

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Кваліфікаційна робота
магістра
на тему **Самостійна робота як засіб розвитку пізнавальної діяльності**
студентів закладу вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0118-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи

А.В. Галашева

Керівник к.психол.н., доцент Овсяннікова В.В.

Рецензент к.пед.н., доцент Козич І.В.

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.психол.н., проф. Н.Ф. Шевченко

« ____ » _____ 2019 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Галашевій Аліні Вікторівні

1. Тема роботи Самостійна робота як засіб розвитку пізнавальної діяльності студентів закладу вищої освіти

керівник роботи Овсяннікова Вікторія Віталіївна, к.психол.н., доцент
затверджені наказом ЗНУ від «30» травня 2019 року № 819-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) на основі аналізу літературних джерел уточнити суть самостійної роботи студентів, встановити її специфіку як чинника розвитку пізнавальної діяльності студентів; виявити теоретичні засади організації навчальної діяльності студентів, визначити роль діяльнісної теорії в організації самостійної роботи та в опануванні студентами методами самостійної пізнавальної діяльності; здійснити аналіз практики організації самостійної навчальної діяльності студентів в досвіді закладу вищої освіти; розробити та апробувати психолого-педагогічну програму розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

3 рисунка, 9 таблиць

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 1	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 2	Овсяннікова В.В., доцент		
Висновки	Овсяннікова В.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2019 р.	Виконано
2	Написання вступу	березень 2019 р.	Виконано
3	Написання першого розділу	квітень-травень 2019 р.	Виконано
4	Написання другого розділу	вересень-листопад 2019 р.	Виконано
5	Написання висновків	листопад 2019 р.	Виконано
6	Оформлення списку джерел	листопад 2019 р.	Виконано
7	Проходження передзахисту	грудень 2019 р.	Виконано
8	Проходження нормоконтролю	грудень 2019 р.	Виконано

Студент _____ А.В. Галашева

Керівник роботи _____ В.В. Овсяннікова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 83 сторінки, 3 рисунка, 9 таблиць, 85 джерел, 1 додаток.

Об'єкт дослідження: самостійна робота студентів в системі вищої професійної освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови організації пізнавальної діяльності студентів закладу вищої освіти в умовах цілеспрямованої організації самостійної роботи.

Мета дослідження: розкрити характер і можливості самостійної роботи як засобу засвоєння студентами методів самостійної пізнавальної діяльності.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури;
- емпіричні: анкетування, бесіда, спостереження та експериментальні методи (констатувальний та формувальний експерименти).

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні визначення поняття, структури та змісту самостійної діяльності студентів, у визначенні і обґрунтуванні психолого-педагогічних чинників ефективного формування навичок самостійної діяльності студентів в рамках діяльнісного підходу до навчального процесу у ЗВО; у подальшому розвитку наукових уявлень про зміст, форми та методи педагогічної діяльності з формування знань, вмінь та навичок самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалювання змісту навчання й методики викладання у закладах вищої освіти.

Ключові слова: НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ, САМОСТІЙНА РОБОТА, САМООСВІТА, ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА, ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ, ДІЯЛЬНІСНА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ, ЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТА ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ, ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Психолого-педагогічні основи організації навчальної діяльності студентів.....	11
1.2. Самостійна робота студента як дидактична форма навчальної діяльності у закладі вищої освіти.....	24
1.3. Діяльнісна теорія навчання як основа організації самостійної роботи студентів.....	33
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....	40
2.1. Аналіз практики організації самостійної навчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти.....	40
2.2. Завдання і основні положення дослідно-експериментальної роботи.....	52
2.3. Зміст і організація проведення психолого-педагогічної програми розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів.....	59
2.4. Результати експериментального навчання та їх аналіз.....	75
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТОК.....	92

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки обізнаного, мислячого фахівця, який вміє самостійно здобувати і застосовувати знання на практиці. Рішення цієї задачі здійснюється через пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, що забезпечують ширші можливості розвитку, саморозвитку і самореалізації особи. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема опанування студентами методів пізнавальної діяльності в умовах самостійної роботи. Актуальність проблеми опанування студентами методів самостійної пізнавальної діяльності обумовлена тим, що в період навчання у ЗВО закладаються основи професіоналізму, формуються уміння самостійної професійної діяльності. В зв'язку з цим особливо важливо, щоб студенти, опанувавши знання і способи їх набування, усвідомлювали, що самостійна робота покликана завершувати завдання усіх інших видів навчальної роботи, адже ніякі знання, які не стали об'єктом власної діяльності, не можуть вважатися справжнім надбанням особистості.

У сучасному світі, який динамічно змінюється, зростає швидкість і якість обміну інформацією в усіх сферах життя. Загальний обсяг знань людства різко зростає і постійно відновлюється. Тому передати усі знання, весь досвід людства об'єктивно неможливо. Освіта повинна готувати людей до змін у суспільстві й індивідуальному житті, вчити сприймати їх як об'єктивне явище, скеровувати свою діяльність на конструктивне вирішення проблем, що виходять за межі існуючих теорій, стереотипів. Таким чином, головною метою вищої освіти стає підготовка студентів до майбутньої самостійної освітньої діяльності, до самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідники неодноразово зверталися до питань формування умінь самостійної навчальної діяльності. Так, у фундаментальних роботах таких авторів, як:

А.М. Алексюк, В.П. Андрущенко, І.П. Аносов, С.І. Архангельський, І.Д. Бех, Н.В. Гузій, А.І. Кузьмінський, О.Г. Мороз, М.І. Приходько, М.М. Фіцула наведені загальні принципи організації навчального процесу у закладі вищої освіти, виокремлено місце самостійної роботи серед інших видів навчальної діяльності. Також в окремих роботах розглядались особливості реформування вищої освіти взагалі, та самостійної роботи зокрема, у зв'язку з Болонським процесом (Н.Б. Булгакова, В.В. Грубінко, О.П. Сліпенька, О.О. Ярошинська та інші).

В працях Л.С. Виготського, Х. Гарднера, Л.Б. Ітельсона, Н.Ф. Талізінної, Л.М. Фрідмана, Д.І. Фельдштейн та інших розкриті роль і місце самостійності у формуванні людської особистості. Необхідність і важливість формування самостійності в студентському віці розглядається в роботах Л.Г. Вяткіна, В.В. Давидова, О.К. Осницького та інших. В деяких публікаціях (О.М. Акімова, О.М. Ветехов, Є.Я. Голант, Н.Г. Дайрі, О.М. Королук, О.П. Околелов, В.Л. Шатуновський, Л.Н. Яровська та ін.) наводяться визначення понять «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність». У ряді джерел (В.Г. Ареф'єв, І.І. Баріхашвілі, М.І. Єрецький, В.Г. Жак, Г.Є. Ковальова, В.М. Олексенко, В.В. Трифонов) підкреслюється принципова можливість підвищення якості навчання за рахунок застосування самостійної роботи в навчальному процесі.

Безперечний інтерес для нашого дослідження представляють праці, в яких значна увага приділяється проблемі формування умінь самостійної навчальної діяльності (І.А. Зимня, І.Я. Лернер, М.І. Смірнова, Н.О. Шишкіна, О.П. Юцкевич).

Дослідження останніх років були присвячені вивченню окремих аспектів самостійної діяльності студентів на матеріалі різних спеціальностей та дисциплін (Н.В. Ванжа, Т.М. Лобода, Н.П. Пасмор, Ю.Г. Резнікова, Г.М. Романова). В той же час в поглядах багатьох авторів спостерігається деяка суперечність з приводу суті самостійної роботи студентів, недостатньо дослідженими залишаються питання класифікації і систематизації самостійних

робіт, опанування майбутніми фахівцями методами самостійної пізнавальної діяльності, умов, що забезпечують системність самостійних робіт, засобів організації самостійної навчальної діяльності. Слабо розробленими є критерії і рівні сформованості пізнавальної самостійності, методика їх визначення та інші питання. Крім того, аналіз практики закладів вищої освіти свідчить, що навчання нерідко зосереджується на вузьких цілях формування знань, умінь, навичок студентів, що і стає самоціллю. Це викликає протиріччя між необхідністю розвитку широкої самостійності студентів в процесі пізнання, здібностей до такого пізнання і дійсним станом освітньої практики. У світлі названого протиріччя проблема умов ефективного опанування студентів методами самостійної пізнавальної діяльності в процесі цілеспрямованої організації самостійної роботи підтверджує актуальність обраної теми дослідження.

Об'єкт дослідження: самостійна робота студентів в системі вищої професійної освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови організації пізнавальної діяльності студентів закладу вищої освіти в умовах цілеспрямованої організації самостійної роботи.

Мета дослідження: розкрити характер і можливості самостійної роботи як засобу засвоєння студентами методів самостійної пізнавальної діяльності.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що опанування студентів методами самостійної пізнавальної діяльності буде ефективним, що, в свою чергу, значно сприятиме розвитку пізнавальної діяльності студентів якщо сутність самостійної роботи як специфічного виду навчальної діяльності є чітко визначеною та її варіативність уточнена з урахуванням дидактичних цілей і завдань навчання закладу вищої освіти; теоретичною основою освітнього процесу у закладі вищої освіти виступає діяльнісна теорія навчання.

Відповідно до мети дослідження визначені наступні його **завдання:**

1. На основі аналізу літературних джерел уточнити суть самостійної роботи студентів, встановити її специфіку як чинника розвитку пізнавальної діяльності студентів.

2. Виявити теоретичні засади організації навчальної діяльності студентів, визначити роль діяльнійшої теорії в організації самостійної роботи та в опануванні студентами методами самостійної пізнавальної діяльності.

3. Здійснити аналіз практики організації самостійної навчальної діяльності студентів в досвіді закладу вищої освіти.

4. Розробити та апробувати психолого-педагогічну програму розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Методологічною основою дослідження стали: основні положення теорії пізнання, концептуальні положення про діяльнійшу та творчу суть особистості та її багатофакторний розвиток, філософія суб'єктно-гуманістичного підходу до навчання, принципи взаємозв'язку теорії і практики, активності в процесі діяльності, єдності свідомості та діяльності. Теоретичною основою дослідження стали: теорії особистості як суб'єкта діяльності (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн та ін.), навчальної діяльності (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, І.Я. Лернер, Н.Ф. Талізін), концепція безперервної та інноваційної освіти (Н.В. Гузій, О.Г. Мороз та ін.).

Для вирішення поставлених в дослідженні завдань були використані **методи**.

На теоретичному рівні застосовувалися: аналіз психолого-педагогічної літератури.

На емпіричному рівні використовувалися анкетування, бесіда, спостереження та експериментальні методи (констатувальний та формувальний експерименти). Отримані в дослідженні матеріали піддавалися статистичній обробці.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні визначення поняття, структури та змісту самостійної діяльності студентів, у визначенні і обґрунтуванні психолого-педагогічних чинників ефективного формування

навичок самостійної діяльності студентів в рамках діяльнісного підходу до навчального процесу у закладі вищої освіти; у подальшому розвитку наукових уявлень про зміст, форми та методи педагогічної діяльності з формування знань, вмінь та навичок самостійної роботи студентів при вивченні дисциплін.

Практичне значення полягає в тому, що запропонована методика передбачає формування в студентів узагальнених і конкретних прийомів розумових дій, що значною мірою сприяє розвитку пізнавальної активності студентів; результати дослідження можуть бути використані для вдосконалювання змісту навчання й методики викладання у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічні основи організації навчальної діяльності студентів

Сучасна людська діяльність надзвичайно різноманітна. Це і праця, спрямована на створення матеріальних цінностей, і виховання і навчання (педагогічна діяльність), і науково-дослідна діяльність та інші.

Особливе місце в цьому переліку займає розумова праця (розумова діяльність). «Розумова праця, – відмічав К.Д. Ушинський, – чи не найважча. Мріяти легко і приємно, але думати важко» [75, с. 61].

Перший крок в розкритті наукових основ розумової праці зробив І.М. Сеченов. Він уперше підійшов до розуміння поведінки людини, розгляду його праці, у тому числі і розумової, як системи рефлексів. Головний акцент вчений робив на виявлення природно-наукового походження усієї довільної, свідомо контрольованої діяльності людини. Висловлені ідеї І.М. Сеченовим отримали широке визнання і підтримку його сучасників і послідовників [23].

Психологи розрізняють три види діяльності: гру, вчення, працю. Навчальна праця – це специфічний вид діяльності, пов'язаний з процесом надбання нових знань, умінь і навичок або зміни старих [20, с. 155].

В рамках загальної теорії навчання, основи якої були закладені Я.А. Коменським, І.Г. Песталоцці, А. Дистервегом, К.Д. Ушинським, Л.С. Виготським, А.С. Макаренком, Д.Б. Ельконіним, В.В. Давидовим, І. Лінгартом, В.П. Беспальком, М.Б. Євтухом, О.М. Бойко, В.М. Галузінським, сформувалась теорія навчальної діяльності.

Актуальність поставлених цією теорією проблем поширюється не лише на школу, стосовно якої вона і була сформульована, але і, що не менш важливо,

на навчання у ЗВО, діяльність студентів. Вивченню різних аспектів навчальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, В.М. Вергасова, С.І. Зінов'єва, В.Я. Ляудіса, та інших.

Поняття «навчальна діяльність» досить неоднозначно. У роботах Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, А.К. Маркової поняття «навчальна діяльність» наповнюється власне діяльнісним змістом і сенсом, та співвідноситься з особливим відповідальним ставленням суб'єкта до предмета навчання на усьому його протязі.

Слід звернути увагу, що в цьому трактуванні «навчальна діяльність» розуміється ширше, ніж тип (вид) діяльності, оскільки поширюється на усі віки, зокрема на студентський. Навчальна діяльність в цьому сенсі – діяльність суб'єкта з опанування узагальнених способів навчальних дій і саморозвитку в процесі рішення навчальних завдань, спеціально поставлених викладачем, на основі зовнішнього контролю і оцінки, що переходять в самоконтроль і самооцінку [76, с. 187].

Згідно Д.Б. Ельконіну, «навчальна діяльність – це діяльність, що має своїм змістом опанування узагальнених способів дій у сфері наукових понять, ... таку діяльність повинні спонукати адекватні мотиви. Ними можуть бути ... мотиви опанування узагальненими способами дій, або простіше кажучи, мотиви власного зростання, власного вдосконалення» [82, с. 245].

Із сказаного можна зробити висновок, що на відміну від праці взагалі, навчальна діяльність не відноситься до сфери матеріального виробництва. Будучи різновидом розумової праці, вона носить навчально-виховний характер і відрізняється від будь-якої іншої діяльності специфічними цілями і завданнями, змістом зовнішніх і внутрішніх умов, засобами і труднощами, особливостями протікання психологічних процесів, своєрідністю керівництва і управління.

Вітчизняна педагогіка вищої школи, керуючись вченням про перетворюючу роль праці, виходить з того, що навчальна діяльність не

залишається нейтральним процесом. Вона, як і будь-яка інша праця, чинить перетворюючий вплив не лише на соціальне середовище, але і на тих, які самі навчаються. Розвиваючи цю думку, конкретизуючи її, сучасні педагоги і психологи (Б.Г. Ананьєв, А.М. Алексюк, І.Д. Бєх, І.О. Бартєнєва, Г.П. Васянович, З.В. Гіптерс, Н.В. Гузій, А.І. Кузьмінський, О.Г. Мороз, М.М. Фіцула) у своїх дослідженнях приходять до висновку про те, що навчальна праця чинить вплив на розвиток свідомості, пізнавальних здібностей і психіки в цілому.

Навчальна діяльність людини та його особа єдині: особа виступає як суб'єкт діяльності. Не залишається пасивною і психіка, яка, як вказує О.М. Леонтєв, виконує орієнтуючі, контролюючі, регулюючі, спонукаючі та сенсоутворюючі функції діяльності [46, с. 182].

В літературі виділяються три основні характеристики навчальної діяльності, що відрізняють її від інших форм навчання:

- 1) вона спрямована на опанування навчального матеріалу і вирішення навчальних завдань;
- 2) в ній освоюються загальні способи дій і наукові поняття;
- 3) загальним способом дії передують рішення завдань [27, с. 24].

І.А. Зимня до цих трьох ознак додає ще дві: навчальна діяльність веде до змін в самому суб'єктові; навчальна діяльність змінює психічні властивості і поведінку того, хто навчається [33, с. 54].

Що стосується діяльнісних характеристик навчальної діяльності, то передусім слід підкреслити, услід за Д.Б. Ельконіним, її громадський характер: за змістом, оскільки вона спрямована на засвоєння усіх багатств культури і науки, накопичених людством; за сенсом, бо вона суспільно значуща і оцінюють її суспільно; за формою, оскільки вона відповідає суспільно виробленим нормам навчання і протікає в спеціальних установах, наприклад, в школах, коледжах, інститутах. Як будь-яка інша, навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, має певну структуру і зміст [82].

Аналіз змісту навчальної діяльності починається з визначення її предмета, тобто того, на що вона спрямована: в даному випадку - на засвоєння знань, опанування узагальненими способами дій, відпрацювання прийомів і способів дій, їх програм, алгоритмів, в процесі чого розвивається той, хто навчається. Це і є її предметом або змістом.

Згідно Д.Б. Ельконіну, навчальна діяльність не тотожна засвоєнню – вона є її основним змістом і визначається будовою і рівнем її розвитку, в яку засвоєння включене. В той же час навчальна діяльність спрямована на зміну самого суб'єкта, засвоєння ж опосередкує суб'єктні зміни і в інтелектуальному, і в особистому планах, що також входить в предмет навчальної діяльності [82].

Засоби навчальної діяльності, за допомогою яких вона здійснюється, слід розглядати в трьох планах. По-перше, це інтелектуальні дії, які лежать в основі пізнавальної та дослідницької функцій навчальної діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та ін., без яких ніяка розумова діяльність не неможлива. По-друге, це знакові, мовні, вербальні засоби, у формі яких засвоюється знання, рефлексується і відтворюється індивідуальний досвід. По-третє це фонові знання, за допомогою включення до яких нових знань структурується індивідуальний досвід, тезаурус того, хто навчається. Про поєднання усіх цих засобів найповніше сказано в загальній теорії вчення С.Л. Рубінштейна, згідно якої, «рішення або спроба вирішити проблему припускає зазвичай залучення тих або інших положень із вже наявних знань як методів або засобів її вирішення» [68, с. 375].

Способи навчальної діяльності можуть бути різними. Найбільш вичерпний їх опис представлений в теорії поетапного формування розумових дій [20; 27], де принцип орієнтування, переходу від зовнішньої, предметної дії до внутрішнього і етапність цього переходу в співвідношенні з тим, як це робить той, що сам навчається, повністю розкривають спосіб навчальної діяльності. Продуктом навчальної діяльності є структуроване знання, що актуалізується та лежить в основі уміння вирішувати завдання, що вимагають

його застосування, в різних галузях науки і практики. Продуктом також є внутрішнє новоутворення психіки і діяльності в мотиваційному, ціннісному і смислово-плановому.

Продукт навчальної діяльності входить органічною частиною в індивідуальний досвід. Від його структурної організації, системності, глибини, міцності багато в чому залежить подальша діяльність людини, зокрема успішність його професійної діяльності, спілкування [33].

Навчальна діяльність має зовнішню структуру, що складається з таких основних компонентів, як мотивація; навчальні завдання в певних ситуаціях в різних формах завдань; навчальні дії; операції. Кожному з компонентів структури цієї діяльності властиві свої особливості [36, с. 289]. В той же час, будучи за природою інтелектуальною діяльністю, навчальна діяльність характеризується тією ж будовою, що і будь-який інший інтелектуальний акт, а саме: наявністю мотиву, плану (задуму, програми), виконанням (реалізацією) і контролем [45, с. 67].

Що стосується навчальних цілей, то вони зазвичай визначаються як очікувані кінцеві або проміжні результати тих дій які ведуть до реалізації мотивів того, хто навчається. Реалізація цілей навчальної діяльності носить етапний характер.

Як відмічають М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович, навчальна діяльність є системою органічно пов'язаних одна з однією дій. Дія – це структурна одиниця діяльності, яка визначається напрямом на досягнення мети [29, с. 73].

У педагогічній літературі відзначається [12; 14; 42], що засвоєння навчальних дій може мати різні рівні, основними з яких є репродуктивний і продуктивний.

На репродуктивному рівні студент виконує і оцінює дії виконані за інструкцією, або за зразком, в дещо зміненій ситуації здійснює вибір типових способів методом проб і помилок і так далі. На продуктивному рівні студент самостійно ставить завдання на основі співвідношення умов в новій ситуації, розчленовує їх на окремі, шукає нові і нестандартні способи рішення та ін.

Результат – це те, чого досягає, той, хто навчається в ході діяльності. Результати можуть не збігатися із цілями діяльності. Щоб ціль навчальної діяльності та її результат збігалися, необхідно послідовно вивчати стан навчальної діяльності. Таке вивчення також складається із сукупності певних операцій:

- розуміння того, хто навчається умовного змісту поставленого педагогом завдання (а не його буквального розуміння);
- утримання й відтворення завдання протягом деякого часу, збереження його протягом часу, необхідного для виконання завдання;
- виконання завдання до кінця, що побічно говорить про прийняття завдання студентом;
- перехід до самостійної постановки навчальних завдань;
- виконання дій за зразком;
- виконання дій за зразком, але за інструкцією з обмеженнями або відсутніми ланками;
- виконання окремих дій зміни, порівняння, моделювання, у варіантах «від предмета до моделі» і навпаки;
- відділення й розрізнення способу від результату;
- перехід від дії за зразком, від вибору стереотипних способів до пошуку нових способів;
- вичленування й зіставлення декількох способів рішення одного завдання;
- знаходження з декількох способів найбільш раціонального, найбільш короткого;
- знаходження нового, нестандартного способу рішення завдань;
- поява у способів навчальної діяльності нових якостей узагальненості, усвідомленості, варіативності;
- самостійний перехід всередині навчальної діяльності від однієї ланки до іншої та ін. [45, с. 46].

Що стосується психологічних особливостей людини студентського віку то слід відмітити що студентський вік – особливий період у житті людини в силу того, що «за загальним змістом й за основними закономірностями вік від 18 до 25 років є, скоріше, початковою ланкою в ланцюзі зрілих віків, ніж заключне в ланцюзі періодів дитячого розвитку» [19, с. 255].

Постановка проблеми студентства як особливої соціально-психологічної й вікової категорії належить психологічній школі Б.Г. Ананьєва. У дослідженнях самого Б.Г. Ананьєва, Ю.Н. Кулюткина, Н.В. Бордовської та А.О. Реана, а також у роботах В.О. Сластьоніна, В.О. Якуніна та інших накопичений великий емпіричний матеріал спостережень, наводяться результати експериментів і теоретичних узагальнень по цій проблемі. Дані цих досліджень дозволяють охарактеризувати студента як особливого суб'єкта навчальної діяльності.

За словами І.А. Зимньої, студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти [33, с. 183]. Історично вона з'явилась із часу виникнення перших університетів в XI-XII столітті. Студентство включає людей, які цілеспрямовано, систематично опановують професійними знаннями й уміннями, у процесі навчальної праці. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, які є наслідком правильності професійного вибору, адекватності й повноти уявлення студента про обрану професію. Останнє включає знання тих вимог, які пред'являє професія, і умов професійної діяльності.

Результати досліджень свідчать про те, що рівень уявлення студента про професії (адекватне - неадекватне) безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професії, тим менш позитивним є його ставлення до навчання [78].

У соціально-психологічному плані студентство відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним опануванням культури й високим

рівнем пізнавальної мотивації [1; 12; 42]. У той же час студентство – соціальна спільність, яка характеризується найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості. Урахування цієї особливості студентства лежить в основі відношення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування. У контексті особистісно-діяльнісного підходу студент виступає як активний суб'єкт взаємодії, який самостійно організує свою діяльність. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на рішення конкретних професійно-орієнтованих завдань [16].

Як відзначає І.А. Зимня, для характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від рідного дому й утворенням власної родини. Студентство – центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. Це час інтенсивної й активної соціалізації людини як майбутнього «діяча», професіонала, що враховується викладачем у змісті, проблематиці й прийомах організації навчальної діяльності й спілкування у закладі вищої освіти [33, с. 65].

Отримані школою Б.Г. Ананьєва дані свідчать про те, що студентський вік – це пора найскладнішого структурування інтелекту. Мнемологічне «ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням «піків» або «оптимумів» [4, с. 128], то однієї, то іншої із функцій, які входять у це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування й структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження й цілеспрямована актуалізація. Така постановка питання вже знаходить висвітлення в цілому ряді навчально-методичних розробок, де відзначається нерозривність осмислення, розуміння й закріплення навчальної інформації в пам'яті студентів при вирішенні проблемних завдань [9; 16; 36; 50]. Активізація пізнавальної діяльності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування й відтворення навчальної інформації [64; 65; 69; 72].

Будучи репрезентантом студентства, студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, що, звичайно ж, визначається мотивами. Два типи мотивів характеризують його навчальну діяльність – мотив досягнення й пізнавальний мотив. Останній являє собою основу навчально-пізнавальної діяльності. Ця діяльність виникає в проблемній ситуації й розвивається при правильній взаємодії й ставленні студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній та професійній мотивації [44; 84].

Під час навчання в університеті формується міцна основа професійної діяльності. «Засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної» [17, с. 14]. Однак результати опитувань показують, що в половини студентів немає мотиву інтересу до професії при виборі вищого навчального закладу. Більше третини студентів не впевнені в правильності вибору або негативно ставляться до майбутньої професії [17].

Істотним показником студента як суб'єкта навчальної діяльності служить його вміння виконувати всі види й форми цієї діяльності. Однак результати спеціальних досліджень показують, що більшість студентів не вміють слухати й записувати лекції, конспектувати літературу (у більшості випадків записується тільки 18-20% лекційного матеріалу).

В цьому зв'язку перед викладачем стоїть відповідальне завдання формування студента як суб'єкта навчальної діяльності. Однак це припускає й активність самого суб'єкта навчання.

А.М. Столяренко вважає, що особисті ініціативні зусилля кожного студента з організації та здійснення навчальної діяльності обов'язкові. Це припускає:

- самомотивування навчання міркуваннями над сенсом життя;
- уважне вивчення й осмислення мети освіти, втіленої в моделі фахівця-випускника;
- глибоко зацікавлене ставлення до навчання, до всіх складових освітнього процесу;

- активна участь не тільки в навчальному процесі, але й у житті ЗВО;
- прагнення до плановості в роботі, ритмічності;
- цілеспрямованість,
- завзятість,
- працьовитість,
- сумлінність,
- працездатність у подоланні труднощів одержання освіти [71, с. 304].

Виходячи зі сказаного, організація навчальної діяльності неодмінно повинна включати всебічний розвиток особистості студента й надання йому допомоги в здійсненні навчання.

Процес всебічного розвитку особистості складний і специфічний. Специфічність його полягає в тому, що студенти - це не тільки соціальні суб'єкти, що є представниками певної соціальної спільності людей. Вони в той же час і живі організми з усіма властивими їм фізіологічними й психологічними особливостями. Це означає, що навчальна праця студентів має не тільки соціальну, але й психофізіологічну сутність.

Наші спостереження свідчать про те, що в навчальній діяльності студентів нерідко проявляються небажані явища: зниження працездатності в результаті перевантажень, втрата внутрішньої організованості, втрата впевненості у своїх силах, зсув або втрата мети та ін. Однією із причин прояву подібних явищ є відсутність достатньо раціональної, науково обґрунтованої системи організації навчальної праці студентів.

Звернемося до наукових основ цієї організації. За твердженням М.У. Піскунова необхідно виходити зі складності самої особистості студента й особливостей організації його праці. Важливу роль при цьому грає вчення І.П. Павлова про єдність людського організму та його саморегулювання [64]. Відповідно до цього навчання, людський організм є складною динамічною системою.

Відомо, що навколишній світ надзвичайно мінливий. Природно, людина повинна пристосовуватися до всіх змін у навколишній дійсності,

виробляти нові зв'язки з урахуванням нових обставин, тобто новий динамічний стереотип. Особливо помітні подібні зміни в умовах студентського життя. Рік у рік збільшується обсяг знань, підсилюється їхня складність, змінюються умови організації навчального процесу й таке інше. У зв'язку із цим змінюються й вимоги до студентів закладів вищої освіти, як до людей, що займаються складною розумовою працею. Ці вдосконалювання в цей час відбуваються порівняно швидко під впливом постійно прискорюваних процесів диференціації й інтеграції науки, появи нових її галузей, а також під впливом безперервно виникаючої нової техніки й технології сучасного виробництва. У відповідності з усіма зазначеними змінами значно вдосконалюється мозок, збагачуючись новими рефlekсами вищого порядку [77, с. 74].

Можливість таких змін забезпечується дуже важливою властивістю нервової системи – її пластичністю, здатністю пристосовуватися до умов місця, часу, характеру й видів навчальної праці, побутових й інших обставин.

Це, в короткому виді, фізіологічні властивості, які лежать в основі організації навчальної праці студентів. Однак вони не вичерпують всіх наукових основ. Навчальна праця студентів має й психологічну сутність.

Зупинимося лише на найбільш важливих, на наш погляд, психологічних особливостях, урахування яких значною мірою визначає успіх навчально-виховної роботи у ЗВО.

Першою з них є психологічна спрямованість особистості студента. Поняття це являє собою складне утворення, що виражається у меті й мотивах поведінки особистості, її потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, тенденціях, установках і т. ін.

Спрямованість, як справедливо стверджують М.І. Дьяченко й Л.А. Кандилович, може бути вузько-особистісною або носити суспільний характер, стійкою або нестійкою. Відповідно до навчальної діяльності студентів найбільшого значення набуває професійна спрямованість - прагнення до успішного оволодіння професією, навичками застосування знань на практиці, у творчості й т. ін. [29, с. 83].

В основі спрямованості особистості лежать її потреби. Однією з важливих потреб студентів є їх потреба у спілкуванні, у процесі якої вони пізнають не тільки інших, але й себе. Ця потреба сприяє встановленню різноманітних зв'язків, розвитку дружби, товариства, стимулює обмін знаннями, думками, настроями, переживаннями й досвідом соціального життя. Але потреби в спілкуванні, як і всі інші, не є постійно заданими. Вони змінюються й удосконалюються. Так, наприклад, духовні потреби студентів найбільш успішно формуються під впливом навчально-виховного процесу, у зв'язку з вимогами, до їхньої майбутньої професії, що постійно підвищуються [25, с. 9].

Іншою психологічною властивістю, що грає більшу роль у навчанні й вихованні студентів, є пізнавальні психічні процеси. До числа найбільш важливих з них психологи відносять відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мову та ін. Значення їх у навчальній діяльності очевидно вже з того, що без їхньої участі неможливо ані оволодіння науковими знаннями, ані формування переконань, ані здійснення практичних дій [8; 44; 71].

Найважливішою характеристикою студента як суб'єкта навчальної діяльності є його навченість. У психології навченість трактується з різних позицій, але загальне в змісті цього поняття є те, що це потенційна властивість людини, яка проявляється в різних умовах його життєдіяльності. Навченість психофізіологічно співвідноситься з такою властивістю нервової системи, як динамічність, тобто швидкість утворення тимчасового зв'язку. У широкому змісті цього слова вона може трактуватися як «...потенційна можливість оволодіння новими знаннями» [72, с. 37-38].

З.І. Калмикова під навченістю розуміє «...сукупність (ансамбль) інтелектуальних властивостей людини, від яких при наявності й відносній рівності інших необхідних умов (вихідного мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання й т. ін.) залежить продуктивність навчальної діяльності» [38, с. 17]. У даному визначенні навченість пов'язується із продуктивністю, під якою розуміється якість, темп роботи, її обсяг в одиницю часу, відсутність напруги й стомлення протягом тривалого періоду, задоволеність результатом

праці. Продуктивність навчальної діяльності може характеризуватися цими параметрами відповідно до освоєних знань і сформованих узагальнених способів дій. А.К. Маркова вважає, що навченість корелює з рівнем актуального розвитку. Важливо й інше положення, висловлене А.К. Марковою: навченість - це «сприйнятливність учня до засвоєння нових знань і нових способів їхнього добування, а також готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку» [52, с. 60].

Навченість ґрунтується на цілій сукупності властивостей інтелекту, таких як узагальненість, усвідомленість, гнучкість, стійкість, самостійність мислення.

Складність навчальної праці обумовлюється тим, що обсяг і зміст навчальної інформації, якими повинні опановувати студенти, безперервно збільшуються, у той час як строки навчання залишаються незмінними. Все це спонукує шукати нові, більш досконалі шляхи організації навчання й більше чітке керування навчальною діяльністю студентів. Звідси виходить, що навчальна праця студентів вимагає глибоко продуманих, науково обґрунтованих способів його організації. Уже зараз практика показує, що при відсутності такої організації навіть довгі роки навчання в університеті з його величезними можливостями не можуть забезпечити підготовку сучасних фахівців.

Труднощі навчання у вищій школі підсилюються ще й тим, що відбувається не тільки бурхливий процес появи нових знань, але в той же час має місце й надзвичайно швидкий процес їхнього старіння. Тому не можна собі представити фахівця, що міг би, один раз «вивчивши» науку, не займатися щоденною самоосвітою, не стежити за новою літературою, не використовувати у своїй діяльності останні досягнення науки. Самоосвіта й самовиховання – це, мабуть, єдині реальні можливості, здатні запобігти передчасному «моральному старінню» будь-якого фахівця, у тому числі й випускника університету.

Самоосвіта й самовиховання - процеси не стихійні. Вони не виникають у людини самі по собі. Їхня поява й розвиток можливі в процесі всієї

різноманітної навчально-виховної й науково-дослідної діяльності студентів. І чим ширше й різноманітніше ця діяльність, тим більш успішно формуються в них здатності до самоосвіти й самовиховання.

1.2. Самостійна робота студента як дидактична форма навчальної діяльності у закладі вищої освіти

Дотепер поняття «самостійна робота» студентів залишається суперечливим. Невизначеність його трактування негативно позначається не тільки на загальному поданні, але й на визначенні того, як найкраще організувати самостійну роботу студентів й керувати нею [70; 81; 85].

Аналіз опублікованих праць і конкретної практики навчання в сучасній вищій школі свідчить, що дослідники розкривають сутність самостійної роботи через опис або шляхів керівництва її виконанням, або форм організації навчальних занять. У силу цього самостійна робота одними авторами визначається як засіб навчання [37; 39]; іншими – як прийом навчання [23; 56]; третіми – як форма організації навчальної діяльності [2; 31; 49; 58].

С.І. Зинов'єв відзначає, що у вищій школі поняття самостійності пов'язане з уявленням про незалежність у виборі шляхів і засобів рішення поставлених перед людиною завдань. Такий підхід, на думку автора, сприяв тому, що в педагогіці вищої школи встановилася навіть тенденція вважати самостійну роботу студентів навчанням без керівництва й допомоги з боку викладачів університету [34, с. 91]. Неспроможність такої точки зору очевидна вже тому, що відокремлення самостійної роботи, надання їй надмірно самостійного характеру як навчання без керівництва й допомоги з боку педагогів приводить до ослаблення сприятливого впливу останніх на розумову й практичну активність студентів, розвиток їхньої творчості, виховання в них розумових здібностей, самостійності як однієї з важливих рис особистості в системі інших якостей майбутнього фахівця [53; 66].

Є й такий погляд на самостійну роботу студентів, коли вона ототожнюється із самоосвітньою діяльністю, підмінюється нею, а тому губить свої специфічні особливості. Приміром, С.І. Зинов'єв пише: «Індивідуальний пошук знань – найхарактерніша риса роботи студента закладу вищої освіти. У цьому й полягає самоосвіта – самостійна підготовка студентів, що йде паралельно з навчальним процесом, в органічному зв'язку з ним» [34, с. 92]. Як бачимо, різниці між поняттям «самостійна робота» і поняттям «самоосвіта» автор не вбачає.

Останнім часом питання самоосвіти дійсно ставляться всі частіше й наполегливіше. Це цілком закономірно. Нові соціально-економічні умови, інтенсивний розвиток науки, скорочення «тривалості життя» наукових теорій, швидка «зношуваність» знань вимагають розвитку в майбутніх фахівців потреби в постійному вдосконалюванні отриманих у закладі вищої освіти й набутті нових знань. Таку систему постійного «відновлення» знань і прийнято називати самоосвітою. Це найбільш універсальна й гнучка форма продовження освіти. Однак, завдання його значно ширше, ніж завдання самостійної роботи. Вони виходять і за рамки навчальної роботи у закладі вищої освіти. Самоосвіта на відміну від самостійної роботи – це не тільки форма засвоєння, поглиблення й набуття нових знань у період навчання у закладі вищої освіти, але й форма продовження освіти молодих фахівців після її закінчення [10; 11; 15; 26].

Отже, поняття «самостійна робота» і поняття «самоосвіти» мають різний сенс. Змішування цих понять приводить до плутанини у виборі засобів, форм і методів їхнього практичного здійснення. На наш погляд, самостійну роботу варто розуміти лише як складову частину самоосвіти, яка переслідує більше широкі цілі.

Останнім часом на сторінках педагогічної літератури [37; 39; 56; 70; 81] робляться спроби пояснити сутність самостійної роботи студентів характером виконуваних завдань, значенням цих завдань для розвитку особистості, якістю досягнутих нею результатів. Інші дослідники вважають [55; 67; 85], що для виявлення суті самостійної роботи студентів необхідно визначити її місце серед

інших форм навчальної роботи у закладі вищої освіти. Але й у цьому питанні єдиної точки зору поки не знайдено. У деяких роботах [10; 41] відзначається, що самостійна робота має такі ознаки, як самостійне набуття й глибоке осмислення нових знань, установлення самими студентами ритму роботи й дозування часу на вивчення поставлених питань.

Зрозуміло, ефективність самостійної роботи в процесі навчання багато в чому залежить від умов її організації, змісту й характеру завдань, логіки їхньої побудови, джерела знань, взаємозв'язку наявних і передбачуваних знань у змісті завдань, якості досягнутих результатів у ході виконання цієї роботи й т. ін.

У педагогічній літературі зустрічаються різноманітні визначення самостійної роботи. Так, В.Г. Ареф'єв розуміє під нею виконання учнями завдань без усякої допомоги, але під спостереженням учителя [6, с. 10]. Є.Я. Голант, не даючи визначення поняття, підкреслює, що в теоретичному аналізі проблеми самостійної роботи не слід ототожнювати самостійність учнів у роботі як рису особистості із самостійною роботою як умовою виховання цієї риси [22, с. 41].

Заслугою Є.Я. Голанта є те, що він особливо підкреслює внутрішню сторону самостійної роботи, відзначаючи, що вона виражається в самостійності думки, самостійності суджень і висновків. При цьому вчений виходить зі структури діяльності студента й тим самим справедливо стверджує, що численні виконання домашніх завдань далеко не завжди можна розглядати як самостійну роботу з тієї простої причини, що виконання їх протікає в плані повторення вивченого матеріалу. Також, він виділяє ознаки самостійної роботи: наявність навчального завдання, що складається з декількох дій, виконання роботи без безпосереднього керівництва педагога, негайної перевірки ним кожної дії [22, с. 36].

На думку П.І. Підкасистого, основною ознакою самостійної роботи є наявність у кожному виді самостійної навчальної праці студентів так званої генетичної клітинки, тобто конкретного пізнавального завдання, що передбачає

послідовне збільшення кількості знань та їхнє якісне ускладнення, оволодіння раціональними методиками й прийомами розумової праці, умінням систематично, ритмічно працювати, дотримуватися режиму занять, відкривати для себе нові способи навчальної діяльності [63].

О.М. Ветехов самостійною вважає таку діяльність, яку студенти виконують, проявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження, ініціативи [18, с. 36]. Деякі дослідники (Л.Г. Вяткіна, І.Я. Лернер) розглядають активність і самостійність тих, хто навчається в динаміці – від наслідувальної діяльності до творчої, прагнучи на цій основі показати внутрішню (процесуальну) сторону самостійних робіт. Однак тут мимоволі відбувається отождення понять самостійної діяльності й самостійної роботи. У дійсності ж самостійна робота є тільки засобом організації самостійної діяльності.

Досить повне визначення самостійної роботи (хоча й не позбавлене деякої однобічності) відповідно до загальноосвітньої школи дає у своїх дослідженнях Б.П. Єсіпов: «Самостійна робота учнів, яка включається в процесі навчання, – це така робота, що виконується без особистої участі вчителя, але по його завданню в спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, застосовуючи свої зусилля і виражаючи в тій або іншій формі результат розумових або фізичних (або тих й інших разом) дій» [31, с. 34]. Автор також відзначає, що при правильній постановці процесу навчання у всіх його ланках потрібна активність тих, хто навчаються. Високий ступінь активності досягається в самостійній роботі, яка організована з навчально-виховними цілями. У наведених висловленнях для нашого дослідження істотно важливим є позитивна оцінка самостійної роботи й керівна роль педагога.

Однак у трактуванні Б.П. Єсіпова сутності самостійної роботи недостатньо повно представлена така ознака, як творчість студента, що є

невід'ємною внутрішньою ознакою процесуальної та продуктивної (результативної) сторін самостійної діяльності студента.

Розглядаючи самостійну роботу саме із цих позицій, Н.Г. Дайрі виділяє в ній наступні ознаки:

- відсутність сторонньої прямої допомоги;
- опора на власні знання, уміння, переконання, життєвий досвід, світогляд, використання їх при розгляді питання й рішенні його по-своєму, вираження особистого відношення, висловлення власної аргументації, прояв ініціативи, творчого початку;
- зміст роботи – освітній, виховний, логічний – є важливим, повноцінним і тому збагачує того, хто навчається, викликає напругу й розвиток його мислення [28, с. 15-16].

Сказане цілком може бути застосовано до розгляду самостійної роботи студента. По-перше, вона є наслідок правильно організованої навчальної діяльності на занятті, яка мотивує самостійне її розширення, поглиблення й продовження у позааудиторний час.

Навчальна робота студента, яка відповідно організована й керована педагогом, повинна виступати в якості привласненої їм програми його самостійної діяльності з оволодіння навчальною дисципліною. Це означає для викладача не тільки усвідомлення свого плану дій, але і його формування в студентів як деякої схеми освоєння навчальної дисципліни в ході рішення нових навчальних завдань.

По-друге, у даному трактуванні самостійна робота – більше широке поняття, ніж домашня робота, тобто виконання завдань, даних викладачем додому для підготовки до наступного заняття .

Самостійна робота може включати позааудиторну роботу, що задається в тій або іншій формі. Але в цілому це паралельно існуюча зайнятість студента за обраною ним з готових або ним самим виробленою програмою із засвоєння матеріалу.

По-третє, самостійна робота повинна розглядатися як специфічна форма (вид) навчальної діяльності того, хто навчається, що характеризується всіма перерахованими її особливостями. Це вища форма його навчальної діяльності [30, с. 13-14].

Для самого студента самостійна навчальна робота повинна бути усвідомлена як вільна на вибір, внутрішньо мотивована діяльність. Вона припускає виконання їм цілого ряду дій, які в неї входять: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, надання йому особистісного змісту, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм своєї зайнятості, самоорганізація в розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль в їхньому виконанні.

Помітимо, що зміст і структура навчального матеріалу, будучи важливою умовою успішності навчання, прямо не визначають процес і структуру навчальної діяльності, як це часто схильні вважати деякі автори, що займаються проблемою самостійних робіт. Справді, якщо зміст і структуру навчального матеріалу прийняти як якусь систему, то для того, щоб ця система функціонувала, необхідно знайти ті її властивості, які виникають як продукти якісно своєрідних взаємодій студента й відображуваних фактів, явищ, подій у системі змісту навчального матеріалу, тобто виділити компоненти самостійної діяльності, як мікросистеми навчання [35].

Такими компонентами в самостійній діяльності є студент, що виступає як суб'єкт діяльності, і реальні предмети, явища, події або знакові моделі, що їх відображають – як об'єкт. Передбачувані зв'язки між суб'єктом й об'єктом у даній системі виникають на основі їхньої взаємодії, що самі виступають тільки при наявності розумового завдання. У зв'язку із цим в структурі самостійної роботи як засобі залучення студентів у самостійну діяльність необхідно шляхом морфологічного й генетичного аналізу вичленувати її «генетичну клітинку», що власне кажучи є своєрідним пусковим механізмом усякої пізнавальної активності й самостійності. Такою «генетичною клітинкою»,

ядром у будь-якій самостійній роботі виступає навчальна проблема, або пізнавальне завдання [16, с. 14].

Педагогами неодноразово робились спроби опису й систематизації різних видів самостійних робіт. На тлі певних досягнень у теорії й практиці навчання у закладі вищої освіти виявляється відсутність наукова обґрунтованої системи самостійних робіт. Помітимо, що більшість дидактів і методистів при обґрунтуванні класифікації самостійних робіт беруть за основу або ступінь самостійності тих, хто навчається, котра, до речі, визначається зовнішніми ознаками, або дидактичне призначення самостійної роботи. У першому випадку звичайно виділяються такі види самостійних робіт, як роботи з наслідування, тренувальні роботи і вправи, роботи творчого характеру, дослідницькі роботи та ін. [32, с. 56]. Однак такі назви самостійних робіт далеко не завжди відповідають змісту пізнавальної діяльності студента з тієї причини, що їхній характер звичайно визначається тільки джерелом знання, безвідносно до особливостей передбачуваної діяльності. Самостійні роботи, які виділяються за дидактичним призначенням, зазвичай поділяються на такі види: самостійні роботи із набуття нових знань й їхньому застосуванню; повторенню й перевірці знань, умінь і навичок та ін. [31, с. 38].

В останні роки в дидактиці вищої школи став складатися новий підхід до класифікації самостійних робіт. Приміром, у роботах В.Л. Шатуновського кожен тип і вид самостійної роботи одночасно визначає характер пізнавальної діяльності тих, хто навчається й сам визначається її структурою [79]. Звідси вихідним принципом класифікації виступає ступінь самостійності й творчості студента при виконанні роботи. З огляду на цю обставину, пропонується наступна класифікація. І.І. Малкін кожен вид самостійної роботи визначає характер пізнавальної діяльності студентів, будучи зумовленим її структурою. Звідси ступінь самостійності і творчості студента при виконанні роботи. Враховуючи цю обставину, він пропонує таку класифікацію самостійної роботи студентів (рис. 1.1.):

1. Самостійні роботи репродуктивного типу: а) відтворювальні; б) тренувальні; в) оглядові; г) перевірні.
2. Самостійні роботи пізнавально-пошукового типу: а) підготовчі; б) констатуючі; в) експериментально-пошукові; г) логічні.
3. Самостійні роботи творчого типу: а) наочно-образні; б) науково-творчі; в) конструктивно-технічні.
4. Самостійні роботи пізнавально-практичного типу: а) навчально-практичні; б) суспільно-практичні [51, с. 4].

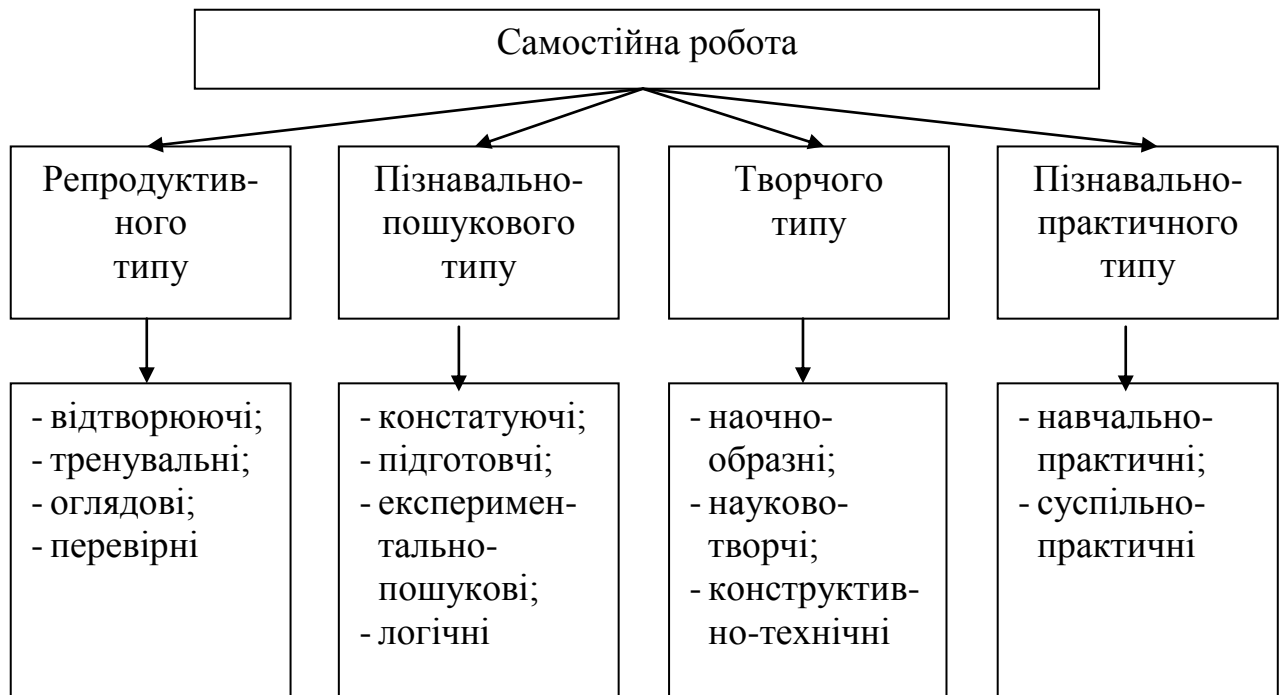


Рис. 1.1. Класифікація самостійної роботи за ступенем самостійності та творчості

Тим часом і ця класифікацією самостійних робіт недосконала, тому що в ній порушена вимога єдиної основи. Наприклад, автор відокремлює пізнавально-пошукові самостійні роботи від робіт репродуктивного, творчого й пізнавально-практичного типу. Тоді як будь-яке пізнавальне завдання, що виражає сутність кожного типу й виду самостійної роботи, припускає певний пошук, причому, характер цього пошуку відрізняється, насамперед, ступенем самостійності пізнавальної діяльності студента при знаходженні шуканого.

Крім того, відтворюючі самостійні роботи («репродуктивного») типу неправомірно кваліфікувати як найбільш елементарні. Адже й у тренувальних, і в оглядових, і в перевірочних видах самостійної роботи, які відносяться до репродуктивного типу, ми маємо справу з відтворюючою пізнавальною діяльністю. Ця діяльність може виступати або в плані пригадування описування без глибокого розуміння сутності, або в плані пригадування головного на основі розуміння сутності. Однак при цьому змінюється структура пізнавальної діяльності того, хто навчається. У першому випадку ця діяльність виступає у вигляді дослівного відтворення, у другому, дослівне відтворення поступається місцем перетворюючому відтворенню з елементами творчого застосування раніше засвоєних знань.

Нарешті, в даній класифікації виділяються підготовчі й конструктуєчі види самостійних робіт, які рівною мірою можуть бути віднесені до всіх інших типів. Те ж варто сказати й щодо перевірочних, навчально-практичних самостійних робіт та інших.

В останні роки всі частіше дослідники висловлюються за принцип структурності як вихідного положення класифікації самостійних робіт. При цьому всі самостійні роботи підрозділяються на три види: відтворюючі, тренувальні й творчі, а в основу їхнього розрізнення кладеться ступінь труднощів їхнього виконання. Викладене вище показує, що існуючі класифікації самостійних робіт у сучасній педагогічній науці не відповідають повною мірою назрілим потребам практики навчання сьогоденного дня. У силу цього перед наукою, а також перед практикою навчання гостро стоїть необхідність у виявленні принципів такої класифікації. А це зобов'язує, насамперед, виявити гносеологічну й психологічну сутність і структуру пізнавальної діяльності студента як необхідну умову дидактичного обґрунтування класифікації.

1.3. Діяльнісна теорія навчання як основа організації самостійної роботи студентів

У роботах І.С. Якиманської представлена цілісна концепція особистісно-орієнтованого навчання, відповідно до якої, останнє спрямовується на розвиток особистості шляхом спеціальної організації навчальної діяльності. Точніше особистісно-орієнтований підхід можна співвіднести з більше загальним особистісно-діяльнісним підходом [84].

За справедливим зауваженням С.Л. Рубінштейна «зробити особистісний аспект єдиним – означає закрити собі шлях для дослідження закономірностей психічної діяльності» і тим більше, діяльності й поведіння людини в цілому [68, с. 246]. От чому як другий аспект розглянутого підходу повинен виступити його діяльнісний компонент. Необхідно підкреслити, що обидва компоненти – особистісний і діяльнісний нерозривно пов'язані один з одним у силу того, що особистість виступає суб'єктом діяльності, що, у свою чергу, визначає його особистісний розвиток.

Для проведеного нами дослідження істотним є зауваження А.Г. Асмолова: «Діяльність являє собою динамічну ієрархічну систему взаємодій суб'єкта з миром що саморозгортається, у процесі яких відбувається породження психічного образу, втілення його в об'єкті, здійснення й перетворення опосередкованих психічним образом відносин суб'єкта в предметній дійсності» [8, с. 56].

У сучасній дидактиці вищої школи широке визнання одержала концепція особистісно-діяльнісного підходу, що полягає в тім, що основне завдання викладача ЗВО зводиться не до трансляції готових знань, а до організації активної самостійної роботи студентів. Б.Ф. Петін визначив наступні ознаки самостійної роботи:

- наявність спеціально організованої діяльності студентів;
- наявність технології процесу навчання;
- наявність результату діяльності [61, с. 8].

Виділені ознаки дозволяють розглядати самостійну роботу студентів як взаємозалежну спільну діяльність викладачів і студентів ЗВО, тому що самостійна робота завжди включає пряме або непряме педагогічне керівництво і є результатом двох взаємозалежних процесів: навчання й учіння. Необхідною умовою творчої взаємодії викладача й студента в системі самостійної роботи виступає сформованість в останніх вміння організувати свою діяльність.

У педагогічній літературі [21; 78; 80]. виділяють три якісно різних рівні розвитку здатності студента до самоорганізації, які варто враховувати при організації самостійної роботи.

Перший рівень – операційний: виражається в здатності студента до виконання тих або інших операцій самостійної роботи. При цьому самоорганізація діяльності в цілому ще не сформована й немає високої особистісної відповідальності за результат.

Другий рівень – функціональний: припускає самоорганізацію окремих видів самостійної роботи студентів. Але ця самоорганізація здійснюється при наявності безпосередніх, зовнішніх стимулів і мотивів: очікувань і вимог викладача.

Третій рівень – особистісний: виражається в здатності самоорганізації діяльності на основі прийняття й реалізації власних рішень, а також сформованої відповідальності й моральної готовності до виконання самостійної роботи.

Однак для отримання ефекту від самостійної роботи одних умінь студентів організувати свою навчальну діяльність недостатньо. Необхідна творча взаємодія студента й викладача. Вона досягається шляхом:

- використання стимулюючих, регулюючих, спрямовуючих й організуючих прийомів втручання викладача в самостійну роботу студентів;
- організації форм кооперації студентів у системі самостійної роботи, які не тільки контролюють один одного, але й впливають на самостійну роботу;

- впровадження елементів змагання, взаємодопомоги в системі самостійної роботи студентів;
- формування в студентів мотивів та уявлень про те, що успішна робота «для себе» залежить від успішної роботи «для інших», ні би подвоює їхню активність при виконанні самостійної роботи, і процес засвоєння стає особистісним, піднімаючись на рефлексивний рівень саморегуляції;
- сформованості психологічної й педагогічної готовності викладача до спілкування зі студентами;
- створення системи спілкування, що орієнтована на дорослу людину з високим рівнем свідомості й самооцінки [26, с. 47].

Взаємодія викладача й студентів у системі самостійної роботи - складний і багатогранний процес. Кінцевою метою його є вироблення усвідомлених знань, умінь і навичок студентів, розвиток їхньої пізнавальної самостійності.

О.О. Леонт'єв називає чотири умови, необхідних для успішного здійснення акту взаємодії: правильне планування змісту самостійної роботи; відбір засобів, що дозволяють розкрити цей зміст; швидке й вірне орієнтування викладача в мінливій обстановці при проведенні самостійної роботи; застосування механізму зворотного зв'язку, що забезпечує повну взаємодію основних елементів системи «викладач - студент». Якщо яка-небудь із цих ланок, на думку О.О. Леонт'єва, буде порушена, взаємодія виявиться неефективною. Аналіз самостійної роботи студентів з погляду їхньої взаємодії з викладачем показує, що в її організації велике значення має спосіб (метод) діяльності студентів, за допомогою якого розкривається зміст матеріалу, закладеного в самостійну роботу [45, с. 53].

При цьому треба мати на увазі, що студент може здійснити діяльність тільки на основі раніше засвоєної інформації про методику її виконання. Саме за способом використання засвоєної інформації розрізняють два види діяльності: репродуктивну й продуктивну. При репродуктивній діяльності необхідні правила дій тільки відтворюються в різних сполученнях - від буквальної копії й переказу до певного вільного відтворення й застосування в

типових ситуаціях, однозначно заданих навчанням, причому до вихідних відомостей, засвоєних з навчальної дисципліни, студент не додає ніякої нової інформації. Для репродуктивної діяльності характерні в основному алгоритмічні дії або дії за точно описаними правилами й у добре відомих умовах. Вона протікає в ситуаціях, які легко впізнати, а також з використанням алгоритмів [7; 11; 48].

У процесі продуктивної діяльності студенти завжди створюють нову орієнтовну основу діяльності на базі раніше засвоєних способів діяльності й, таким чином, здобувають нові знання й нову інформацію про дії в нетрадиційних умовах її застосування. Обидва види діяльності генетично пов'язані між собою й обов'язково присутні в процесі засвоєння навчального матеріалу. Тому при організації самостійної роботи студентів велику увагу необхідно приділяти різним способам пізнавальної діяльності, а також розвитку пізнавальної самостійності. Поняття «самостійна пізнавальна діяльність» розглядається тут як процес відбиття й перетворення об'єктивної дійсності, а «самостійна робота» - як засіб організації процесу пізнання студента.

Прийнято виділяти три рівні пізнавальної самостійності студентів: репродуктивний, варіативний і творчий [21; 48; 72]. Кожний з них характеризується певним рівнем самостійного виконання студентами завдання, задачі, проблеми й т.п. Все це вимагає нових способів організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у системі самостійної роботи. Основою для цього й може служити діяльнісна теорія навчання (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талізїна), у якій дана якісна характеристика основних етапів процесу засвоєння, послідовність дій студентів, вибір необхідних засобів і методів навчання.

Відповідно до цієї теорії, формування розумових дій і понять відбувається по етапах; засвоєння знань і формування вмінь становлять дві сторони того самого процесу; знання не існують поза діяльністю і якість їхнього засвоєння залежить від виду діяльності в навчанні.

Якщо представити діяльнісну теорію навчання схематично, то можна виділити чотири рівні поетапного засвоєння знань і формування вмінь.

Кожний з рівнів відрізняється певними ознаками.

I рівень – знайомства – характеризується низьким рівнем засвоєння знань і способів діяльності, тому що студенти на цьому етапі ще не володіють різними способами дій, але, виходячи з колишнього досвіду, можуть довідатися (не довідатися) про об'єкт вивчення.

II рівень – відтворення – характеризується також порівняно низьким рівнем засвоєння знань і способів діяльності. Однак на цьому рівні студенти можуть застосувати раніше засвоєні дії за зразком й у типовій ситуації. Найчастіше тут використовуються такі розумові операції, як аналіз, синтез і конкретизація.

III рівень – застосування – відрізняється досить високим рівнем засвоєння знань, які корелюються з високим рівнем способів діяльності, яка спрямована на застосування вже знайомих дій, але в нетиповій ситуації. На цьому рівні засвоєння використовуються такі розумові операції, як порівняння, узагальнення, абстрагування, тобто діяльність студентів здобуває пошуковий характер.

IV рівень – творчість – характеризується високим ступенем оволодіння студентами різними способами діяльності й високим рівнем засвоєння знань. На цьому рівні більшою мірою застосовуються розумові операції, пов'язані із широким узагальненням, систематизацією, абстрагуванням і встановленням нових зв'язків між досліджуваними об'єктами і явищами. Діяльність студентів здійснюється нестандартними способами дій й у нестандартних умовах [73].

Названі чотири рівні в системі самостійної роботи є тими етапами сходження студентів від репродуктивного типу діяльності, властивого першим двом рівням, до продуктивних дій, де рівень навчальної діяльності студентів настільки високий, що він стає творчістю. У цьому випадку можна говорити про високий ступінь пізнавальної самостійності студентів. Діяльнісна теорія

навчання може служити підставою для визначення методики організації й проведення самостійної роботи студентів, а рівні засвоєння – критеріями визначення рівня пізнавальної самостійності студентів [47].

Таким чином, використання діяльнісної теорії навчання в організації самостійної роботи дозволяє викладачеві не тільки більш продуктивно вирішувати питання змісту й методів її проведення, але й організації діяльності студентів як репродуктивного, так і продуктивного рівнів. Крім того, діяльнісна теорія дає можливість викладачеві бачити, як поступово студент опановує знаннями, як іде розвиток його особистості. Концепція особистісно-діяльнісного підходу допомагає викладачеві управляти процесом засвоєння знань і формуванням умінь, забезпечує своєчасну допомогу студентам при виникненні ускладнень. Вона дозволяє здійснювати диференційований підхід - обдарованим студентам пропонуються завдання більше складного, нестандартного, творчого характеру, студентам середніх здатностей - завдання стандартного типу, слабовстигаючому – завдання з поступово зростаючою складністю, але не вище стандартних.

На кожному занятті, залежно від змісту навчального матеріалу, пізнавальна самостійність студентів може перебувати на різних рівнях, тому типи самостійних робіт можуть бути різними. І це не можна не враховувати викладачеві при організації самостійної роботи студентів. Але який би тип не був обраний, всі вони мають загальну структуру їхнього проведення.

Методика наукової організації самостійної роботи студентів на основі діяльнісної теорії навчання припускає організацію пізнання як складного багатогранного процесу. У структурі самостійної роботи цей процес, на наш погляд, доцільно будувати в такій послідовності:

- визначити ступінь збереження базових знань й умінь, наявних у студентів в цей момент і необхідних для формування нового вміння;
- відновити пробіли в базових знаннях й уміннях;
- встановити поетапне освоєння кожного елемента, що входить у процес формування нового вміння;

– відпрацювати вміння в цілому.

Перехід від одного етапу до іншого здійснюється тільки після освоєння кожним студентом попереднього етапу.

Таким чином, на відміну від праці взагалі, навчальна діяльність не відноситься до сфери матеріального виробництва. Будучи різновидом розумової праці, вона носить навчально-виховний характер і відрізняється специфічними цілями й завданнями, змістом зовнішніх і внутрішніх умов, засобами й труднощами, особливостями протікання психічних процесів, своєрідністю керування з боку педагога.

Виконання навчальної діяльності здійснюється на основі психофізіологічних механізмів, акцептора результату дії й уявлень про системну організацію вищих психічних функцій. Успіх же її залежить від трьох компонентів: знань й умінь, мотивації і якості навчальних дій - їхньої узагальненості, гнучкості, варіативності й самостійності.

Ефективність навчальної діяльності багато в чому визначається рівнем самостійності студента, під якою ми розуміємо, насамперед, самостійність дій і мислення. Самостійність лежить в основі організації самостійної роботи, що виступає вищою формою навчальної діяльності.

Беручи до уваги психологічну характеристику самостійної роботи як засобу організації навчальної діяльності студента, у дипломній роботі вона визначається як цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій і корегована їм у процесі й за результатом, діяльність.

Наукова організація самостійної роботи студента полягає у використанні діяльнісної теорії навчання, що припускає спеціальну підготовку до неї, розробку організаційної структури, етапність проведення на основі визначення цілей, відбору змісту, розробки завдань й оцінки результатів.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

2.1. Аналіз практики організації самостійної навчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти

Серед основних завдань професійної освіти в Україні виділяються: підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального фахівця, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної й професійної мобільності.

Рішення цих завдань неможливо без підвищення ролі самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом, посилення відповідальності викладачів за розвиток навичок самостійної праці, за стимулювання професійного росту студентів, виховання їхньої творчої активності та ініціативи.

Тим часом практика показує, що в досвіді роботи сучасних вузів ще багато невирішених питань. Зокрема, у багатьох закладах вищої освіти різко ослаблена увага до організації й проведення системної самостійної роботи студентів як на рівні кафедр, так і на рівні вузу в цілому.

Збільшення частки самостійної роботи студентів у зв'язку з переходом на кредитно-модульну систему навчання, вимагає відповідної реорганізації навчального процесу, модернізації навчально-методичної документації, розробки нових дидактичних підходів для глибокого самостійного освоєння навчального матеріалу, у зв'язку із чим зростає та частина роботи викладачів,

що знаходить висвітлення в їх індивідуальних планах у частині, що стосується навчально-методичної роботи.

Підвищення ролі самостійної роботи студентів при проведенні різних видів навчальних занять припускає: переробку навчальних планів і програм у рамках існуючих вимог з метою збільшення частки самостійної роботи студента над досліджуваним матеріалом, виділення тем, що виносяться на самостійне вивчення, у тому числі й за допомогою комп'ютерних методичних засобів. При цьому повинна враховуватися забезпеченість тем і розділів навчальною літературою та її доступність для всіх студентів, оптимізація методів навчання, впровадження в навчальний процес нових технологій, що підвищують продуктивність праці викладача, активне використання інформаційних технологій, що дозволяють студентові в зручний для нього час освоювати навчальний матеріал; удосконалення поточного контролю роботи студентів, введення бально-рейтингової системи й широке впровадження комп'ютеризованого тестування; удосконалювання методики проведення практик і науково-дослідна робота студентів, оскільки саме ці види навчальної роботи в першу чергу готують їх до самостійного виконання професійних завдань; модернізацію системи курсового й дипломного проектування, що повинна підвищувати роль студента в підборі матеріалу, пошуку шляхів рішення завдань.

Вивчення стану організації самостійної роботи студентів проводилося нами в Миколаївському національному університеті ім. В.О. Сухомлинського на факультеті іноземної філології. Дослідження проводилося методами анкетування, співбесід і прямих спостережень. Для отримання інформації також використовувалися методики О.К. Осницького: «Оцінювання самостійності учнів»; «Сформованість умінь саморегуляції діяльності»; «Визначення орієнтації на успішність своїх дій» [57].

У дослідженні брали участь студенти 1-4 курсів денного відділення спеціальностей «Філологія (мова й література англійська)» та «Філологія (переклад)» факультету іноземної філології та викладачі, що працюють із цими

студентами. У діагностичному обстеженні брали участь 200 студентів та 30 викладачів: з 1 курсу – 50 респондентів, з 2 курсу – 62 студента, з 3 курсу – 48 студентів, з 4 курсу – 40 досліджуваних.

У дослідженні застосовувалася квотна вибірка, що формується на основі певних параметрів (квот) – наприклад, соціально-демографічних характеристиках індивідів, статтєво-вікових, професійних та ін. (наприклад, опитування студентів першого курсу спеціальності «англійська мова та література»). Цей тип вибірки застосовується, як правило, у випадку невеликої генеральної сукупності [13].

Дана вибірка формувалася за принципами репрезентативності, доступності й типовості.

Вивченню піддалися:

1. Обсяги самостійної роботи студентів у загальному бюджеті навчального часу; сформованість умінь самостійної роботи в студентів – випускників; ставлення й прагнення студентів до самостійної навчальної діяльності; передбачувані види самостійних робіт; труднощі, що зустрічаються в самостійній навчальній діяльності; рівень когнітивної готовності студентів до самостійної навчальної діяльності; рівень інтелектуальної активності студентів та їхнього особистісного ставлення до самостійної роботи, що виконується.

2. Володіння технологіями самонавчання; критичність в оцінці вмінь самостійно працювати; наявність умінь самоконтролю, причини успіхів і невдач; стабільність у самостійній роботі.

3. Труднощі, з якими викладачі зіткнулися в організації самостійної роботи студентів; навчання студентів раціональним прийомам самостійної навчальної роботи; наявність програм (планів) навчання самостійній роботі; методичне забезпечення самостійної роботи студентів; керування самостійною роботою студентів та її контроль.

У ході дослідження ми звернулися до проблеми вміння студентів самостійно працювати. За узагальненими даними анкетування (див. Додаток А) 45,5% студентів 1-2 курсів ($n = 112$ студентів) визнають, що не вміють

організувати самостійну роботу; 65,2% опитаних не вміють розподіляти свій час; 83,9% студентів не думають, що його можна взагалі розподіляти. Навіть при деякому вмінні самостійно працювати студенти відзначають, що повільно сприймають навчальний матеріал на слух, а також при читанні й конспектуванні навчальних текстів. Причому осмислення, переробка, інтерпретація й фіксування необхідної навчальної інформації викликають у них істотні ускладнення. Отже, можна констатувати несформованість у студентів 1-2 курсів психологічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил її організації, невміння реалізувати передбачувані дії. Якщо до цього додати недостатньо високий рівень пізнавального інтересу до цілого ряду навчальних дисциплін, то можна зробити висновок про низький рівень сформованості даних умінь

В ході дослідження ставлення студентів до питання необхідності навчання їх вчитися було опитано 200 студентів (див. Додаток А). На питання: «Чи потрібно вчити студентів учитися?» 100% опитаних відповіли: «Так!». Результати опитування показали – 93 % з на підставі власного досвіду відзначають істотне розходження між навчанням у середній школі й у закладі вищої освіти. При цьому на перше місце більше 70 % опитуваних, ставлять планування й розподіл часу, що стає необхідним у зв'язку з виробленням нового динамічного стереотипу й, особливо, із труднощами продовження самостійних занять після напруженого навчального дня. Цікаво, що більше 82 % студентів хочуть одержати рекомендації, поради з самоорганізації своєї розумової праці, раціонального читання, виділення головного, істотного, ефективного запису лекцій. 70 % студентів висловили необхідність у порадах і вправах, виявили недостатність знань про організацію своєї навчальної діяльності. Спеціальне навчання вмінню вчитися повинне тривати, на їхню думку, весь період навчання.

Вивчення сформованості умінь самостійної навчальної діяльності у студентів 4 курсу (n = 40 осіб) виявило наявність трьох типів їхнього прояву –

стійкий, недостатньо стійкий і нестійкий. Методика бальної оцінки (від 1 до 5) дозволила згрупувати ці вміння в такий спосіб (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Сформованість вмінь самостійної роботи студентів-випускників

Уміння	Характер прояву		
	Стойкий n=14	Недостатньо стійкий n=15	Нестійкий n=11
Визначення мети самостійної роботи	3,58	3,58	4,42
Самостійний вибір об'єкта вивчення	3,08	3,81	4,35
Розробка конкретного плану, довгострокової програми самостійної роботи	3,12	3,9	4,45
Пошук додаткової інформації	3,42	3,87	4,21
Раціональна організація часу	4,15	4,31	4,37

Сказане вище підтверджується матеріалами вивчення рівнів когнітивної готовності студентів 4 курсу (n=40 осіб) до самостійної навчальної діяльності (табл. 2.2.), а також рівнів інтелектуальної активності й ступенем їхнього особистісного ставлення до самостійної роботи (табл. 2.3.).

Таблиця 2.2

Рівні когнітивної готовності студентів до самостійної навчальної діяльності

Параметри	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Не виявлено показника
Ступінь володіння знаннями	-	35,0%	65,0%	-
Ступінь володіння практичними вміннями	-	57,5%	42,5%	-
Оцінювання власних умінь	-	55,0%	45,0%	-
Ступінь усвідомленості роботи	-	57,5%	37,5%	5,0%
Ступінь самостійності	-	35,0%	37,5%	27,5%

Як показує табл. 2.2, високим рівнем когнітивної готовності до самостійної навчальної діяльності студенти не володіють. Середній рівень готовності коливається в межах від 35,0 % до 57,5% за окремими показниками. У більшій своїй частині студенти виявили низький рівень готовності.

Дані отримані по рівнях інтелектуальної активності й ступеня особистісного ставлення студентів до самостійної роботи методом опитування викладачів, виявили у більшості студентів середній рівень майже за всіма параметрами (табл. 2.3). Лише за «Спрямованістю на отримання нового знання» у більшості студентів виявлено низький рівень (72,5%).

Таблиця 2.3

Рівень інтелектуальної активності студентів і ступінь їхнього особистісного ставлення до самостійної роботи (n=40)

Параметри	Спрямованість на отримання нового знання	Незалежність суджень	Відстоювання своєї позиції	Ступінь ініціативності й самостійності	Ступінь інтересу до виконуваної роботи	Ступінь психологічної комфортності	Ступінь задоволеності роботою
Високий рівень	-	7,5%	35,0%	15,0%	10,0%	-	5,0%
Середній рівень	22,5%	40,0%	57,5%	17,5%	52,5%	60,0%	85,0%
Низький рівень	72,5%	47,5%	5,0%	35,0%	27,5%	35,0%	10,0%
Не виявлено показника	5,0%	5,0%	2,5%	32,5%	10,0%	5,0%	-

Вивчення можливостей і прагнення студентів до самостійного виконання завдань викладача дозволило виділити чотири групи респондентів (n = 147): 1) «може й хоче» (19,1%) – 28 досліджуваних; 2) «може, але не хоче» (32,0%) – 47 студентів; 3) «не може, але хоче» (12,2%) – 18 респондентів; 4) «не може й

не хоче» (36,7%) – 54 студента. Аналіз умінь саморегуляції навчальної діяльності студентів показав, що вони в меншому ступені сформовані у зв'язку із цілеутворенням і постановкою завдань, аналізом умов, програмуванням дій, організацією їх у часі, оцінкою результатів.

У зв'язку з отриманими даними можна зробити висновок, що готовність до самостійної роботи визначає форму діяльності, а не просто спосіб виконання завдань викладача. Він обумовлений тим, що, по-перше, формування такої здатності припускає загально-особистісний розвиток у плані вдосконалювання цілеутворення, самосвідомості, рефлексивності мислення, самодисципліни, розвитку себе в цілому як суб'єкта діяльності (наприклад, формування вміння виокремлювати, ставити й реалізовувати мету, виробляти узагальнені прийоми дій, адекватно оцінювати результати). По-друге, неоднозначність відповіді визначається тим, що ця здатність ефективно і нібито мимовільно формується тільки в студентів, що мають позитивну навчальну мотивацію й позитивне (зацікавлене) ставлення до навчання. Результати досліджень показують, що в 26,0% студентів першокурсників й 12,9% другокурсників ставлення до навчання негативне.

Вочевидь, із цієї причини в роботі із книгою серед студентів 1-3 курсів виявлені наступні недоліки:

1. При підготовці до семінарів і практичних занять студенти губляться в обсязі літератури, не вміють відібрати основне джерело, навколо якого можна було б згрупувати іншу літературу (38,0% на 1 курсі, 30,6% на 2 курсі, 20,8% на 3 курсі, 12,5% на 4 курсі).

2. При підготовці до іспитів, навпаки, робота ведеться на основі одного джерела. Як правило, їм є записані лекції або в найкращому разі підручник (52% на 1 курсі, 46,8% на 2 курсі, 43,7% на 3 курсі, 35,0% на 4 курсі).

3. У роботі над завданнями багато студентів не вміють виділити найбільш істотне, не складають коротких планів відповідей, що ускладнює орієнтування в матеріалі (40% на 1 курсі, 35,5% на 2 курсі, 18,7% на 3 курсі, 10,0% на 4 курсі).

На питання студентам «Чи вважаєте ви необхідними щоденні самостійні заняття?» із загального числа опитаних ($n=200$) ствердно відповідають 38,5%; 24,5% респондентів визнають за самостійною роботою епізодичний характер; 37,0% студентів вважають, що вона повинна співвідноситися тільки із практичними заняттями.

Такі дані дозволяють стверджувати, що далеко не кожен студент розуміє значення й необхідність самостійної навчальної праці й займається самопідготовкою щодня.

На питання анкети «Яка ступінь Вашої самостійності при підготовці до занять?» відповіді студентів рівною мірою розділилися на дві групи: одні орієнтуються на завдання, сформульовані викладачем, інші прагнуть виходити за рамки запропонованого для самопідготовки. Однак останніх явна меншість. При з'ясуванні позицій студентів першої групи називалися: відсутність інтересу до досліджуваного, складність завдань, відсутність літератури, погана робота кабінетів та ін. У числі складностей при самостійному виконанні завдань студентами другої групи вказувалися великі обсяги завдань, погано засвоєний на лекціях матеріал, пробіли в знаннях з інших дисциплін та ін.

Як показало дослідження, організація самостійної роботи студентів перебуває в прямій залежності від підготовленості до неї самого викладача. Викладачам ($n=30$) було запропоновано обрати декілька складностей з якими вони стикаються при організації самостійної роботи студентів. Результати початого аналізу типових ускладнень викладачів наведені в таблиці 2.4. З таблиці видно, що характер і масштаб їх у різних викладачів неоднозначний.

Згідно даним таблиці 2.4, це стосується прогнозування ускладнень (30,0%), орієнтації завдань на професійну діяльність (16,7%), контакту зі студентами (13,3%), методики контролю (36,7%).

Вивчення причин складностей, з якими викладачі стикаються в організації самостійної роботи студентів, дозволило нам дійти до висновку, що вони пов'язані в основному з рівнем професійної майстерності.

Таблиця 2.4

Складності, з якими стикаються викладачі в організації самостійної роботи студентів

Характер складностей	Викладачі
Планування самостійної роботи	6,7%
Виділення питань, які виносяться на самостійну роботу	3,3%
Підбор системи завдань	6,7%
Встановлення зв'язків з аудиторною роботою	10,0%
Прогнозування ускладнень	30,0%
Співвіднесення самостійної роботи з майбутніми видами професійної діяльності	16,7%
Контакт зі студентами	13,3%
Методика контролю	36,7%

Проте, у ході дослідження встановлено, що найбільш досвідчені викладачі, що фактично не мають труднощів у даній частині своєї педагогічної праці, здійснюють цілеспрямоване навчання студентів самостійній роботі. Із цією метою ними використовуються різноманітні прийоми:

- значна переробка тексту, укрупнення навчального матеріалу, виділення в ньому вихідних ідей, принципів, законів, усвідомлення узагальнених способів рішення завдань, самостійна побудова студентами системи завдань певного типу;

- запам'ятовування (структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну й слухову пам'ять);

- зосередження уваги на використанні різних видів самоконтролю, поетапну перевірку своєї роботи, виділення «одиниць» перевірки, порядку перевірки й т. ін.;

- культура читання (наприклад, так званого «динамічного читання» великими синтагмами) і культура слухання, прийоми короткого та найбільш

раціонального запису (виписки, плани, тези, конспект, анотація, реферат, рецензія, загальні прийоми роботи із книгою);

- пошук додаткової інформації (робота з бібліографічними матеріалами, довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями) та її зберігання в домашній бібліотеці;

- підготовка до екзаменів, заліків, семінарів, контрольних та лабораторних робіт;

- раціональна організація часу, обліку й витрати часу, розумного чергування праці й відпочинку, важких усних і письмових завдань, загальні правила гігієни праці (режим, прогулянки, порядок на робочому місці, його освітлення та ін.).

Аналіз освітньої практики показує, що ефект від самостійної роботи студентів можна отримати тоді, коли вона організується й реалізується в навчально-пізнавальному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи й форми навчання у ЗВО.

Вивчення досвіду роботи закладу вищої освіти свідчить, що можна виділити чотири етапи самостійних робіт:

1. Формування в студентів умінь виявляти в зовнішньому плані те, що від них потрібно на основі даного їм алгоритму діяльності й посилань на цю діяльність, що містяться в умовах завдання. Як самостійні роботи даного етапу найчастіше використовуються домашні завдання – робота з підручником, конспекти лекції й т.д.

2. Формування знань-копій, що дозволяють вирішувати типові завдання. Пізнавальна діяльність студентів полягає в простому відтворенні й частковій реконструкції, перетворенні структури й змісту засвоєної раніше навчальної інформації. До самостійних робіт такого характеру відносяться окремі етапи лабораторних і практичних занять.

3. Формування в студентів знань, що лежать в основі рішення нетипових завдань. Завдання цього типу припускають пошук, формулювання й реалізацію ідеї рішення, що завжди виходить за межі накопиченого формалізованого

досвіду й вимагає від студента варіювання умов завдання й засвоєної раніше навчальної інформації. Типові для такого роду самостійних робіт студентів є курсові й кваліфікаційні роботи.

4. Створення передумов для творчої діяльності. Цей тип самостійних робіт реалізується звичайно при виконанні завдань науково-дослідного характеру.

Проведені нами спостереження свідчать, що формування вмінь і навичок у процесі самостійної роботи студентів може відбуватися як на свідомій, так і на інтуїтивній основі. У першому випадку вихідною базою для правильної організації діяльності служить ясне розуміння цілей, завдань, форм. У другому – переважає не зовсім чітке розуміння, дія звичок, що сформувалися під впливом механічних повторень, наслідувань і т.д.

Завдання кожного виду самостійної роботи студентів будуть відповідно різними, але в цілому викладач повинен заздалегідь вибудувати її систему, з огляду на всі види, цілі, відбираючи навчальну інформацію й засоби педагогічної комунікації, продумуючи роль студента в самостійній роботі й свою участь у ній. Не менш важливо, щоб кожен викладач чітко знав норми часу, необхідні студентам на виконання того або іншого завдання.

Знайомство зі змістом навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів показало, що воно звичайно включає програму робіт (проведення спостережень, вивчення першоджерел і т.д.), індивідуальні завдання для кожного студента, рекомендації для їхнього виконання.

Відвідування занять, а також знайомство з тематикою й змістом завдань дозволило встановити, що результативність самостійної роботи студентів істотно залежить від того, наскільки навчальні завдання відповідають структурі й змісту навчального матеріалу й наскільки адекватно в них відбиті закономірності навчального процесу й дидактичні принципи.

Оскільки студенти виконують навчальні завдання самостійно, у змісті завдань повинні «розчинитися» функції викладача з керування процесом

засвоєння знань. Якщо викладач знає, як закласти в зміст завдань дані функції, навчальний процес набуває характер керованого.

Звертання до теми контролю самостійної роботи студентів у досвіді сучасного закладу вищої освіти дозволило встановити наступне. На думку більшості опитаних викладачів (n=30 викладачів), педагогічна цінність контролю полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її максимальної індивідуалізації з урахуванням психофізіологічних особливостей й академічної успішності, переслідуючи при цьому мету: максимально сприяти розвитку індивідуальності. Однак досить рідко при плануванні й організації контролю викладач орієнтується на той матеріал, у якому студент має знання не нижче «задовільно».

У ході бесід було з'ясовано, які завдання викладачі ставлять перед контролем самостійної роботи студентів. Результати в узагальненому виді виглядають так:

- удосконалення вмінь і навичок, у тому числі дослідницьких (16,7%);
- узагальнення й повторення пройденого матеріалу (73,3%);
- застосування отриманих знань, їхнє поповнення й розширення (46,7%);
- підказка більш раціонального шляху при виконанні завдань (13,3%);
- надання консультацій окремому студентові або групі студентів (10,0%).

Важливо не тільки оптимально організувати самостійну роботу студентів, але й шляхом раціонального й продуманого контролю з'ясувати її результативність. Вивчення розмаїтості форм і методів контролю дозволило уточнити, що він проводиться у вигляді консультацій, індивідуальних співбесід, читання студентських конспектів, перевірки письмових контрольних робіт, передекзаменаційних опитувань студентів за допомогою комп'ютера, державних іспитів, вивчення інтересів, думок і настроїв студентів.

У ході співбесід з викладачами були отримані більше уточнені дані. Так, консультації проводяться лише для студентів, які за якимись причинами пропустили заняття або для тих, хто показав слабкі знання. На цих консультаціях студенти здають своєрідний залік з теми пропущеного заняття.

Колоквіуми являють собою групові контрольні, на яких перевіряються знання студентів по декількох темах. За підсумками колоквіуму робиться докладний аналіз допущених студентами помилок, з'ясовуються їхні причини, даються рекомендації з підготовки до наступних занять.

Індивідуальні співбесіди зв'язані в основному з поясненням труднощів, що виникають із виконанням домашніх завдань.

Письмові контрольні роботи проводяться в групах без попереднього повідомлення студентів з метою перевірки їхніх знань по одній зі складних проблем курсу. Результати контрольних робіт обговорюються в групі, враховуються при виставлянні балів у рамках кредитно-модульної системи.

Передекзаменаційне опитування студентів за допомогою комп'ютера розраховане на перевірку самих елементарних знань з дисципліни. Однак використовують комп'ютерну техніку далеко не всі викладачі й не по всіх навчальних дисциплінах. Що стосується державного іспиту, то він фактично виступає своєрідною формою підсумкового контролю.

2.2. Завдання і основні положення дослідно-експериментальної роботи

Дослідно-експериментальна робота проектувалася нами як етап загальної моделі педагогічного експерименту. Із цією метою були виділені контрольна й експериментальна групи студентів (22 й 20 студентів відповідно).

Формувальний експеримент припускав посилення самостійної спрямованості навчання в порівнянні із традиційною методикою, а його завданнями були:

1. Апробація системи самостійних робіт студентів при вивченні філологічних дисциплін.
2. Уточнення дидактичних можливостей самостійних робіт у ході теоретичних і практичних занять у сполученні з різними прийомами роботи.

3. Визначення впливу самостійних робіт на якість підготовки студентів.

Перше завдання вирішувалося шляхом проектування системи самостійних робіт та їхньої реалізації у формі дослідно-експериментальної роботи. Для цього уточнювалася дидактична спрямованість самостійних робіт, переглядався склад навчального матеріалу з урахуванням цілей навчання студентів, аналізувалася система можливих і реальних видів самостійних робіт.

Щоб виявити можливості використання самостійних робіт в освоєнні студентами мовного матеріалу, у ході занять фіксувалися, а потім аналізувалися: а) місце самостійної роботи в структурі заняття; б) кількість часу на виконання завдань; в) найбільш трудомісткі для роботи фрагменти завдань.

Останнє завдання – виявлення впливу самостійної роботи на якість підготовки студентів представлялася найбільш складною. Це пояснюється тим, що кількість навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, обмежена, якщо порівняти його із загальним обсягом матеріалу, освоюваного студентами в ході теоретичних і практичних занять. Крім того, на самостійну роботу виносилися лише деякі питання, інші ж проблеми вивчалися за допомогою викладача. На практичних (семінарських) заняттях використовувався теоретичний матеріал, який висвітлювався на лекціях, а також різні друковані джерела, що рекомендуються педагогом.

Та все ж таки аналіз отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи матеріалів дав можливість зробити надалі ряд висновків щодо впливу самостійної роботи на якість знань й умінь студентів, уточнити місце й роль її в системі навчальних занять й їхній структурі, визначити переваги й недоліки експериментального варіанта навчання.

У процесі дослідно-експериментальної роботи самостійні види навчальної діяльності студентів включалися в тканину занять на різних етапах: при вивченні нового матеріалу, при закріпленні його й особливо при відпрацьовуванні практичних умінь; у процесі повторення (домашня самостійна робота); самостійні роботи в процесі контролю. Інакше кажучи, у структурі занять самостійна навчальна діяльність виступала, як правило, у

якості одного з дидактичних засобів (залежно від призначення відповідного фрагмента програми) і в той же час особливого способу роботи. У ході експерименту була можливість по-різному застосовувати самостійну роботу: починати, наприклад, вивчення нового матеріалу шляхом самостійного пророблення відповідних завдань, а потім переходити до діалогових форм навчання. У ряді випадків самостійна робота займала все заняття або застосовувалася тільки для закріплення знань й умінь. Гнучкість і варіативність застосування самостійних робіт повинна була забезпечувати формування готовності студентів до самостійної навчальної діяльності – теоретичної, практичної, а також формувати здатності до самовиховання, самоосвіти й саморозвитку.

Використання в експериментальній роботі технології діяльнісного навчання вимагало необхідної психологічної підготовки не тільки викладачів, але й студентів.

Підготовка до дослідно-експериментальної роботи вимагала:

- перегляду всіх тем теоретичних і практичних занять з базових дисциплін із включенням у них самостійних видів навчальної діяльності студентів;
- чіткої конкретизації самостійних робіт;
- перегляду формулювань цілей і завдань навчання у всіх методичних розробках до занять;
- відновлення старого матеріалу новим відповідно до нових цілей і завдань навчання;
- збільшення кількості тренувальних завдань практичного характеру й виділення в спеціальний елемент заняття перевірочних (контрольних) робіт;
- широкого використання проблемних способів вивчення нового матеріалу з метою активізації самостійної роботи студентів.

Що стосується самостійної роботи студентів за рішенням навчальних проблем то вона реалізовувалася як в аудиторії, так і у позааудиторний час. Завдання формулювалися як в усній, так й у письмовій формі.

При організації самостійної роботи студентів на навчальних заняттях використовувались різні варіанти навчання:

1. Навчання в команді. Особлива увага приділялася «груповим цілям» й успіху всієї групи, що може бути досягнуто тільки в результаті самостійної роботи кожного члена команди в постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над проблемою, темою, питанням. Завдання кожного студента складалося не тільки в тому, щоб зробити щось разом, а в тому, щоб пізнати разом, сформувані потрібні навички й при цьому, щоб вся команда знала, чого досяг кожний.

2. «Вчимося разом». Студенти були розподілені на різнорідні (за рівнем навченості) групи по 5 чоловік. Кожна група одержувала одне завдання, що є підзавданням якої-небудь великої теми, над якою працюють усі. В результаті спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому досягалося засвоєння всього матеріалу. У середині групи студенти самостійно визначали ролі кожного у виконанні загального завдання: відстеження правильності виконання завдань партнерами, моніторинг активності кожного члена групи в рішенні загального завдання, а також культури спілкування усередині групи. Таким чином, із самого початку група мала нібито подвійне завдання: академічне – досягнення якоїсь пізнавальної, творчої мети й соціально - психологічне - дотримання в ході виконання завдання певної культури спілкування.

3. Дослідницька робота студентів у групах. Студенти працювали або індивідуально, або в групах до 4-5 чоловік. Вони вибирали підтему загальної теми, що намічена для вивчення. Потім у малих групах ця підтема розбивалася на індивідуальні завдання для окремого студента. Кожен, таким чином, повинен внести свій вклад в загальне завдання. Дискусії, обговорення в групах давали можливість ознайомитися з роботою будь-якого студента. У кожному разі, викладач виконував роль організатора пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності студентів. Він допомагав студентам самостійно добувати потрібні знання, критично осмислювати отриману інформацію, робити висновки.

Центральна проблема розвитку навчальної діяльності – це проблема становлення й формування культури особистості студента в процесі використання часу. Дослідження організації часу (було опитано 102 студента другого (62 студента) й четвертого (40 студентів) курсів) показало, що в процесі навчання у закладі вищої освіти не відбувається поступального розвитку навичок й умінь організації часу студента, навіть знижується на четвертому курсі: на другому курсі про це заявили 56,5% студентів, на четвертому курсі – 62,5% досліджуваних.

Все вищесказане дозволило нам дійти до висновку: організація розумової праці – це особлива діяльність студента, що відповідає мотивам самопізнання, самовиховання, самовдосконалення. Навчальний процес своєрідно впливає на розумовий розвиток тих, кого навчають, і формування в них інтелектуальних якостей. Тому питання про розвиток у студента інтелектуальних якостей у нашому дослідженні був пов'язаний з пошуком шляхів підвищення ефективності навчального процесу, розробкою й удосконалюванням методів, форм освіти. У цьому зв'язку ми апробували три варіанти навчальних ситуацій.

Перша – це ситуація викладання, коли на першому плані перебуває діяльність викладача, який повідомляє навчальний матеріал. Студент на заняттях переважно пасивний, тому що його завдання – вивчити матеріал за завданням викладача й відтворити, коли виникає необхідність. Недолік подібної ситуації – однобічна активність педагога, репродуктивний характер діяльності студента.

Друга ситуація виникає, коли викладач дає завдання студентові й надає йому повну можливість самому вибирати шляхи й засоби його виконання. Активність студента при цьому максимальна, але діє він як правило методом проб і помилок, витрачає на завдання зайвий час. Таким чином, однобічна активність, від кого б вона не виходила – від викладача або студента, - поряд з позитивним результатом, веде до істотних недоліків або помилок в оволодінні знаннями й уміннями.

Особливість третьої ситуації – поєднання активності викладача й студента в єдиному дидактичному процесі. Це ситуація організованої викладачем і програмованої самостійної діяльності студента.

Викладач ставить навчальну мету, указує шляхи, способи її досягнення, контролює діяльність студента, корегує її, приводить студента до потрібних теоретичних і практичних результатів. Студент, дотримуючись вказівок і коректив, внесених у його діяльність, успішно досягає навчальної мети.

Дослідно-експериментальна робота, організована за допомогою активних методів навчання, була розрахована в основному на побудову навчальних ситуацій третього типу [16]. Вони вводилися в традиційний навчальний процес і сполучалися зі звичними лекціями та іншими методами. У деяких випадках студенти самі будували основну структуру занять. Практика показала, що для застосування активних методів навчання на заняттях різних типів (лекціях, семінарах, практичних заняттях, консультаціях, інструктажах, практиках всіх видів, заліках, екзаменах, колоквиумах і т.д.) немає ніяких істотних перешкод.

Питання про їх використання, про витрати часу на кожен метод, про місце його включення в зміст занять вирішує викладач. При цьому, звичайно, враховується рівень самостійності студентів, новизна або звичність звертання до активних методів навчання, відповідність обраного методу спеціальним науковим і дидактичним завданням заняття й усього навчального курсу.

З даної точки зору, самостійною навчальною діяльністю можна вважати таку систему занять, у процесі якої виконуються навчальні завдання при планомірному зменшенні прямої допомоги викладача, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності як риси особистості майбутнього фахівця. Її рівні при вивченні конкретної дисципліни можуть бути різними. Щоб установити оптимальні типи цих рівнів, необхідно попередньо вирішити два принципово важливі завдання:

- 1) розробити з урахуванням структурних особливостей досліджуваної дисципліни завдання для студентів різних ступенів складності відповідно до дидактико-методичних завдань етапів процесу навчання;

2) установити різні шаблі самостійності студентів при організації виконання цих завдань.

Під ступенем складності навчального завдання ми розуміємо характер його труднощів, обумовлений комплексом факторів: інформаційною насиченістю положень, які необхідно осмислити (це залежить від специфіки й ступеня узагальненості досліджуваних абстракцій, кількості значенневих одиниць у темі, причинно-наслідкових залежностей і т.п.); структурними особливостями теми (тобто характером, взаємозв'язку законів, понять); кількістю фактів, які необхідно осмислити; специфікою джерел інформації; дидактичною метою; видом інтеграції завдань до джерел інформації; ступенем складності дослідницьких методів науки.

Під ступенем самостійності студентів розуміється частка їхньої діяльності при організації виконання навчальних завдань. Ступені ж самостійності встановлюються на основі зміни характеру діяльності викладача під час обговорення результатів навчальної роботи студентів.

З урахуванням сказаного, нами виділені наступні ступені:

- викладач у процесі обговорення навчально-пізнавальних завдань, сам рецензує висновки студентів;
- до обговорення результатів діяльності студентів залучаються їхні товариші, однак остаточні висновки належать викладачеві; студенти працюють (виконують навчальні завдання, проводять експериментальну роботу й т.п.) самостійно, до викладача звертаються тільки за консультативною допомогою.

На підставі сполучення різних ступенів складності навчальних завдань і ступенів самостійності студентів при їхньому виконанні й були встановлені різні рівні самостійної роботи студентів. Пошук шляхів підвищення ефективності теоретичних і практичних занять привів нас до висновку про те, що характер самостійної роботи студентів значною мірою залежить від методичних прийомів, які використовує викладач. При інформаційно-ілюстративній побудові лекцій інтелектуальна діяльність студентів зводиться до закріплення, зміцнення регламентованої лектором системи дій. Частково-

пошукова або евристична побудова занять, при якому викладач планує етапи рішення проблеми, включає студентів у пошукову діяльність, стимулює пошук шляхів і способів рішення проблеми [48].

Проблемно-дослідницький виклад матеріалу орієнтує студентів на самостійне вивчення окремих питань. Як правило, такий рівень самостійності забезпечується після циклу лекцій, безпосередньо пов'язаних з наступними практичними заняттями.

Отже, основна ідея дослідно-експериментальної роботи, яка здійснювалася в рамках нашого дослідження, полягала в переході до об'ємної моделі навчального процесу, що включає: викладача, студента, зміст, форми, методи й засоби навчання. Чотири обов'язкових елементи відбивають різноманіття навчального процесу: навчальні заняття й самостійна робота, консультації, методична робота викладача. Акцент у моделі переноситься на самостійну роботу студента, методичну роботу викладача, їхнє співробітництво в процесі консультацій і зменшення аудиторних занять. Студент стає здобувачем знань, здобуває навички й уміння вчитися самостійно.

2.3. Зміст і організація проведення психолого-педагогічної програми розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів

У якості експериментального навчального матеріалу ми обрали вивчення студентами професійно-орієнтованих (філологічних) дисциплін.

Предметом досліджень даних дисциплін є пізнання об'єктивно існуючої мови, розкриття законів її розвитку й функціонування в суспільстві, способів і підходів до її вивчення, а також з'ясування практичного використання мови в конкретних соціальних ситуаціях. Для ефективного наукового пізнання важливий не тільки предмет досліджень, але й методи, що забезпечують пізнання цього предмета. Однак методи науки найчастіше викладаються в описовому плані, у силу чого студентам важко опанувати ними й

застосовувати на практиці. Тоді як включення в педагогічний процес основних методів наукового пізнання дає подвійний позитивний результат. Саме на цьому ми й зосередили свою увагу в дослідно-експериментальному навчанні.

Дослідження показало, що засвоєння студентами різних явищ у результаті спостережень, проведення експериментів ефективно проходить й у процесі самостійної роботи. Викладачі, що регулярно організують таку роботу, переконуються в її високій результативності. От чому є повна підстава розглядати систематичну самостійну роботу студентів з оволодіння методами філологічних наук як невід'ємну частину процесу навчання у закладі вищої освіти.

До методів самостійної роботи з можна віднести рішення завдань, спостереження одиничних об'єктів, порівняльно-аналітичні спостереження, навчальний експеримент, конструювання й моделювання та ін.

Завданням для самостійної роботи при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін властиво часткове або повне відтворення якого-небудь методу наук. Ці завдання повинні спиратися на запас раніше засвоєних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, мати чітко виражену структуру, містити новий для студента матеріал, а також забезпечувати одержання зворотної інформації про розумові операції та якість виконаної роботи.

Тільки при дотриманні перерахованих вище ознак завдань для самостійної роботи з філологічних дисциплін можна досягти ефективних результатів, забезпечити цілеспрямоване навчання й здійснити керування цим навчанням.

Як відомо, основний вид навчальних занять у закладі вищої освіти – лекція. Лекція організує й спрямовує весь навчальний процес за даною дисципліною, закладає основи знань, які заглиблюються, розширюються й закріплюються на семінарах, практичних та інших видах занять. Засвоєння змісту на лекції звичайно відбувається за допомогою слова. При цьому практика свідчить, що взаємодія словесних методів навчання із самостійною роботою студентів підвищує результативність навчального процесу в цілому.

Так, пояснення викладачем тих або інших закономірностей розвитку мови, що випереджається самостійними спостереженнями студентів за проявом цих закономірностей, сприймається в кілька разів глибше, поняття формуються швидше, засвоюються вірніше й міцніше. Такий же результат дає бесіда, що спирається на самостійно виконаний студентами навчальний експеримент або порівняльно-аналітичне вивчення об'єктів. Ще більш результативні заняття, що представляють собою самостійне виконання комплексу спостережень, порівняльних аналізів, експериментів, що сполучаються з бесідою, яка узагальнює підсумки самостійно виконаних завдань.

Від лекції потрібно не тільки чіткий й логічно зв'язаний виклад змісту предмета вивчення, але й вказівка студентам на способи їх активної розумової роботи. Для цього лекція повинна будити думку слухачів, змушувати їх міркувати над предметом науки, шукати відповіді на питання, які виникли під час лекції, перевіряти найцікавіші й важливі наукові положення [7, с. 78]. Така організація лекцій забезпечувалася при словесно-наочному навчанні.

Здійснювані нами прямі спостереження за роботою студентів під час лекцій дозволили встановити основні причини, що заважають їм сприймати навчальну інформацію, і намітити способи їхнього усунення (див. таблицю 2.5).

Конспект лекцій – перший й оригінальний добуток студента, плід його зусиль, уваги, організованості й активної пізнавальної діяльності. Конспектування лекцій є процес розумовий, творчий, що не тільки відбиває логічний хід розвитку думки лектора, але й розвиває у студента вміння відокремлювати головне від другорядного, у найбільш стислому виді формулювати сутність питань, які викладаються. У ході дослідно-експериментальної роботи, поряд з текстовими конспектами, студенти склали опорні конспекти у вигляді графічної моделі засвоєної інформації. При цьому увага зверталася на те, що мистецтво сприйняття будь-якого матеріалу складається, насамперед, у здатності представити його у вигляді ясних і зрозумілих зорових образів, моделей, блок-схем.

Таблиця 2.5

Основні причини, що заважають студентам сприймати матеріал на лекції,
способи й шляхи їх усунення

Причини	Шляхи усунення
Відволікання уваги на інші, більше сильні подразники, наприклад, недоліки або незвичність у зовнішності, голосі, вимові, манері лектора; температурний дискомфорт (задуха або холод); шумовий вплив (кашель, скрип стільців і т.п.); зайнятість своїми думками, особистими проблемами або своїм станом (хвороба, порушення, хвилювання або стомлення)	Постійним вольовим зусиллям концентрувати свою увагу на словах і думках викладача.
Невідповідність між високою швидкістю розумової діяльності студента і повільністю мови викладача (слухаючий думає в 5 разів швидше, ніж говорить його співрозмовник, і поки він почує кінець фрази, його мозок відключається й втрачає зміст сказаного)	Виробляти звичку випереджати думку викладача, угадувати її зміст. Навіть при невідповідності припущень слухача та тверджень викладача поліпшується запам'ятовування
Перемикання уваги, що є природною якістю, що допомагає людині сприймати не всі звуки, а тільки ті, що найбільш цікавлять його в цей момент. Ця особливість уваги ускладнює тривале слухання, якщо мова лектора монотонна або він невміло використовує паузи в лекції, розриває зміст фрази або затягує її.	Тренувати вольове зусилля й уміння зосереджуватися на мові викладача, виробити звички до кінця вислуховувати думку викладача, а під час пауз аналізувати й узагальнювати почуте.
Бажання заперечити або поставити запитання викладачеві народжує потік власних думок, що повністю відключає від сприйняття лекції	Намагатися запам'ятовувати або швидко відзначати в конспекті виникле заперечення (питання) і тренувати своє самовладання

Продовження таблиці 2.5

Причини	Шляхи усунення
<p>У деяких випадках студенти проявляють байдужність до теми або окремих положень, висловлюваних викладачем. Вони вважають, що це їм знати не обов'язково або вони вже знають це й т.п. Подібна байдужність народжує шкідливу звичку розслаблюватися там, де потрібно бути уважним, тому що слідом за більш-менш відомим може бути сказане нове й важливе, що студент вже не сприймає</p>	<p>Шляхом формування критичності мислення й уміння аналізувати почуте, порівнювати його з уже відомим, а також запам'ятовувати головні думки викладача. Варто глибоко доходити до змісту сказаного й готувати питання для уточнення того, що здалося невідомим</p>
<p>Багато студентів під час лекції не дивляться на викладача, тим самим позбавляють себе додаткової інформації, що несуть жести, постава й міміка лектора.</p>	<p>Тренувати стійкість погляду на мовця, аналізувати його жести і міміку. Потрібно пам'ятати, що за поглядом йде думка, і якщо очі слухача спрямовані у вікно, то його думки будуть далеко від теми лекції</p>
<p>Повна й принципова незгода з позицією лектора викликає не тільки роздратування, але й пошук думок - контраргументів, бажання зараз же негайно спростувати доводи лектора не дає можливості сприйняти зміст лекції</p>	<p>Тренувати вміння спокійно й зосереджено сприймати матеріал, з яким внутрішнє не згодний, вчитися розуміти не тільки зміст, але й хід думок опонента</p>
<p>Невміле конспектування лекцій заважає уважно слухати викладача. Деякі студенти записують лекцію автоматично, майже відключаючи розумову діяльність, тобто почуте не усвідомлюється</p>	<p>Виробляти навички швидкого запису окремих думок викладача своїми словами, повторювати про себе основні висновки</p>

У рамках дослідно-експериментальної роботи опорні конспекти різних типів і видів використовувались нами з метою вироблення стійкої потреби студента в самостійному конспектуванні навчальної інформації, її осмисленні, інтерпретації основних понять в образній формі, що легко запам'ятовується. Для побудови графічних моделей лекцій студентам видавалися наступні рекомендації:

- навчальний матеріал лекції розбивати на кілька великих доз-порцій, кожна з яких представляється у вигляді певного інформаційного блоку. Змістом блоку можуть бути класифікація, визначення, закон, сукупність формул, термінів, знаків; блокове компонування матеріалу полегшує процес запам'ятовування й дає границі відповіді під час усного опитування;

- сформовані інформаційні блоки необхідно розташовувати в певній логічній послідовності, причому їхнє розташування може бути асиметричним і нестандартним;

- середня наповнюваність аркуша з «опорними сигналами» не повинна перевищувати 400-500 друкованих знаків, оскільки, як показує практика, такий обсяг людина може якісно запам'ятати й відтворити;

- головне в досліджуваній темі (основні визначення, поняття, методи) необхідно виділяти жирною або кольоровою лінією й з'єднувати стрілками, що вказують на логічний зв'язок з іншими темами;

- математичний апарат (основні формули, співвідношення) у вигляді блоків варто виділяти лінією менш жирною або іншого кольору, стрілками вказувати на загальні або окремі випадки застосування даних формул;

- геометрична або інша інтерпретація основних понять в образній формі, що легко запам'ятовується, виділяється кольором, текстурою або формою фігури;

- при створенні графічних моделей бажано застосовувати не умовні знаки, а символи, які зазвичай асоціюються з відповідними об'єктами і явищами [27, с. 36].

Як приклад приведемо варіант проблемної лекції за курсом «Методика викладання іноземних мов», використаної в дослідно-експериментальному навчанні студентів.

Тема лекції: Педагогічні вимоги до дидактичних матеріалів

Мета лекції: Формування професійно-значущих знань про стан теорії й практики застосування дидактичних матеріалів.

1. Постановка проблеми:

- для чого необхідні вимоги?
- що таке дидактичні вимоги?
- якими вимогами необхідно керуватися педагогу в діяльності із застосування дидактичних матеріалів?

2. Аналіз проблеми:

- вимоги як нормативні характеристики, властивості;
- групи вимог: психологічні, ергономічні;
- домінуючі вимоги в різних технологіях навчання.

3. Синтез знань: технологія відбору дидактичних матеріалів

4. Завдання для самостійної роботи:

- порівняти поняття «Вимоги до дидактичних матеріалів» та «критерії відбору дидактичних матеріалів»;
- сформулювати вимоги до матеріалів у конкретній педагогічній ситуації;
- навести критерії відбору дидактичних матеріалів у даній ситуації.

5. Методи роботи: перцептивно-селектуючі, перцептивно-аналітичні перцептивно-синтезуючі, перцептивно-пізнавальні.

Студенти, розробляючи або працюючи з такими моделями, привчаються творчо опрацьовувати матеріал, виокремлювати в ньому головне, зображувати словесну інформацію у вигляді певних блоків, встановлювати зв'язок між ними, а потім, у разі необхідності, використовувати модель як опорний конспект, поповнювати цю інформацію.

Самостійна робота студентів, яка була почата на лекціях, одержує свій розвиток в інших формах навчання.

В експерименті особлива увага зверталася на організацію спостережень за одиничними об'єктами й порівняльно-аналітичними спостереженнями. Спостереження, які здійснювалися в процесі навчання, забезпечують можливість усвідомленого сприйняття й осмислення студентами навчального матеріалу, обумовлюють розвиток спостережливості. Навчальне спостереження - не просте розглядання досліджуваних об'єктів, процесів, явищ. Воно вимагає дослідницького підходу й самостійного пошуку правильних відповідей на поставлені питання. При відсутності елемента дослідження освітня роль спостереження не ефективна [39, с. 52].

Аналіз наукових матеріалів показує, що успіх кожного спостереження залежить від чіткого визначення його пізнавальної мети й послідовності дій студентів. Плануючи спостереження як самостійну роботу студентів на занятті, ми попередньо розчленовували його на взаємозалежні частини, а також передбачали способи самоконтролю. При всьому різноманітті навчальних спостережень успіх їх виконання обумовлений певними дидактичними умовами: наявність у студента запасу знань, що дозволяють зрозуміти мету спостереження, його зміст і послідовність дій; присутність у змісті спостереження нового для студента навчального матеріалу, що надає спостереженню дослідницький напрямок, що викликає пізнавальний інтерес і потребує самостійного рішення; необхідність фіксації проміжних і підсумкових результатів спостережень у вигляді малюнків, записів, креслень, схем [39].

Дотримуючись зазначених умов, ми організовували спостереження як самостійну роботу. Приведемо приклад самостійних спостережень студентів з вивчення гендерних питань комунікації (дисципліна «Сучасні тенденції лінгвістики»). Викладач повідомив, що всі носії мови (і це студентам давно й добре відомо), володіють мовним кодом, тобто усвідомлюють який зміст мається на увазі під певною формою мовної одиниці, але адже не завжди жінки й чоловіки розуміють один одного, хоча використовують той самий

мовний код. Наведіть приклади подібної ситуації й поясніть кожен конкретний випадок.

Ще один приклад з матеріалів дисципліни «Стилістика англійської мови»: Ви повідомляєте одну й ту саму новину батькам і друзям. Які мовні засоби ви використаєте в обох випадках? Чи однакові вони? У чому складається розходження? Які екстралінгвістичні фактори впливають на вибір вами мовних засобів?

Хоча спостереження характеризуються різними зовнішніми показниками, вони мають внутрішню єдність, обумовлені процесами пізнавальної діяльності студентів, яка стимулюється завданнями й тими практичними діями, які виконуються при їх здійсненні.

У процесі організації самостійної роботи з філологічних дисциплін широко застосовувалися спостереження порівняльно-аналітичного характеру (на прикладі таких дисциплін, як «Теорія й практика перекладу», «Історія мови», «Стилістика»). Така робота при вивченні філологічних дисциплін студентами дозволяє їм засвоїти порівняльно-аналітичний метод - один з давніх методів вивчення мови.

Розглянемо види самостійної роботи порівняльно-аналітичного характеру. Гарні результати дають самостійні роботи, засновані на порівняльному аналізі наочного роздаткового матеріалу, моделей, схем або малюнків, що зображують схематично об'єкти, явища й процеси. Наприклад, така робота виконувалася при вивченні способів відображення майбутньої дії англійською мовою (дисципліна «Практика англійської мови»). У результаті порівняльного аналізу студенти самостійно встановлювали особливості використання тієї або іншої видно-часової форми для відображення різноманітних майбутніх дій, динаміку процесів, їхню послідовність і т.п.

Зіставлення зовнішніх ознак спостережень за одиничними об'єктами й спостережень порівняльно-аналітичного характеру, які самостійно виконувались студентами при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін, дозволило виділити в них загальні риси:

- посилений прояв чуттєво-пізнавальної діяльності, що стимулює формування об'єктивних уявлень про досліджувані об'єкти;
- цілісне наочно-образне відбиття у свідомості студента досліджуваних об'єктів;
- основу спостережень становить запас знань, надбаний життєвим досвідом і попереднім навчанням.

Разом з тим при зіставленні цих двох методів самостійної роботи проявляється їхня якісна різнохарактерність. Спостереження за поодиначними об'єктами зосереджують пізнавальну діяльність на почуттєвому пізнанні зовнішніх особливостей досліджуваних об'єктів, доводять пізнавальний процес тільки до рівня уявлень. Порівняльно-аналітичні спостереження – більше високий і поглиблений щабель пізнання. Порівняльний аналіз не тільки сильніше стимулює почуттєве пізнання, поглиблює й конкретизує його, але й підводить студентів до відверненого понятійного мислення. Порівняльно-аналітичні спостереження відрізняються ще й тим, що вони містять елемент дослідження [56].

У порівнянні з іншими методами, які використовувались при вивченні філологічних дисциплін, експеримент використовується рідше всього, що обумовлено специфікою дисциплін. Нами було виявлене використання експерименту на таких дисциплінах як «Практика англійської мови» й «Методика викладання іноземних мов».

Поглиблення й закріплення знань, отриманих студентами на лекціях і практичних заняттях, здійснювалася в ході групових занять – вправ, які проводилися з метою:

- допомогти студентам систематизувати, закріпити та поглибити знання теоретичного характеру;
- показати зв'язок теоретичного матеріалу із практикою й навчити застосовувати теорію при вирішенні практичних завдань;
- навчити прийомів рішення завдань і виконання розрахунків, специфічних для даної навчальної дисципліни;

– удосконалювати навички самостійної роботи.

Рішення практичних завдань є необхідною складовою будь-якого філологічного курсу, особливо курсу практики англійської мови, тому що сприяє залученню студентів до самостійної творчої роботи, вчить аналізувати досліджувані явища, виділяти головні фактори, що обумовлюють те або інше явище, відволікаючись від випадкових і неіснуючих деталей. Завдяки цьому рішення завдань наближається до моделі наукового дослідження.

У експериментальному викладанні нами використовувалися завдання різного характеру. Одні з них стимулювали глибоке засвоєння теоретичних питань, зокрема законів, тому вони були віднесені до групи теоретичних завдань; інші допомагали студентам глибше усвідомити практичні питання й тому були віднесені до групи практичних завдань; треті сполучали в собі теоретичні й практичні питання й забезпечували одночасне вдосконалювання різних за складом знань студентів.

Задачі з філологічних дисциплін, які є класичним методом навчання, разом з тим є для студентів і необхідним джерелом пізнання наукових методів, і умовою практичного оволодіння ними. Однак для цього необхідні певні умови. По-перше, наявність запасу опорних знань; по-друге, усвідомлення кожним студентом цілей завдання; по-третє, ясність прийомів рішення завдання. Виконання зазначених умов забезпечує педагогові можливість підкорити всі процеси психічної діяльності кожного студента наміченій меті, простежувати ці процеси й управляти ними, вести студентів до здійснення поставленої мети й до тих висновків, які випливають із рішення завдання. Висновок же не менш важливий, ніж ціль, оскільки в ньому у виразній і короткій формі виражаються не тільки якість засвоєних і розумово перероблених знань, але й формулювання основних понять, що об'єктивно відбиває рухи понятійного мислення кожного, хто навчається [70].

Приведемо приклади навчальних завдань, виявлених і використаних в ході експерименту: переклад тексту з використанням вивчених лексичних і

граматичних трансформацій («Теорія й практика перекладу»), визначення стилістичної функції певної мовної одиниці в тексті («Стилістика»), виявлення особливостей певного літературного стилю на матеріалі певного твору («Історія зарубіжної літератури»), написання ділового листа (контракту) з використанням вивчених лексичних одиниць і з дотриманням відповідної форми та правил оформлення («Практика англійської мови»).

Отже, рішення задачі сприяє значному вдосконалюванню навчальної діяльності студентів, формуванню відверненого мислення, а воно у свою чергу забезпечує усвідомлене й міцне засвоєння досліджуваних наук.

Істотне значення в організації самостійної навчальної діяльності студента грає навчальна книга. Під роботою з навчальною книгою ми розуміємо такий вид діяльності студентів, при якому вони, цілеспрямовано працюючи з нею або використовуючи її в сполученні з іншими засобами навчання, вирішують поставлене пізнавальне завдання, здобуваючи нові знання або вдосконалюючи вже наявні.

Всі види творчої роботи з навчальною книгою можна розділити на дві групи: за дидактичним призначенням (цілям) і за ступенем пізнавальної активності студента.

У першій групі особливо ми виділяємо прийоми роботи з книгою на різних етапах навчання з метою отримання нових знань й (або) їх практичного застосування. У другій групі представлено три види робіт студента із книгою: з первинному ознайомлення з новим матеріалом; робота з навчальними текстами тренувального характеру; творча робота студента в процесі використання навчальної й додаткової літератури [11, с. 29] .

Перший вид діяльності студентів з навчальною книгою повинен відповідати наступним вимогам: займати незначну кількість часу на занятті; використовуватися при вивченні порівняно нескладного матеріалу. Особливістю тренувальних робіт з навчальною книгою є зростання рівня узагальненості матеріалу. Включення в заняття роботи з текстами тренувального характеру вимагає від викладача визначення можливостей і мети

проведення робіт такого роду, а також виділення конкретного тексту й часу включення цієї роботи в пізнавальний процес [11]. Творча робота студента з навчальною книгою в нашому випадку була спрямована на розвиток спостережливості, кмітливості, мислення, інтересу до досліджуваної дисципліни, конструктивних якостей особистості.

Формування вмінь і навичок роботи з підручником проводилось на всіх ланках навчального процесу: при вивченні нового матеріалу, осмисленні й закріпленні знань, виконанні домашніх завдань і т.д. При цьому ми орієнтувалися на наступні вміння й навички роботи з підручником: уміти виділяти головне в тексті, на малюнку, в таблиці; встановлювати логічний зв'язок і залежність між відомостями, викладеними в параграфі підручника; порівнювати досліджувані явища; робити узагальнення й висновки по одному або декільком параграфам; становити схеми, таблиці, графіки по тексту підручника; проводити аналіз змісту малюнків; становити понятійний словник за темою; самостійно вивчати окрему тему за допомогою підручника; становити план за текстом; становити завдання, використовуючи текст підручника; писати конспекти та ін. Перелічені вміння й навички формувалися в студентів на основі спеціально організованого навчання раціональним прийомом роботи із книгою [83].

Цінним видом самостійних робіт, що розвивають не тільки пам'ять, але й логічне мислення студентів, з'явилося виконання завдань на порівняння досліджуваних явищ. Порівняння, конкретизацію ми розглядали як найважливіші прийоми формування узагальнюючих уявлень і понять. Як показало дослідження, набута у рамках однієї дисципліни навичка порівняння, узагальнення, систематизації матеріалу, яка була отримана при роботі з текстом підручника, сприяє тому, що студенти успішно узагальнюють, порівнюють і систематизують матеріал інших дисциплін, здійснюють перенос умінь і навичок з однієї теми в іншу.

У таблиці 2.6 показана залежність умінь і навичок роботи з підручником від видів і прийомів роботи з ним.

Таблиця 2.6

Залежність умінь і навичок роботи студентів з підручником від видів і прийомів роботи з ним

Види роботи з підручником	Основні прийоми	Діяльність викладача	Вміння та навички студентів, що формуються
Первинне ознайомлення з досліджуваним матеріалом	1. Використання тексту, як доказу 2. Робота з текстом з ознайомлення з новими термінами й поняттями 3. Робота з компонентами методичного апарата	Повідомляє загальне положення або загальну закономірність, розкриває логіку рішення питання, частково керує пізнавальною діяльністю студентів	Уміння відбирати із суми фактів, викладених у тексті, головні, групувати й систематизувати матеріал. Виділення загальних прийомів виконання різних навчальних завдань
Тренувальні	1. Робота з текстом з порівняння, узагальнення й систематизації знань 2. Використання тексту для підготовки й виконання практичних завдань	При викладі матеріалу відбирає матеріал для даного виду роботи, формулює завдання, контролює його виконання, організує обговорення	Формуються узагальнені способи роботи, здійснюється перенос їх для пояснення фактів в інших логічних зв'язках. Виконуються роботи за зразком. Здобуваються вміння конкретизувати, порівнювати причинно-наслідкові зв'язки, скласти план прочитаного, виділяти головні думки
Творчі	1. Використання тексту як інструкцій до демонстрацій, проведення спостережень і т.п. 2. Робота з компонентами методичного апарата	Аналізуючи зміст предмета, намічає можливі роботи творчого характеру, розподіл їх, повідомляє необхідну літературу, допомагає намітити план виконання, організує обговорення результатів роботи	Розвивається спостережливість, кмітливість, логічне мислення й конструктивні якості особистості. Вільне володіння загальними прийомами виконання різних навчальних завдань

Таким чином, самостійна робота з навчальною книгою в експериментальному викладанні мала різні форми й була важливою складовою частиною навчального процесу. Для успішного розвитку особистості навчання повинне включати проблемні ситуації, в умовах яких студенти самостійно або за допомогою педагога вирішують проблему, що виникла. Проблемним у дидактиці називається таке навчання, при якому засвоєння знань і формування інтелектуальних умінь відбувається в процесі відносно самостійного рішення студентами системи задач-проблем під загальним керівництвом викладача [59; 60]. При такому навчанні в структурі пізнавальної діяльності повинна лежати важлива психологічна закономірність - проблемний характер мислення. Інакше кажучи, закономірності в розвитку розумової діяльності утворюють психологічну основу пізнавального пошуку в навчанні.

Посилення активної розумової діяльності студентів у процесі їхньої самостійної роботи досягалося також планомірною організацією цієї роботи. Ми керувалися наступними дидактичними вимогами:

1. Самостійна робота студентів повинна бути присутньою у всіх ланках навчального процесу. Необхідно забезпечити накопичення студентами не тільки знань, але й свого роду фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання.

2. Студентів потрібно ставити в активну позицію суб'єкта діяльності, робити їх безпосередніми учасниками процесу пізнання. Тому завдання з самостійної роботи повинні бути спрямовані не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на рішення різних проблем.

3. Для активізації розумової діяльності студентів варто давати завдання, що вимагають посильної розумової напруги. Той, кого навчають, повинен постійно переборювати труднощі, однак рівень пропонованих вимог не може бути нижче рівня розвитку його розумових здатностей. Робота з розвитку вмінь і навичок самостійної розумової праці повинна проводитися в системі, основою якої є поступове збільшення самостійності при виконанні завдань відповідного рівня, зміні ролі й керівництва з боку педагога.

4. Вузловим питанням у підготовчій роботі педагога до організації самостійної роботи студентів є відбір доцільних завдань із урахуванням теми й цілей заняття, загальних цілей навчання у закладі вищої освіти, а також специфічних особливостей навчальної дисципліни.

5. При підготовці самостійної роботи студентів необхідно ретельно продумувати не тільки зміст завдань, але й методику інструктування студентів.

6. Серйозну увагу варто приділяти контролю результатів самостійної роботи. Яким би простим не було виконане завдання, його треба проаналізувати. Оцінці повинні піддаватися характер, повнота й зміст виконаної роботи.

7. Для підвищення ефективності самостійної роботи студентів досить важливо, щоб у навчальному процесі поряд із зовнішньою існував внутрішній зворотний зв'язок. Під цим мається на увазі інформація про хід і результати роботи, які студент одержує сам. Однією з можливостей створення внутрішнього зворотного зв'язку при самостійній роботі є використання елементів самоконтролю й самоперевірки [21, с. 23].

Все вищесказане дозволяє стверджувати, що при збільшенні питомої ваги самостійної роботи студентів керівні функції педагога стають більше складними й набувають своєрідного характеру. Викладач, що орієнтується на широке застосування самостійних робіт студентів повинен висувати особливі вимоги до викладання своєї дисципліни. Включаючи в процесі навчання самостійні роботи, педагогові необхідно піклуватися про те, щоб освоєння студентами кожного нового виду роботи було підготовлено попередніми заняттями. При цьому важливо, щоб студенти не зупинялися на досягнутому, а поступово опановували наступні більше складні видами робіт, що вимагають від них усе більше високого ступеня самостійності.

2.4. Результати експериментального навчання та їх аналіз

На заключному етапі дослідження були проведені спеціальні «зрізи», які дозволили визначити результати цілеспрямованої організації самостійної навчальної діяльності студентів й її вплив на різні параметри навченості й розвитку особистості.

Із цією метою проводилися контрольні роботи в експериментальній і контрольній групах. Крім того, за допомогою анкетних матеріалів установлювалися інтерес до самостійної роботи, пізнавальна активності студентів; а також визначалися ступінь оцінки студентами власної активності й повноти виконання самостійних робіт; залежність ефективності самостійної діяльності від часу й об'єктів її проведення й ін.

Як експериментальна, так і контрольна групи перебували практично в тих самих умовах навчання. В обох групах (експериментальна та контрольна) працювали ті самі викладачі. Студентські групи за своїм соціальним складом були приблизно однаковими. Відмінність складалася лише в тому, що в експериментальній групі самостійна робота здійснювалася цілеспрямовано й систематично.

Пропонуючи студентам контрольні завдання, експериментатор переслідував одночасно три мети: виявити обсяг, глибину, системність, ступінь осмислення й міцності засвоєння знань й умінь; визначити динаміку успішності в результаті використання розробленої нами експериментальної методики навчання; оцінити ступінь готовності студентів до самостійної роботи.

Звернемося до конкретних результатів дослідження.

Успішність – важливий критерій оцінки результатів, педагогічного пошуку. Саме, мабуть, цінне в цьому пошуку, що серед студентів виникає й підтримується морально-психологічна аура культу навчання. Багато студентів у таких групах, переборовши головну перешкоду на шляху самоосвіти, самовдосконалення – щиросердечну ліню, стали здатні прикладати більше

тривале й стійке зусилля для досягнення своїх цілей і виявилися здібніше інших.

У результаті аналізу даних про успішність студентів експериментальної групи легко простежується, що послідовна, систематична робота з організації самостійної пізнавальної діяльності приводить до досить високих результатів.

У ході дослідження ми звернулися до показника «відносна успішність», і визначили її величину в експериментальній та контрольній групі до й після експерименту (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Відносна успішність студентів експериментальної групи

Підсумкові дані по групах	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Теоретична готовність	22,7%	31,8%	25,0%	90,0%
Практична готовність	13,6%	18,2%	10,0%	65,0%
Своєчасність виконання завдання	18,2%	27,3%	15,0%	85,0%
Кількість звертань за допомогою до викладачів	«більше» середне- статистичної норми	«більше» середне- статистичної норми	«більше» середне- статистичної норми	«менше» норми в 2-4 рази

З аналізу представлених даних видно, що показники теоретичної й практичної готовності, своєчасність самостійного виконання завдання, кількість звертань за допомогою до викладачів в експериментальній групі після експерименту значно відрізняються від аналогічних даних у контрольній групі.

Після проведення експерименту як на модульних контрольних роботах (рис. 2.1.), так й у процесі проведення інших форм контролю (рис. 2.2.) були отримані більш високі результати у експериментальній групі ніж у контрольній.

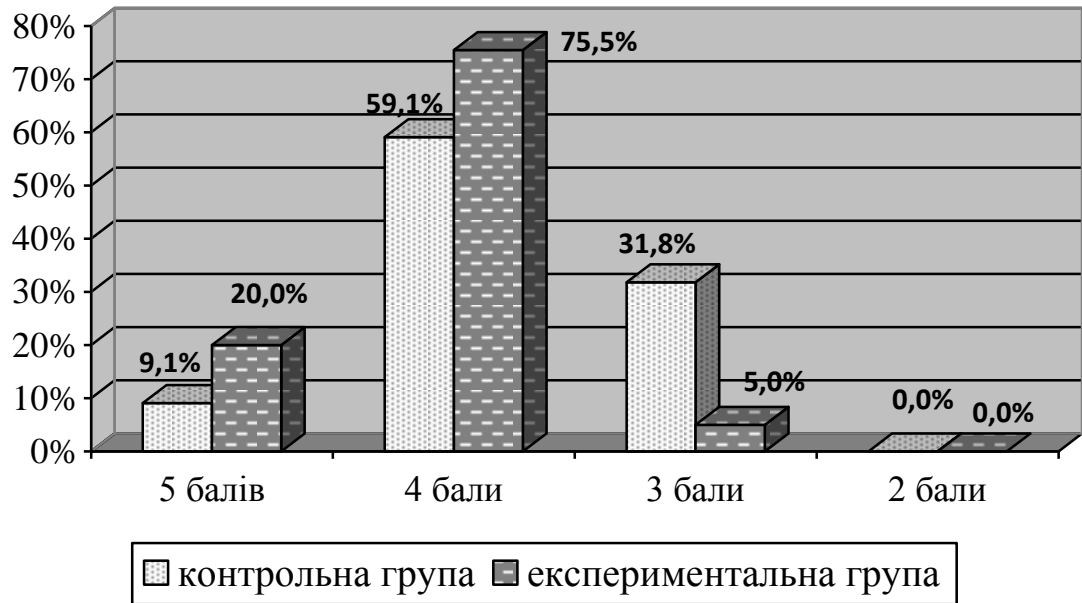


Рис. 2.1. Порівняльні результати оцінки якості знань на модульних контрольних роботах у контрольній та експериментальній групах

Звертання до результатів успішності студентів, отриманих нами в процесі різних перевірок у контрольній й експериментальній групах, дозволило встановити, що якість знань вище там, де організовано й цілеспрямовано велася самостійна робота студентів.

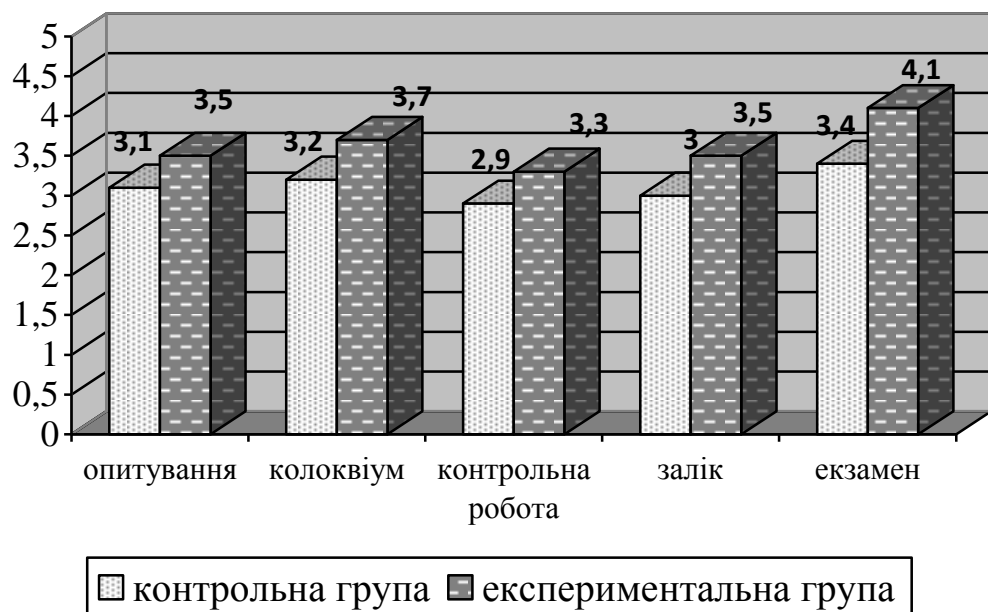


Рис. 2.2. Результати контролю з оцінки знань у контрольній та експериментальній групах

На заключному етапі дослідження нами вивчалися навички й уміння студентів контрольної та експериментальної групи на прикладі роботи з науковою й навчальною літературою (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати аналізу сформованості вмінь студентів по роботі із книгою

Вміння студентів	Вміння конспектувати		Вміння анотувати	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Лаконічно викладають матеріал і виділяють головне	9,1%	25,0%	18,2%	40,0%
Лаконічно викладають матеріал, але не завжди виділяють істотне	22,8%	30,0%	31,8%	45,0%
Викладають матеріал докладно не завжди виділяють істотне	40,9%	30,0%	36,4%	10,0%
Викладають текст словами автора	13,6%	10,0%	9,1%	5,0%
Немає відповіді	13,6%	5,0%	4,5%	-

Аналіз отриманих матеріалів дозволяє стверджувати, що в експериментальній групі вміння й навички студентів знаходяться на більше високому рівні, ніж у контрольній. Так, студенти експериментальної групи добре конспектують джерела, легко складають анотації, краще здійснюють попереднє орієнтування в матеріалі й проводять вибіркові читання, вільно можуть виконувати реферування, рецензування й ексцерпірування письмових джерел (тобто розписування текстів на картки з метою створення словникової картотеки).

Серед респондентів було виокремлено групу, що працювала частково самостійно. Незначна частина студентів потребувала постійної допомоги педагога, незважаючи на всі його зусилля надати можливість самостійно трудитися. Згідно з отриманими даними, цілеспрямована організація самостійної роботи студентів вплинула на рішення ними різних проблемних

завдань. Кількісні дані про результати виконання студентами проблемних завдань на матеріалі однієї з навчальних дисциплін свідчать про те, що студенти експериментальної групи цілком успішно впоралися із запропонованими їм завданнями (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Результати виконання студентами експериментальної групи проблемних завдань (на матеріалі курсу «Методика викладання іноземних мов»)

Проблемні питання	Питання розмірковування	Робота з використанням елементів дослідження	Захист позиції з наведенням аргументів	Міні-стаття
Методика – наука або мистецтво	30,0%	5,0%	20,0%	45,0%
Педагог – покликання або представник сфери освітніх послуг	55,0%	5,0%	20,0%	15,0%
Творчість – доля обраних або масове явище	30,0%	0	5,0%	65,0%
Педагогічна професія – ремесло або творчість	45,0%	0	15,0%	40,0%
Яка самооцінка важливіше – занижена або завищена	80,0%	0	10,0%	10,0%
Чи можна навчитися творчості	35,0%	10,0%	10,0%	45,0%

Таким чином, заключний етап дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. Самостійна пізнавальна діяльність студентів, яка організується систематично значно підвищує якість навчання, дозволяє досягти більш високих результатів у засвоєнні ними програмних знань і нагромадженні досвіду творчої діяльності. Про це свідчать результати проведених нами перевірочних робіт в експериментальній і контрольній групах.

2. Теоретично розроблена й експериментально перевірена система самостійних робіт створює максимальні умови для розвитку самостійності й навчальної активності студентів, перетворюючи навчальну діяльність у своєрідний процес наукового пізнання в рамках навчання.

3. Органічні сполучення різних видів самостійних робіт забезпечують створення сприятливих умов для оволодіння студентами мотивів пізнання, вироблення вмінь і навичок користування набутими знаннями в пізнавальній діяльності.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі розкрито характер і можливості самостійної роботи як засобу засвоєння студентами методів самостійної пізнавальної діяльності.

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел та дослідно-експериментальної роботи зроблено такі висновки:

В теорії і практиці навчального процесу зустрічаються різні підходи до розуміння суті самостійної роботи студентів. Одним з них є ототожнення самостійної роботи і самостійної діяльності. У різних визначеннях акцент головним чином робиться тільки на зовнішні чинники самостійної роботи, що залишає нерозкритою діяльнісну суть самостійної роботи, а отже, і її значення в процесі навчання і формування майбутнього фахівця.

З'ясування взаємозв'язків і єдності мислення та знань як складових компонентів пізнавального процесу дає можливість розглядати самостійну роботу студентів як процес, що характеризується наявністю в ньому наступних ланок: виділення студентом загальних і окремих пізнавальних завдань; підбір і визначення способів дій, адекватних шляхів рішення задачі; виконання операцій контролю за тим чи вирішується поставлене завдання засвоєними способами; визначення галузі знань і умінь, якими необхідно доповнити вже наявні для успішного вирішення завдання або проблеми.

Самостійна робота студентів як засіб організації навчального або наукового пізнання виступає в процесі формування фахівця в двоєдиній якості: це навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента; це форма прояву студентом певного способу діяльності з виконання завдання. Саме спосіб діяльності приводить студента або до отримання абсолютно нового, раніше невідомого йому знання, або до поглиблення і впорядкування вже отриманих знань. Основою організації самостійної роботи має бути співвідношення відтворюючих і творчих процесів в діяльності студента. При цьому

відтворюючі дії виступають по відношенню до творчих і як основа, і як їх слідство. Творчість повинна витікати з відтворюючої діяльності, бути розвитком останньої і містити в собі відтворюючі процеси як один зі своїх наслідків.

Дослідження показало, що структура пізнавальної діяльності і параметри її основних ланок зумовлюють типологічну класифікацію самостійної роботи студентів і загальну основу систематизації її видів в навчальному плані. Це положення дозволило виділити наступні типи самостійних робіт: відтворюючі; реконструктивно-варіативні; частково-пошукові або евристичні; творчі.

Типологія самостійних робіт при її реалізації в навчальному процесі призводить до оптимізації процесу формування фахівця, вивільняє час, який нині надмірно витрачається на виконання одноманітних видів робіт, сприяє формуванню самостійності студентів. Використовуючи типологію самостійних робіт, можна прослідкувати динаміку інтелектуального розвитку студента, а на її основі легко визначити шляхи вдосконалення, планування, організації і контролю самостійної роботи студентів.

Встановлено, що робота з розвитку умінь і навичок самостійної розумової праці повинна проводитися в системі, основою якої є поступове збільшення самостійності при виконанні завдань відповідного рівня складності, зміни ролі керівництва з боку викладача.

Організація процесу розвитку пізнавальної самостійності студента є, за нашими висновками, дидактичною моделлю, що включає викладача, студента, зміст, форми, методи і засоби навчання. Чотири обов'язкові елементи відбивають різноманіття навчального процесу: аудиторні та позааудиторні заняття, самостійна робота, консультації і методична робота викладача.

Самостійна робота повинна забезпечувати накопичення студентами не лише знань, але і фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання. При цьому особлива роль належить активності суб'єкта, який пізнає. Завдання до самостійної роботи мають бути спрямовані на рішення різних проблем.

Експериментальним шляхом доведено позитивний вплив самостійної пізнавальної діяльності студентів, яка була систематично організована, на такі пізнавальні процеси, як сприйняття, увагу, пам'ять, мислення та ін. Систематично організовувана самостійна пізнавальна діяльність студентів значно підвищує якість навчання.

Система самостійних робіт створює максимально ефективні умови для розвитку навчальної активності студентів, перетворюючи навчальну діяльність на своєрідний процес наукового пізнання у рамках навчання. Спосіб діяльності приводить студента або до отримання абсолютно нового знання, раніше невідомого йому, або до поглиблення і впорядкування вже наявних знань.

Заключний етап дослідження дозволив підтвердити правильність висунутої нами гіпотези дослідження про те, що опанування студентів методами самостійної пізнавальної діяльності буде ефективним, що, в свою чергу, значно сприятиме розвитку пізнавальної діяльності студентів якщо сутність самостійної роботи як специфічного виду навчальної діяльності є чітко визначеною та її варіативність уточнена з урахуванням дидактичних цілей і завдань навчання ЗВО; теоретичною основою освітнього процесу у ЗВО виступає діяльнісна теорія навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 335 с.
2. Акімова О. М. Роль позааудиторної самостійної роботи студентів на сучасному етапі розвитку педагогічної практики. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. Харків, 2008. № 28. С. 3-6. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/ZNtNDR/2008_28/1.html.
3. Актуальные проблемы развития познавательной активности и самостоятельности студентов / под ред. Л. Г. Вяткина. Саратов: СГУ, 1997. 289 с.
4. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг.* / под ред. И. И. Ильцова, В. Я. Ляудис. Москва : Высш. школа, 1981. 346 с.
5. Антонюк М. С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи. *Сучасні педагогічні технології у вищій школі* : наук.-метод. зб. Київ, 1995. С.111-113.
6. Арефьев В. Г., Куриш В. І., Михайлова Н. Д. Самостійна робота студентів під час педагогічної практики : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 113 с.
7. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
8. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва : Наука, 1990. 185 с.
9. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва : Наука, 1990. 184 с.
10. Барботько А. И. Проблемы формирования творческого потенциала личности молодого специалиста. Курск : КГТУ, 1999. 187 с.

11. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект : монография. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.
12. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург, 2000. 304 с.
13. Ботвинников А. Д. Методы исследования в частных методиках. Москва : Просвещение, 1984. 112 с.
14. Булгакова Н. Б. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ : НАУ-друк, 2009. 84 с.
15. Ванжа Н. В. Самостійна робота студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 19 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/335436.html>.
16. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Наука, 1991. 205 с.
17. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. Москва : Наука, 1986. 143 с.
18. Ветохов О. М. Самостійна робота учнів з оволодіння іноземною мовою: психологічні умови ефективності. *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 36-39.
19. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Наука, 1984. Т. 2. 523 с.
20. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов. Москва : Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
21. Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И. Самостоятельная работа студентов. Москва : Знание, 1998. 136 с.
22. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. *Воспитание познавательной деятельности и самостоятельности учащихся*. Казань, 1969. Ч.1. С. 36-50.
23. Горбатюк Л. В. Стан та умови організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів. *Педагогіка, психологія та медично-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2002. № 22. С. 28-35. URL: <http://govuadocs.com.ua/docs/229/index-1062136-1.html>.

24. Горбатюк О. В. Організація самостійної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 68-71. URL: <http://nniif.org.ua/File/12govosd.pdf>.
25. Грубінко В. В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу. *Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства* : матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції, м. Тернопіль, 26 березня 2004 р. Тернопіль, 2004. С. 6-17. URL: <http://www.tspu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/4/>.
26. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навчальний посібник. Київ : НПУ ім. Драгоманова, 2004. 156 с.
27. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения (методологический анализ). Москва : Высшая школа, 1986. 124 с.
28. Дайри Н. Г. О сущности самостоятельной работы. *Народное образование*. 1983. № 5. С. 13-18.
29. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Минск : БГУ, 1993. 320 с.
30. Ерецкий М. И. Гарунов М. Г., Пивоварова Г. П. Оптимизация самостоятельной работы студентов. Москва : НИИВШ, 1985. 44 с.
31. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Москва : Учпедгиз, 1981. 138 с.
32. Жак В. Г. Педагогические аспекты творческой активности студентов в процессе самостоятельной работы. Минск : БГУ, 1989. 237 с.
33. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 384 с.
34. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. Москва : Высшая школа, 1968. 325 с.
35. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : МГУ, 1986. 200 с.
36. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия. *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии* / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. Москва : Наука, 1981. С. 267-318.

37. Калашник Н. Г., Вертегел В. Л. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : навчально-методичний посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2005. 326 с.
38. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. *Проблемы диагностики умственного развития учащихся*. Москва : Просвещение, 1975. С. 17-27.
39. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності студентів : монографія. Ізмаїл : Сміл, 2006. 224 с.
40. Конюхова Н. А. Особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. URL: <http://www.tme.uio.edu.ua/docs/4/10konoca.pdf>.
41. Королюк О. М. Категорійний аналіз поняття «самостійна робота». *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2006. № 30. С. 87-90.
42. Крысько В. Г. Психология и педагогика. Москва : Омега-Л, 2007. 368 с.
43. Кудрявцева О. А. Педагогічні умови ефективної організації самостійної роботи з вивчення педагогічних дисциплін майбутніми педагогами дошкільної освіти в позааудиторний час. *Наука і освіта. Педагогіка*. 2015. № 9. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2015/26.pdf>.
44. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва : Высшая школа, 1985. 273 с.
45. Леонтьев А. Психологические особенности деятельности преподавателя. Москва : Знание, 1981. 91 с.
46. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Наука, 1995. 304 с.
47. Лернер И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1981. № 4. С. 15-26.
48. Лихоліт О. О. Організація самостійної роботи на уроці (середні, старші класи). *Англійська мова та література*. 2004. № 32. С. 7-10.

49. Лобода Т. М. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу у процесі викладання української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 21 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15619/1/Loboda.pdf>.
50. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. Москва : МГУ, 1989. 202 с.
51. Малкин И. И. Рационально организовать самостоятельную работу учащихся. *Народное образование*. 1966. № 10. С. 2-6.
52. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва : Педагогика, 1990. 102 с.
53. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів : монографія. Харків : ХМК, 2003. 64 с.
54. Муковіз О. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів у педагогічних навчальних закладах. *Вища освіта України (додаток)*. 2006. № 1 (15). С. 65-69.
55. Олексенко В. М. Підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх спеціалістів через дистанційне навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, 2006. Вип. 11, Ч. 2. С. 272-281. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_11_2/doc_pdf/Oleksenko_st.pdf.
56. Олексиенко Л. А. Самостоятельная работа учащегося в процессе овладения иностранным языком. *Язык и межкультурная коммуникация : первая научно-практическая Интернет-конференция*. 2009. URL: http://www.confcontact.com/2009fil/3_oleksienk.php.
57. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Нальчик : Издательский центр «Эль-Фа», 1996. 126 с.
58. Пасмор Н.П. Бібліотечно-інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів юридичного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 07.00.08. Харків, 2003. 167 с.
59. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / І. О. Бартенева, та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. 344 с.

60. Педагогіка вищої школи : підручник / В. П. Андрущенко, та ін.; під ред. В. Г.Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
61. Петин Б. Ф. Введение в научные основы организации самостоятельной работы студентов в условиях многоступенчатой системы высшего образования. Москва : Наука, 1991. 22 с.
62. Петрова А. В. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Рідна школа* : науково-педагогічний журнал. 2006. № 7. С. 16-19.
63. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.
64. Пискунов М. У. Организация учебного труда студентов. Москва : Наука, 1982. 140 с.
65. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. 616 с. URL:: <http://metodportal.com/node/8397>.
66. Резникова Ю. Г. Формирование у студентов младших курсов педагогического института готовности к самостоятельной работе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новосибирск, 1995. 19 с. URL: http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_71/cgiirbis_64.exe.
67. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 250 с.
68. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
69. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
70. Смирнова М. І. Інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови *Філологія. Методика. Педагогіка.* – Київ, 2012. URL: <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/1/29/>.

71. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.
72. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологическая основа). Москва : МГУ, 1984. 344 с.
73. Тархова Л. А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2006. 23 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/245460.html>.
74. Ткаченко М. В. Самостійна робота студентів як чинник професійного становлення майбутнього фахівця. *Наука і освіта. Педагогіка*. 2008. № 1-2. С. 107-110.
75. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 2004. Т. 2. 638 с.
76. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/412096.pdf.
77. Холодная М. А. Психология интеллекта. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
78. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. для вузов. Москва : МГТА, 2001. 301 с.
79. Шатуновский В. Л. О самостоятельной работе студентов. *Вестник высшей школы*. 1990. № 3. С. 35-41.
80. Шитиков Г. Ф., Василевская Л. В., Цехнович А. М. Для активизации самостоятельной работы. *Вестник высшей школы*. 1985. № 1. С. 72-80.
81. Шишкіна Н. О. Особливості організації самостійної роботи студентів при вивченні юридичних дисциплін. *Педагогіка, психологія та медично-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2002. № 5. С. 27-34.
82. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

83. Юцкевич О. П. Проблеми викладання професійно орієнтованої іноземної мови. *Філологія. Методика. Педагогіка* : зб. наук. пр. Київ, 2002. С. 150-153. – URL: <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/1/35/#333920>.
84. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.
85. Ярошинська О. О. Особливості модернізації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, травень 2008 р.). URL: <http://zag-pedagogika.at.ua/publ/>.

Додаток А

Анкети

Анкета № 1

Перед Вами анкета, метою якої є з'ясування вашого ставлення до самостійної діяльності та її організації під час та після занять. Поставте знак “+”, якщо відповідь на запитання позитивна, та знак “-”, якщо відповідь негативна:

1. Чи вважаєте ви що можливо розподіляти свій час?
2. Чи вмієте ви розподіляти свій вільний час таким чином, щоб ретельно підготуватися до занять?
3. Чи вмієте ви організовувати самостійну роботу?
4. З якими проблемами ви стикаєтесь при обробці навчальної інформації?
 - повільно сприймаю навчальний матеріал на слух;
 - не встигаю сприймаю навчальний матеріал при читанні навчальних текстів;
 - повільно сприймаю навчальний матеріал при конспектуванні навчальних текстів;
 - складно осмислити та переробити необхідну навчальну інформацію;
 - не встигаю фіксувати інформацію під час лекції;
 - на завжди розумію, про що йдеться;
 - не володію потрібною термінологією;
5. Чи усі навчальні дисципліни викликають у вас зацікавленість? Якщо ні - перерахуйте 5 найбільш цікавих.

-
6. Чи відчуваєте ви різницю між навчанням у середній школі та у ЗВО?
 7. Якщо «так», то в чому саме полягає ця різниця? Розташуйте розбіжності у порядку їх значущості (1 – найбільш істотне розходження, 8 - найменш істотне):

- якість спілкування з новими людьми (як з викладачами, так і зі студентами);
 - знаходження інформації (підручників, додаткової літератури) для підготування до занять;
 - планування й розподіл часу;
 - продовження самостійних занять після напруженого навчального дня;
 - необхідність регулярно відвідувати бібліотеку;
 - відповідальність за отримані знання перед батьками, адже вони сплачують за моє навчання;
 - відповідальність перед самим собою, адже отримані знання – моє майбутнє;
 - налаштування на новий ритм діяльності протягом дня;
8. Чи вважаєте ви, що студентів потрібно вчити учитися?
9. Чи вважаєте ви що Чи відчуваєте ви необхідність у додаткових консультаціях викладачів щодо організації ваого вільного часу?
10. Чи бажали б ви отримувати рекомендації, поради з самоорганізації своєї розумової праці, раціонального читання, виділення головного, істотного, ефективного запису лекцій?
11. Як довго, на вашу думку, навчання вчитися повинно тривати?
- 5-7 занять
 - 1 семестр
 - 1 рік
 - 2 роки
 - 3 роки
 - увесь період навчання

Дякуємо за співпрацю!

Анкета № 2

Бланк методики експертної оцінки пізнавальної самостійності студентів
(за матеріалами анкетування Ч.Д. Спилбергера, О.К. Осницького)

Перед Вами анкета, метою якої є з'ясування ставлення студента до навчання взагалі, з'ясування рівня його самостійності під час та після занять. Поставте знак "+", проти характеристики студента у відповідній колонці:

	Часто	Завжди	Практично ніколи
При рішенні навчально-пізнавальних завдань студент :			
прагне довідатися, зрозуміти;			
докопатися до суті;			
виказує цікавість;			
проявляє інтерес;			
йому здається, що урок закінчився занадто швидко;			
намагається все робити правильно;			
почуває себе дослідником;			
енергійний, напористий;			
почуває, що в нього добре працює голова;			
прагне вирішувати вдумливо;			
вибирає найважчі завдання;			
враховує альтернативи;			
намагається застосувати найраціональніший спосіб рішення;			
комбінує й перетворює раніше відомі способи діяльності;			
створює принципово новий підхід, спосіб, пояснення.			
виконує учбово-теоретичні завдання без допомоги вчителя;			
вирішує учбово-практичні завдання самостійно;			
випробовує бажання приносити користь;			
проявляє риси лідера при роботі в парі, у групі;			
прагне до досягнення мети, незважаючи на невдачі;			
рішення будь-якого завдання доводить до логічного завершення;			
скрупульозний у дріб'язках;			
самостійно переносить знання й способи дій у нову ситуацію.			

Дякуємо за співпрацю!