачів вищої освіти із 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S) перейти до виконання завдань III-IV рівнів.

Індивідуальна робота майбутніх учителів початкових класів 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S) над частково-пошуковими, творчими та дослідницькими завданнями в процесі експериментального навчання приводить до підвищення рівня труднощів за такими вміннями: виявляти проблему, формулювати і переформулювати проблему, розв'язувати проблему різними способами, розв'язувати нетипові задачі інтегративного характеру, що пояснюється створеною необхідністю постійного творчого застосування знань.

Зниження рівня труднощів за вмінням творчого застосування знань у здобувачів вищої освіти типологічних мікрогруп з низькою успішністю в процесі експериментального навчання, на наш погляд, можна пояснити наданою їм можливістю виконувати навчальні завдання III-IV рівнів, по-перше, після вивчення й усвідомлення навчального матеріалу, по-друге, використовуючи допомогу викладача, здобувачів вищої освіти із 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S).

Обов'язкове виконання творчих навчальних завдань здобувачами вищої освіти мікрогруп з низькою успішністю (S-S-S, S-S-L, S-L-L) створює умови для формування за допомогою викладача перерахованих вище вмінь. Експериментальна технологія організації самостійної роботи формує більшою мірою вміння самостійної діяльності у майбутніх учителів початкових класів, віднесених до 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S), з високою успішністю, ніж з низькою. Це можна пояснити різною частотою контролю самостійної роботи.

Зростання поточної успішності здобувачів вищої освіти 1 і 3 типологічних мікрогруп (L-L-L, L-L-S) експериментальної групи пов'язано із зниженням рівня труднощів за репродуктивним умінням. У той же час для здобувачів вищої освіти 2, 4 і 5 типологічних мікрогруп (S-S-S, S-S-L, S-L-L) експериментальних груп воно пов'язане як із підвищенням рівня труднощів за репродуктивними вміннями, так і зі зниженням за творчими.

Таким чином, експериментальна технологія організації самостійної роботи дає змогу майбутнім учителям початкових класів різних мікрогруп реалізувати свої потенційні можливості, що й підтверджується підвищенням поточної успішності.

Однак для науково обґрунтованої й педагогічно доцільної технології організації самостійної роботи необхідно встановити і зрозуміти ті основні причини, які обумовлюють вказані переваги. Вище було доведено, що успішність навчання майбутніх учителів початкових класів незалежно від того, до якої типологічної мікрогрупи вони належать, при експериментальній технології організації самостійної роботи підвищується. Ураховуючи виділені ознаки індивідуально-типологічних особливостей, які покладені в основу типології студентських груп, нами зроблено припущення, що врахування цих індивідуально-типологічних особливостей при організації самостійної роботи підвищує її ефективність. Це означає, що характеристики, які включають рівень домагань, працездатність, впливають на результативність, успішність навчальної діяльності. У свою чергу, спеціально організована навчальна

діяльність здобувачів вищої освіти у формі самостійної роботи теж впливає на перераховані вище ознаки. Порівняльний аналіз результатів дослідження перерахованих ознак контрольних і експериментальних груп здобувачів вищої освіти представлений на рис. 3.2.

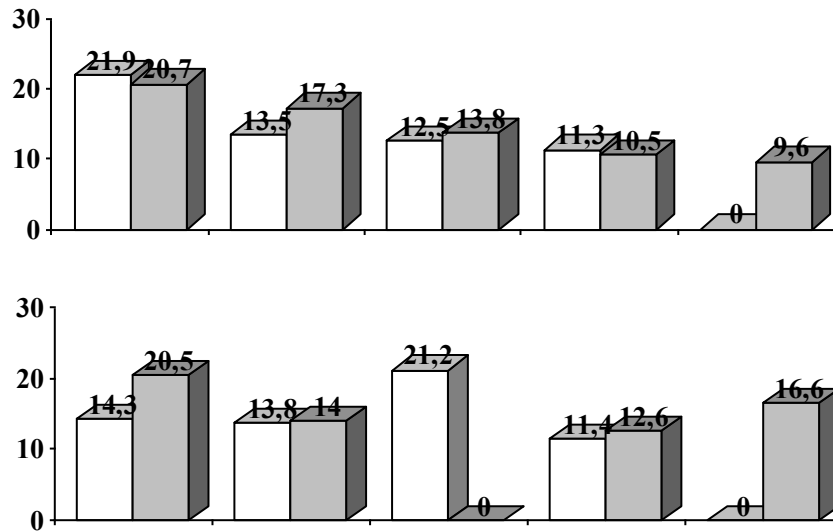


Рисунок 3.2. Діаграма зміни розподілу ознак ефективності протікання самостійної роботи в різних типологічних групах

□ — контрольна група; ■ — експериментальна група

Ознаки навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів, рівень домагань, працездатність визначалися для експериментальної групи за методиками, описаними нами нижче.

Порівняльний аналіз результатів дослідження перерахованих ознак контрольних і експериментальних груп здобувачів вищої освіти, віднесених до всіх виділених типологічних мікрогруп свідчить про таке:

1. В експериментальних групах виділились в основному ті ж ознаки, що і в контрольних: пізнавальної активності, успішності, емоційності, працездатності, напруженості.

2. В експериментальних групах:

а) для типологічних мікрогруп L-L-L підвищилась успішність з 13,5% до 17,5%, зросла напруженість, що пов'язано з пред'явленням завдань більш

високого рівня складності, у результаті чого навчально-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти протікає на більш високому якісному рівні;

б) для типологічної мікрогрупи L-L-S зросла пізнавальна активність, успішність і працездатність, що пов'язано з зростанням напруженості при виконанні творчих завдань і особливостями організації самостійної роботи;

в) для мікрогрупи S-S-S підвищилася пізнавальна активність, зросла напруженість, покращився настрій і самопочуття, що обумовлено особливостями організації їх самостійної роботи, тобто орієнтацією здобувачів вищої освіти на глибоке вивчення й осмислення навчального матеріалу (ітераційні цикли 1, 2), а потім з допомогою викладача і здобувачів вищої освіти, що належать до типологічних мікрогруп L-L-L, L-L-S, виконання навчальних завдань III-IV рівнів (ітераційний цикл 3);

г) для типологічної мікрогрупи S-S-L зростає успішність, знижується напруженість і емоційність, підвищується працездатність. Ми пов'язуємо це з тим, що експериментальна технологія організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти ураховує індивідуальні особливості, передусім високу працездатність. Корекція під час надання педагогічної допомоги, поетапний у кінці кожного циклу контроль дозволяють підвищити результативність навчальної діяльності, її успішність;

д) у типологічній мікрогрупі S-L-L теж підвищилася успішність, напруженість, зросла пізнавальна активність, бажання працювати та емоційність. На нашу думку, це пов'язане з тим, що при організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти даної мікрогрупи враховувалася неадекватність їх самооцінки, підвищений рівень домагань. Вчасно проведені бесіди, дорікання, заохочення, корекція, надання педагогічно виправданої допомоги сприяло не лише підвищенню їх активності, бажання працювати, настрою, а й суттєво впливало на результат навчальної діяльності, її успішність.

Перераховані вище зміни ми пов'язуємо, передусім, з такими факторами:

а) розробленням системи інтегративних навчальних завдань різного рівня складності;

б) пред'явленням майбутнім учителям початкових класів, які належать до різних типологічних мікрогруп, навчальних завдань на доступному для них рівні складності;

в) позитивною професійною мотивацією самостійної роботи студентів;

г) створенням позитивного емоційного фону заняття.

Ці зміни, які призводять до підвищення успішності навчальної діяльності, підтверджують припущення про ефективність організації самостійної роботи на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей здобувачів вищої освіти.

Для підтвердження ефективності розробленої і впровадженої технології організації самостійної роботи на основі здійснення особистісно орієнтованого підходу були проаналізовані середні значення самооцінки здобувачами вищої освіти експериментальних і контрольних груп.

Проведений аналіз дає підстави зробити такі висновки:

1) рівень самооцінки всіх ознак самостійної роботи студентів, крім напруженості, вищий в експериментальній системі порівняно з контрольною системою навчання в одних і тих же типологічних мікрогрупах;

2) рівень самооцінки, напруженості в експериментальних типологічних мікрогрупах L-L-L, L-L-S вищий, ніж у цих самих контрольних мікрогрупах. А в типологічних експериментальних мікрогрупах S-S-S, S-S-L, S-L-L нижчий, ніж у цих самих контрольних мікрогрупах.

Порівняння динаміки зміни рівня самооцінки експериментальних і контрольних груп майбутніх учителів початкових класів засвідчує, що технологія організації самостійної роботи студентів на основі особистісно орієнтованого підходу підвищує самопочуття, активність, настрій, бажання працювати, задоволеність результатами своєї праці.

Зниження рівня напруженості в типологічних мікрогрупах S-S-S, S-S-L, S-L-L і підвищення її в типологічних мікрогрупах L-L-L, L-L-S при експериментальному навчанні ми пояснюємо виконанням навчальних завдань на достатньому для даних мікрогруп рівні труднощів, що ще раз підтверджує

мікрогіпотезу нашого дослідження про існування здобувачів вищої освіти із певними типологічними особливостями і ефективності застосування особистісно орієнтованого підходу до організації їх самостійної роботи.

Результати, отримані шляхом порівняльного і кореляційного аналізів, підтвердили висунуті в пропонованому дослідженні припущення про існування психолого-педагогічних ознак, які визначають індивідуально-типологічні особливості, про ефективність особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів із використанням розробленої системи навчальних завдань різного рівня складності.

ВИСНОВКИ

Для якісного оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів особливого значення набуває проблема загального і специфічного в їхній підготовці засобами організації самостійної роботи. Її формулювання є наслідком зіставлення певного запиту практики і тих можливостей його задоволення, які мають місце в педагогічній науці.

1. Проведений теоретичний аналіз довів, що проблема організації самостійної роботи широко досліджується у філософському, психологічному, педагогічному аспектах.

Незважаючи на певні розбіжності, які визначаються дисциплінарними особливостями й окремими авторськими позиціями, більшість дослідників єдині в погляді на те, що самостійна робота базується на педагогічних і психологічних закономірностях, детермінується змістом, методами організації навчання, індивідуально-типологічними особливостями здобувачів вищої освіти.

Організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі здійснення особистісно орієнтованого підходу є однією з форм педагогічної діяльності, що зумовлена необхідністю системного впливу на здобувачів вищої освіти з метою коригування, упорядкування, удосконалення й підвищення ефективності та якості їх пізнавальної діяльності у навчанні.

2. Особистісно орієнтований підхід до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів полягає передусім у тому, щоб систематизувати індивідуально-психологічні відмінності здобувачів вищої освіти і на цій основі представити упорядковану картину індивідуальних відмінностей з їх взаємними відношеннями.

Визначено психолого-педагогічні ознаки самостійної навчальної діяльності, зокрема: успішність, працездатність, рівень домагань. Експеримент дозволив виявити особливості кореляційних плеяд успішності, працездатності

залежно від типологічних особливостей мікрогруп. Обґрунтовано, що структуризація й утворення відповідно до виділених ознак типологічних мікрогруп забезпечують умови практичної реалізації особистісно орієнтованого підходу до організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

3. На основі визначених психолого-педагогічних ознак, що характеризують індивідуально-типологічні особливості майбутніх учителів початкових класів, розроблено й експериментально перевірено алгоритм формування типологічних мікрогруп здобувачів вищої освіти, який включає функціонально пов'язані етапи:

1) становлення основних видів типологічних мікрогруп на основі виділених психолого-педагогічних ознак;

2) здійснення діагностичних процедур виокремлених психолого-педагогічних ознак:

а) тестові завдання (успішність);

б) система навчальних завдань I-IV рівнів складності (рівень домагань);

в) коректурні проби Анфімова на початку і в кінці заняття (працездатність);

3) розподіл майбутніх учителів початкових класів відповідно до виділених типологічних мікрогруп.

4. Діяльність викладача, спрямована на організацію самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу, має специфіку, що проявляється у структурі початкового етапу організації самостійної роботи; кількості ітераційних циклів, їх структурі, кількості їх повторень; використанні індивідуально-групової навчальної діяльності.

Означена специфіка діяльності викладача реалізується через змістовий (визначення системи професійно спрямованих навчальних завдань чотирьох рівнів складності) і процесуальний (застосування особистісно орієнтованого підходу до здобувачів вищої освіти різних типологічних мікрогруп)

компоненти.

При пред'явленні навчальних завдань для самостійної роботи викладач повинен зважати на психологічні особливості здобувачів вищої освіти тієї чи іншої типологічної мікро групи, тобто диференціювати їх за ступенем складності з тим, щоб самостійна навчальна діяльність протікала на доступному для кожного студента рівні складності.

5. Теоретично обґрунтована та експериментально перевірена технологія організації самостійної роботи студентів на основі особистісно орієнтованого підходу. Педагогічна технологія включає чотири основні взаємопов'язані компоненти: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний і результативно-формулюючий. Мета – забезпечити високоефективну самостійну навчальну діяльність на основі особистісно орієнтованого підходу.

Зміст: здійснити розподіл майбутніх учителів початкових класів відповідно до розробленого алгоритму; дібрати до кожної типологічної мікрогрупи відповідного рівня завдань диференційованого тестування. Методи і форми: проведення роботи на основі групового поділу; спостереження і за потреби переміщення з однієї мікрогрупи в іншу.

Експеримент дав можливість установити, що в результаті застосування технології виявлено найбільш важливі психолого-педагогічні ознаки протікання самостійної роботи, які максимально впливають на ефективність здійснення самостійної роботи здобувачів вищої освіти:

а) зміна складу і структури ознак самостійної навчальної діяльності для здобувачів вищої освіти різних типологічних мікрогруп: пізнавальної активності, успішності, емоційності, працездатності, напруженості;

б) характерним є поява в експериментальній системі навчання у здобувачів вищої освіти типологічних мікрогруп L-L-L, L-L-S, S-S-S ознаки напруженості, що ми пов'язуємо з індивідуальним підходом викладача до здобувачів вищої освіти при пред'явленні навчальних завдань для самостійної роботи;

в) роздвоєння емоційної ознаки для здобувачів вищої освіти, що входять у типологічну мікрогрупу S-S-S, на ознаки самопочуття і настрою, для здобувачів вищої освіти мікрогруп S-L-L ознаки пізнавальної активності – на активність і бажання працювати, указує на особливості самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти цих мікрогруп, урахування яких у процесі здійснення експериментального навчання забезпечує більш високі результати. Загальне збільшення кількості ознак, які визначають самостійну навчальну діяльність майбутніх учителів початкових класів різних типологічних мікрогруп, засвідчує ефективність упровадження особистісно орієнтованого підходу;

г) зміна кореляційних плеяд успішності, працездатності указує на більш сильне структурування психолого-педагогічних ознак в експериментальному процесі навчання.

Результати педагогічного експерименту підтвердили припущення про те, що застосування педагогічної технології організації самостійної роботи на основі особистісно орієнтованого підходу підвищує ефективність навчання в цілому й самостійної роботи майбутніх педагогів зокрема.

6. Розроблено методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти, які уможливають успішну реалізацію запропонованої технології організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів на основі особистісно орієнтованого підходу. Методичні рекомендації можуть бути використані для складання навчальних планів, удосконалення діяльності викладачів, для проведення оцінювання діяльності викладачів його колегами, а також для самооцінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 5–14.
2. Андрущенко О. О. Науково-методичні аспекти розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 1. № 79. С. 32–38.
3. Барановська І. Г. Організація самостійної роботи студентів : метод. рек. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 36 с.
4. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. 640 с.
5. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.
7. Гомотюк О., Турлюк С. Самостійна робота студентів коледжу як важлива умова продовження навчання у ВНЗ. *Психологія і суспільство*. 2012. № 2. С. 69–74.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
9. Горбатюк О. В. Організація самостійної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 68–71.
10. Горбатюк Р. М. Роль інформаційно-комунікативних технологій у самостійній підготовці майбутніх учителів. *Трудова підготовка в сучасній школі*. 2012. № 4. С. 38–41.
11. Довгий О. Самостійна робота з математики для майбутніх учителів

початкових класів як умова їхнього професійного зростання. *Молодь і ринок*. 2019. № 12 (179). С. 70–74.

12. Енциклопедичний словник «Освіта дорослих» / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; упор.: Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова, Т. В. Куренна ; ред. рада : В. Г. Кремень, Ю. В. Ковбасюк, Н. Г. Протасова та ін. ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. 496 с.

13. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

14. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 36–43.

15. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України*. Київ ; Кіровоград, 2014. Т. 1. № 3: Тем. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 29–36.

16. Каньковський І. Є. Кейс-метод як інструмент колективної форми організації самостійної роботи студентів. *Вісн. Черкас. ун-ту. Серія: Пед. науки*. 2014. № 3. С. 58–62.

17. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика : монографія. Вінниця : «Твори», 2018. 492 с.

18. Кічук Н. С. Деякі інтерактивні підходи до особистісно-професійного зростання педагога в умовах післядипломної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2015. № 4. С. 7–12.

19. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Вища школа, 1989. 40 с.

20. Котелянець Н. В. Прогностичні завдання підготовки вчителя початкових класів для реалізації методичної системи трудового навчання.

Актуальні питання освіти і науки : зб. наук. ст. Національна академія Національної гвардії України. 2017. С. 312–321.

21. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : ТОВ «Знання» України, 2010. 520 с.

22. Крижко В. В. Генеза провідництва в освіті : колективна монографія / І. Богданов, С. Лисаков, С. Клепко, В. Крижко / за заг. ред. проф. І. Богданова. Київ : Освіта України, 2020. 478 с.

23. Мірошніченко Т. В. Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання естетотерапевтичних засобів у навчально-виховному процесі. *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2015. Вип. 2. С. 283–299.

24. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 03.05.2023).

25. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>. (дата звернення: 27.08.2023).

26. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звертання 29.06.2023).

27. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

28. Орел Л. О. Особливості самостійної роботи з математики майбутніх учителів початкових класів. *Професійно-компетентнісне становлення майбутніх педагогів початкової та дошкільної освіти у ВНЗ* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 167–175.

29. Основи педагогічної майстерності. Опорні конспекти лекцій для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 014 «Середня освіта (фізична культура)», освітній ступінь «бакалавр»: навчальний посібник / укладач Хома Т. В. Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2021. 112 с.
30. Основи педагогічної майстерності: модульно-рейтинговий підхід / автор-упорядник О. І. Кіліченко. Івано-Франківськ, 2012. 206 с.
31. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.
32. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
33. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 31–37.*
34. Панас Г. І. Самостійна робота учнів як інструмент реалізації професійної спрямованості курсу математики. *Миттєвості педагогічного життя. 2013. № 2. С. 16–29.*
35. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 65 с.
36. Попадич О. Організація управлінської діяльності як засіб педагогічно-правової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 2021. № 59. P. 71–79.*
37. Потапчук Т. Самоосвіта як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Інноватика у вихованні. 2021. Том 2. № 13. С. 63–72.*
38. Пріма Р. М. Інформаційно-комунікаційні технології як знаряддя підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення. *Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування*

України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» : зб. наук. пр. / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2018. Вип. 291. С. 256–261.

39. Пріма Р. М. Освітнє середовище закладу вищої освіти як чинник формування професійно мобільного вчителя сучасної початкової школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 28–29 трав. 2019 р. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2019. С. 216–219.

40. Пріма Р. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: стратегія змін. *Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського ; голова ред. кол. В. Будак. Миколаїв, 2019. № 2. С. 237–242.

41. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 27.09.2023).

42. Про загальну середню освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 29.05.2023).

43. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019> (дата звернення: 27.06.2023).

44. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III (Редакція станом на 30.04.2023). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 05.06.2023).

45. Професійний стандарт «Вчитель початкової школи закладу загальної середньої освіти». Наказ від 23.12.2020. № 2726. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovihklasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyiosviti> (дата звернення: 15.06.2023).

46. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія. Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред.

Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.

47. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.

48. Русинка І. Психологія : навч. посіб. 2–ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.

49. Савченко О. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 9–11.

50. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-тів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

51. Савчин М. М. Самостійна робота учнів – основа самостійності, самонавчання, самоконтролю, важливий чинник формування компетентності «вміння вчитися». *Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології*. 2014. № 5. С. 328–338.

52. Себало Л. І. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самоосвітньої діяльності. *Педагогічні інновації у фаховій освіті* : зб. наук. пр. / Держ. вищ. навч. закл. «Ужгород. нац. ун-т». Ужгород, 2014. Вип. 1(5). С. 77–82.

53. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 404 с.

54. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

55. Січкара А., Дем'яненко В. Педагогічна практика як мотиватор професійного самовдосконалення студентів. *Освітологічний дискурс*. 2020. Том 31. № 4. С. 214–230.

56. Скворцова С. О., Гаєвець Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : «Ранок-НТ», 2013. 332 с.

57. Скорик Т. В. Освітньо-виховний потенціал дозвілля: від народних традицій до сучасності. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_57 (дата звернення: 23.05.2023).

58. Солдатенко М. М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 2(6). С. 24–30.

59. Стаднік Н. В. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів. *Перлини наукового пошуку*. URL. <http://surl.li/htfos> (дата звернення: 27.09.2023).

60. Сухомлинський В. О. Народний учитель. Вибрані твори в п'яти томах. Київ Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 239–255.

61. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори. у 5-ти т. Київ : «Рад. Школа», 1976. Т. 2. С. 417–654.

62. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Видав. Дім «Слово», 2011. 392 с.

63. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 20. Кн. 1. Київ, 2016. 360 с.

64. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.

65. Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи : колективна монографія / за ред.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудими, О. В. Ковальчук, С. З. Романюк. Київ : Міленіум, 2021. 248 с.

66. Фурман О. Успішність, успіх і Я–концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 191–204.

67. Цибульська О. В. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2021.

329 с.

68. Чайка В. М. Формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації освітнього процесу. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. / Комун. вищ. навч. закл. «Херсон. акад. неперерв. освіти» Херсон. облради. Херсон : Херсон. акад. неперерв. освіти, 2014. Вип. 22. С. 117–122.

69. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.

70. Шанскова Т. І. Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*. 2018. № 82. С. 504–514.

71. Швед М. Самостійна робота студентів : навч.-метод. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 205 с.

72. Шуст І. В. Вузівська кафедра. Нариси організаційно-педагогічної діяльності. Тернопіль, 1995. С. 70–82.

73. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. № 175. С. 22–28.