НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИКОЛИ ГОГОЛЯ

На правах рукопису

АДАМІВ ГАЛИНА СТЕПАНІВНА

УДК 37. 025. 377. 8

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УЧИЛИЩА ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ

(на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін)

13. 00. 04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Коваленко Євгенія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ - 2002

Зміст

Вступ. 4

Розділ 1. Пізнавальна самостійність студентів педучилища у структурі підготовки до професійної педагогічної діяльності. 13

1. 1. Пізнавальна самостійність студентів педагогічного училища у навчальній діяльності. 13

1. 1. 1. Самостійність як педагогічна категорія. 13

1. 1. 2. Теоретичні витоки пізнавальної самостійності у педагогічних дослідженнях. 19

1. 2. Історико-педагогічні витоки проблеми пізнавальної самостійності студентів педучилища в рамках підготовки до майбутньої професійної діяльності. 26

1. 3. Системний підхід до пізнавальної самостійності у професійній освіті педагогів. 35

Висновки до 1розділу. 48

Розділ 2. Особливості прояву пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів. 53

2. 1. Теоретичне обґрунтування до визначення підходів у вивченні пізнавальної самостійності майбутніх вчителів. 53

2. 2. Опис методики констатуючого експерименту. 61

2. 3. Особливості розвитку пізнавальної самостійності студентів у процесі професійної освіти. 72

2. 3. 1. Теоретичний аналіз особливостей розвитку пізнавальної самостійності у студентів педучилища. 72

2. 3. 2. Особливості пізнавальної самостійності студентів педучилища в рамках аналізу когнітивно-пізнавального компоненту. 82

2. 3. 3. Особливості пізнавальної самостійності студентів педучилища в рамках аналізу ціннісно-орієнтаційного компоненту. 91

2. 3. 4. Особливості пізнавальної самостійності студентів педучилища в рамках аналізу праксеологічного компоненту. 107
Висновки до 2 розділу. 117
Розділ 3. Формування пізнавальної самостійності студентів у процесі підготовки до професійної діяльності. 125
3. 1. Дидактико-методичні підходи до формування пізнавальної самостійності студентів педучилища. 125
3. 2. Формування когнітивно-пізнавального компоненту пізнавальної самостійності студентів педучилища. 132
3. 3. Формування ціннісно-орієнтаційного компоненту пізнавальної самостійності студентів педучилища. 145
3. 4. Формування праксеологічного компоненту пізнавальної самостійності студентів педучилища. 152
3. 5. Аналіз ефективності розробленого підходу до формування пізнавальної самостійності майбутнього педагога. 163
Висновки до 3 розділу. 172
Загальні висновки. 177
Список використаних джерел. 182
Додатки. 207

ВСТУП

Необхідність серйозного вдосконалення всієї освітньої системи відповідно до вимог науково-технічного і соціального розвитку, завдань неухильного підвищення загальнокультурного, освітнього і професійного рівня трудящих продиктована Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI ст. Від якості, глибини і обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить подальший прогрес нашого суспільства. Особливої ваги набуває проблема підготовки педагогів, здатних самостійно і творчо розв'язувати практичні завдання у професійній освіті. У зв'язку з цим пошуки в рамках теорії і практики професійної освіти спрямовані на віднайдення складників умов, що максимально стимулювали б до розвитку професійних педагогічних умінь і навичок студентів педагогічних закладів.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить, що підвищення рівня самостійної пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста, формування пізнавальної самостійності на сучасному етапі є об'єктивною необхідністю, що зумовлюється сукупністю факторів: оновленням філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний компонент; інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; професійно зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності студентів за майбутню професійну діяльність; спрямування викладача на формування творчої особистості студента, готовності останнього до здобуття професії та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах.

Проблемі пізнавальної самостійності у підготовці педагога приділялася належна увага у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях в різні періоди розвитку науки та продовжує цікавити сучасних вчених

(Конфуцій [5], Сократ [5], Я. А. Коменський [123], Г. С. Сковорода [240], Ж. – Ж. Руссо [276], Т. Г. Шевченко [280], О. В. Духнович [179], Х. Д. Алчевська [17], В. П. Каптєрев [112], Т. Г. Лубенець [156], М. І. Пирогов [204], С. Ф. Русова [117], К. Д. Ушинський [263], І. Я. Франко [272], В. О. Сухомлинський [253]).

Педагогічні аспекти проблеми формування пізнавальної активності і самостійності можна визначити як стійкий інтерес у науці. Вони розглядались у працях відповідно різним завданням та напрямам дослідження Л. П. Арістової [8], Л. Г. Вяткіна [54], М. О. Данилова [78], В. І. Лозової [154], Л. О. Онищука [185], Н. О. Половникової [207], О. Я. Савченко [230], О. В. Скрипченко [241], Т. І. Шамової [270], В. О. Тюріної [261] та ін. Психологічні аспекти проблеми формування самостійності як аспекта і складової пізнавальної діяльності висвітлювались в працях І. Д. Беха [21], Л. С. Виготського [50], П. Я. Гальперіна [56], О. Гринька [68], М. В. Гриньової [69], С. Л. Рубінштейна [227], Н. Ф. Тализіної [261], Л. І. Фомічової [268] та ін. Суттєвим внеском у розробку проблеми самостійності у пізнавальній діяльності стали дослідження, присвячені формуванню інтересу, пізнавальної потреби, проведені М. Й. Боришевським [31], В. П. Корнєєвим [128], Ю. О. Приходько [212], Г. І. Щукіною [286], які висвітлюють цілісний процес, не дивлячись на те, що аналіз проводився з різних точок зору. Зокрема, виявлено зв’язки пізнавального інтересу з активним самостійним учінням. Пізнавальна самостійність розглядалась у процесі трансформації у педагогічну практику і вивчалась у зв’язку з цим в рамках самостійної роботи, розцінюючи її саме засобом формування пізнавальної самостійності (Б. П. Єсипов [24], А. С. Линда [150], Т. М. Лобода [153], С. В. Майборода [160], Р. В. Срода [249], П. І. Підкасистий [200], А. Е. Штейнмнець [281] та інші).

В історико-філософському аспекті проблеми торкалися Л. Д. Березовська [17], І. А. Зязюн [106], В. Г. Кремінь [132], В. П. Кравець [131], С. Сірополко [238], О. В. Сухомлинський [253].

Вище наведені дані свідчать про ґрунтовну розробленість проблеми формування пізнавальної самостійності відповідно до структури, напрямків, вікових періодів та у зв'язку з вивченням різних предметів.

Одним з аспектів дослідження виступало вивчення компоненту самостійності у пізнавальній діяльності фахівців різного спрямування (Г. С. Заскалєта [103], В. М. Володько [233], Л. Г. Вяткін [54], Л. Л. Головко [61], М. М. Солдатенко [246]). Разом з тим серед вказаних досліджень виділяють професії з великим вмістом творчого потенціалу (М. Н. Ахметова [10], С. П. Величко [45], А. Й. Капська [256], Л. П. Пуховська [217]) і необхідності у зв'язку з цим системної пошукової інтелектуальної роботи (В. Ф. Паламарчук [192], І. В. Каташинська [113], М. І. Конопля [125], І. М. Єрьоміна [92]). С. Б. Єлканов [89], С. А. Абдулліна [1], М. В. Кухарєв [137] вказують на те, що провідне місце серед таких спеціальностей займає вчительська, зокрема і педагогічна кваліфікація в цілому.

Слід зазначити, що особливим змістом і напрямками характеризуються дослідження педагогічної діяльності (Л. О. Хомич [275], П. М. Гусак [75], Л. А. Безлюдов [15], С. П. Величко [45]), пізнавальної діяльності (В. К. Буряк [35], В. В. Докучаєва [83]), творчості (Д. Б. Богоявленська [25], В. О. Моляко [172], С. О. Сисоєва [235]), пізнавальної самостійності у системі вузівської підготовки майбутнього професіонала (С. А. Улятовська [262], Л. М. Берман [18], О. Гринько [68], В. М. Хрипун [277]).

Проблема знайшла своє відображення через розробку особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя у дослідженнях С. І. Архангельського [9], В. І. Бондаря [28], М. І. Дьяченко [88], І. А. Зязюна [136], В. М. Мадзігона [157], С. Д. Максименка [162],

О. Г. Мороза [173], С. О. Сисоєвої [236], М. І. Шкіля [256], М. Д. Ярмаченка [296].

Окремі аспекти проблеми фрагментарно з'ясовувалися у контексті вивчення загальних основ навчально-пізнавальної діяльності студентів (М. Й. Боришевський [31], С. У. Гончаренко [63], І. Д. Бех [21], Н. Г. Ничкало [181], М. М. Солдатенко [246], В. І Лозова [154], Н. В. Кузьміна [134] та інші)

Значний доробок визначається і в ланці підготовки вчителя у педагогічних коледжах (Т. М. Лобода [153], Л. Г. Лазарєва та С. В. Кикить [141]) та вчителя різного профілю. М. П. Ісакова [108] працює над вихованням в учнів педучилища інтересу до професії вчителя. А. Н. Сендер [234] підкреслює важливість формування професійної спрямованості студентів педучилища. В руслі цієї вимоги виконана робота С. О. Борисюк [29] з питань формування у студентів педучилища уміння навчати дітей вчитися. В. І. Юрченко [292] досліджує формування "я-концепції" майбутнього вчителя в умовах педучилища.

Разом з тим пізнавальна самостійність, її роль у підготовці фахівця за кваліфікацією "Вчитель початкових класів" до цього часу у цілісному вигляді не виступала окремим предметом вивчення.

Встановлені специфічні особливості з інших напрямків роблять ймовірним припущення про існування специфічного педагогічного підходу при формуванні пізнавальної самостійності майбутнього вчителя початкових класів, отже і необхідності цілеспрямованого вивчення даного процесу. Враховуючи актуальність проблеми підготовки вчителя початкових класів, здатного без сторонньої допомоги оволодівати професійними знаннями і способами педагогічної діяльності, та недостатність її вивчення, ми і визначили тему нашого дослідження: "Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності" (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін).

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Тема дисертації затверджена вченою радою університету (протокол № 12 від 30. 06. 1999р). Узгоджено з Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології України (протокол № 2 від 20. 03. 2000р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителя початкових класів в умовах педагогічного училища.

Предмет дослідження – пізнавальна самостійність як компонент професійної діяльності вчителя початкових класів.

Мета дослідження - визначення особливостей актуалізації і формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища - майбутніх вчителів початкових класів у системі їх професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: рівень професійних умінь майбутніх педагогів залежить від сформованості пізнавальної самостійності, яка повинна бути відображена у структурі професійної освіти. Розвиток пізнавальної самостійності має певну динаміку, яка залежна від рівня розвитку активності студентів у пізнавальних процесах та посилення пізнавальної спрямованості, ціннісних орієнтацій і особливостей впровадження пізнавальної самостійності у реальну професійну діяльність. Скерований вплив на формування її окремих складових підвищує рівень оволодіння професійною діяльністю майбутнього педагога в умовах навчання у педагогічному училищі.

Мета та гіпотеза дослідження обумовили постановку таких його **завдань:** розкрити сутність пізнавальної самостійності у психолого-педагогічній літературі; розробити комплекс психолого-педагогічних методик дослідження стану сформованості пізнавальної самостійності у студентів педагогічного училища; визначити критерії та рівні сформованості пізнавальної самостійності студентів педучилища; обґрунтувати та експериментально перевірити дидактико-методичні

підходи до формування пізнавальної самостійності у студентів в навчальному процесі педучилища.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є: Закон про освіту, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст., теорії змісту і технології психолого-педагогічної підготовки фахівця (Г. О. Балл, В. І. Бондар, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Ю. О. Приходько, С. О. Сисоєва та інші); теорії діяльності та її суб’єкта (Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, М. С. Каган, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Тализіна та інші); специфіки професійної підготовки і організації навчання у вищих закладах освіти (С. І. Архангельський, А. Й. Капська, О. Г. Мороз, О. В. Сухомлинська, М. І. Шкіль, М. Д. Ярмаченко та інші); концепції управління педагогічною діяльністю (В. І. Андрєєв, Н. Ф. Тализіна та інші); принцип організації навчально-пізнавальної діяльності (М. О. Данилов, І. Я. Лернер, В. І. Лозова, В. А. Козаков, О. Я. Савченко, Н. Ф. Тализіна, Г. І. Щукіна та інші).

У дослідженні використовувався комплекс взаємодоповнюючих **методів.** Серед теоретичних методів використовувалися: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація. Емпіричні методи: спостереження, анкетування, обговорення, бесіда, аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки. Результати теоретичного розгляду емпіричних досліджень обумовили структуру та зміст психолого-педагогічного експерименту, що реалізовувався поетапно (констатуючий, формуючий, контрольний). Результати експерименту супроводжувалися фіксацією якісних і кількісних параметрів, статистичною обробкою отриманих даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Бродівського, Володимир-Волинського, Прилуцького педучилищ. Всього дослідженням було охоплено 850 осіб, із них 650 студентів стаціонарної форми навчання II-IУ курсів відділу “Початкове навчання”

даних педучилищ, 200 вчителів зі стажем педагогічної роботи 5-10 років, в цілому проаналізовано 2550 протоколів.

Відповідно до поставлених завдань дослідження здійснювалось у три етапи впродовж 1988 - 2001 років:

Перший етап дослідження (1988-1991рр.) передбачав вивчення і аналіз наукових джерел з проблеми дослідження; визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези і завдань дослідження.

Другий етап дослідження (1992-1997 рр.) був присвячений теоретико-методологічному обґрунтуванню констатуючого експерименту, вибір методики проведення та узагальнення одержаних в експерименті даних.

Третій етап дослідження (1998-2001 рр.) охоплював проведення формуючого експерименту. На даному етапі була здійснена експериментальна перевірка оптимальності запропонованої системи роботи з цілеспрямованого формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища. На цьому етапі було узагальнено та систематизовано отримані результати, здійснено літературне оформлення тексту дисертації.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному і експериментальному обгрунтуванні основних положень теорії і методики формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища як професійної якості: в уточненні змісту і сутності поняття "пізнавальна самостійність студента педагогічного училища"; у розробці критеріїв і рівнів сформованості пізнавальної самостійності у майбутніх вчителів початкових класів; у визначенні дидактико-методичних підходів до формування пізнавальної самостійності студента педучилища у процесі підготовки до професійної діяльності.

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні теоретичних положень, що стосуються структури пізнавальної самостійності; у розкритті особливостей формування пізнавальної самостійності студентів

педучилища як результату спеціально організованої підготовки до професійної діяльності; у систематизації цілеспрямованих педагогічних завдань для формування пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що на основі проведеного експериментального дослідження розроблений та апробований комплекс методик з дослідження стану сформованості пізнавальної самостійності. Запропоновані методичні рекомендації та результати дослідження проблеми пізнавальної самостійності можуть використовуватись викладачами педагогічних училищ та коледжів у навчально-виховному процесі при вивченні курсів педагогіки, психології, основ педагогічної майстерності, а також при створенні навчально-методичних посібників.

Особистий внесок автора полягає: у науковому обґрунтуванні дидактико-методичних підходів до вивчення пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища; у визначенні особливостей пізнавальної самостійності майбутнього вчителя початкових класів; у розробці й практичній апробації дидактико-методичної системи формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища.

Вірогідність результатів дослідження забезпечувалася методологічною і теоретичною обгрунтованістю вихідних положень; використанням системи взаємодоповнюючих методів дослідження, адекватних його предмету, меті та завданням; поєднанням якісного і кількісного інструментарію для аналізу і обробки експериментальних даних, репрезентативністю вибірки досліджуваних, а також позитивними наслідками впровадження запропонованої системи роботи в педагогічному училищі.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження були представлені на Міжнародних науково-практичних конференціях “Ступенева педагогічна освіта в умовах класичного університету: досвід, проблеми, перспективи” (Львів, 2000 р.), “Образование и школа XXI века” (Чернігів, 2000 р.).

Матеріали дослідження обговорювались на наукових, науково-практичних конференціях, на методичних і педагогічних радах Бродівського педагогічного училища, Володимир-Волинського педагогічного училища імені А. Ю. Кримського, Чернівецького педагогічного коледжу, Прилуцького педагогічного училища. Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено в практику роботи Володимир-Волинського педагогічного училища імені А. Ю. Кримського (Довідка № 238 від 28. 12. 2001 р.), Чернівецького педагогічного коледжу (Довідка № 145 від 25. 12. 2001 р.), Прилуцького педагогічного училища (Довідка № 2 від 2. 01. 2002 р.) та Бродівського педагогічного училища (Довідка № 117 від 17. 12. 2001 р.), середньої спеціалізованої школи № 93 міста Львова (Довідка № 19 від 24. 01. 2002 р.), Бродівської гімназії імені І. Труша (Довідка № 487 від 24. 12. 2001 р.), Гніванської середньої школи № 2 Вінницької області (Довідка № 148 від 25. 12. 2001 р.). Розроблено навчально-методичний курс “Пізнай себе” для вчителів початкової школи, вихователів, практичних психологів.

Основні теоретичні положення і висновки дисертації знайшли відображення у 10 публікаціях, з них 9 написано без співавторів і 1 у співавторстві, серед яких - 7 статей у фахових виданнях, 2 – у збірниках матеріалів конференцій, 1 – навчально – методичний посібник.

РОЗДІЛ 1

Пізнавальна самостійність студентів педучилища у структурі підготовки до професійної педагогічної діяльності.

1. 1. Пізнавальна самостійність студентів педагогічного училища у структурі навчальної діяльності.

Проведення теоретичного вивчення проблеми пізнавальної самостійності студентів - майбутніх вчителів початкових класів показало наявність у педагогічних дослідженнях різних критеріїв у трактовці понять. З метою більш чіткого і послідовного аналізу основних досліджень з даної проблеми, які мають вагоме значення у професійній підготовці студентів педучилища, ми представили дані у двох окремих підрозділах.

Дослідження, які були включені в коло нашого наукового пошуку, відображають системну позицію щодо сутнісного трактування пізнавальної самостійності студентів педагогічних училищ у рамках підготовки до професійної діяльності. Аналіз сучасних підходів у педагогіці професійної освіти, загальній педагогіці, педагогічній психології і ін. представлені у підрозділах 1.1.1. і 1.1.2.

1. 1. 1. Самостійність як педагогічна категорія.

Особливості аналізу самостійної пізнавальної діяльності студентів у рамках підготовки до професійної діяльності визначають дослідники відповідно спеціально орієнтованому вивченню специфіки підготовки до майбутньої професійної педагогічної діяльності (О. Г. Мороз [173], В. І. Бондар [28], М. М. Солдатенко [246], А. Н. Сендер [234], О. А. Абдулліна [1], С. О. Борисюк [29], Г. О. Нагорна [176]) та у зв’язку з навчальною діяльністю як такою (М. В. Кухарєв [138], Г. О. Балл [12], В. А. Моляко [171], К. К. Платонов [205], М. В. Паюл [194], В. А. Балюк [13], І. В. Каташинська [113], М. Д. Ярмаченко [296]) та відповідно до аналізу пізнавальної самостійності (О. Я. Савченко [231], О. В. Скрипченко

[241], Л. Г. Вяткін [53], Н. О. Половникова [207], С. А. Улятовська [262], Т. І. Шамова [270], В. О. Тюріна [261]).

В зв'язку з різноплановими і різноцільовими дослідженнями в системі нашого вивчення ми вважали необхідним з'ясувати існуючі теоретичні підходи і фактичні дані щодо розуміння і аналізу пізнавальної самостійності у педагогічній науці.

Різні підходи до тлумачення самостійності дозволяють орієнтуватися в процесі підготовки майбутніх вчителів на критеріальну багатогранність, яка визначилась в процесі вивчення різних аспектів пізнавальної самостійності.

Так, М. М. Солдатенко [246], А. Є. Богоявленська [25], Л. Г. Вяткін [54], М. Н. Ахметова [10] критерієм самостійної пізнавальної діяльності визначають її організацію. Саме тому основну увагу в процесі самостійної пізнавальної діяльності вони звертають на такі складові організації, як мету і засоби її досягнення.

Представники другого підходу – Л. П. Пуховська [217], М. О. Данилов [78], М. М. Скаткін [239], як критеріальні ознаки вважають рівні розвитку пізнавальних процесів, при цьому глибоко аналізуючи сприймання, уяву, мислення.

Автори третього підходу основну увагу зосередили на різносторонніх аспектах організації навчання, а саме: меті, мотивах, умовах функціонування, оцінці, знаннях, уміннях, навичках, методах і формах. Це – В. О. Онищук [185], П. І. Підкасистий [201], О. В. Рогова [225].

Особливого значення пізнавальній самостійності надавали класики педагогіки. Вперше показавши значення педагогічних училищ у підготовці вчителів початкових класів, К. Д. Ушинський [263, 352] науково обгрунтовує пізнавальну самостійність. Разом з тим конкретизація дидактично-методичних шляхів і засобів організації пізнавальної самостійності втілена ним через самостійну роботу студентів. Виходячи із

наявності динаміки пізнавальної самостійності, К. Д. Ушинський пропонував самостійну роботу на занятті скореговувати з врахуванням курсу навчання. Організація самостійної роботи майбутніх вчителів, за К. Д. Ушинським, має набувати риси чіткої системної діяльності. Велику роль у цьому розвитку автор відводить вправам, даючи рекомендації з їх організації. Він дає поняття "дійсних вправ, і вправ, що тільки задаються" [263, 234]. На сьогодні розрізнення автором вправ з метою формування пізнавальної самостійності можна у контексті інших його робіт тлумачити за такими критеріями, як послідовність зростання складності для самостійного виконання. Тобто, К. Д. Ушинський у пізнавальній самостійності виділяв: самостійну роботу, як засіб досягнення, вправи, як структурна одиниця самостійної роботи, послідовність вправ з наростанням складності, що забезпечує системність.

На основі власного теоретико-експериментального дослідження П. І. Підкасистий [201, 18] вивчає пізнавальну самостійність через організацію самостійної діяльності учнів. Він стверджує, що самостійна діяльність учня є підсистемою учіння. У свою чергу, самостійна діяльність поєднує в собі, на думку П. І. Підкасистого, два шляхи пізнання істини: а) індивідуальне наукове пізнання, обумовлене логікою дослідження суті предмету; б) засвоєння готового знання, обумовленого логікою викладу добутого наукою знання. Автор вважає, що самостійна діяльність учня, в якій би формі вона не виступала, завжди має єдину основу в процесі навчання - індивідуальне пізнання. Індивідуальне пізнання (за П. І. Підкасистим) є самостійним і чітко розрізняється три види:

- засвоєння (понять, теорій, закономірностей) або застосування готової інформації в знайомих ситуаціях навчання (при розв'язуванні типових пізнавальних завдань) ;
- визначення можливих модифікацій дії засвоєних закономірностей в змінених умовах ситуації навчання;

- самостійне відкриття закономірностей (розв'язування творчих завдань) [201, 18]

Ми вважаємо сформовані автором думки цінними і щодо формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів.

Важливо зазначити, що дані педагогічної науки з проблеми підготовки майбутнього педагога, тобто професійної діяльності є спільними з обґрунтуванням і підходами у педагогічній психології.

Зокрема, Н. Ф. Тализіна [254, 101] вказує: "... самостійний пошук - це також діяльність, якої треба вчити дітей". І за цією тезою можна розрізняти як проблему самостійності, так і самостійність у структурі діяльності, так і професійну готовність того, хто буде вчити. В свою чергу в професійний рівень можна включити як і вміння самостійного пошуку так і навчання дітей такому пошуку. Важливе місце в даному підході посідає вироблення вміння доказувати, яке включає в себе деякі самостійні професійні дії, кожну з яких потрібно спочатку у студента педучилища сформувати окремо, а вже потім вчити студента використовувати сформовані дії як цілісну систему, яка властива особистості вчителя, що і забезпечить у подальшому оволодіння дітьми методом доведення передане їм через педагогічну діяльність вчителя. (П. Я. Гальперін [56], В. В. Докучаєва [83], Л. О. Хомич [275]).

Одним з важливих підходів є оцінка пізнавальної самостійності за рівнем самостійності у поєднанні з стимулюючим матеріалом (В. М. Хрипун [277], Л. Г. Лазарєва та С. В. Кикить [141]). За такою характеристикою виділяють вчені в самостійності і самостійній пізнавальній діяльності наявність або відсутність внутрішнього супроводу (М. М. Солдатенко [246], Г. І. Щукіна [286], Л. А. Ройко [226]).

Цікавою є думка А. Улінга [298, 104], відповідно до якої він стверджує, що в процесі самостійного набуття знань слід виділяти відтворюючий (репродуктивний) і творчий (продуктивний) процеси діяльності. Що є важливим особливо, і що розвиває проблему в унісон з

педагогічною психологією, так це виділення вченим: а) діяльності учня під керівництвом вчителя і б) діяльності, повністю самостійної (за термінологією автора).

В результаті самостійної пізнавальної діяльності, яка повинна складати основу усієї системи професійної педагогічної освіти, формується самостійність студентів. Дана теза має свої історичні корені. Ще в давні часи Епікур, Лукрецій, Арістотель, а пізніше – Б. Спіноза, Г. С. Сковорода [126] визначили самостійність, як єдність здатності приймати рішення та діяти. Тому вони неодноразово стверджували, що дуже погано, коли людина не має самостійних думок, тобто немає витоків реалізації в дії. Поняття “самостійність” у сучасній науці, зокрема у психолого-педагогічній літературі, здебільшого характеризується як здатність діяти відносно незалежно, тобто без зовнішньої допомоги; або без особливим чином організованого втручання (Л. С. Виготський [50], О. Я. Савченко [231], М. В. Паюл [194], К. К. Платонов [205], Л. П. Арістова [8], В. М. Мадзігон [157]).

Отже, і філософські, і психологічні, і педагогічні позиції є теоретично схожими, які основною характеристикою визначають здатність мислити і діяти без зовнішньої групової допомоги, зберігати свою позицію, що виступає характеристикою особистості.

Особистісний підхід самостійності розвивають А. С. Линда [148, 237] і Н. Г. Дайрі [77, 43], вважаючи самостійність здатністю критично розглядати явища життя, бачити завдання, що виникають, вміти їх ставити і знаходити способи їх розв’язання, мислити і діяти ініціативно, творчо, прагнути до відкриття нового і наполегливо йти до досягнення мети.

Е. Я. Голант [60, 48] розглядає самостійність у взаємозв’язку з пізнавальною діяльністю. Дослідження виконане на шкільному віці, але його висновки і деякі положення мають, на нашу думку, загальнопедагогічну цінність. Автор визначає самостійність учнів у трьох напрямках: 1 – органічно-технічна самостійність, 2 – самостійність в

процесі пізнавальної діяльності, 3 – самостійність в практичній діяльності. За висновками Е. Я. Голанта для розвитку самостійності учнів основне значення має “не організаційна сторона, а пізнавальна самостійність учнів: самостійні спостереження, висновки, творче застосування знань” [6о, 71].

Якщо самостійність у педагогічних дослідженнях цих років з проблеми формування пізнавальної самостійності в учнів і студентів, як видно з вище наведеного матеріалу, вчені визначили досить чітко, то досить розмита сутність “активності” в деяких дослідженнях, не досить відпрацьована і виступає у поєднанні з самостійністю (Л. А. Онищук [185], Р. Б. Срода [249], М. М. Шувалова [284], В. В. Пилипчук [198]).

Розмежування змісту понять “активність” і “самостійність” дає, зокрема, Б. П. Єсипов [94, 207]. Кажучи про активність, потрібно мати на увазі перетворювальне відношення індивіда до об’єктів його пізнання, а під самостійністю потрібно розуміти, за Б. П. Єсиповим, умову невтручання зі сторони [94, 137]. Фактично ідеї Б. П. Єсипова в загальних висновках мають спільні лінії з підходами П. І. Підкасистого. В цілому самостійність визначена як відсутність безпосередньої допомоги, а активність має загальні характеристики реалізації пізнавальної діяльності

І. Я. Лернер [148, 89] дотримується такої точки зору, що самостійність включає активність: “так неможливо бути самостійним, не будучи активним, але активність може і не поєднуватися з самостійністю”. І. Я. Лернер робить спробу визначити рівні складного поєднання і переплетення активності і самостійності. З цією метою він вводить такі поняття як “проста самостійність” і “істинна самостійність”. Такий підхід має загальні риси із творчим і репродуктивним підходом в аналізі. Ступінь самостійності при відтворенні (тобто репродукуванні) знань є, за автором, обмеженою, що він і назвав “простою самостійністю”. Інші ж автори (С. П. Величко [45], М. І. Конопля [125], З. Г. Міквабля [168], Н. О. Половникова [207]) назвали таку самостійність репродуктивною. “Істинну самостійність”, яка є необмеженою в інтерпретації такого прояву

самостійності, Л. Л. Головко [61], С. В. Майборода [160], Т. І Шамова [178] назвали її творчою. І. Я. Лернер вважав, що відтворення знань необхідно доповнити істинною самостійністю, т. б. внесенням того, хто навчається, творчого елементу від себе, при цьому проста активність без істинної самостійності не гарантує дальшого розвитку особистості. І. Я. Лернер, визначивши пізнавальну активність, як складову самостійності, розуміє, з одного боку, наявність "творчої жилки" в людині, з другого боку, володіння раціональними способами розумових дій. У складному взаємозв'язку в діяльності особистості автор визначає це як пізнавальну самостійність [148, 101].

О. В. Скрипченко зауважує, що активність може і не включати самостійності: "Можна навести чимало прикладів, коли учень, виявляючи активність у роботі, не виявляє самостійності, наприклад, несвідоме читання, механічне списування і т. д. У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набування, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Оволодіння прийомами роботи пов'язане з формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють та зміцнюють вольові зусилля для виконання тих чи інших завдань" [241, 80].

Пізнавальна самостійність і пізнавальна активність взаємно посилюють одна одну. Але хоч ці сторони навчальної діяльності тісно пов'язані, кожна з них через специфічність виявів є окремим проявом особистості. Отже, пізнавальна активність і самостійність є якісними, але, як вказують дослідники, не тотожними, показниками пізнавальної діяльності.

Пізнавальна самостійність, яка завжди спрямована на засвоєння нових знань раціональними засобами, передбачає готовність до пошукової роботи без сторонньої допомоги.

1. 1. 2. Теоретичні витоки пізнавальної самостійності у педагогічних дослідженнях.

Пізнавальна самостійність у дослідженнях різних авторів (О. Я. Савченко [231], М. В. Кухарєв [137], І. П. Підкасистий [201], Н. О. Половникова [207], Л. Г. Вяткін [54], В. О. Тюріна [261], Т. І. Шамова [278], М. О. Данилов [78], С. А. Улятовська [262], В. М. Володько [231]) набувала у процесі вивчення досить широкого діапазону трактування.

На наш погляд, одним із типових є підхід, відповідно до якого пізнавальна самостійність у професійній діяльності розглядалася у рамках активності і самостійності мислення (А. В. Римар [222], Є. І. Рогов [224], Л. Л. Ройко [226], М. М. Солдатенко [246], М. В. Паюл [194], С. Д. Максименко [162], О. В. Скрипченко [241]). В такому випадку автори звертали особливу увагу на логічне мислення у професійній діяльності, підготовці до професійної діяльності в системі навчання та навчальної діяльності як такій (О. Я. Савченко [230], С. А. Улятовська [262], І. П. Підкасистий [201], В. М. Володько [233], Н. Г. Ничкало [181], І. А. Зязюн [105], С. У. Гончаренко [63]).

Визначаючи пізнавальну самостійність в учбовій діяльності, О. Я. Савченко [230, 252] трактує її як якість особистості, розкриває взаємозв'язок її з різними аспектами навчального процесу. У навчанні, на думку О. Я. Савченко, ця якість проявляється різнопланово. У процесі формування всебічно розвиненої особистості вона проявляється - як мета навчання, у процесі засвоєння знань, умінь і навичок - як засіб підвищення усвідомленості і дієвості засвоюваного матеріалу. Автор вважає, що загальна готовність до пошукової діяльності в рамках навчального процесу - це інтегративний стан особистості, який включає такі окремі підструктури як мотиваційну, змістову та організаційно-процесуальну, які функціонують як цілісна складна система.

М. О. Данилов [78, 18], визначаючи пізнавальну самостійність як якість особистості, вказує на такі її ознаки: а) прагнення і уміння самостійно мислити; б) здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти

свій спосіб вирішення нового завдання; в) бажання не тільки зрозуміти знання, що засвоюються, але і способи їх досягнення; г) критичний підхід до думок інших; ґ) незалежних власних суджень.

Певним з пізнавальних аспектів є трактування пізнавальної самостійності Н. Ф. Паламарчук [192, 87], яка підкреслює, що у навчанні в учнів це є властивістю особистості, яка означає готовність учня своїми силами просуватися в оволодінні знаннями.

В процесі досліджень різними авторами під пізнавальною самостійністю розумілась готовність активно і широко засвоювати знання.

Н. О. Половникова [207, 50] таку якість, як готовність, розглядала як здатність і прагнення своїми силами просуватися в оволодінні знаннями. Отримані вченим в експерименті дані дозволили в навчальній діяльності виділити різновиди самостійності, а саме: пізнавальну самостійність і прикладну самостійність. Розглянемо їх більш детально. Так, пізнавальна самостійність, на думку автора, проявляється при виконанні учнем власними силами таких продуктивних (які приводять до встановлення нового) навчальних завдань, які вимагають логічного опрацювання або часткового "довиявлення" раніше проведеного опрацювання. Інший різновид, прикладна самостійність, проявляється при виконанні учнями власними силами відпрацьованого процесу застосування добре засвоєних знань. Таким чином градація проходить за мірою новизни. Цікавим є той факт, що і в першому і в другому випадку розглядається пізнавальна самостійність в рамках прояву. Тому не дивно, що результативність потребувала додаткового пояснення причин виникнення такого прояву і, на жаль, це знову звелося до виокремлення активності. У підходах автора пізнавальна самостійність опосередковується. Н. О. Половникова підкреслює, що саме у формуванні пізнавальної самостійності найбільш фіксована опосередкованість рівнем розвитку активності. Н. О. Половникова виділяє такі прояви: 1 - копіюючий - розцінює як готовність енергійно діяти, але тільки шляхом наслідування зовнішнього

даного зразку; 2 - вибірково-відтворюючий – потребує прийомів діяльності, енергійних зусиль, спрямованих на відбір таких з раніше засвоєних знань прийомів діяльності, які потрібні саме для розв'язування нових завдань; 3 -творчий – розрізняє як енергійне утворення нових прийомів і дій для оволодіння матеріалом.

Е. Я. Голант [60, 101] те ж визначає пізнавальну самостійність, як творчу діяльність, основу якої складають уміння визначити проблему та алгоритм її вирішення.

Г. І. Сорока і О. О. Чепурна [247, 189], вивчаючи діяльність учнів, характеризують пізнавальну самостійність як таку, що обов'язково несе в собі елементи творчості. Тобто пізнавальна самостійність включає в себе творчість як необхідну умову. Саме тому поряд з терміном "пізнавальна самостійність" вони висувають термін "творча самостійність". Виділяючи ступені пізнавальної самостійності, найвищим ступенем вважають ступінь творчої самостійності, який заключається у вмінні виділити і сформулювати проблему за заданою ситуацією, поставити нову проблему і розробити план її розв'язання, визначити шляхи пошуку рішення, побудувати гіпотезу цього рішення. Даний підхід, на нашу думку, більше стосується творчої діяльності, розв'язування творчих задач і меншою мірою відображає пізнавальну самостійність у структурі майбутньої професійної діяльності. Тобто, прояви стосуються уже не результату, а процесу розв'язування завдань, зокрема, вибір шляху у прийомах і діях.

Яскраво особистісний підхід у вивченні пізнавальної самостійності спостерігається в дослідженнях Т. І. Шамової [278, 69]. Автор вважає, що пізнавальна самостійність - це властивість особистості, що характеризується її прагненням і умінням без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, розв'язувати пізнавальні задачі з метою наступного перетворення і удосконалення навколишньої дійсності. Т. І. Шамова виділяє три, на її думку, найістотніші компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, змістовно-операційний і

вольовий. Організовуючи експериментальне дослідження, Т. І. Шамова дотримувалася позиції, що всі три структури пізнавальної самостійності формуються у процесі виховання. У рамках наших завдань підготовки до професійної діяльності такий підхід і висновки здаються нам особливо актуальними і продуктивними.

Л. Г. Вяткін [54, 9] називає пізнавальною самостійністю властивість особистості. За його словами, це - здатність людини без сторонньої допомоги отримувати інформацію з різних джерел. Отже, позиція Л. Г. Вяткіна теж відображає, на його думку, що найбільший успіх в учінні досягається в умовах, коли студент орієнтується на самостійне виконання завдань, які можливо виконати на основі попередньо відпрацьованих інтелектуальних операцій. Отже, автор підкреслює важливість розвитку інтелекту у формування пізнавальної самостійності. Дані Л. Г. Вяткіна безпосередньо стосуються професійної підготовки.

На нашу думку, особливе місце займають дослідження, спрямовані на вивчення механізмів формування пізнавальної самостійності. В. О. Тюріною [261, 12] конкретизовані шляхи формування пізнавальної самостійності. При цьому автор пізнавальну самостійність розглядає як якість особистості, сутність якої полягає в готовності вирішувати нові пізнавальні завдання. Готовність, в свою чергу, розуміється як здатність і прагнення діяти без явної або прихованої допомоги ззовні, на основі вольового зусилля.

Підсумовуючи отримані результати вивчення, схожої думки дотримується Л. П. Арістова [8, 112]. Пізнавальна самостійність розцінюється в її дослідженнях теж як властивість особистості. Автор аналізує такий компонент, як прагнення і вміння без сторонньої допомоги оволодівати знаннями, розв’язувати пізнавальні завдання. Цікаво, що Л. П. Арістова вводить перетворення і удосконалення навколишньої дійсності і визначає мету розв’язання її досить глобально: у майбутній професійній діяльності вчителя це можна трактувати як перетворення і

удосконалення навчально-виховного процесі у початковій школі, які зазначають високий рівень вирішення професійних завдань.

М. В. Кухарєв [138, 95] відштовхується від пізнавальної діяльності як вихідного поняття і у зв'язку з цим в своїй роботі визначає пізнавальну самостійність як форму пізнавальної діяльності. Це дало нам можливість зафіксувати існування у дослідженнях різниці у визначенні змісті понять "розумова самостійність" і "пізнавальна самостійність". Так, розумова самостійність передбачає виділення гіпотези, знаходження шляхів її розв'язування і дослідження в нових умовах (М. В. Кухарєв [138], Н. В. Кузьміна [134], О. М. Кабанова-Меллєр [109]). Пізнавальна самостійність ґрунтується на творчому началі, опосередкована готовністю до пошукової роботи, при цьому не завжди включає в себе елементи дослідження на вищому рівні узагальнень (І. П. Підкасистий [201], О. Я. Савченко [230], Т. І. Шамова [278], Г. С. Заскалєта [103]). Отже, пізнавальна самостійність - це певний рівень пізнавальної діяльності. Самостійність же розумова передбачає не лише не тільки можливість самостійного пізнання, але і елементи оціночного характеру, елементи варіювання відомого у поєднанні з невідомим, елементи переносу понять у різних змінних умова (Л. Г Лазарєва [141], С. В. Кикить [141], В. М. Хрипун [277]). М. В. Кухарєв [138] вважав, що вдосконалення процесу будь-якого виду діяльності, в тому числі і професійної, обумовлюється формуванням уміння прогнозувати результати діяльності і аналізувати одержаний кінцевий продукт.

Представлений матеріал дає можливість говорити про існування у педагогіці досить різноманітних підходів у вивченні і розумінні пізнавальної самостійності.

Вони у зв'язку з різною метою і завданнями досліджень, віковою характеристикою і діяльністю відображають розуміння пізнавальної самостійності як інтегративної характеристики (О. Я. Савченко [230], М. О. Данилов [78]), як особистісних структур (Н. Ф. Паламарчук [192],

Л. Г. Вяткін [54], Л. П. Арістова [8], Т. І. Шамова [278]), як взаємозв'язку особистісних рис і пізнання (Н. Г. Дайрі [77]) як готовність до навчання і оволодіння знаннями і особливо творчістю (Н. О.Половникова [207], В. О. Тюріна [261], Е. Я. Голант [60], Г. І. Сорока [247], О. О. Чепурна [247]), як рівень інтелектуального розвитку особистості (Л. Г. Вяткін [54]), як входження пізнавальної самостійності у пізнавальну діяльність (М. В. Кухарєв [138]).

На нашу думку, різноманітність висновків і підходів є виправданим і обґрунтованим явищем. Але воно вимагає, відповідно, і варіанту уточнення змісту понять відповідно завданням і меті нашого дослідження, тобто пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища, які характеризуються юнацьким віком і підготовкою до професійної діяльності у рамках професійної освіти.

Аналіз наведених досліджень свідчить, що пізнавальна самостійність вивчалася у процесі вивчення учбової діяльності (О. Я. Савченко [230], О. В. Скрипченко [241], М. М. Солдатенко [246], М. В. Паюл [194], Н. В. Кузьміна [134]), вивчення ролі особистості (В. М. Володько [233], І. С. Дмитрик [233], Т. І Шамова [278]), у процесі констатуючого експерименту (С. А. Улятовська [262], Н. О Половникова [207], С. Г Заскалєта [103]), формуючого експерименту (В. О. Тюріна [261], М. В. Кухарєв [138], І. П . Підкасистий [201]).

При такому ґрунтовному підході до піднятих питань щодо пізнавальної самостійності, на жаль, не вивчався аспект пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища в трактовці підготовки до майбутньої професійної діяльності. Саме тому даний аспект потребує, на нашу думку, спеціально організованого дослідження. Разом з тим, підготовка до професійної діяльності вчителя викликала значну і постійну увагу мислителів, філософів, педагогів.

В рамках нашого дисертаційного дослідження розглянути всю кількість виконаних досліджень з теорії і методики професійної освіти

практично неможливе завдання, тому ми розглянемо лише основні і лише такі, які наближуються до проблеми пізнавальної самостійності в структурі професійної освіти майбутніх педагогів. Системний аналіз і порівняння дали підставу стверджувати, що питання пізнання і самостійності у професійній освіті педагогів має закономірність розвитку. Виходячи з цього, існуючі дані ми представили у розділі 1. 2. як історичні витоки проблеми, існуючі підходи до її розв'язання на сучасному етапі.

1. 2. Історико-педагогічні витоки проблеми пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища в рамках підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Вивчення питання становлення пізнавальної самостійності в професійній освіті педагогів як професійної якості студентів педагогічного училища показало, що це питання вивчалося впродовж значного періоду розвитку передової педагогічної думки (В. П. Кравець [131], Б. М. Митюров [169], Антін Павенцький [190], Я. Гординський [66], Л. Д. Березовська [17], І. О. Кліцаков [116], С. Сірополко [238], Н. П. Калініченко [5]) . Теоретичне вивчення професійної освіти свідчить, що до середини XIX ст. вчителі початкових класів не мали вузької спеціальної підготовки, але завдяки високому рівню самопізнання та наявності середньої або вищої професійної освіти вони успішно здійснювали професійну діяльність (Л. Д. Березовська [17], Н. М. Гупан [74], О. С. Мельничук [166], О. Р. Мазуркевич [158]). Поява вчительських семінарій стала, можна вважати, цілеспрямованим початком організованої теоретичної і методичної підготовки вчительських кадрів для початкової школи (В. П. Кравець [131], О. Р. Мазуркевич [158],). А з початку XX ст. почали проводитись експериментальні роботи з метою вивчення наявного стану і покращення підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної педагогічної діяльності (І. О. Кліцаков [116], О. С. Мельничук [166], Н. М. Гупан [74]).

Розглянемо періоди становлення питання розвитку пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища.

Характеризуючи перший період, слід вказати, що перші наукові педагогічні дані були здебільшого частиною філософії, яка на той час об'єднувала всі знання про природу, людину і суспільство. Так, філософи античності (Конфуцій, Геракліт, Демокріт, Платон, Арістотель [5]) вважали самостійність визначальною і стверджували, що розвиток людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, в процесі самопізнання (М. О. Константинов [126], М. Ф. Шабаєва [126], О. С. Мельничук [166]). Але, що дуже важливо з позиції нашого дослідження, при цьому підкреслювали важливу роль наставників, тобто навчання. В окремих філософських працях ми знаходимо думки, як організувати самопізнання інших і вимоги до тих, хто має цьому навчати (В. З. Смірнов [276], Н. М. Гупан [74], Є. М. Мединський [126]).

Вперше думку про необхідність спеціального керівництва пізнавальною активністю і самостійністю учнів в процесі навчання висловив грецький філософ Сократ [126]. Він був переконаний, що до такого керівництва необхідно спеціально готуватися завчасно, зокрема попередньо готувати завдання і запитання. Сократ вперше розробив і випробував на своїх учнях спеціальний власний метод навчання (Є. М. Мединський [126]). Метод Сократа активізував пізнавальну самостійність його учнів, він виділив евристичну бесіду, побудовану на основі використання прийомів індукції. Тобто в професійній освіті важливим є організація учіння. До неї віднесемо вміння вчителя говорити, вести бесіду, привертати увагу слухачів, розвивати у них самостійність думки. Отже, Сократ розглядав пізнавальну самостійність своїх учнів і як результат впливу педагога (Л. Г. Вяткін [53]).

У трактатах давньоримських філософів, зокрема М. Ф. Квінтіліана [126], також містяться глибокі думки про істотну роль вчителя в засвоєнні

знань учнями в процесі розвитку так би мовити пізнавальної самостійності. Для цього потрібно заохочувати постановку питання учнів до вчителя, організовувати обмін думками, дискусії, формувати навички самостійного пізнання (А. С. Линда [150]). Тобто, ми маємо і конкретні форми, при цьому їх можна віднести як до навчання студентів, так і до навчання ними учнів. Можна прогнозувати, що те, чим будуть володіти студенти у професійній освіті, вони глибше і грунтовніше будуть передавати учням молодших класів.

Отже, педагоги античної епохи висловлювались за розвиток самостійності мислення учнів. Пізнавальна самостійність розглядалася в той час і як мета виховання, і як засіб активізації навчання Ці думки безпосередньо стосувалися на той час організації навчання філософами своїх, іноді дорослих учнів, що певною мірою можна трактувати як професійну освіту (у Сократа –філософів).

Вже у період середньовіччя меті виховання стала відповідати так звана догматична система навчання, яка, на думку Л. Г Вяткіна [53], А. Г Линди [150], М. О. Константинова [126], не сприяла загальному розвитку учнів, розвитку пізнавальної самостійності педагогів.

Вплив ідей античності не описаний в діях язичницьких шкіл, які задовольняли утилітарні потреби київської верхівки, але був відчутний в період після хрещення Київської Русі. “Пчела”, “Повчання князя Володимира Мономаха” та інші книги були зібрані при монастирях, і окремі особи, що відзначалися “книжнім почитанієм”, мали вдалу нагоду здобути більш високу освіту на основі самоосвіти і власного потягу до знань. Саме самоосвіта на основі власного бажання для правлячої верхівки Київської Русі відіграла ту ж саму роль, яку свого часу для молоді античної Греції відігравали диспут і бесіди під проводом визначних філософів (В. П. Кравець [131], Антін Павенцький [190]).

В епоху Відродження немало рекомендацій для розвитку пізнавальної самостійності можна зустріти в трактатах М. Монтеня [276,

123], який рекомендує давати дитині відчути “смак” речей самостійно, самій вибирати шлях, пізнаючи дійсність. Як бачимо, акцент на самостійність у пізнанні світу набуває сталої уваги з боку різних кіл мислителів.

В більш пізній період груповий аналіз питань пізнання та самостійності притаманні Я. А. Коменському. Відповідаючи запитам часу, Ян Амос Коменський [123, 201] розробив організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання. Він науково обґрунтував принципи навчання, вказавши, що тільки наочність збуджує інтерес до матеріалу, який вивчається, сприяє активному сприйманню і розвитку самостійності в навчанні (Є. М. Мединський [126]). Я. А. Коменський підкреслює значення самостійності учнів в оволодінні знаннями, уміннями і навичками: “Юнацтво повинно сприймати освіту не ту, що задається, а істинну, не поверхневу, а міцну, тобто, щоб розумна істота – людина – привчалася керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не тільки вичитувати з книг і розуміти чужі думки про речі або навіть заучувати і відтворювати їх в цитатах, але розвивати в собі здібність проникати в корінь речей і виробляти істинне розуміння їх і вживання їх... [123]”.

І, що дуже важливо, в його роботах є пряма вказівка на професійну освіту вчителя. Я. А. Коменський звертає особливу увагу на підготовку майбутнього вчителя. Він вчив, що у процесі викладу матеріалу учням, студентам ще при здійсненні професійної освіти пропонувати питання і завдання, які допомогли б їм встановити самостійно зв’язок з вивченим. Я. А. Коменський вважав такий підхід головним завданням професійної зрілості педагога, результатом готовності навчання студента: “Правильно навчати юнацтво - це не означає вбивати в голови зібрану з авторів суміш слів, фраз, висловлювань, думок, а це означає розкривати здатність розуміти речі, щоб якраз з цієї здатності, точно з живого струмка, потекли струмки (знання)” [123, 301]. Даний підхід про фахову підготовленість вчителя зберігає свою актуальність і на сьогодні. Я. А. Коменський з

впевненістю говорить, що потрібно спеціальним чином вчити майбутніх вчителів, готувати їх до педагогічної професії, а отже – зорганізовувати професійну освіту.

На ролі пізнавальної самостійності у навчанні зосереджувався німецький педагог Адольф Дістервег [81], який вбачав закономірність у тому, що “поганий вчитель показує істину, добрий вчить її знаходити, але для цього він сам повинен володіти цим вмінням” [81, 119]. Тобто йдеться про готове набуте знання, про необхідність зусилля учня в одержані пізнань. У А. Дістерверга є пряме посилання на те, що педагог має сам цими характеристиками володіти.

Отже, педагоги Західної Європи розвинули і збагатили ідеї грецьких і римських філософів про необхідність самостійності у пізнанні світу, що навчання студентів має бути належним чином організоване, і воно має важливу роль для формування самопізнання і підвищення професійної майстерності вчителя.

Поряд з визначними просвітителями світу стоять імена видатних мислителів України Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, І. Вишенського, І. Федорова, Г. Смотрицького, Л. І Кукіль, К. Ставровецький, П. Беринди, М. Смотрицького, Є. Славинецького.

Почесне місце серед просвітителів XVIII ст. належить Г. С. Сковороді [240], який стверджував всемогутність людського розуму: “За допомогою розуму людина пізнає себе і, оволодіваючи знаннями, визначає свій істинний шлях у житті”. Особливо часто у своїх творах Г. С. Сковорода порушує питання про значення власних, без допомоги інших, тобто самостійних зусиль людини у навчанні, і успіхів досягають ті, які працюють з книгою, здатні до роздумів, спостережень.[240]

Глибинність тверджень Т. Г. Шевченка мають яскраву педагогічну суть, бо вказують на необхідність поєднувати набуття знань, передачу їх учням із збудженням у них інтересу, прагнення до пізнання. Для Т. Г. Шевченка пізнавати - це означало глибоко і гнучко мислити, виявляти

самостійність суджень. Освіта розумілася ним широко і тому не могла обмежуватися лише школою. “Учитися можна і треба протягом усього життя”[280]. Даний підхід втілився у художні образи. Савватій, чий образ так імпонує авторові, під час канікул робив досліди, готував колекції. Біографи свідчать, що Т. Г. Шевченко вимагав від молодих людей діяльності, жадоби знань з тим, щоб самим знаходити задоволення від свого інтелектуального зростання, не замикатися в собі самому і бути готовими ділитися своїми знаннями з іншими людьми (П. Зайцев [101], В. Анісов [4], В. В. Яцюк [297], В. Щурат [287]).

У XIX ст. в Україні пожвавлюється педагогічна думка. Поряд з розвитком інших напрямків дослідники звертаються до пізнавальної самостійності (П. О. Куліш, І. М. Вагилевич, Я. Ф. Головацький [131]); іноді їй відводиться одне з провідних місць у загальній системі виховання людини (О. В. Духнович [179], М. І Пирогов [204], М. О. Корф [5], Й. Левицький [5]). Здійснюються спроби застосування у практиці технології формування пізнавальної самостійності відповідно до учнівського віку (О. В. Духнович [179], М. Максимович [131], І. Тимківський [5]).

Отже, перший період, на основі досвіду і широти знань філософів, педагогів і просвітителів-гуманістів поставив і вичленив декілька окремих проблем професійної освіти: 1) діти повинні володіти самостійним пізнанням; 2) вчителя до навчання дітей потрібно спеціально готувати; 3) педагог сам повинен володіти пізнавальною самостійністю.

Таким чином у глибині реальної, фактичної педагогічної діяльності, яка мала яскраве гуманістичне спрямування, зародилась і ширилась думка про необхідність професійної освіти педагогів.

Другий період характеризується зародженням перших теорій, що завдячують своїм існуванням перш за все учительським семінаріям, і є початком організованої методичної підготовки вчительських кадрів для початкової школи (В. П. Кравець [131], Я. Гординський [66],

Л. Д. Березовська [17]). Пізнавальна самостійність особистості як предмет дослідження стає поряд з вивченням педагогічних засобів та методів, за допомогою яких вона здійснюється (О. Р. Мазуркевич [158], О. С. Мельничук [166], Н. М. Гупан [74]) .

Так, К. Д. Ушинським [263, 352] був розроблений проект учительських семінарій, який через земства був в основному реалізованим. Були сформульовані принципи підготовки фахівців. На його думку, в навчально-виховному процесі семінарій повинен переважати принцип самостійності; класні уроки повинні бути тільки перевіркою самостійних занять і керівництвом для них. К.Д.Ушинський виділяв основні структурні одиниці професійної освіти педагогів і підкреслював, що підготовку вихованців семінарії можна вважати хорошою, коли вона виховує у них потяг до все більш високих професійних знань; виховує переконання в тому, що лише постійна подальша робота над собою, над оновленням своїх педагогічних знань зробить їх справжніми вчителями. К. Д. Ушинський збагатив дидактику положеннями про пізнавальну самостійність, прийшовши до переконання, що навчання, як окремий вид діяльності, обов'язково включає самостійну працю студентів із засвоєння професійних знань. К. Д. Ушинський в педагогічній науці виділяє окремо предмет і мету самостійної діяльності студентів у професійній освіті.

На необхідність підготовки справжніх "народних" вчителів початкових класів вказували І. Я. Франко [272, т. 15, 301], С. В. Васильченко (Панасенко) [38, 152], відомий педагог Львівщини С. М. Ковалів [59, 42], Б. Д. Грінченко [70, 251], Б. І. Антонич [46, 90].

Окрім них у цей період Х. Д. Алчевська [51], Т. Г. Лубенець [156], Б. Д. Грінченко [70], Я. Ф. Чепіга [291], Г. Ващенко [41] описували різні форми організації навчального процесу, які сприяють формуванню пізнавальної самостійності майбутніх вчителів у процесі підготовки їх до професійної діяльності.

Таким чином, практична професійна освіта, пов’язана з виникненням учительських семінарій забезпечує цілісну методичну підготовку вчителя початкових класів. Як видно із наведених даних, серед піднятих проблем професійної освіти педагогів учневі того часу важливе місце відводять формуванню пізнавальної самостійності, описуючи окремі форми і методи розвитку цієї якості майбутнього вчителя. В даний період на основі аналізу передового практичного педагогічного досвіду через узагальнення як самостійні виділилися принципи, методи, зміст професійної освіти педагогів.

Третій період характеризується спеціально поставленими завданнями перед професійною освітою, яка підлягала теоретичному і експериментальному вивченню, в результаті чого, виходячи із гуманістичного бачення двох попередніх періодів, сформувались загальні теоретичні підходи до професійної освіти, виявилось і позначилось місце пізнавальної самостійності майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності, з’ясовані конкретні характеристики пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища. Розглянемо третій період більш детально.

На Україні в 20-х роках ХХ ст. проходить становлення професійної освіти педагогів молодших класів, виникають педагогічні заклади для підготовки вчителів початкових класів, а саме педагогічні технікуми, які з 1937 по 1944 носили назву “педагогічні школи”. А вже з 1944 року назва змінилась і вони отримали нову назву - “педагогічні училища” (В. П. Кравець [131], І. О. Кліцаков [116]), яка в основних своїх формах збереглась до сьогодні. В цих навчальних закладах почали активно у навчально-виховному процесі використовувати різноманітні форми, методи і засоби, які цілеспрямовано формували пізнавальну самостійність студентів педучилища, тобто пізнавальна самостійність стала складовою професійної освіти педагогів (Л. Д. Березовська [17], В. П. Кравець [131]).

В 50-х - 70-х роках під впливом соціальних факторів (зміцнення зв'язку зі школою, перегляду змісту освіти, успіхів науково-технічної революції і досягнень психології) теорія пізнавальної самостійності значно збагатилася: дано характеристику суті поняття "пізнавальна самостійність" М. О. Данилов [78], Е. О. Голант [60]); визначено компонентний склад даного поняття (Н. О Половникова [207]).

Яскравим представником того часу був В. О. Сухомлинський [253], який весь обсяг методичних вказівок спрямував на підготовку такого вчителя, який би прагнув постійно самовдосконалюватись [253, т. 2, 279], який би зміг збільшити частку розумової праці дитини, навчити її розум трудитися, збудити у дитини любов до розумової праці, до праці думки. "Навчити дитину вчитися, дати їй уміння, з допомогою яких вона буде самостійно підніматися із сходинки на сходинку довгого шляху пізнання - це одне з найскладніших завдань вчителя... Мислителем ваш вихованець стане лиш тоді, коли ви приходите до нього з думкою, запалюєте його своєю допитливістю, спрагою і ненаситністю пізнання, передаєте йому почуття гордості мислителя" [253, т.2, 381].

У 80-х-90-х роках в результаті проведення значної кількості групових психолого-педагогічних досліджень пізнавальна самостійність у освіті набула науково вивченого пояснення і обгрунтування (Т. І. Шамова [278], П. І. Підкасистий [201], Л. Г. Вяткін [54], М. В. Кухарєв [138], О. Я Савченко [230], В. О. Тюріна [261], О. В. Скрипченко [241] та інших), яке розкрито у підрозділі 1. 2 першого розділу.

У третьому періоді оформилась науково-теоретична база, на якій будуються на сьогодні дослідження пізнавальної самостійності.

Проблема розвитку пізнавальної самостійності взагалі і, пізнавальної самостійності у професійній освіті педагога зокрема, завжди була в центрі педагогічних пошуків. В залежності від рівня розвитку педагогічної теорії і педагогічної практики в різні періоди досліджувалися складові і цілісні явища по-різному.

На сучасному етапі розвитку теорії і методики професійної освіти можна поставити питання про необхідність вивчення пізнавальної самостійності як цілісної категорії. Отже, аналіз досліджень показав, що існує реальна необхідність у цілеспрямованому вивченні пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища. Однак слід наголосити на тому, що вивчення професійної освіти педагогів проводилось досить системно і в цілому визначені її певні особливості, на розгляді яких ми і зупинимось у наступному підрозділі 1. 3.

1. 3. Системний підхід до пізнавальної самостійності у професійній освіті педагогів.

При аналізі пізнавальної самостійності студентів педучилища важливу роль відіграє загальний підхід у дослідженні при вирішенні проблеми. Ми виходили з дотримання цілісності як досліджуваного феномену, так і процесу його формування.

Відомо, що структура (М. Каган [110]) являє собою внутрішню організацію системи, спосіб зв'язку складових її елементів. Автор зазначив, що система - це множина зв'язаних між собою елементів, які мають той чи інший вид впорядкованості за певними властивостями і зв'язками і які характеризуються відносно стійкою єдністю. Єдність має властивості внутрішньої цілісності, що виражається у відносній автономності поведінки і існування цієї множини у навколишньому середовищі [110, 17].

Отже, існування системи, як чогось цілісного, проявляється у способі зв'язку її компонентів. Тому одним з важливих завдань вивчення складної системи, за словами М. Кагана [110, 19], є вивчення, з одного боку, складу компонентів, а з другої – характеру, порядку, ієрархії, зв'язків між компонентами даної системи. "Ні вивчення цілісної системи у відриві від складових її компонентів, ні вивчення окремих компонентів самих по собі, не дають можливості зрозуміти природу складної системи. Дослідження складної системи передбачає використання відповідних методів".

Таким методом Б. Г. Ананьєв [3], К. К. Платонов [205], В. С. Мерлін [167] вбачають системний підхід, який і є конкретним проявом діалектичного методу у тих гносеологічних ситуаціях, коли предметом пізнання стають системні об'єкти.

Аналіз досліджень у підрозділах 1. 1. 1. та 1. 1. 2. показали, що пізнавальна самостійність має складну структуру, і в її вивченні цілком доцільно як метод дослідження визначити системний підхід.

Системний підхід включав вивчення структурних елементів пізнавальної самостійності. Проаналізуємо, які складові пізнавальної самостійності як професійної якості визначалися у психолого-педагогічних дослідженнях.

Всім відомо, що глибокі професійні знання визначають і є вихідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя. Включення педагогічних знань у регуляцію є досить складним. Для досягнення стану, коли професійні знання сприяли б формуванню пізнавальної самостійності, їм повинні бути притаманні певні якості. Так, А. В. Антонов [6, 15] у цьому зв'язку при характеристиці знань, називає такі їх особливості: системність, міцність, оперативність, повнота, глибина.

Характеристика якостей повноцінних знань особистості обгрунтована і І. Я. Лернером [148, 58], яка є ґрунтовнішою і повнішою: повнота (кількість всіх знань про предмет діяльності); глибина (число усвідомлених істотних зв'язків знання з іншими); оперативність (готовність і уміння особистості застосовувати знання в подібних і варіативних ситуаціях пізнавальної діяльності); гнучкість (швидкість знаходження варіативних способів застосування знань при зміні ситуації); конкретність і узагальненість (розкриття конкретних проявів узагальненого знання і здатність їх узагальнювати); згорнутість і розгорнутість (здатність суб'єкта, з однієї сторони, виразити знання компактно, стиснуто, а з іншої - осмислення і вміння розкрити систему

кроків, що ведуть до згорнутості знань); систематичність (усвідомлення складу деякої сукупності знань, ієрархії їх і послідовності); системність (сукупність знань в їх системі, структура яких відповідає структурі наукової теорії: розкриття понять, основних положень, підведення емпіричного базису під основні положення, аналіз наслідку); усвідомленість розуміння зв'язків між знаннями, шляхів отримання цих знань, вміння доводити; міцність (тривалість збереження знань у пам'яті, відтворення їх у необхідних випадках).

О. О. Абдулліна [1], вивчаючи проблему загальнопедагогічних знань в сучасній педагогічній теорії, стверджує, що такі знання розглядаються, виходячи з функції самої педагогічної науки і з структури професійної діяльності вчителя, та мають двояку спрямованість: як методологічного фундаменту професійної діяльності і як безпосереднього інструменту практичних дій. Інші автори систему загальнопедагогічних знань розглядають як: взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних та практичних знань (Н. В. Кузьміна [134], М. М. Скаткін [239], В. О. Сластьонін [243]); як поєднання науково-теоретичних і конструктивно-технічних чи нормативних, які регулюють діяльність вчителя (В. В. Раєвський [221]); як поєднання знань фундаментальних та інструментальних (С. І. Архангельський [9]); теоретичних і практичних знань (Ю. Н. Кулюткін [135]).

З метою надання ґрунтовної і повної характеристики пізнавальної самостійності майбутнього педагога ми враховували думку Ю. В. Ведіна [42, 35] про те, що у знаннях, як в своєму результаті, завершується пізнавальний процес. Він зазначає, що побудова пізнавального образу є завжди є заключною ланкою пізнання лише відносно. Таке явище автор пояснює тим, що будь-яке знання характеризується моментом незавершеності, відкриває можливості для свого наступного розвитку. Саме тому образи, поняття, судження, за твердженням Ю. В. Ведіна, - це те, що звично, як правило в педагогічній науці, позначається терміном

“знання». Автор зазначає, і це цілком справедливо, що професійне педагогічне мислення не може зводитись до професійних знань. Воно повинне включати в себе також розумові дії фахівця, які спрямовані на перетворення професійних знань. Виходячи з цього автор робить висновок, відповідно якому вміти професійно мислити – це вміти діяти професійними знаннями.

Саме тому у нашому експериментальному дослідженні значну увагу ми звертали на професійний інтелектуальний розвиток майбутніх вчителів початкових класів.

На сьогодні у психолого-педагогічних дослідженнях все гостріше звертається увага на вивчення інтелекту(А. І. Нафтульєв [178], І. А. Зязюн [106]) і мислення (С. Л. Рубінштейн [227], Веккер [43], Д. С. Максименко [162]). У педагогічного спрямування дослідженнях, зокрема у ракурсі професійної освіти операції визначаються як пізнавальні (Р. Г. Лемберг [145]), а професійний інтелект набуває характеристики переносу (Є. М. Кабанова – Меллєр [109], І. А Зязюн [106]).

А. А. Орлов [186] відзначаючи, що мислення вчителя безпосередньо включено, його практичну діяльність, вказує на його спрямованість на адаптацію знання загального до конкретних навчально-виховних ситуацій. За його думкою, це – своєрідне “педагогічне бачення” навколишнього світу, що відображає психолого-педагогічні і професіональні знання, способи розумових дій і установок особистості вчителя. Ця основа дозволила автору визначити три рівні сформованості професійного мислення педагога: 1) низький – розв’язування задач здійснюється по шаблону; 2) середній – характеризується наявністю творчих елементів при розв’язанні педагогічних задач; 3) високий – нестандартний підхід до аналізу ситуацій, розв’язування задач на основі діагностики конкретних умов.

М. В. Савгін [228] ще більше спрощує поняття професійного мислення, зводячи його до ієрархізованого процесу постановки і

розв’язування вчителем підпорядкованих один одному завдань розвитку, навчання і виховання учня і класу школярів.

Види пізнавальних операцій визначено Р. Г. Лембергом [145, 19] при вивченні закономірностей формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів Одержані дослідником дані в нашому експериментальному дослідженні враховувалися як витоки і напрямки конкретних пізнавальних операцій у моделях професійної діяльності педагогів: 1 - відтворююча активність, що вимагає від студентів тих дій, які показав викладач; 2 - перенесення відомого ходу мислення або образу дій на новий матеріал, використання його в новій педагогічній ситуації; 3 - набуття нових професійних знань або пошук невідомого розв’язку на основі набутих знань; 4 -дія проводиться у відповідності з професійними інтересами, захопленнями.

Сформованість професійного інтелектуального розвитку майбутніх вчителів початкових класів частково характеризує явище переносу, у якому, на думку Є. М. Кабанової-Меллєр [107, 82], необхідно чітко розрізняти такі сторони: 1 - процес переносу, який характеризується тим, як виконано перенос, які особливості відтворення раніше засвоєних знань, умінь, прийомів і т. д., які процеси здійснюються на заданому матеріалі; 2 - ті умови, що сприяють переносу, які створені особливостями самого завдання для створення переносу; 3 - умови переносу, що залежать від характеру навчання, яке передує переносу; 4 - особистісний фактор в переносі, зокрема, інтерес, індивідуальні відмінності.

У педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття “пізнавальні операції”. Під такими розуміють: 1) прийоми розумової діяльності (Л. І. Воробйова [52]); 2) загальнонавчальні вміння (М. В. Гриньова [69]); 3) узагальнені розумові дії (І. Я. Лернер [145]); 4) здатність особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез...) у процесі оволодіння системою психолого-

педагогічних знань, у вирішенні проблем і задач у процесі професійної діяльності (В. М. Гриньова [69]).

С. У. Гончаренко [63] більш узагальнено називає ці операції, надаючи їм професійного змісту: “Процедурами творчості, яким треба навчати має бути самостійний перенос засвоєних знань і умінь в нову ситуацію. Бачення проблеми в знайомих умовах, бачення структури об’єкта, його можливої нової функції, альтернативний підхід до розв’язування проблеми і комбінування ряду відомих способів розв’язування в нових умовах”.

В. О. Радкевич [218] вказує на важливість розвитку мислительних операцій. Автор вбачає “основним девізом особистісно-орієнтованої технології перехід від “школи пам’яті” до “школи мислення”, впровадження дослідницького підходу до застосування теорії професійної і соціальної практики.

Вище окреслено, що професійні знання визначають перш за все засоби, способи, напрямки досягнення мети у педагогічній діяльності. Сама ж мета, яка надається зовні диктується саме так, що студент засвоює, до чого він повинен прагнути. Але ці компоненти важливі у професійному учінні, коли вони вироблені як цінності самим студентом. Як відомо із психолого-педагогічних досліджень (Г. Балл [12], Ю. О. Приходько [212], Н. Г Ничкало [181], І. Я. Зязюн [106]) відображення дійсності людською психікою здійснюється двояко: як її пізнання, тобто відображення об’єктивних зв’язків і відносин, незалежних від суб’єкта пізнання, і як її ціннісне суб’єктне осмислення значення об’єктивного світу.

Тому знання про навколишній світ і самоосмислення об’єднує, за словами І. М. Галяна [55, 15], пізнання. На схожості опосередкування автор визначає існування прямої залежності, тобто студент педучилища, у якого добре розвинені потреби й уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати предмети і явища оточуючого, повинен з такою ж високою результативністю, визначати свій внутрішній стан, тонко відчувати

потреби і інтереси, які виникають. Це дає йому змогу глибше зрозуміти власний психічний світ, правильно оцінити свої вчинки і, якщо потрібно, змінити їх.

Цікаві дані приводить Е. І. Рогов [224, 387], вказуючи, що в загальному вигляді можна виділити два основних етапи в становленні власного "Я" або за його терміном "самосвідомості" педагога. Перший визначений ним як період власне підготовки майбутнього спеціаліста, що пов'язаний з його навчанням в школі і і набуттям професійної освіти. Початок другого періоду позначено вступом в систематичну професійну діяльність. Останній, за висновками автора, етап викликаний необхідністю виконання відмінних від навчання функцій, а отже, відповідно, вимагає прояву інших індивідуальних і особистісних якостей. Крім того, зазначається, що є перехід від першого до другого етапу.

Перехідний період пов'язаний з зміною рольової функції особистості в системі педагогічної діяльності. Якщо на першому етапі майбутній вчитель частіше знаходиться в положенні об'єкта, що сприймає зовнішні впливи педагогічної системи, то на другому він повинен зайняти позицію активного суб'єкта, який включений у всі внутрішні зв'язки і який продукує ці зовнішні впливи. У психологічній теорії учбової діяльності у професійній освіті такі етапи позначені, на нашу думку, дещо конкретніше і точніше: діяльність майбутнього вчителя є теоретичною, а діяльність реального вчителя є практичною (Є. І. Машбиць [187], С. Д. Максименко [162]). Саме тому зроблено такий висновок: чим раніше майбутній вчитель буде залучений до другого етапу, займе позицію практика, тим раніше він сформується як особистість з необхідними професіональними якостями, що в подальшому вплине на раннє становлення його як професіонала.

Саме у стійкій орієнтації на формування особистості учня засобами навчальних предметів, на організацію вивчення предмета з орієнтацією на розвиток пізнавальної та розумової спрямованості вихованця, на думку Є. І. Рогова [224, 304], – в цьому істинно педагогічна спрямованість

відрізняється від формально-педагогічної, пов’язаної з потребою дотримуватися норм чи правил або орієнтуватися лише на самого себе: своє самопочуття, самовираження, кар’єру.

Формально-педагогічна спрямованість, за його словами, формується в результаті дії негативних тенденцій та низьких інтелектуально-пізнавальних можливостей даної людини. Тому у деяких майбутніх вчителів появляється неадекватна оцінка дійсності під впливом неадекватних орієнтаційних установок. Неадекватність полягає в тому, що студент, фіксуючи увагу на бажаному чи небажаному, стає повністю у владі цього переживання і не може об’єктивно пізнавати дійсність.

Самооцінка, як і інші особистісні утворення майбутнього вчителя початкових класів, формуються в професійній діяльності (М. П. Лещенко [140], А. Г. Здравомислов [104], І. А. Зязюн [105], Г. М. Сагач [105]). Через усвідомлення результатів цієї діяльності студент приходить до усвідомлення себе як суб’єкта професійної діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей. У теорії професійної освіти за результатами досліджень О. Гринько [60] відзначено стійкий зв’язок між позитивний ставленням студентів педучилища до педагогічної діяльності і формуванням адекватної самооцінки.

Як підкреслює І. Д. Бех [21], часто студенти не усвідомлюють власної особистості, своїх якостей (властивостей) як причини власних вчинків. За його словами, якісна характеристика – це самооцінка, адекватна якості особистості, що відрізняє її від опису, переказу вчинку, де немає оцінки його відповідності тій чи тій якості. При цьому студент розглядає цю якісну характеристику як свою властивість, а вчинок – як його результат.

Саморегуляція - це той механізм, завдяки якому забезпечується активізація та певне спрямування позиції суб’єкта (С. Л. Рубінштейн [227], М. Й. Боришевський [30], І. Д. Бех [21]). В ході педагогічної діяльності студенти педучилища повинні постійно самоконтролювати прийоми і

способи її виконання та стан проміжного результату, щоб встановити, чи правильно здійснюється процес, чи є певні відхилення від плану і зразку. Такий самоконтроль здійснюється на всіх етапах її виконання (М. Й. Боришевський [30], І. С. Кон [124], О. В. Киричук [114]).

Під самоконтролем в широкому значенні М. Й. Боришевський [31] та І. М. Галян [52] розуміє перевірку власними силами самого себе, результатів своєї професійної діяльності, своїх знань, своєї поведінки і регулювання їх шляхом внесення відповідних коректив. Але його не можна вважати тільки засобом фіксування стану виконання роботи, факту здійснення помилки або навіть виправлення її. Це важливий засіб активізації студентів, розвитку їх пізнавальної самостійності як професійної якості, формування позитивної "я-концепції".

В. В. Юрченко [292] вважає, що поняття "я-концепція майбутнього вчителя" включає складну динамічну систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, вияв ставлення до себе через переживання професійно-педагогічної самооцінки.

Розвинений образ "я", за словами І. Д. Беха [21], виявляється системою особистісних цінностей, кожну з яких можна вважати конкретним одиничним образом "я". Єдність багатьох одиничних конкретних образів "я" приводить до виникнення узагальненого образу "я" з сформованими певними ціннісними орієнтаціями.

Філософський енциклопедичний словник визначає ціннісні орієнтації як "найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань і такі, що відокремлюють значуще, істотне для даної людини від незначущого, неістотного" [261, 732]. У працях І. С. Кона [124] читаємо: " Орієнтація – це ціла система установок, у світлі якої індивід (група) сприймає ситуацію і обирає відповідний спосіб дії. Орієнтації, спрямовані на якісь соціальні цінності, називають ціннісними орієнтаціями" [124, 26]. Тобто цінності і ціннісні орієнтації – не одне і те саме. Отже, ціннісну

орієнтацію майбутнього вчителя початкових класів ми розглядали як результат проекції цінності.

Особистісні цінності в структурі професійної діяльності вчителя забезпечують взаємозв'язок емоційного та раціонального, перехід від пізнавальних дій до практичних (професійних). За допомогою цього фіксується індивідуальне, особистісне ставлення до професії (С. П. Безсонов [16], Н. В. Кузьміна [134], В. О. Моляко [172], Ю. О. Приходько [212]).

Ціннісність, за А. Г. Ядовим [293], - це об'єкт різноманітних людських прагнень і бажань. Утворені стійкі ціннісні орієнтації студентів педучилища проявляються в поведінці і професійній діяльності, забезпечують спрямованість потреб і інтересів. Професійний інтерес допомагає зв'язати особисті і суспільні цінності.

Розглядаючи інтерес як педагогічну проблему через призму цінностей, Г. І. Щукіна [280] стверджує, що будь-який інтерес, якщо він соціально корисний за своїм предметним змістом і спрямованістю, є великою цінністю для особистості підростаючої людини. Інші автори розглядають інтерес як єдність вираження внутрішньої суті суб'єкта і відображення об'єктивного світу, сукупність матеріальних і духовних цінностей людської культури в усвідомленні цього суб'єктом (А. Г. Здравомислов [104]), як прояв спрямованості особистості (С. Л. Рубінштейн [227]), як специфічне відношення особистості до об'єкта в силу його життєвої значимості і емоціональної привабливості (А. Г. Ковальов [119]), як активне пізнавальне відношення людини до світу (В. М. М'ясищев [175]).

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Г. О. Балл [12], О. В. Киричук [114], В. В. Андрієвська [80]) вказує на загальну думку, що стійкі ознаки орієнтирів виникають під впливом зовнішнього середовища на внутрішній світ людини і проходять через її свідомість, досвід, цінності, спонукаючи особистість до діяльності. Тому у процесі професійного

становлення майбутнього вчителя початкових класів формування професійних цінностей визначає професійний інтерес, що проявляється як потреба особистості займатися педагогічною діяльністю. Виокремлення студентом тієї чи іншої сфери професійної діяльності як значущої визначається умовами її життєдіяльності (Л. П. Пуховська [217], М. І. Дьяченко [88], М. К. Козій [122]) .

Отже, в процесі формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища слід виховувати професійно-гуманістичну спрямованість цінностей, професійний інтерес та професійну самоадекватність.

Орієнтуючись на зміст поняття “праксеологія” (від гр. справа, діяння), у змісті пізнавальної самостійності студента педагогічного училища визначається діяльний компонент, який характеризується проектуванням педагогічної діяльності.

У науковій літературі не визначено чітко поняття соціального проектування. Г. Антонюк [7] вважає це можливістю проектувати соціальні процеси і явища. Соціальне проектування, на думку О. В. Киричука і О. М. Коберника [114], спрямоване на ефективне вирішення різних соціально-економічних і духовних завдань суспільства в рамках конкретних соціально-психологічних умов. Дослідники Ж. Тощенко, Ю. Ємельянов [273], вказуючи на перспективність ідеї створення теоретико-прикладних основ соціально-психологічного проектування в педагогіці як часткового випадку соціального проектування, підкреслюють, що воно має передбачати детальне визначення діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу, їх взаємодію.

Реалізація в єдності всіх компонентів системи проектування, на думку В. І. Бондара [28], Б. І. Коротяєва [129], забезпечить оптимальну організацію життєдіяльності суб’єктів навчально-виховного процесу, зробить його регульованим, конкретизованим, адресним, спрятиме

визначенню стратегії формування пізнавальної самостійності у професійній освіті.

Головні завдання прогнозування за результатами власних досліджень В. Тюріна [261] зводить до загальних і часткових. Загальне завдання прогнозування – це передбачення умов, засобів, форм та змісту, які є найбільш сприятливими та оптимальними для розвитку і вдосконалення особистості учня в цілому, в тому числі знань, творчого мислення, пізнавальних інтересів, потреб і здібностей, вольових якостей, працелюбності. Часткові задачі вона зводить до двох, які могли б бути провідними серед усіх інших завдань. Перше завдання – це прогнозування педагогічної діяльності за змістом або передбачення всього, що створює сприятливі умови для економного, глибокого, міцного засвоєння тієї або іншої системи професійних знань. Друге завдання – це прогнозування педагогічної діяльності за її способами або передбачення руху учнів від елементарних рівнів і форм до більш складних та високих.

З ефективністю прогнозування пов’язана педагогічна рефлексія. Для оцінки рефлексивних здібностей вчителя Б. П. Ковальов [119] використав прийом співвідношення самооцінок вчителів і учнів. Дані даного дослідження дали можливість поділити всіх вчителів на п’ять типів: 1) самооцінка відповідає оцінці, яку дали учні; 2) правильно прогнозує свою оцінку, але самооцінка неадекватна; 3) адекватна самооцінка і неадекватний прогноз; 4) низька адекватність уявлень і самооцінки; 5) їх уявлення протилежні думці, яку мають про них учні.

В професійній педагогічній діяльності формується ще одна складова пізнавальної самостійності – вміння розуміти особистість учня. Аналіз наукової літератури подає різні підходи до трактування поняття “емпатія”. В роботах філософів емпатія розглядається як регулятор взаємостосунків між людьми, як механізм співпереживання, співчуття іншій людині, як властивість людської душі, яка включає в себе основи совісті, альтруїзму, справедливості. Педагогічний аспект емпатійного впливу розкривається в

роботах Ю. Азарова [206], Л. В. Кондрашової [221] та ін., які розглядають емпатію як особистісну якість учителя, що забезпечує результативність його професійної діяльності. В роботах, де досліджувалися можливості особистості вчителя, роль його професійних властивостей та якостей в ефективності навчально-виховного процесу, значне місце відводиться професійній емпатії вчителя. Так, О. Щербаков, досліджуючи роль педагогічних здібностей, вважає, що відмінною рисою саме педагогічних здібностей є вміння педагога бачити дитину, розуміти її стан, здатність з достатньою ймовірністю передбачати (та й проектувати) подальшу поведінку та розвиток учня [285].

Г. І Якушева [295] доводить наявність в рамках комунікативної діяльності декількох рівнів рефлексії, вищий з яких включає в себе почуття емпатії, почуття такту, почуття причетності, що проявляється в чутливості до досягнень і недоліків власної діяльності і діяльності іншої людини.

Успіх діяльності вчителя залежить від задоволення, яке він відчуває, виконуючи свої професійні обов'язки, інтересу до професії, від організації та управління її об'єктивними та суб'єктивними елементами. Тому у процесі формування пізнавальної самостійності важливу роль відіграє емоційний фактор – професійні інтелектуальні емоції і почуття (І. Я. Зязюн [105], В. М. М'ясищев [175], С. П. Безсонов [16], М. Г Козак [120]). Професійні інтелектуальні емоції і почуття - це перш за все емоціональні процеси, і вони підпорядковуються основним закономірностям дії емоціональної сфери, яка виникає під час здійснення професійної діяльності.

Дані дослідження Б. П. Ковальова [119] показують, що наявність адекватної самооцінки у вчителів співвідноситься з демократичним стилем спілкування, який викликає в учнів позитивні емоції.

І. В. Страхов [250] визначає таку важливу складову професійного становлення вчителя, як здатність встановлювати в навчально - виховному процесі єдності ділового і психологічного контактів. Так автор називає

позитивну насиченість психолого-особистісне ділових відносин в системі вчитель-учень-клас, яка передбачає орієнтацію на індивідуально-вікові якості.

Як бачимо, на думку багатьох вчених, завдяки реалізації основ педагогічного проектування навчально-виховного процесу у педагогічному училищі та сформованого вміння розуміти іншу людину можна досягнути високого рівня сформованості діяльної сфери у більшості майбутніх вчителів.

Отже, враховуючи результати теоретичного пошуку, ми розглядали пізнавальну самостійність студентів педучилища як професійну якість, що характеризується наявними професійними знаннями, сформованими професійними якостями пізнавального характеру, позитивними професійними цінностями, достатнім рівнем самопізнання, розвинутою емоційною рефлексією, вмінням ставити і розв’язувати педагогічні завдання.

Висновки до І розділу.

Проблема сутності пізнавальної самостійності та особивостей її формування у психолого-педагогічних дослідженнях посідає важливе місце. Відображення в теоретичному дослідженні системної позиції щодо сутнісного трактування пізнавальної самостійності студентів педучилища у процесі підготовки до професійної діяльності дало можливість розглянути даний феномен з огляду на різноманітність критеріїв різних аспектів пізнавальної самостійності.

В психолого-педагогічній літературі критеріями самостійної пізнавальної діяльності визначають організацію самостійної пізнавальної діяльності (мету і засоби її досягнення) (М. М. Солдатенко, А. Є. Богоявленська, Л. Г. Вяткін, М. Н. Ахметова); різні пізнавальні процеси (сприймання, уяву, мислення) (Л. П. Пуховська, М. О. Данилов, М. М. Скаткін); різносторонні аспекти організації навчання (мету, мотиви,

умови функціонування, оцінку, знання, уміння, навички, методи і форми) (В. О. Онищук, П. І. Підкасистий, О. В. Рогова).

В самостійній пізнавальній діяльності формується самостійність студента педучилища. Поняття «самостійність» в сучасній психолого-педагогічній науці визначається, в основному, як здатність діяти відносно незалежно, тобто, без зовнішньої допомоги (Л. С. Виготський, О. Я. Савченко, М. В. Паюл, К. К. Платонов, Л. П. Арістова, В. М. Мадзігон).

Теоретичне дослідження показало, що існують різні школи щодо визначення змісту поняття «самостійність»: якість особистості, що характеризується наявністю власних поглядів і переконань, уміння самостійно мислити, розбиратися в складній ситуації, приймати правильні рішення і добиватися їх реалізації у професійній діяльності, відстоювати власну точку зору (А. С. Линда); здатність критично розглядати явища життя, бачити завдання, що виникли, вміти їх ставити і знаходити способи їх розв’язання, мислити і діяти інтуїтивно, творчо, прагнути до відкриття нового і наполегливо йти до досягнення мети (Н. П. Дайрі); діяльність, яка проводиться без безпосередньої участі педагога (Е. Я. Голант).

Досліджучи взаємозалежність змісту понять «активність» і «самостійність», ми зосередили увагу на таких думках: 1 - активність – перетворювальне відношення індивіда до об’єктів його пізнання, а самостійність – умова невтручання зі сторони (Б. П. Єсипов); 2 - самостійність включає активність (І. Я. Лернер); 3 - активність може і не включати самостійність (О. В. Скрипченко).

Пізнавальна самостійність у дослідженнях різних авторів (О. Я. Савченко, М.В Кухарєв, І. П. Підкасистий, Н. О. Половникова, Л. Г. Вяткін, В. О. Тюріна, Т. І. Шамова, М. О. Данилов, С. А. Улятовська) набувала у процесі вивчення досить широкого діапазону трактування.

Найтиповішим є підхід, відповідно до якого пізнавальна самостійність у професійній діяльності розглядалася у рамках активності і

самостійності мислення (А. В. Римар, Є. І. Рогов, Л. Л. Ройко, М. М. Солдатенко, М. В. Паюл, С. Д. Максименко, О. В. Скрипченко). В такому випадку автори звертали особливу увагу на логічне мислення у професійній діяльності, підготовці до професійної діяльності в системі навчання та навчальної діяльності як такій (О. Я. Савченко, С. А. Улятовська, І. П. Підкасистий, В. М. Володько, Н. Г Ничкало, І. А. Зязюн, С. У. Гончаренко).

Різноманітні підходи у вивченні і розумінні пізнавальної самостійності відображають розуміння пізнавальної самостійності як інтегративної характеристики (О. Я. Савченко, М. О. Данилов), як особистісних структур (Н. Ф. Паламарчук, Л. Г. Вяткін, Л. П. Арістова, Т. І. Шамова), як взаємозв'язку особистісних рис і пізнання (Н. Г. Дайрі) як готовність до навчання і оволодіння знаннями і особливо творчістю (Н. О. Половникова, В. О. Тюріна, Е. Я. Голант, Г. І. Сорока, О. О. Чепурна), як рівень інтелектуального розвитку особистості (Л. Г. Вяткін), як входження пізнавальної самостійності у пізнавальну діяльність (М. В. Кухарєв).

На нашу думку, різноманітність висновків і підходів є виправданим і обґрунтованим явищем. Але воно вимагає, відповідно, і варіанту уточнення змісту понять відповідно завданням і меті нашого дослідження, тобто пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища, які характеризуються юнацьким віком і підготовкою до професійної діяльності у рамках професійної освіти.

Аналіз наведених досліджень свідчить, що пізнавальна самостійність вивчалася у процесі вивчення учбової діяльності (О. Я. Савченко, О. В. Скрипченко, М. М. Солдатенко, М. В. Паюл, Н. В. Кузьміна), вивчення ролі особистості (В. М. Володько, Т. І Шамова), у процесі констатуючого експерименту (С. А. Улятовська, Н. О Половникова, С. Г Заскалєта), формуючого експерименту (В. О. Тюріна, М. В. Кухарєв, І. П. Підкасистий).

При такому ґрунтовному підході до піднятих питань щодо пізнавальної самостійності, на жаль, не вивчався аспект пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища в трактовці підготовки до майбутньої професійної діяльності. Саме тому даний аспект потребує, на нашу думку, спеціально організованого дослідження. Разом з тим, підготовка до професійної діяльності вчителя викликала значну і постійну увагу мислителів, філософів, педагогів.

Вивчення і аналіз наукової літератури дають підстави зробити висновок, що питання формування пізнавальної самостійності взагалі, і вчителя зокрема, були завжди актуальні, як у філософії, так і в педагогіці (Конфу-цзи, Сократ, М. Монтень, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Г. С. Сковорода, К. Д. Ушинський, М. І. Пирогов, Б. Д. Грінченко, С. Ф. Русова, Г. Ващенко, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський).

Аналіз стану проблеми в її теоретичному розвитку дозволила нам розглянути дослідження відповідно виділеним нами трьом основним періодам. Умовно ми перший період назвали гуманістично-емпіричним і виділили формування професійної освіти (до середини XIX ст.). Другий – гуманістично-узагальнюючим, який охоплює період сер. XIX ст. - поч. XX ст., коли створювались перші теоретичні засади і узагальнення. Теоретичний аналіз літератури дав можливість виділити третій період, який нами названий терміном гуманістично-експериментально-теоретичний, який охоплює період від початку XX ст. до сьогодення. Саме в цей період склались теоретичні позиції професійної освіти педагогів, а відтак – і навчання студентів педучилищ. Визначені нами періоди не претендують на історичну педагогічну градацію, але у виділених нами трьох періодах є яскраво виражені підходи, які визначають саме специфіку даного періоду. Саме з цих позицій ми і розглядаємо становлення професійної освіти вчителів в цілому і вчителів початкових класів, зокрема.

На основі системного підходу проаналізовано структурні елементи пізнавальної самостійності, які визначені авторами у науково-педагогічній літературі (Л. П. Арістова, О. В. Тюріна, Т. І. Шамова, Л. Г. Вяткін, Н. Г. Дайрі, О. Я. Савченко, М. О. Данилов, В. Ф. Паламарчук, Н. Давидюк, В. А. Балюк, Е. Ф. Мосин, Е. Я. Голант, Г. І. Сорока, О. О. Чепурна, Н. В. Кухарєв).

Теоретичне дослідження показало, що вихідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя є глибокі професійні знання, які характеризуються повнотою, міцністю, конкретизацією і узагальненістю, систематичністю, глибиною. Але недостатньо мати наявний рівень професійних знань – потрібно вміти діяти професійними знаннями, тобто сформувати професійні якості пізнавального типу.

Професійні знання визначають перш за все засоби, напрямки досягнення мети, а сама мета визначається сформованими професійними цінностями та професійним інтересом. У професійній діяльності формуються і інші характеристики пізнавальної самостійності – самооцінка, саморегуляція, стійкість ознак орієнтирів.

Діяльна сфера майбутнього вчителя представлена системою проектування педагогічної діяльності, що включає педагогічну рефлексію. Успіх професійної діяльності залежить від того, чи отримує він задоволення, виконуючи свої обов’язки. Тому у процесі формування пізнавальної самостійності важлива роль відводиться емоційній складовій педагогічної ситуації, що включає педагогічну емпатію та емоційність спілкування.

РОЗДІЛ 2

Особливості прояву пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів.

2.1. Теоретичні обґрунтування до визначення підходів у вивченні пізнавальної самостійності майбутніх вчителів.

Плануючи і безпосередньо організовуючи дослідження в плані проведення експерименту відповідно визначеним і описаним у “Вступі” завданням, які поставлені в даному дисертаційному дослідженні, ми враховували вихідні положення, до яких належать такі: по-перше, виходимо з тієї позиції, що навчально-виховний процес в цілому і у педучилищі при підготовці майбутніх вчителів, зокрема, - це не лише (і не стільки) сума або набір послідовних елементів, впливу професійного спрямування, але й цілісна учбова діяльність, яку складає практична діяльність викладача педучилища і теоретична діяльність студента (С. Д. Максименко [162], Є. І. Машбиць [188], Л. І. Фомічова [268]). Даний процес не лише керується ззовні, але і саморегулюється суб’єктом учіння. Тобто, учбову діяльність в педучилищі як професійну освіту ми розглядали як складну неоднорідну структуру, де частини складають систему, остання ж при їх цільовому поєднанні набуває властивості цілісності. Саме на факторах системи і цілісності ми ґрунтувались як на вихідних положеннях у власному експериментальному пошуку. Надаючи даним позиціям значення вихідних, зупинимось відповідно до теорії і методики професійної освіти майбутніх вчителів початкових класів більш детально.

Важливо зазначити таку властивість системи як стабільність. Спеціалісти-методологи (В. І. Бондар [28], Н. В. Кузьміна [134], Л. А. Безлюдов [15], А. І. Щербаков [285]) пояснюють її як таку, коли привнесення або, навпаки, вилучення якого-небудь компонента, перетворює наявну систему в або іншу, нову систему, або просто руйнує вихідну систему [285, 34]. Тому, система розглядається у професійній освіті у педучилищі як сукупність об’єктів або компонентів, взаємодія

яких обумовлює появу нових інтегративних якостей, не властивих окремим її складовим. Стосовно навчально-виховного процесу у педучилищі та керування ним доцільно, на нашу думку, аналізувати як складне поєднання компонентів у цілісній “педагогічній системі”. Останню, на наш погляд, йдучи за Н. В. Кузьміною, можна визначити як “взаємозв’язані структурні і функціональні компоненти, підпорядковані меті виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей” [134, 22].

Виходячи з викладених вище теоретичних позицій пізнавальну самостійність у професійній освіті педагогів при підготовці студентів педагогічного училища можна розглядати в рамках системного підходу як підсистему цілісної професійної підготовки вчителя. В свою чергу, розкриття компонентного змісту даного поняття дає можливість змоделювати ефективну дидактико-методичну систему формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя в цілому.

Як було вказано вище, поряд із системністю, у констатуючому експерименті враховувалась і цілісність. Так, цілісність процесу розвитку пізнавальної самостійності майбутнього вчителя передбачає наявність двох складових: 1 – наукові знання з предметів психолого-педагогічного циклу, які підпорядковані цільовому професійному орієнтуванню; 2 – професійні якості пізнавального характеру.

Пізнавальна самостійність студента педучилища формується у професійно-зорієнтованій пізнавальній діяльності, яка є складним пізнавальним процесом, системою внутрішніх і зовнішніх дій, зумовлених єдністю мотивів і цілей, які спрямовані на сприйняття й творче засвоєння знань професійних знань (А. О. Абдулліна [1], В. К. Буряк [36], М. М. Солдатенко [246]). В свою чергу професійні знання у експериментальному дослідженні ми аналізували, дотримуючись думки С. Д. Максименко [162], О. Г. Мороза [173], І. С. Якиманської [294], Л. Л. Ройко [226], Л. Г. Лазарєвої [141] як уявлення і поняття студентів

про предмети і явища дійсності, закони розвитку природи і суспільства, які формуються в результаті цілеспрямованого педагогічного професійного впливу самоосвіти і життєвого досвіду. Тому професійні знання майбутнього вчителя розглядали як відображення в свідомості студентів педучилища в процесі професійної освіти навчальної інформації професійного спрямування через пізнавальні процеси у формі образів, уявлень, понять, категорій, їх системи і зв'язків між ними. Іншими словами, засвоїти професійні знання – означало зробити збутком власного професійного вербального і практичного досвіду когнітивних процесів визначені у педагогіці закони, правила, поняття, факти, розуміти їх сутність.

У результаті виконання різних пізнавально-інтелектуальних педагогічних операцій, із застосуванням усвідомлених прийомів під час розв'язання педагогічних задач у студента повинні розвиватись, за нашими прогнозами, професійні якості пізнавального характеру: а) здатність до виокремлення педагогічної задачі ("бачення проблеми"); б) гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і задачі; в) здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом; г) здатність до прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, г) критичність оцінювання дій; д) здатність до широкого переносу набутих прийомів.

Отже, перша теоретична позиція полягала в тому, що системність і цілісність процесу професійної підготовки студента в педагогічному училищі в цілому і розвитку пізнавальної самостійності, зокрема, передбачає: 1 – адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань; 2 – наявність сформованих професійних якостей пізнавального характеру.

Друга теоретична позиція базувалася на сучасних дослідженнях І. Я. Лернера [148], В. О. Тюріної [261], Г. С. Заскалєти [103], М. М. Солдатенко [246], В. М. Володька [233]), в яких у пізнавальній

самостійності виокремлюється самостійний аспект і тому визначається відомими вченими як інтегративна якість особистості, що формується на основі різнорівнєвих підструктур особистості - від глибинно-ціннісно-орієнтаційних, що належать до головних характеристик особистості людини, до поверхово-зовнішніх, у яких особистість проявляється. Як перші, так і другі, пов'язані з соціально-орієнтованою сутністю особистості.

Тому ми у розробці нашої моделі експерименту враховуємо, що студенти, як майбутні вчителі, повинні поводитися згідно зі своїми переконаннями, які належать до їх особистісних якостей та можливостей, і є, за нашими експериментальними даними, особистісним фактором діяльності педагога, який в конфліктних випадках і професійно складних педагогічних задачах відіграє в орієнтуванні вирішальну роль. Тому в експерименті вивчались ціннісні орієнтації студентів як майбутніх вчителів. Досліджуючи якості стратегічних цілей їхньої діяльності, ми передбачали, що стратегічні цілі посідають найвищий щабель у регулятивній системі, оскільки виконують функцію стійкого регулятора поведінки вчителя у професійній діяльності, впливають на зміст і спрямованість потреб, стійкість ознак орієнтирів, інтересів особистості, тобто особистісно опосередковують розвиток пізнавальної самостійності.

Отже, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя ми розглядаємо як певний рівень особистісного розвитку, зумовлений суб'єктивними і об'єктивними чинниками. Тому одним із напрямків констатуючого експерименту ми визначили зміст цінностей та ціннісних орієнтацій, їх ієрархічну структуру, виявлення характеру регулятивної функції у соціально-педагогічній поведінці. Ми прогнозували, що залежно від того, на які цінності студент педучилища орієнтується, до чого у житті прагне, що у ньому він хоче або створити чи отримати, у чому вбачає особистісну значимість взаємодії у процесі своєї професійної діяльності і т. ін., можна

говорити про його соціальну позицію у системі педагогічної взаємодії та змісті оцінної діяльності.

Надалі, по закінченні професійної освіти педагога у кожного вчителя виробляється своя власна система цінностей, де окремі цінності і цілі утворюють певну ієрархічну структуру. Ця система індивідуально-відмінна настільки, наскільки індивідуальна ієрархічна структура відображає гуманістичні суспільні цінності.

Ми вважаємо, що наявність певної системи цінностей у вчителя є необхідною умовою процесу саморегуляції оцінних ставлень у професійній діяльності, а також його особистісного та професійного самовизначення. Тому ціннісні утворення розглядаються в контексті дослідження, як домінуючий чинник процесу саморегуляції оцінних ставлень учителя, тобто визначають спрямованість, стійкість ознак орієнтирів, мету оцінної діяльності. Включаючись у структуру самосвідомості, цінності функціонально пов'язуються з ідеалом, формують структурні компоненти особистості, визначені як "я – концепція".

Розцінюючи професійний інтерес майбутніх педагогів, як засіб впливу на формування ціннісних орієнтацій, ми орієнтувалися на вказівки І. Д. Беха [22], І. А. Зязюна [107], М. Й. Боришевського [31] про необхідність інтересу в складному ланцюгу здетермінованих процесів: від виділення себе в образі "Я" до вольових зусиль у виконанні усвідомленої дії. З іншого боку ціннісні орієнтації майбутніх вчителів початкових класів впливають на спрямованість інтересів, потреб і стійкість ознак орієнтирів. Тому проблема їх розвитку у юнацькому віці розглядається нами з точки зору усвідомлення життєвої перспективи (С. Д. Максименко [162]) та професійного самовизначення (М. Й. Боришевський [31], Н. П. Максимчук [163], О. Г. Мороз [173]). Джерелом формування ціннісних орієнтацій студентів педагогічного училища виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень домагань та орієнтацію у процесі професійної діяльності на досягнення конкретних цілей.

Ми вивчали також професійну самоадекватність, базуючись на вченні про закономірності розвитку професійної самосвідомості (Л. С. Виготський [50], М. Й. Боришевський [31], Г. Балл [12], Ю. Н. Кулюткін [135]) та самосвідомості вчителя (І. Д. Бех [21], І. Я. Лернер [148], Д. Ф. Ніколенко [182], О. В. Киричук [114] та інші). Найбільш широке поняття "самосвідомість" розкриває процес усвідомлення людиною себе самої як особистості, продуктом якого є динамічна система уявлень людини про саму себе, яка визначається поняттям "Я – концепція".

Разом з тим, складовою "Я-концепції" є самооцінка як вираження емоційно-оцінного ставлення людини до самої себе, до власного "Я". Ми прогнозували, що у процесі навчання в педагогічному училищі у майбутніх вчителів початкових класів формується певна група стійких ознак орієнтирів, які викликають зміни у своєму ставленні до себе. Подібні перетворення суттєво повинні відбиватися на змісті і функціонуванні самооцінки, на її впливі в регуляції поведінки і професійної діяльності. Якщо майбутній педагог неадекватно оцінює свою працю, то тим самим гальмується процес корекції завдань щодо набуття професійних знань, умінь і навичок, прийняті рішення виявляються менш ефективними, що у подальшому негативно позначається на кінцевому результаті професійної діяльності вчителя. При цьому ми прогнозували, що самооцінка є багатофункціональною; вона має визначати запити особистості, життєві ідеали, спрямованість, взаємовідносини між людьми, сприяти організації самовиховання. А звідси можна розцінити вищим рівнем розвитку самооцінки адекватне у всіх професійних ситуаціях ставлення студента до себе.

Отже, друга теоретична позиція полягала у визначенні місця цінностям професійного спрямування серед системи цінностей студента педагогічного училища та рівня професійної самоадекватності, що включає самопізнання, самооцінку і саморегуляцію.

Визначення третьої позиції ґрунтувалося на результатах досліджень В. І. Бондара [28], О. В. Киричука [114], О. М. Коберника [114] щодо характеру і особливостей психолого-педагогічного проектування.

За нашим припущенням, психолого-педагогічне проектування включає навички педагогічної рефлексії, вміння ставити педагогічні задачі і розв'язувати їх. Ми допускали, що навички педагогічної рефлексії становлять складову професійного рівня майбутніх вчителів. Це, на наш погляд, пояснюється тим, що в кожній навчально-професійно-педагогічній чи життєво-професійно-педагогічній ситуації взаємодії з людьми чи з інформацією студент педучилища здійснює пошук особистісно-значущого смислу, фіксує свій стан, аналізує стійкість ознак орієнтирів, почуття і потреби, ніби діагностуючи свій професійний рівень і визначаючи таким чином рівень і діапазон своїх можливих впливів в певний конкретний момент даний момент, виходячи з прийняття вихованця на актуальному рівні розвитку і стимулювати його подальший розвиток.

На основі теоретичних позицій ми змоделювали педагогічні задачі. До педагогічних задач нами віднесені вміння аналізувати та оцінювати реальну ситуацію в навчальному процесі й зіставляти її з відповідними завданнями у створенні того чи іншого засобу навчання або у відборі певних методів чи методичних прийомів, що дають змогу розв'язати дану педагогічну проблему; збирати, обробляти та узагальнювати відомості про характер педагогічної ситуації та фактичний стан даної педагогічної проблеми в навчальному процесі відповідно до різного змісту вивчення матеріалу курсу у зв'язку з диференційованим навчанням; визначати умови заміни існуючих підходів, методів та методичних прийомів чи засобів навчання на досконаліші; знаходити зв'язки даної педагогічної проблеми з іншими; самостійно застосовувати моделі розв'язання педагогічної проблеми чи організовувати їх реалізацію, відбирати оптимальні варіанти моделей.

У дослідження включений ще один аспект педагогічної діяльності. Ми вважали, що в професійній педагогічній освіті повинна формуватись така складова пізнавальної самостійності як вміння науково аналізувати напрямок розвитку особистості учнів молодших класів. Ми пояснюємо важливість даного підходу таким чином: при включенні об'єкта педагогічної діяльності (тобто дитини) із оцінювання рівня професіоналізму педагога призводить до втрати і не фіксування специфіки діяльності педагога початкових класів, тобто, ігнорування особливостей відносин "вчитель – учень". Зокрема, такої емоційної форми пізнання іншої людини, як емпатія, що проявляється у спрямованості дорослого поставити себе в емоційне середовище дитини. В той же час саме даний компонент обумовлює потрібний рівень розв'язання педагогічних завдань, які вимагають теоретичної орієнтації у віковій психології і трансформації її у практику роботи з школярами, розуміння їх особистості.

У дослідженні ми враховували, що емоціональні стани в учнів викликаються і різними стилями спілкування вчителів. Тому нас цікавило, чи готові студенти до спілкування з учнями, чи готові вони у процесі цього спілкування викликати позитивні емоції у учнів.

Отже, третя теоретична позиція полягала у визначенні рівня проектування педагогічної діяльності та змісту емоційної складової педагогічної ситуації.

Вказані теоретичні позиції: 1) системність і цілісність процесу професійної підготовки студента в педагогічному училищі в цілому і розвиток пізнавальної самостійності, зокрема, передбачає: а) адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань; б) наявність сформованих професійних якостей пізнавального характеру; 2) визначення місця цінностям професійного спрямування серед системи цінностей студента педагогічного училища та рівня професійної самоадекватності, що включає самопізнання, самооцінку і саморегуляцію; 3) визначення рівня проектування педагогічної діяльності та змісту емоційної складової

педагогічної ситуації; - слугували вихідними у розробці авторської методики констатуючого експерименту, яка б в цілому відповідала, як було вказано вище, системності, і таким чином забезпечувала достовірність отриманих фактичних даних.

Опис методики представлений у нижче наведеному підрозділі 2.2.

2. 2.Опис методики констатуючого експерименту.

В процесі експерименту констатуючого характеру ми вивчали всі складові пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища в ході реалізації професійної освіти. Базуючись на вихідних теоретичних позиціях методики, гіпотезі дослідження ми розробили авторський комплекс діагностичного обстеження, який склали, як оригінальні, так і адаптовані завдання. Відповідно поставленій меті і завданням були використані різні взаємопов'язані і взаємопідкріплюючі методи та засоби дослідження і оцінювання: спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестові випробовування, аналіз самостійних творчих професійних завдань.

Методика констатуючого експерименту включала три серії дослідження, які у свою чергу складалися із 6 субтестів.

Завдання першої серії експерименту були спрямовані на вивчення когнітивно-пізнавальної сфери студентів. Крім цього, перша серія експерименту складалася з двох субтестів: 1) вивчення адекватності застосування набутих у професійній освіті знань; 2) вивчення сформованості професійних якостей пізнавального характеру.

Перший субтест, як було сказано вище, включав різноманітні завдання, результати яких дали нам змогу вияснити адекватність застосування набутих у професійній освіті знань.

З метою виявлення **рівня сформованості повноти і міцності** професійних знань у студентів педучилища ми здійснили вивчення зазначеної проблеми з двох позицій: а) по закінченні професійної освіти: як вчитель початкових класів зі стажем роботи від 5 до 10 років трактує завдання розвитку пізнавальної самостійності в учнів та реалізує її у

власній професійній діяльності; б) у процесі професійної освіти: як це трактують і реалізують студенти педагогічного училища, підготовлені за традиційною системою навчання.

Було проаналізовано, які формулювання вчителями мети уроків можуть свідчити про готовність вчителя успішно працювати над розвитком особистості учнів і, таким чином, вказували на розуміння конкретним вчителем стратегічної мети професійної діяльності.

Для реалізації вивчення було зібрано більш як 600 конспектів уроків вчителів початкових класів і методом контект-аналізу визначалось, що саме практикуючі вчителі ставлять за мету уроку.

Вивчаючи **узагальненість, конкретизацію, системність, глибину** професійних знань у процесі професійної освіти студентів педучилища, ми їм за розробленою нами методикою пропонували виконати конкретні завдання чотирьох типів.

Завдання першого типу були спрямовані на дослідження узагальненості професійних знань. Надавались конкретні завдання: 1. Записати лекцію в ключових поняттях. При виконанні оцінювалась повнота визначених понять. 2. Назвати одним узагальнюючим словом-терміном групу слів-термінів, наприклад: самостійність, рішучість, наполегливість, сміливість, мужність, самовладання, цілеспрямованість, дисциплінованість (якості особистості). 3. Віднайти міжпредметні зв’язки у окремих темах за змістом навчання, наприклад, “Форми виховної роботи” і “Мислення”.

Завдання другого типу були спрямовані на вивчення рівня розвитку конкретизації знань. Завдання включали такі: 1. Конкретизувати певне поняття. Наприклад, конкретизувати “методи самовиховання”, “мислення”) в прикладах та ситуаціях з досвіду педагогічної практики. 2.Виділити і проаналізувати специфіку екскурсії як форми організації навчання у початкових класах. 3. Проаналізувати хід дискусії між

студентами. Приклад теми: “Грамотний педагог вільний чи ні від морально-вольових якостей?”.

Завдання третього типу спрямовані на вивчення системності знань. 1. У першому завданні потрібно було визначити, до якого виду суперечностей стосується питання заданої експериментатором педагогічної задачі. 2. Скласти системно-структурну характеристику навчально-виховного процесу у гімназії або ліцеї. 3. Визначити критерії класифікації видів і наукових шкіл мислення.

Завдання четвертого типу спрямовані на вивчення глибини знань. 1. Поставити питання до педагогічної ситуації. Приклад ситуації: “Між вчителями виникла суперечка. Одні вважали, що природознавство має вивчатися, як окремий предмет. Інші вважали доцільним викладання згідно “розсіяної” концепції». 2. Виділити ключові слова лекції. Приклади тем лекцій: “Умови розвитку здібностей”, “Методи науково-педагогічного дослідження”. 3. Визначити вихідні першочергові і другорядні положення теми. Приклад тем: “Розвиток уваги дітей шестирічного віку” або “Засоби естетичного виховання”.

З метою вияснення узагальненого показника **адекватності застосування набутих у професійній освіті знань** ми дослідили коефіцієнт адекватності.

Завданнями виступали теоретичне проектування учбової діяльності молодших школярів і практичне їх втілення. З метою виявлення рівня виконання завдань студентами розроблено авторський підхід до структури аналізу проведених майбутнім вчителем уроків (надалі будемо використовувати термін “протоколи”). При цьому встановлювалась величина коефіцієнту адекватності застосування професійних знань (КАЗПЗ) за формулою:

$$\text{КАЗПЗ} = \frac{\text{А} - \text{В}}{\text{С} + \text{Д}} \cdot 100\% \qquad (2.\ 1)$$

де А - кількість підготовлених та проведених студентами уроків;

В - кількість уроків, не спрямованих на розвиток учнів молодших класів, де не були б в необхідній мірі застосовані методичні прийоми і не фіксувалась адекватність використання відповідних професійних знань;

С - кількість уроків, в процесі проведення яких практикантом формувалась особистість учнів молодших класів через доцільно застосовані методичні прийоми і підбір відповідного дидактичного матеріалу;

Д - кількість уроків, в яких практикантом лише спроектована робота над розвитком учнів початкових класів без практичного подальшого втілення.

В процесі дослідження проводилось експериментатором спостереження за уроками, їх аналіз. Вивчалась рефлексія практикантів, які і на себе, і на іншого студента-практиканта заповнювали розроблений нами експертний листок спостереження за уроком, у якому відображались сталі, традиційні складові та включені гнучкі блоки визначеного змісту, відповідно специфіці реально уроку і педагогічної задачі (Додаток А).

Отже, за допомогою завдань першого субтесту першої серії дослідження нами було досліджено адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань.

Другий субтест першої серії дослідження включав завдання різного типу, які були спрямовані на вивчення **професійних якостей пізнавального характеру.**

Завдання першого типу були спрямовані на з'ясування здатності до виокремлення педагогічної задачі ("бачення проблеми"): 1. Педагогічні задачі названі нами задачами "прихованих" питань. Потрібно було поставити питання до задачі. Наприклад, давався опис ситуації: "В класі пожвавлення, діти не слухають вчительку. Раптом вона вивішує велику репродукцію картини. Школярі зразу заспокоїлися, але через 2-3 хвилини знову пожвавилися. Тоді вчителька почала ставити питання по змісту картини. В класі знову запанувала тиша". 2. Педагогічні задачі, названі

нами задачами з “розмитою” умовою. Наприклад: “Охарактеризуй тип поведінкових вчинків в конфліктних умовах”. 3. Задачі, названі нами як неповно поставлені та прогресивні екстраполярні задачі. Наприклад: “Уяви собі школу XXII ст.”.

Завдання другого типу були спрямовані на дослідження гнучкості в оцінюванні педагогічної ситуації і задачі. Для цього надавались педагогічні задачі. 1. Завдання з парадоксальним формулюванням запитання, що провокують на помилку. Приклад задачі: “Викладач тимчасово приймає помилкове визначення поняття, яке пропонує студент. Потім майбутній педагог логічно розвиває це визначення і приходить до помилкового твердження. Стає очевидним, що запропоноване студентом визначення неправильне, після чого він сам виправляє свою помилку”. 2. Завдання теоретичного характеру, де передбачався широкий діапазон правильних відповідей. Приклад завдання: “У відчуттях людина пізнає окремі властивості і в мисленні відображає властивості предметів, явищ навколишнього світу. В чому полягає різниця цих процесів?”.

За допомогою завдань третього типу досліджувалась здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним аналізом. 1. Студентам давались задачі, в яких хід вирішення був лише намічений. Наприклад: “ Які шляхи виховання уваги у молодших школярів?” 2. Завдання на створення гіпотез. Наприклад: “На основі спостережень, аналізу різної інформації сформулювати гіпотезу про цінності дітей молодшого шкільного віку”. 3. Завдання полягали у конструюванні плану розв’язання. Наприклад: “Як ви будете реагувати на таку заяву батька учениці: “Моя Віра – нечепура, як і її мати. Неохайність дочка дістала від матері за спадковістю. Доброту Віра успадкувала від мене?”.

Завдання четвертого типу були спрямовані на дослідження здатності прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування. 1. Педагогічні завдання студенту на проведення доведення правильності аналізу. Наприклад: “Дослідити тенденції застосування різних методів

навчання або дослідити причини акселерації”. 2. Потім давалися завдання на визначення і виправлення помилок. Наприклад: “Учень вилетів з-за рогу раптово і ледве не збив з ніг директора школи, який йшов назустріч. Винуватого залишили після уроків. У повітрі лунали залякуючі слова: неподобство, хуліганство... Чи згодні ви з діями педагогів?”. 3. Завдання на рецензування. Наприклад: “Чи згодні ви з народною приказкою: “Щоб пізнати людину, треба з нею пуд солі з’їсти”?.

За допомогою завдань п’ятого типу проводилось дослідження критичності оцінювання. 1. Завдання передбачали вибір із багатьох можливих відповідей найґрунтовнішу. Наприклад: “Поясніть слова В. О. Сухомлинського: “Краса – це кров і плоть людяності, добрих почуттів, сердечних відносин”. 2. Завдання, спрямовані на оптимізацію процесу і продукту розв’язання. Наприклад: “Оцініть значущість уроків В. Ф. Шаталова (С. М. ЛисенковоЇ)”.

Завдання шостого типу були спрямовані на дослідження здатності до широкого переносу. Студентам надавались такі задачі: 1. Завдання на застосування через комбінування відомих засвоєних способів вирішення проблеми в новій педагогічній ситуації. Наприклад: “Технологія особистісно орієнтованої освіти стає реальністю. Які можливі результати впровадження її?”. 2. Завдання, що передбачали самостійність побудови алгоритмів вирішення певного типу задач. Наприклад: “Розробити алгоритм вибору методів виховання в сім’ї”.

Як бачимо, у першій серії за допомогою завдань другого субтесту ми дослідили рівень розвитку у студентів професійних якостей пізнавального характеру.

Отже, завдання першого і другого субтесту першої серії дослідження дали нам змогу дослідити когнітивно-пізнавальну сферу студентів педагогічного училища.

У другій серії методики констатуючого експерименту ми виділили два субтести, завдання яких дали можливість дослідити ціннісно-орієнтаційну сферу студентів педучилища.

Перший субтест другої серії дослідження включав три типи завдань на визначення цінностей професійного спрямування.

Завдання першого типу спрямовані на дослідження **місця позитивних професійних цінностей в особистісних структурах** студентів, яке проводилось за допомогою адаптованої нами до професійної освіти методики (за М. Рокичем 214, 35) “Ціннісні орієнтації”.

Студентам пропонувалось два списки цінностей: А-термінальні цінності – вивчалось переконання у тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; В - інструментальні цінності – вивчалось переконання в тому, що якомусь способу дії або властивості слід надавати перевагу у будь-якій ситуації. У кожному із запропонованих списків цінностей студенти розташували цінності методом прямого ранжування за порядком зростання їх значимості для студента як принципів до життя.

Завдання другого типу були спрямовані на дослідження **стійкості ознак орієнтирів.** Для цього ми використали методику незакінчених речень Фарера [214, 40] і адаптували її відповідно професійній освіті в рамках підготовки вчителя початкових класів, включивши фрази такого змісту: “Якби я не зміг стати вчителем...”, “Зустрічаючи дітей, я...”, “Моя професійна мрія...”, “Серед смислів мого життя професія...”, “Якщо мене не розуміють діти...” та інші. Адаптована методика надана у додатку Б. Методом контект-аналізу були визначені категорії та одиниці аналізу.

Завдання третього типу дозволили вивчити **професійний інтерес** як опосередковуючий фактор ціннісних орієнтацій. Нами вивчався коефіцієнт зацікавленості професією вчителя в таких групах: 1) у групі вчителів; 2) у групі студентів педучилища; 3) у групі студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Перша група була виділена як група, яка здобула

професійну освіту, друга і третя – як групи, які включені в процес професійної освіти. При цьому третя група (студенти вищих навчальних закладів) вивчалася для здійснення порівняння її з другою групою. З метою вивчення стану професійного інтересу створені авторські анкети (Додаток В).

Отже, за допомогою першого субтесту другої серії дослідження нами були визначені цінності професійного спрямування.

Другий субтест другої серії методики констатуючого експерименту включав дослідження складових позитивного професійного педагогічного образу "Я".

Завдання першого типу були спрямовані на дослідження рівня **самопізнання**, який вивчався як позитивний образ "Я" за допомогою адаптованої нами до професійної освіти методики (за Є. Ю. Коржовою "Психологічна автобіографія" [127, 52-62]). Адаптована методика подана в додатку Д. Показником для характеристики уявлень про своє "я" є так зване "значення категорії". Величина показника - кількість згадування в самоописах відповідної категорії. Методом контект-аналізу в даній роботі визначено 9 категорій та їх характеристик: позитивний - "+", негативний - "-", нейтральний - "0". Серед категорій визначено: 1. Ставлення до інших: а) стосунки з оточуючими референтної групи; б) соціальні ролі; в) стосунки з дітьми. 2. Ставлення до себе: а) самооцінка, якості характеру, прийняття себе; б) почуття, переживання; в) зовнішність. 3. Ставлення до майбутнього: а) життєві плани (серед них - професійно спрямовані по 2 бали); б) прогнозування рівня сформованості умінь, інтересів, здібностей; в) близькі та далекі перспективи.

При аналізі кожної студентської роботи враховувалась загальна кількість балів з кожної категорії; окремо з них – позитивного характеру, тому що в контексті даного дослідження нас цікавив "образ Я" кожного окремого студента.

Завданнями другого типу передбачалося вивчення **самооцінки** студентів 2-4-х курсів, яке проводилось за допомогою еталонного ряду. Студенту надавалось 35 слів, що визначають певні окремі моральні якості особистості, а саме: акуратність, безпечність, вдумливість, запальність, сприйнятливість, гордість, грубість, життєрадісність, дбайливість, заздрість, соромливість, злопам'ятність, щирість, вишуканість, примхливість, легковірність, повільність, мрійливість, бережливість, мстивість, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервозність, непорушність, нестриманість, чарівність, вразливість, обережність, чуйність, педантизм, рухливість, підозріливість, принциповість, поетичність, привітність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчуття, терпимість, боягузтво, захопленість, заздрість, завзятість, поступливість, ентузіазм. Студенти самостійно сконструювали з наданих якостей моральний еталон за вихідними положеннями; зокрема, на перші місця помістили якості, які вони вважають найціннішими для особистості, а далі називали всі інші.

Потім студенти склали новий рядок за таким самим принципом, але написали якості у тому порядку, що є, на їх думку, характерним для них самих. Одержуємо два ряди, що можна зіставити один з одним (еталонний і суб'єктивний).

Завдання третього типу передбачало вивчення того, як студенти керують своїми оцінними ставленнями через **саморегуляцію**. Для цього дослідження ми використали адаптовану до професійної освіти методику локус – контролю, описану Є. І. Роговим [224], яка дозволила визначити, в якій мірі студенти беруть на себе відповідальність за те, що з ними відбувається. Студентами було опрацьовано 44 питання опитувальника (див. додаток Е), на які вони дали відповіді. За ключем 1 бал ставився за кожну відповідь, яка співпадала, а всі інші - 0 балів.

Отже, за допомогою другого субтесту другої серії дослідження ми вивчили наявний рівень розвитку складових позитивного професійного педагогічного образу “Я”.

Як бачимо, за допомогою завдань другої серії методики констатуючого експерименту нами досліджено окремі питання ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, а саме: позитивні професійні цінності, стійкість ознак орієнтирів, професійний інтерес, самопізнання, самооцінку, саморегуляцію студентів педагогічного училища.

Третя серія констатуючого експерименту була спрямована на вивчення діяльної сфери майбутніх вчителів і включала два субтести.

Завдання першого субтесту передбачали вивчення розвитку у студентів вміння проектувати педагогічну діяльність.

У завданнях першого типу вивчалась **рефлексія** засобом спостереження за процесом розв’язання студентами навчально-виховних завдань на заняттях психолого-педагогічних дисциплін. Конкретні завдання подані у додатку Ж.

Завдання другого типу дозволяли дослідити **здатність студентів педучилища до постановки і розв’язування педагогічних завдань**. У цьому зв’язку використали адаптовану методику “Педагогічні ситуації”, описану Р. С. Нємовим [180]. Познайомившись із змістом кожної педагогічної ситуації, студенти вибирали з числа запропонованих варіантів реагування на задану ситуацію такий, який, на їхню думку, з педагогічної точки зору є правильним.. Якщо ні один з запропонованих варіантів відповідей їх не співпадав з точкою зору студента, то він вказував свій, оригінальний власний варіант. Приклади адаптованих ситуацій наведені у додатку З.

Отже, за допомогою першого субтесту третьої серії констатуючого експерименту ми дослідили вміння студентів проектувати педагогічну діяльність.

Завдання другого субтесту третьої серії були спрямовані на вивчення емоційних складових педагогічної ситуації.

Завдання першого типу становили опитувальник, за яким проводилося дослідження **емпатії** і містили шість діагностичних шкал. В опитувальнику 36 стверджень, по кожному з яких студент оцінював ступінь збігу заданої відповіді і власної. При згоді і незгоді використовувались шість варіантів відповідей: “не знаю”, “ніколи або ні”, “інколи”, “часто”, “майже завжди”, “завжди або так”. Кожному варіанту відповіді відповідало числове значення: 0, 1, 2, 3, 4, 5. Завдання представлені у додатку И.

Завдання другого типу давали можливість визначати **емоційну рефлексію.** Для цього дослідження ми використали адаптовану методику (за Р. С. Нємовим [180]) “Самопочуття – активність – настрій”. За цією методикою студентам пропонувалися пари оціночних суджень з протилежними за змістом прикметниками. За допомогою цих суджень вони оцінювали своє домінуюче самопочуття, активність і настрій. На кожну з цих характеристик домінуючого емоційного стану в методиці визначено по 10 пар прикметників, всього їх 30. Характеристики подані у додатку К. На шкалах, поданих в таблиці, студенти відзначали свій типовий стан, який повторюється з дня в день, закреслюючи на кожній шкалі ту з цифр, яка йому найбільше відповідає. Велике числове значення вказувало за ключем на перевагу позитивних емоцій, а мале числове значення - на домінування негативних емоцій.

Завдання третього типу давали можливість дослідити особливості **емоційності спілкування.** Нами з цією метою спеціально були розроблені і адаптовані відповідно до професійної освіти анкети В. Ф. Ряховського [180, 56] “Рівень вашого спілкування”. Студенти вибирали варіанти відповідей: “так”, “ні”, “іноді” на задані 16 запитань. Запитання представлені у додатку Л. Студенти оцінювали відповіді так: за кожне “так” – 2 бали, “інколи” – 1 бал, “ні” – 0.

Експериментом були охоплені студенти 2, 3 та 4 курсу відділу “Початкове навчання” Бродівського педучилища (250 осіб), Володимир-Волинського педучилища (200 осіб) і Прилуцького педучилища (200 осіб), студенти Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя (200 осіб) та випускники Бродівського педагогічного училища зі стажем роботи від 5 до 10 років (200 осіб). В цілому у констатуючому експерименті було задіяно 1050 студентів.

Під час проведення констатуючого експерименту було зібрано і проаналізовано 25500 протоколів.

Отже, методика констатуючого експерименту відповідала системному підходу і дозволяла вивчити адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань, сформованість професійних якостей пізнавального характеру, позитивних професійних цінностей, стійкості ознак орієнтирів, професійного інтересу, рівень самопізнання, самооцінки, саморегуляції, педагогічну рефлексію, здатність до постановки педагогічних задач і їх розв’язування, педагогічну емпатію, емоційну рефлексію, емоційність спілкування.

В цілому методика, як було описано вище, склала три серії і шість субтестів. Проведений експеримент за описаною вище методикою у період з 1992 по 1997 рік дозволив одержати велику кількість фактичного матеріалу, аналіз якого як якісного, так і кількісного напрямку представлений у наступному підрозділі 2. 3.

2. 3. Особливості розвитку пізнавальної самостійності студентів у процесі професійної освіти.

2. 3. 1. Теоретичний аналіз особливостей розвитку пізнавальної самостійності у студента педучилища.

Проаналізувавши результати констатуючого експерименту, ми визначили такі критерії сформованості пізнавальної самостійності: 1 – адекватність застосування професійних знань; 2 - професійні якості пізнавального характеру; 3 – цінності професійного спрямування;

4 – професійна самоадекватність; 5 – проектування педагогічної діяльності; 6 – емоційна складова педагогічної ситуації.

Запропоновані критерії оцінки пізнавальної самостійності студентів педучилища взаємопов'язані і створюють систему, адже прояв одного з них зумовлений дією іншого. В своїй єдності вони відбивають нерозривний зв'язок і взаємозумовленість пізнавальної самостійності студентів з результатом їхньої професійної діяльності в педагогічному процесі.

Вивчення узагальнених результатів констатуючого експерименту дало нам можливість визначити ступені розвитку самостійності у виучуваному феномені: 1 – безпосередня зовнішньо надана спрямованість допомоги; 2 – опосередкована зовнішньо надана спрямованість допомоги; 3 – безпосередньо зовнішньо здобута допомога; 4 – опосередковано зовнішньо здобута допомога; 5 – самостійно ініційована педагогічна діяльність. Перший і другий ступені розвитку самостійності відповідають низькому рівню розвитку пізнавальної самостійності, третій і четвертий – середньому рівню, а п'ятий – високому рівню розвитку даної професійної якості.

При виконанні завдань першої серії констатуючого експерименту ступені розвитку самостійності у студентів педагогічного училища проявилися таким чином:

- Зафіксовано прояв повної самостійності у набутті професійних знань, умінь та навичок; самостійно аналізував, формулював мету, планував, робив висновки. У зміст самовдосконалення студент включав розвиток таких якостей мислення, як: критичність, самостійність, спостережливість, творчу уяву, планував виховувати цілеспрямованість, терпеливість, виразність у передачі своїх думок. Самостійно, без зовнішніх стимулів таку позицію реалізував у складанні планів-конспектів уроків під час педагогічної практики. Студент мав достатньо розвинуту здібність до педагогічного аналізу та синтезу. Ефективно організовував свою навчальну

діяльність, що проявлялася перш за все у відмінній та добрій загальній його успішності.

- Успішне виконання завдання лише при наявності вказівок викладача; тільки при допомозі викладача проявляв вміння аналізувати, формулювати мету, планувати, робити висновки. Роботу над професійним самовдосконаленням в результаті самоспостереження та аналізу своєї навчальної праці постійно потрібно було стимулювати. При складанні конспектів уроків під час педагогічної практики включав елементи результату навчальної діяльності учнів лише у завдання (мету), не конкретизуючи її у процесі навчання. Разом з тим студент достатньо чітко і виразно передавав свої думки словами, мімікою, жестами.

- Завдання виконував під керівництвом викладача, слабо самостійно аналізував, формулював мету, планував, робив висновки. Професійне мислення студента більш стандартне, несамостійне, менш здатне переносити освоєні способи дій у новій ситуації. Студентові було важко передавати свої думки словами, мімікою та жестами, хоча мовлення може бути виразним.

Виконання завдань другої серії констатуючого експерименту характеризувалось:

- Стійким самостійним бажанням до здійснення професійних дій. При вирішенні дидактичних задач студент орієнтувався перш за все на результат навчальної роботи – навчити дітей вчитися. При цьому умів спланувати системі своїх дій, які приводили до бажаного результату, чітко бачив цей образ кінцевого результату. Постійно займався самопізнанням та регулював свої оціночні ставлення. Наявна адекватна самооцінка.

- епізодичне бажання до самостійної професійної діяльності. Успішно здійснював професійну діяльність тільки при наявності вказівок викладача. Потребував поштовху для пізнання власного “Я” та регулювання власних дій. Самооцінка часто неадекватна.

- лише позитивне оцінювання стимулювавло до виконання професійних дій. Завдання виконувалися тільки під керівництвом вчителя. Не займався самопізнанням. Невміло керував своїми діями. Самооцінка неадекватна.

При виконанні завдань третьої серії констатуючого експерименту:

- Самостійно передбачав умови, засоби, форми і зміст діяльності, найсприятливішої для розвитку особистості. Самостійно бачив педагогічну проблему, формулював її, висував шляхи доказу, реалізовував розроблений план, робив висновки і узагальнення, творчо розробляв і використовував оригінальні способи розв'язування педагогічних задач в самих різних ситуаціях. Самостійно співвідносив свої можливості і характер професійних завдань. Самостійно визначав такий стиль спілкування, який сприяв виникненню позитивних емоцій.

- Часто з допомогою викладача передбачав умови, засоби, форми і зміст діяльності, найсприятливішої для розвитку особистості. Вміння здійснювати частково самостійний пошук педагогічної проблеми, гіпотези та її розвитку, конструювати розповідь в різних її варіантах, вміння самостійно поставити в новій педагогічній ситуації окрему мету і завдання професійної діяльності, розробити до них плани, критично оцінювати і коректувати свою педагогічну діяльність. З труднощами співставляв педагогічне завдання і власні можливості. Рідко стиль його спілкування викликав позитивні емоції.

- Не вмів самостійно передбачати умови, засоби, форми і зміст діяльності, найсприятливішої для розвитку особистості. Діяв за готовими зразками і алгоритмами; інколи не у стандартних, а у змінених обставинах. Часто не міг співвіднести свої можливості і завдання педагогічної дії. Як правило, у спілкуванні з ним не виникали позитивні емоції.

Вищеназвані критерії та описані ступені пізнавальної самостійності у студентів, перебуваючи у певному співвідношенні і на певному рівні розвитку, дозволили виділити різні рівні сформованості досліджуваного

феномену (можливий ступінь вираження) та описати їх характеристики. Ці дані у структурованому вигляді подані у схемі 2. 1.

Схема 2. 1.

Характеристика критеріїв і рівнів сформованості пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища

№	Критерій	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	Адекватність застосування професійних знань	Успішне застосування знань на практиці в новій ситуації, прагнення до розв'язання пошукових і творчих завдань. Широка обізнаність у різних областях знань і не тільки за програмним матеріалом, а й за межами програми. Постійно звертається до зовнішніх властивостей і внутрішніх зв'язків предметів і явищ. З'ясовує конкретні прояви узагальненого професійного знання і узагальнює конкретні знання. Міцні професійні знання, що характеризуються системністю.	Застосування отриманих знань в ситуаціях, схожих з відомими, пошукові завдання розв'язуються не завжди успішно. Непогана підготовка з окремих навчальних дисциплін, виявляють обізнаність у питаннях, що виходять за межі програми. Епізодично звертається до внутрішніх зв'язків предметів і явищ. Не часто з'ясовує конкретні прояви узагальненого професійного знання і з затрудненням узагальнює конкретні знання. Не міцні професійні знання, які мають певну системність.	Застосування знань на практиці за зразком або за заданим алгоритмом дії. Невміле розв'язування пошукових чи творчих завдань. Слабка підготовка з основних дисциплін; виявляють обізнаність в окремих вузьких питаннях. Не звертається до внутрішніх зв'язків предметів і явищ. З великими труднощами узагальнює і конкретизовує засвоєні поняття. Нетривале збереження професійних знань у пам'яті та їх безсистемність.
2	Професійні якості пізнавального характеру	Завжди бачить проблему. Творчі оцінюють педагогічні ситуації. При потребі	Не завжди бачать проблему. Стандартні в оцінюванні педагогічних ситуацій. З	Не бачать проблеми. Відчувають труднощі в оцінюванні педагогічних си-

		генерують педагогічні ідеї, адекватно їх аналізують та критично оцінюють професійні дії. Завжди приймають професійне рішення гуманістичного спрямування. Розв'язують професійні пізнавальні завдання, які вимагають використання прийомів у нових умовах .	труднощами генерують педагогічні ідеї, їх аналізують та критично оцінюють професійні дії. Часто приймають професійні рішення гуманістичного спрямування. Розв'язують професійні пізнавальні завдання, які вимагають використання прийомів у подібних умовах.	туацій. Не завжди можуть генерувати, аналізувати педагогічні ідеї та критично оцінювати професійні дії. Рідко приймають рішення гуманістичного спрямування. Розв'язують професійні пізнавальні завдання, які вимагають дій за зразком.
3	Цінності професійного спрямування	Цінності мають ознаки гуманістичної, суспільно значущої спрямованості, в пошук сутності життя вкладаються ідеали професійного самовдосконалення. Професійний інтерес проявляється у прагненні до професійних знань Виявляє зацікавленість, допитливість, ініціативу у вирішенні завдань.. Стійкість ознак орієнтирів визначають глибокий інтерес до самостійної роботи. Активність під час проходження пе-	Цінності обмежуються пізнавальним змістом і прагненням до самовдосконалення. Професійний інтерес проявляється частіше на рівні потреби в позитивному оцінюванні, а рідше в самостійній професійній діяльності. Спрямований на способи вирішення вже поставлених завдань. Ознаки орієнтирів не відзначаються стійкістю та визначають нестійкий інтерес до самостійної роботи. Чекання порад і вказівок при	Цінності обмежуються прагненням здобути І ступінь вищої освіти чи довготривалою відпусткою. Професійний інтерес проявляється лише в ситуації позитивного оцінювання. Спрямований на діяльність за зразком. Відсутня стійкість ознак орієнтирів. Байдужість під час педагогічної практики.

		дагогічної практики.	підготовці до педагогічної практики.	
4	Професійна самоадекватність	Домінування позиції “я-майбутній вчитель”. Відсутність феномену “тривожність очікування” Домінування інтернальних тенденцій локусу-контролю. Завжди співвідносять свої можливості й індивідуальні особливості з характером виконуваних професійних завдань Самооцінка адекватна. Здійснення самоконторолю.	Домінування позицій “я-студент” і “я-майбутній вчитель”. Поява феномену “тривожності очікування”. Рівнототожна наявність екстернальних і інтернальних тенденцій локусу-контролю. Не завжди співвідносять свої можливості й індивідуальні особливості з характером виконуваних професійних завдань. Самооцінка не завжди адекватна. Здійснення самоконтролю при спонуканні.	Домінування позиції “я-студент”. Високий рівень феномену “тривожності очікування”. Домінування екстернальних тенденцій локусу-контролю. З труднощами співвідносять своїх можливості й індивідуальні особливості з характером виконуваних професійних завдань. Самооцінка неадекватна. Здійснення самоконтролю в одиничних випадках.
5	Емоційна складова педагогічної ситуації	У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж було сказано словами. Характерний демократичний стиль спілкування.	У спілкуванні намагаються не допускати конфлікти і знаходити компромісні рішення. Характерні демократичний і авторитарний стиль спілкування.	У спілкуванні відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми. Характерний авторитарний стиль спілкування.
6	Проектування педагогічної діяльності	Самостійність при проектуванні педагогічної діяльності. Правильне осмилення змісту педагогічного завдання, виділення його елементів та	Потребує допомоги при проектуванні педагогічної діяльності. Вірне розуміння суті педагогічного завдання, але	Лише з допомогою проектує педагогічну діяльність. Неточне розуміння педагогічного завдання, затруднення у виділенні його умови та

		визначення способів виконання. Постійно оцінює себе з погляду успішного виконання професійної діяльності	затруднення у пошуку шляхів його розв'язання. Не завжди оцінює себе за результатами своєї професійної діяльності	висновку. Не оцінює себе з точки зору виконання професійної діяльності

Отже, описані таким чином характеристики високого, середнього і низького рівнів розвитку пізнавальної самостійності у студентів педучилища дозволили діагностувати вираження даного феномену на різних етапах професійної підготовки в педагогічному училищі (Додаток М).

Кількісні дані розподілу студентів за рівнем сформованості пізнавальної самостійності надано у таблиці 2.1.

Таблиця 2. 1.

Розподіл студентів педучилища за рівнем сформованості пізнавальної самостійності (у % від загальної кількості).

№ п\п	Рівні	Курси		
		2	3	4
1.	Високий	17	22	26
2.	Середній	39	44	46
3.	Низький	44	34	28

Як видно з таблиці, кількісні дані констатуючого експерименту показали, що незначний кількісний показник студентів другого курсу, віднесених нами до високого рівня сформованості пізнавальної самостійності (17%), який збільшується на третьому курсі до 22%, а на четвертому курсі становить 26%. Числові дані середнього рівня сформованості пізнавальної самостійності на другому курсі лише 39%, збільшуючись на третьому і четвертому відповідно до 44% і 46%. На другому курсі переважав низький показник сформованості пізнавальної

самостійності (44%). А на третьому і четвертому курсі, хоча і переважав середній показник сформованості пізнавальної самостійності, але і показник низького рівня залишався достатньо високим – відповідно 34% і 28%. Як бачимо, і при наявній організації навчально-виховного процесу покращуються показники сформованості пізнавальної самостійності, але ці зміни не значні. Отже, дані констатуючого експерименту доводять важливість створення дидактико-методичної системи формування пізнавальної самостійності.

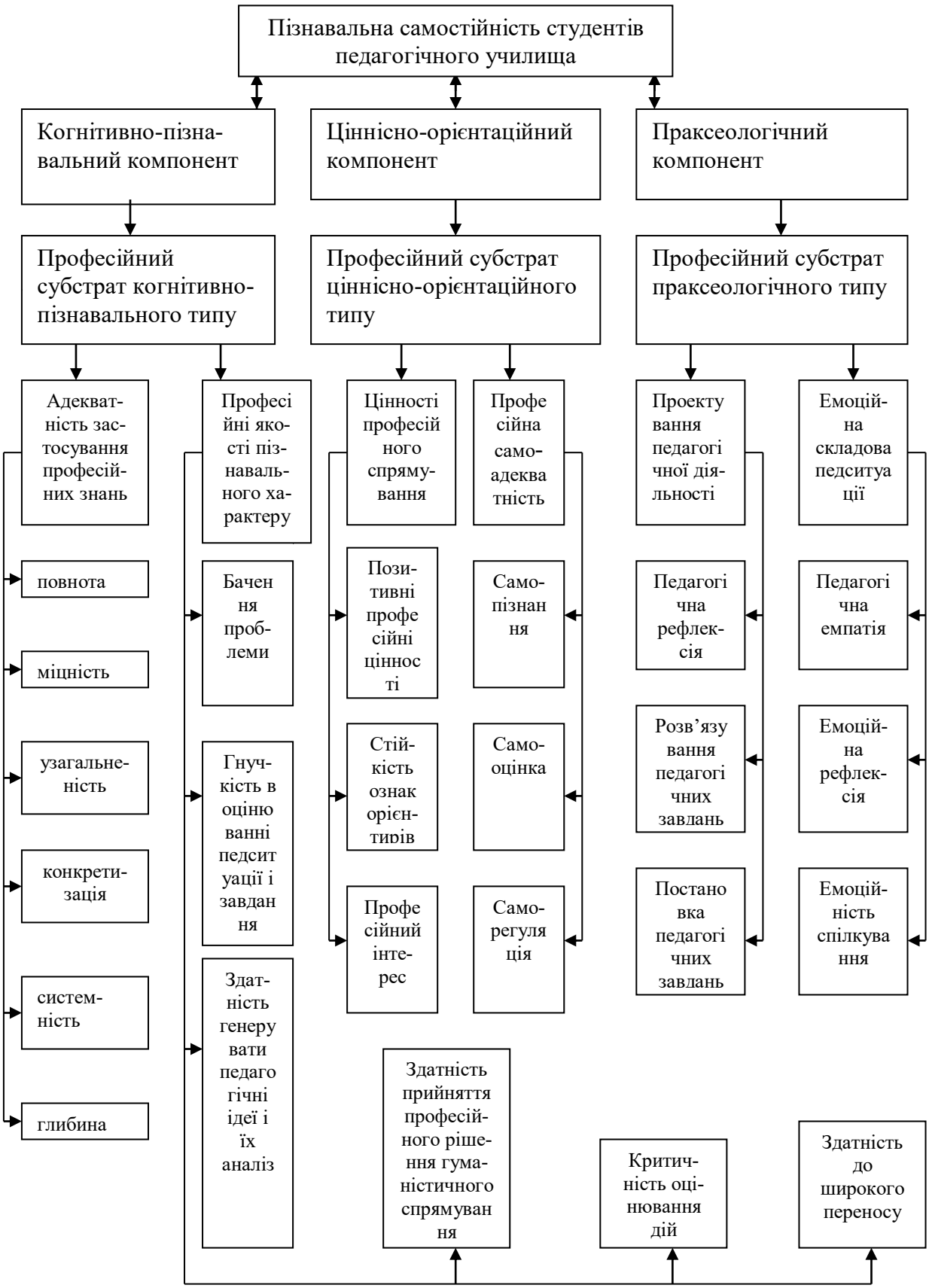
Вищезазначені теоретичні позиції та якісний аналіз виконаних завдань констатуючого експерименту показав, що існують складники, які є самостійними, але в поєднанні залежностей дають важливу професійну якість - пізнавальну самостійність. Кожен з визначених складників має свою власну залежну систему, яку ми назвали субстратом. Дані залежні системи характеризують певну сферу особистості: пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та діяльну. Це дало нам змогу назвати субстрати когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу. Складний взаємозв’язок між субстратами ми відобразили у схемі 2. 2. (див. стор. 81).

Структура професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу включає професійні знання (їх повноту, міцність, узагальненість, конкретизацію, системність, глибину) та професійні якості пізнавального характеру: здатність до виокремлення педагогічного завдання, гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і завдання, здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом, здатність прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, критичність оцінювання дій, здатність до широкого переносу.

Професійний субстрат ціннісно-операційного типу пізнавальної самостійності утворюють цінності професійного спрямування, що включають позитивні професійні цінності, стійкість ознак орієнтирів,

Схема 2.2.

Компонентний склад пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища.



професійний інтерес, та професійна самоадекватність (самопізнання, саморегуляція, самооцінка).

Професійний субстрат праксеологічного типу передбачає проектування педагогічної діяльності (постановка та розв'язування педагогічних завдань, рефлексія) та емоційну складову педагогічної ситуації.

Розглянемо результати констатуючого експерименту за виділеними компонентами.

2. 3. 2. Особливості пізнавальної самостійності студента педучилища в рамках аналізу когнітивно-пізнавального компоненту.

Для дослідження когнітивно-пізнавальної сфери студента педучилища була проведена перша серія констатуючого експерименту; зокрема виконання завдань першого субтесту давало змогу дослідити адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань.

Ми виходили з позиції, що педагогічна діяльність майбутніх вчителів початкових класів здійснюється за допомогою тих професійних понять і категорій, якими вони володіють. Вважали, що новими, ще неосмисленими і неусвідомленими педагогічними поняттями, категоріями, фактами студент не може оперувати в професійній діяльності. Утім, певний аспект застосування існує, але за умови, що нові педагогічні поняття пов'язуються з близькими до них вже засвоєними поняттями, таким чином інтегруючись з раніше усвідомленим. У дослідженні ми виходили з розуміння, що засвоєний студентом мінімум вивченого програмного матеріалу, завдяки інтегруванню з новими педагогічними поняттями в процесі професійної діяльності студентів, уможливлює формування загальних підходів до реалізації загальних завдань професійної діяльності.

Розглядаючи професійні знання, як компонент пізнавальної самостійності студентів педучилища, ми у констатуючому експерименті використовували адаптовану характеристику якостей повноцінних знань особистості (за І. Я. Лернером [148]), яка, на наш погляд, є точнішою і

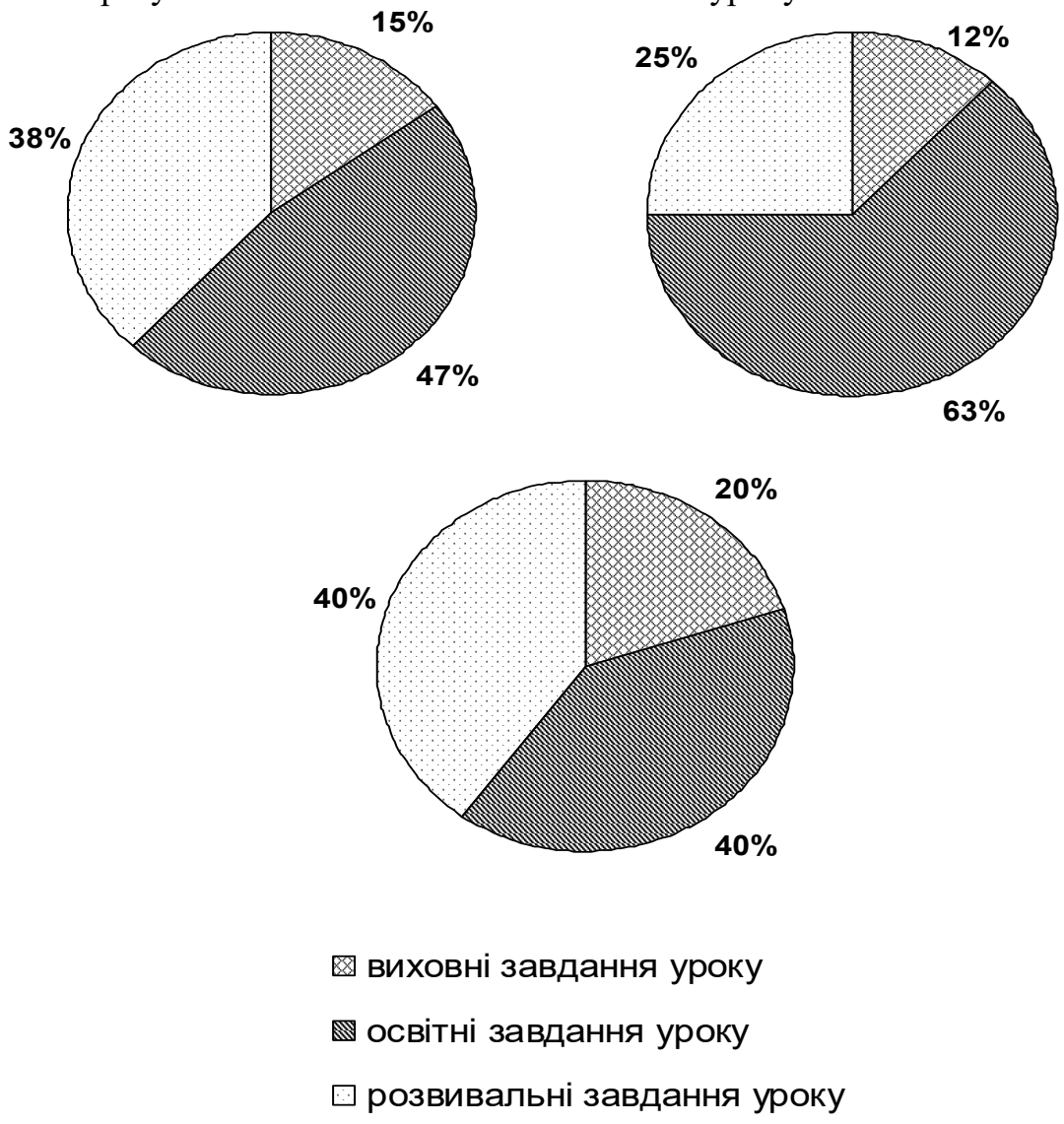
повнішою стосовно професійної освіти: повнота, міцність, узагальненість, конкретизація, системність, глибина. Розглянемо одержані дані і їх аналіз окремо і детально, так як саме вони виступили критеріями знань в аналізі даних, представлених у нашому дослідженні.

Повнота відображає ознаки всіх знань про предмет професійної діяльності, а міцність проявляється у характері за обсягом, тривалістю збереження професійних знань у пам'яті і повноти і адекватності відтворення їх у необхідно визначених педагогічних професійних ситуаціях.

Для вивчення рівня сформованості повноти і міцності професійних знань ми проаналізували, які формулювання вчителями та студентами мети уроку можуть вказувати на міцність і повноту професійних знань, кількісні показники відобразили в діаграмі 2. 1.(с.84). Вчителі початкових класів та студенти педагогічних училищ за мету уроку ставлять: розвиток пізнавальних мотивів особистості, культури мислення, раціональної організації навчальної праці; розвиток основних рухових якостей (сили, вправності, витривалості); виховання потреби у здоровому способі життя; виховання свідомого і творчого ставлення до праці, як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства; розвиток навички культури розумової і фізичної праці; формування моральних понять, суджень, почуттів і переконань, навичок і звичок поведінки, що відповідають нормам суспільства; вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті; формування естетичних поглядів, смаків, почуттів і ідеалів, які ґрунтуються на національній естетиці та кращих надбаннях цивілізації; розвиток позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, творчої ініціативи й активності; проектування "зони найближчого розвитку"; стимулювання нових якісних змін в інтелектуальному, емоційному, соціальному розвиткові учнів; формування понять на основі аналізу і синтезу явищ, подій та фактів, які розглядаються, та ін.

Діаграма 2. 1.

Узагальнені результати вивчення постановки мети уроку



Ми вважали, що постановка розвивальних чи виховних цілей характеризує наявність повноти і міцності засвоєних у професійній освіті, бо спрямовує на розвиток особистості учня, а освітніх цілей - орієнтує на засвоєння учнями змісту навчання та вироблення навчальних умінь.

Картина, зображена у діаграмі 2. 1., відображає рівень сформованості повноти і міцності професійних знань, коли у свідомості майбутнього фахівця фіксується установка навчити дитину певних знань і системних умінь, та коли учень виступає об’єктом, а не суб’єктом навчальної діяльності.

Кількісні дані діаграми показують, що вчителі зі стажем понад 10 років традиційно навчають дитину уміло читати, лічити та писати, мають при цьому непогані результати успішності учнів класу, але у формулюванні мети уроку не орієнтуються на розвивально-виховні цілі, серед яких пізнавальна самостійність є інтегративною якістю, що найефективніше формується саме у процесі навчальної діяльності. Відповідно, на практиці такі вчителі хоч і працюють над розвитком в учнів інтелектуальних умінь, але не допомагають дитині прийняти мету такого розвитку у власну мотивацію навчання і потім - зрозуміти “для чого?” і “чому?” він навчається. Тому вбачаємо причину труднощів, з якими стикаються учні з переходом до середньої ланки освіти, у тому, що знання та навчальні вміння належно сформовані, а мотивація навчально-пізнавальної діяльності є не достатньою. Таким чином, розвиток в учнів пізнавальної самостійності потребує від учителя власного досвіду проходження шляху, усвідомлення і становлення даної якості, що інтегрує різноманітні особистісні характеристики вчителя з професійними знаннями.

Крім повноти і міцності, професійні знання мають такі характеристики: конкретність і узагальненість трактується як специфіка здатності з’ясування конкретних проявів узагальненого професійного знання і здатність узагальнювати конкретні знання; системність визначається як певна складна неоднорідна сукупність професійних знань, структура яких відповідає структурі теоретичним, емпіричним і узагальнено-емпіричним аспектам через розкриття основних понять і положень, підведення аргументованого емпіричного базису під основні теоретичні положення, аналіз наслідку; глибина позначає характер і сутність усвідомлених істотних зв’язків певного професійного знання з іншими.

Вивчення рівня сформованості узагальненості, конкретизації, системності та глибини професійних знань студентів проводилось за

системою визначених завдань і оцінювалося за бальною системою: успішно виконане завдання - 3 бали; виконане з помилками - 2 бали; виконане завдання з допомогою викладача чи студентів - 1 бал.

Відповідно, якщо студент за 20 завдань за чотирма типами набирав від 45 до 60 балів - це високий рівень (I) узагальненості, конкретизації, системності, глибини професійних знань студента; від 30 до 45 балів - середній (II); від 20 до 30 балів - низький (III).

Наведемо приклади окремих відповідей. Студентка Марина К. при вирішенні першого завдання першого типу завдань першого субтесту, який був спрямований на дослідження узагальненості професійних знань, дала таку відповідь: “Лекція за темою “Особистість” може бути виражена в таких поняттях: особистість, індивідуальність, спрямованість особистості, потреби, мотиви, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, колектив”.

Студент Володимир С., аналізуючи хід дискусії “Грамотний педагог вільний чи ні від морально-вольових якостей” (третє завдання другого типу завдань першого субтесту, яке було спрямоване на дослідження конкретизації професійних знань) дав таку відповідь: “Не було достатньої попередньої підготовки дискусії, тобто не продумані питання, не підібраний фактичний матеріал для підтвердження власних думок, не узагальнені докази. Тому дискусія носила стихійний характер і не дала відповіді на поставлену проблему: Вільний чи ні грамотний педагог від морально-вольових знань”.

Студентка Наталя Г. поставила таке питання до педагогічної ситуації (перше завдання четвертого типу першого субтесту, яке було спрямоване на вивчення глибини знань): “Який метод викладання є найдоцільнішим?”. А студентка Ольга П. поставила інше питання за цією ж ситуацією: “Чому у вчителів виникли різні судження про метод викладання природознавства?”.

Кількісні результати експерименту констатуючого характеру показали, що у студентів педагогічного училища переважає низький рівень

сформованості цих характеристик професійних знань студентів: 39%. Але для багатьох майбутніх учителів характерні узагальненість, конкретизація, системність і глибина професійних знань середнього рівня сформованості: 35%. Вирішення конкретних вправ показало, що лише 26% студентів володіють професійними знаннями високого рівня сформованості цих характеристик.

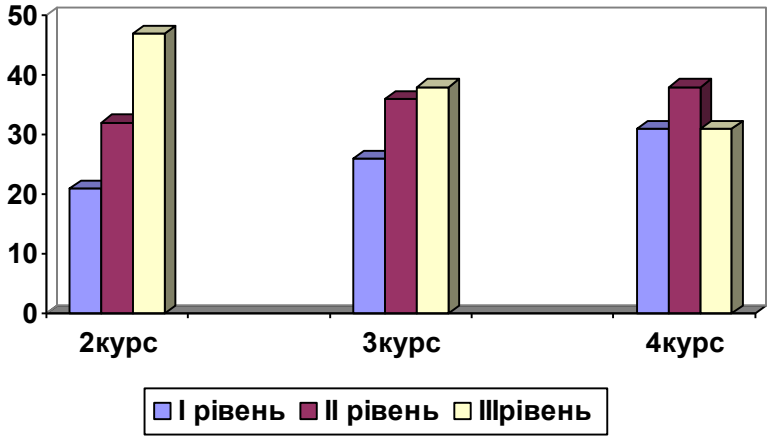
По закінченню педагогічної практики студентів 4-х курсів ми визначили узагальнений показник адекватності застосування засвоєних у професійній освіті знань, який був названий нами **коефіцієнтом адекватності застосування професійних знань** (КАЗПЗ). Одержані дані КАЗПЗ у відносних величинах нами були переведені у рівневі показники таким чином: умовно визначено, що кожному рівневі відповідає певний інтервал значень КАЗПЗ: від 0% до 30 %- І рівень; від 31 %до 62 %- 2 рівень; від 63 % до 100 %- 3 рівень. Проаналізувавши результати, ми відзначили низькі кількісні показники студентів, віднесених нами до високого рівня адекватності застосування засвоєних у професійній освіті знань – 28%, середнього рівня – 36% студентів. Низький показник становив – 36% студентів.

За узагальненими результатами, одержаними нами при виконанні завдань першого субтесту, які були спрямовані на вивчення адекватності застосування засвоєних у професійній освіті знань, були одержані кількісні дані, за якими складена діаграма 2. 2. (див. стор. 88).

Кількісні дані діаграми показують, що числовий показник, який характеризує студентів другого курсу, віднесених до високого рівня адекватності застосування професійних знань становить 21 %. Відсоток студентів, віднесених нами до середнього рівня, становить 32. Показники низького рівня відповідно 47 %. У студентів третього і четвертого курсів ці показники покращуються: високий рівень-26% і 31%, середній рівень-36% і 38%, низький рівнень-38% і 31%.

Діаграма 2. 2.

Розподіл студентів за рівнем адекватності застосування набутих у професійній освіті знань (у % від загальної кількості)



Як показало виконання завдань першого субтесту першої серії експерименту, не дивлячись на те, що професійні знання є знаряддями професійної діяльності, слід звертати увагу не лише на їх збагачення, а й на вміння оперативно використовувати одержану інформацію у своїй професійній діяльності.

Проведене дослідження за допомогою другого субтесту першої серії, який включав завдання шести типів, було спрямоване на вивчення професійних якостей пізнавального характеру: здатність до виокремлення педагогічної задачі, гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і задачі, здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом, здатність прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, критичність оцінювання дій, здатність до широкого переносу. Окремі відповіді студентів були такими:

Студентка Ірина В., виконуючи завдання першого типу, яке було спрямоване на вивчення здатності до виокремлення педагогічної задачі, дала таку відповідь: “За даною ситуацією можна поставити таке запитання: “Яка психологічна особливість дітей молодшого шкільного віку врахована вчителем на уроці?”. Хоча студентка Жанна В. вважає, що за цією педагогічною задачею слід поставити протилежне запитання: “Яка

психологічна особливість дітей молодшого шкільного віку не врахована вчителем на уроці?”.

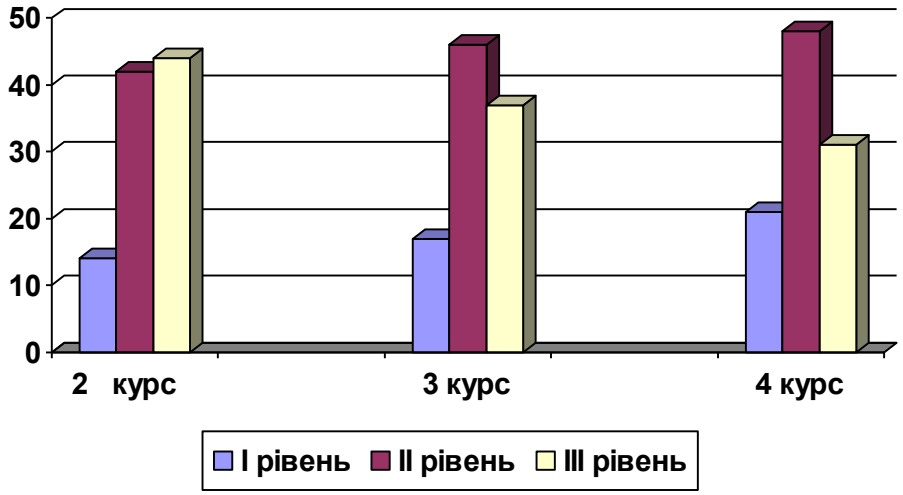
Студентка Оксана Б., виконуючи завдання п’ятого типу, за допомогою якого вивчалася критичність оцінювання, відповіла так: “Значущість уроків С. М. Лисенкової полягає, на мою думку, в тому, що завдяки коментованому випереджуючому навчанню з використанням опорних схем вчитель досягнула високої якості знань. Крім цього, учні у неї на уроках не відчувають страху перед відповіддю, з задоволенням виконують всі завдання, отримують великий обсяг позапрограмного матеріалу для покращення загального розвитку”.

Даний вид дослідження показав, що найбільший успіх в розвитку пізнавальної самостійності зафіксований у випадках, коли студент орієнтується на самостійне виконання попередньо сформованих професійних якостей пізнавального характеру,

Узагальнене вивчення сформованості професійних якостей пізнавального характеру відображено в нижче наведеній діаграмі 2. 3.

Діаграма 2. 3.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійних якостей пізнавального типу (у % від загальної кількості)



Кількісні дані діаграми показують, що професійні якості пізнавального типу на високому рівні відповідають 14 відсоткам у

студентів другого курсу. На середньому рівні відповідно 42 %. Низький рівень має характеристику – 44 %. У студентів третього і четвертого курсу дані професійні якості високого рівня розвитку відповідають 17% і 21%, середнього-46% і 48%, низького-37% і 31%. У студентів 2-4-х курсів переважає низький рівень розвитку професійних якостей пізнавального типу. Незначна кількість студентів має показники високого рівня розвитку. Причиною такого явища може бути ненавченість студентів виконувати подібні типи дидактичних вправ і несформованість стійкості ознак орієнтирів до роботи над розвитком пізнавальної самостійності. Ці причини ми врахували при організації формуючого експерименту.

Узагальнені результати вивчення складових пізнавальної сфери студентів педагогічного училища сформувалися в таблицю 2.2.

Таблиця 2. 2.

Розподіл студентів за рівнем розвитку їх професійних знань та професійних якостей пізнавального типу (у % від загальної кількості).

№ п\п	Рівні	Показники					
		Професійні знання			Професійні якості пізнавального характеру		
		2 курс	3 курс	4 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Високий	21	26	31	14	17	21
2.	Середній	32	36	38	42	46	48
3.	Низький	47	38	31	44	37	31

Кількісні дані таблиці показують, що переважає низький числовий показник, що характеризує групу студентів другого курсу, віднесених до високого рівня сформованості професійних знань (21%) і професійних якостей пізнавального типу (14%). Середній рівень у студентів другого курсу становив 32% і 42%. Показники низького рівня відповідно – 47% і

44%. Хоча числовий показник, що характеризує групу студентів третього і четвертого курсів, віднесених до високого рівня сформованості професійних знань (26% і 31%) і до високого рівня сформованості професійних якостей пізнавального характеру (17% і 21%) покращився, але переважає середній рівень сформованості цих характеристик пізнавальної сфери студента педучилища.

Отже, дані першої серії методики констатуючого експерименту свідчать, що процес ефективного розвитку пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища у процесі професійної освіти можливий тільки за умов, коли процес відзначається таким структуруванням матеріалу, який стимулює до адекватності застосування засвоєних у професійній освіті знань та формування професійних якостей пізнавального характеру.

2. 3. 3. Особливості пізнавальної самостійності в рамках аналізу ціннісно-орієнтаційного компоненту.

Дослідження ціннісно-орієнтаційної сфери проводилося застосуванням другої серії завдань, яка включала виконання завдань двох субтестів. Якісний аналіз здобутих у дослідженні даних свідчить, що життєвий вибір студента педучилища, побудова реальної моделі поведінки, як було сказано, ґрунтуються передусім на її ціннісних орієнтаціях - найважливіших елементах структури особистості майбутнього вчителя, закріплених їх життєвим досвідом, усією сукупністю його переживань. Вони відмежовують суттєве і важливе для даної людини від несуттєвого. Сукупність ціннісних орієнтацій, яка склалася, утворює своєрідну вісь свідомості студента педучилища, що забезпечує сталість особистості, наступність певного типу поведінки і діяльності, виражену у спрямованості потреб і інтересів. Ціннісні орієнтації виступають важливим чинником, які обумовлюються стійкістю ознак орієнтирів, і визначають дії та вчинки майбутніх вчителів початкових класів.

Експеримент показав, що педагогічна діяльність студента без збагачення її особистісними проявами виконується формально, лише за методичними інструкціями. Отже, засвоєння її професійного виконання студентом педучилища супроводжується змінами в структурі особистості, коли, з одного боку, проходить посилення і інтенсивний розвиток професійних характеристик, зокрема пізнавальної самостійності, які сприяють успішному здійсненню професійної діяльності, а з іншої – змінами різної інтенсивності структур, які, на перший погляд, не приймають участі в цьому процесі. Зупинимось на них більш детально.

Ми виявили, що у професійній освіті ціннісні орієнтації є складним соціально-психологічним феноменом, котрий характеризує спрямованість і зміст активності особистості, який є складовою частиною системи відносин особистості, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, який придає сили та спрямованість особистим позиціям, поведінці, вчинкам. Встановлено, що система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. При цьому вершина її - цінності, пов’язані з ідеалами та життєвими цілями особистості. Зафіксовано, що система ціннісних орієнтацій не є абсолютно упорядкованою і нерухомою у студентів у процесі професійної освіти, вона суперечлива і динамічна, відображає як головні, суттєві, стрижневі зміни і взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну миттєвої, випадкової життєвої ситуації.

Отже, система ціннісних орієнтацій, за нашими даними, визначає змістовний бік спрямованості особистості майбутнього вчителя і складає основу її ставлень до навколишнього світу й до самої себе, основу її світогляду і ядро стійких ознак орієнтирів, як професійної, так і життєвої активності в цілому.

Позитивні професійні цінності – спрямування активності студента педагогічного училища на ті чи інші сторони педагогічної діяльності. Ці цінності спрямовуються на професійну діяльність, підвищення ефективності її результатів – професійних знань, умінь і навичок, а також

на засоби здобуття професійних знань, засоби та методи педагогічної роботи, на підвищення її ефективності.

Нагадаємо, що для визначення місця позитивних професійних цінностей в особистісних структурах ми використали завдання першого типу першого субтесту другої серії дослідження, яке включало адаптовану методику, за якою студентам потрібно було розташувати цінності за порядком зростання їх значимості для студента, як принципів життя. Результати даного дослідження сформувались в таблицю 2. 3, де числами визначений сумарний ранг кожної цінності. Якщо цінність поставлена досліджуваним на 1-6 місце (ранг), то умовно вважаємо, що даний вибір відноситься до I порядку (вищого), на 7-12 місце - до II порядку (середнього), на 13-18 місце - до III порядку (низького). Для визначення рейтингу кожної категорії підраховували відповіді студентів, які зазначили якості, належні до кожної категорії. У першому стовпчику - вищі - помножимо результат на 3, у другому - середні - помножимо на 2, у третьому - низькі - помножимо на 1. Додали всі добутки і розділили на кількість якостей, які рахувалися. Вкінці, залежно від результату, надано кожній цінності свій рівень.

Таблиця 2. 3.

Розподіл студентів за прорангованими цінностями групи А і Б (методика Рокича М.)

№	А термінальні	I вищий	II середній	III низький	В інструментальні	№
1	Активне життя	А - 58 В - 32	А - 31 В - 49	А - 11 В - 19	Акуратність	1
2	Здоровий глузд	А - 51 В - 59	А - 39 В - 35	А - 10 В - 6	Вихованість	2
3	Здоров’я	А - 95 В - 33	А - 3 В - 52	А - 2 В - 15	Високі запити	3
4	Цікава	А - 70	А - 23	А - 7	Життєра-	4

	робота	В - 71	В - 23	В - 6	дісність	
5	Краса природи і мистецтва	А - 27 В - 47	А - 39 В - 29	А - 34 В - 24	Дисципліно-ваність	5
6	Любов	А - 89 В - 85	А - 9 В - 12	А - 2 В - 3	Незалежність	6
7	Матеріальне забезпече-ння життя	А - 91 В - 63	А - 5 В - 12	А - 4 В - 25	Відповідаль-ність	7
8	Гарні, вірні друзі	А - 82 В - 39	А - 11 В - 45	А - 7 В - 16	Раціоналізм	8
9	Суспільне визнання	А - 57 В - 49	А - 38 В - 33	А - 5 В - 18	Самокон-троль	9
10	Пізнання	А - 21 В - 62	А - 35 В - 25	А - 44 В - 13	Сміливе від-стоювання свого рішення	10
11	Продуктив-ність життя	А - 52 В - 43	А - 31 В - 45	А - 17 В - 12	Тверда воля	11
12	Розвиток	А - 31 В - 47	А - 48 В - 29	А - 21 В - 24	Терпимість	12
13	Розваги	А - 67 В - 56	А - 21 В - 28	А - 12 В - 16	Широта поглядів	13
14	Свобода	А - 83 В - 65	А - 9 В - 21	А - 8 В - 14	Чесність	14
15	Щасливе сімейне життя	А - 92 В - 75	А - 7 В - 21	А - 1 В - 4	Ефективність в справах	15
16	Щастя інших	А - 21 В - 27	А - 34 В - 39	А - 45 В - 34	Чуйність	16
17	Творчість	А - 59 В - 32	А - 30 В - 37	А - 11 В - 41	Нетерпимість до недоліків у собі та інших	17
18	Впевненість в собі	А - 71 В - 62	А - 13 В - 31	А - 16 В - 17	Освіченість	18

Результати дослідження системи ціннісних орієнтацій ми розподілили за рівнями. враховуючи такі показники: І - високий - А - цінності справи; В - цінності справи та самоствердження; ІІ - середній - А - естетичні цінності та альтруїстичні цінності особистого життя; В - цінності спілкування та індивідуальні цінності; ІІІ - низький - А - матеріальні цінності; В - конформістські якості.

Юля Я. із всіх цінностей вибірки першу місце надала цінності “здоров’я”. Крім неї в основну групу цінностей, що визначають її головну орієнтацію, входять, на її думку: “щасливе сімейне життя”, “любов”, “хороші та вірні друзі”, “життєрадісність”, “матеріальне забезпечення життя, “ефективність у справах”, “свобода”, “незалежність”.

Тетяна А. серед цінностей, котрі мають суттєве значення для неї, але є другорядними у порівнянні з головними цілями життя, назвала такі: “цікава робота” (педагогічна робота з дітьми і батьками),“освіченість”, “активне життя”, “широта поглядів”, “розваги”, “суспільне визнання”, “вихованість”, “продуктивність життя”, “впевненість в собі”, “відповідальність”, “сміливе відстоювання свого рішення”, “самоконтроль”, “чесність”, “творчість”, “здоровий глузд”, “дисциплінованість”, “терпимість”.

Олеся Г. І. визначає такі цінності, що посіли останні позиції в ієрархічній структурі: “тверда воля”, “раціоналізм” , “акуратність”, “високі запити”, “нетерпимість до недоліків у собі та інших”, “чуйність”, “краса природи і мистецтва”, “пізнання”, “розвиток”, “щастя інших”.

Як показало дослідження, головне у житті майбутніх вчителів матеріальне благополуччя (отримане в результаті ефективності у справах) та особисті цінності, особливо відмінне здоров’я. Дуже важливо мати хорошу сім’ю, створену на взаємному коханні, хороших гарних друзів та незалежність і свободу у вчинках. Вагоме значення має цікава робота та освіченість, активне життя, повне розваг. Для майбутніх вчителів

важливими також є сміливе відстоювання власної думки та самоконтроль. Бажаною є можливість творчої діяльності, яка б визнавалася оточуючими та підтримувалась матеріальним достатком. Не слід, на їх думку, марнувати час на милування красою природи і мистецтва, і, взагалі, цілеспрямовано пізнавати навколишній світ з метою розвитку. Для них не є цінним раціоналізм.

Щодо професійних цінностей, то тут домінує власний престиж, збереження власної індивідуальності, соціальні контакти. Не може не хвилювати, що така важлива цінність для професії вчителя, як щастя інших, посіла останню позицію в ієрархічній структурі професійних цінностей.

Таким чином, цікавими є загальні результати першого типу завдань першого субтесту другої серії дослідження, які включали вивчення ціннісної сфери студентів 2-4-х курсів, які найвищі ранги присвоїли цінностям особистого життя та матеріального благополуччя. А професійні цінності займають середні ранги в цілому серед досліджуваних студентів.

Завдання другого типу першого субтесту другої серії дослідження включало вивчення стійності ознак орієнтирів.

Вивчення пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища показало, що її розвиток підвищує рівень професійної діяльності, і включає в себе педагогічну спрямованість майбутнього вчителя початкових класів. Спрямованість особистості майбутнього вчителя (надалі ми будемо вживати для зручності термін “педагогічна спрямованість”) на певний результат діяльності, за даними, одержаними в констатуючому експерименті, виражається через сукупність стійких ознак-орієнтирів, які скеровують професійну діяльність студента педагогічного училища і є відносно незалежні від наявних ситуацій. Експеримент свідчить, що педагогічна спрямованість проявляється в інтересі до самих учнів, до творчого пошуку шляхів розвитку їх можливостей самоорганізації, самоконтролю, саморозвитку. При цьому виявлено, що

важливими ознаками гуманно-педагогічної спрямованості виступають: інтерес до педагогічної професії, готовність (здатність і уміліcть) займатися нею, усвідомлення своїх здібностей і характеру як таких, які відповідають вимогам даної професії.

Розвиток пізнавальної самостійності веде до зміни стійких ознак орієнтирів: перехід від тих, що базуються на необхідності виконання навчального плану для отримання диплома, до інших, що базуються на прийнятті суспільної шкали цінностей, усвідомлення самостійної пізнавальної діяльності як особистісно необхідної для виконання професійної діяльності. Складаються об'єктивні умови для чіткого усвідомлення студентом соціальної цінності розвитку у себе пізнавальної потреби, як якості, необхідної для успішного виконання своєї долі роботи в суспільстві.

Нагадаємо, що для вивчення стійкості ознак орієнтирів ми використали адаптовану методику незакінчених речень. Методом контент-аналізу були визначені категорії та одиниці аналізу. Експериментом було охоплено 250 студентів, але до таблиці (див. додаток Н) були занесені відповіді студента за номером 3 по списку за характером закінчення ним конкретної фрази певної категорії - позитивний, негативний, нейтральний характер.

Таким чином, за допомогою даної методики ми виявили студентів, у яких переважають стійкі ознаки орієнтирів за такими категоріями, як ставлення до дітей, до роботи в школі, до професійного майбутнього, до навчання в педучилищі, ставлення до життя в цілому і визначили такі рівневі характеристики: I - високий - повне професійне самовизначення; II - середній - ставлення до себе, до друзів, ставлення до батька і до матері; III - низький - страхи і застереження, усвідомлення вини у ставленні до минулого. Продовження незакінченої фрази окремих студентів було таким:

Галина Я.: "Найбільше задоволення я отримую від схвалення моєї роботи". Анна Ф.: "Найбільше задоволення я отримую від усвідомлення

того, що робота зроблена добре". Оксана Ф.: "найбільше задоволення я отримую від того, що мене оточують друзі".

Оксана В.: "Найкращим педагогом є той, хто проявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід". Галина Д.: "Найкращим педагогом є той, хто викликає інтерес до предмета". Наталя З.: "По-моєму, найкращим педагогом є той, хто створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити власну думку".

За узагальненими результатами, одержаними нами при виконанні завдань другого типу першого субтесту, яке полягало у дослідженні стійкості ознак орієнтирів, були визначені такі кількісні дані: студентів, віднесених нами до високого рівня розвитку стійкості ознак орієнтирів - 21%, середнього рівня – 37 %, низького рівня - 42%.

Завдання третього типу першої субтесту другої серії дослідження включали завдання на дослідження пізнавального інтересу. Ми виявили таку цікаву особливість: у студентів педагогічного училища професійний пізнавальний інтерес у своєму розвитку проходить різні ступені: від цікавості, викликаної новим видом діяльності, до допитливості, від неї – до глибини сутності професійної діяльності і, нарешті, до вирішення педагогічного завдання.

Ми встановили наявність професійного пізнавального інтересу, який у студентів визначається відповідними критеріями. На основі якісного аналізу даних досліджень ми зробили висновок про те, що до таких критеріїв можна віднести: 1 - наявність таких запитань, які потребують передусім вияснення причинно-наслідкових зв'язків і розкриття закономірностей професійної діяльності; 2 - пошукова активність, що проявляється в ініціативності і самостійності у професійній діяльності; 3 - вміння студентів самостійно розв'язувати професійні завдання, виконувати тренувальні вправи, знаходити вихід з проблемних ситуацій; 4 - підвищений інтерес до професійних знань. Прагнучи оволодіти цими

знаннями, студенти не заспокоюються почутим на заняттях, а самостійно поповнюють свої знання з різних джерел.

Професійний інтерес вивчався за авторськими анкетами, у яких студенти педучилища і вчителі відзначали, що подобається і що не подобається їм в обраній професії. Професійний інтерес обчислювався за формулою:

$$ПІ = \frac{\sum + ... \sum -}{\sum +} \qquad (2.\ 2)$$

Числовий ряд величин, одержаних при вивченні пізнавального інтересу, поділений на 3 періоди, і визначає три рівні розвитку пізнавального інтересу: низький, середній, високий.

Серед вчителів зі стажем роботи до 10 років переважає середній рівень розвитку професійного інтересу, а серед практиків стажем понад 10 років майже порівно розподілились середній та високий рівень розвитку ПІ. Бо працювати вчителем понад 10 років, звичайно, залишаються професіонали, в яких сформовані з різних причин ціннісно-мотиваційні показники професійної спрямованості як складові пізнавальної самостійності в цілому.

Результати вивчення професійного інтересу серед студентів середніх та вищих педагогічних закладів показують, що у студентів педучилищ переважає середній рівень пізнавального інтересу, а у студентів педвузу переважають низькі показники професійного інтересу. Це ще раз частково підтверджує теоретично сформульовану сутність пізнавальної самостійності як інтегративної якості особистості майбутнього вчителя, що формується не стільки від засвоєних на інформативному рівні знань, скільки у процесі діяльності, стимулюючої і активізуючої особисті структури. Традиційна система підготовки вчителя у вузі до сьогоднішнього дня практично недостатньо педагогічно спрямована, а студенти вузу переважно реалізовують можливість здобути вищу освіту. Свої відповіді студенти побудували таким чином:

Любов С.: “Подобається можливість працювати з дітьми і молоддю, можливість удосконалення”. Оксана С.: “Подобається усвідомлення суспільної корисності моєї праці і можливість навчати та виховувати”.

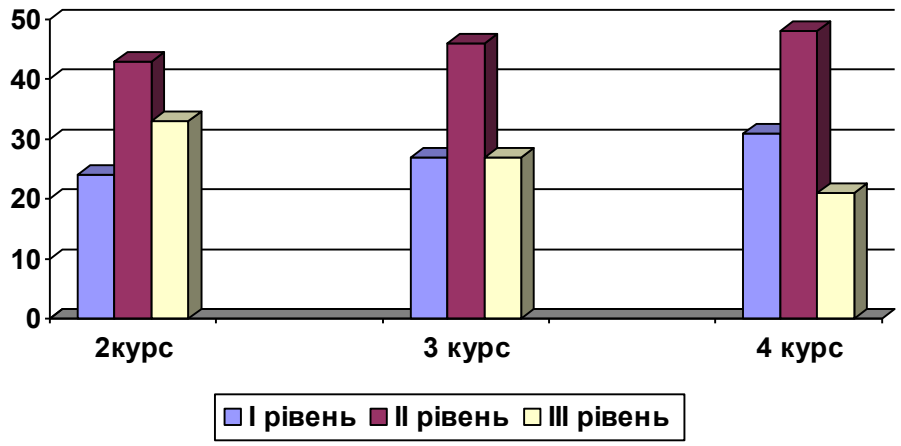
Хоча були і інші відповіді: Мар’яна З.: “Подобається тривала відпустка і не подобається різноманітність праці”. Оксана Ч.: “Подобається можливість спілкуватися з цікавими людьми і не подобається можливість творчої роботи”.

Узагальнюючі дані виконання завдань третього типу першого субтесту свідчать, що професійний інтерес на високому рівні розвинений лише у 26% студентів педагогічного училища, на середньому рівні – у 41%, низький рівень сформованості професійного інтересу характеризується показником 33%.

А узагальнене вивчення сформованості цінностей професійного спрямування відображено у нижче наведеній діаграмі 2. 4.

Діаграма 2. 4.

Розподіл студентів за рівнем сформованості цінностей професійного спрямування (у % від загальної кількості).



Кількісні дані діаграми показують, що виявлено низький числовий показник, який характеризує групу студентів, віднесених до високого рівня сформованостей цінностей професійного спрямування: у студентів другого курсу – 24%, третього – 27%, четвертого – 31%. Середній рівень має такі

числові дані: у студентів другого курсу – 43%, третього – 46%, четвертого – 48%. Кількісні показники низького рівня такі: у студентів другого курсу – 33%, третього – 27%, четвертого – 21%.

Отже, в результаті застосування завдань першого субтесту другої серії дослідження ми визначили сформованість цінностей професійного спрямування.

Виконання завдань другого субстрату другої серії дослідження було спрямоване на визначення професійної самоадекватності студентів педучилища.

Завдання першого типу другого субтесту були спрямовані на визначення рівня самопізнання (через вивчення “образу Я”).

Отримані дані констатуючого експерименту дозволили з’ясувати, що рівень сприймання майбутнім вчителем учнів молодших класів і самого себе залежить від наявності у нього позитивної “я – концепції”, що сприятливо позначається не лише на його поведінці в класі, а й на успішності учнів. Тому діти, взаємно діючи з педагогом-практикантом, упевненим у їх можливостях, учні починають виявляти свої здібності повною мірою і набувають відчуття власної цінності. Виявлено, що ставлення до себе та інших є важливим чинником, котрий визначає стиль педагогічної взаємодії та, відповідно, характер оцінних ставлень.

Важливим структурним компонентом особистості майбутнього вчителя є “Образ –Я”- відносно стійка, не завжди усвідомлена, система уявлень індивіда про самого себе, яка переживається як неповторне і на основі якої він будує свою взаємодію з іншими.

Позитивний “Я” образ вивчався за допомогою адаптованої методики, що полягала у створенні студентами психологічної автобіографії. Загальні результати аналізу, зображені в діаграмі 2. 5. (див. стор. 102).

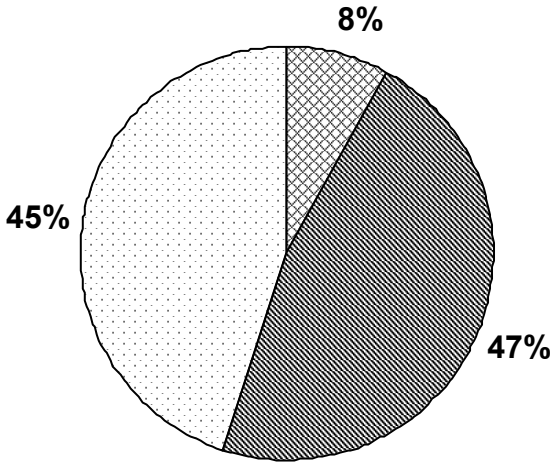
Узагальнені результати аналізу, зображені в кругових гістограмах, вказують на те, що більшість студентів 2-4-х курсів виражають себе через

ставлення до інших і найменше - через ставлення до майбутнього (якщо не задати попередньо установки включати до автобіографії дані критерії).

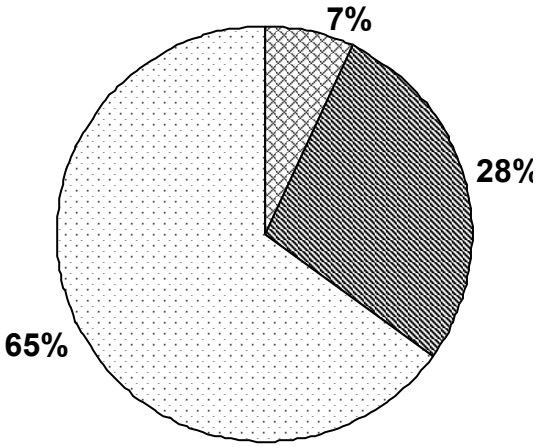
Діаграма 2. 5.

Результати вивчення позитивного “я” – образу

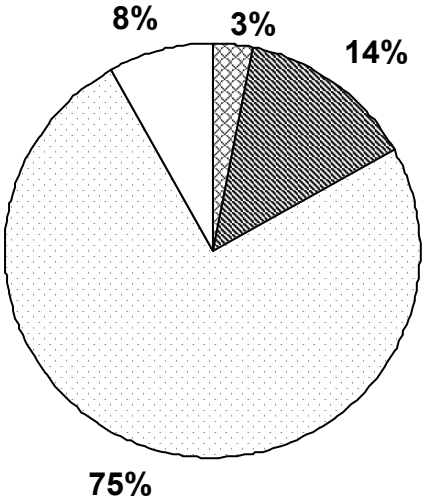
Ставлення до інших



Ставлення до себе



Ставлення до майбутнього



Умовні позначення:

- позитивно виражені відповіді;
- негативно виражені відповіді;
- нейтрально виражені відповіді;
- пов’язують свої життєві перспективи з професійним самовизначенням.

До того ж в описах студентів зустрічається найбільше позитивне ставлення саме до себе. Серед категорії “ставлення до майбутнього” ми визначили

окремо відсоток студентів, які пов’язують стратегічні плани на майбутнє з професійним самовизначенням. Таким чином одержані результати частково описують важливий структурний компонент особистості майбутнього вчителя – образ “я” як відносно стійку, не завжди усвідомлену, систему уявлень індивіда про самого себе, яка переживається як неповторне, і на основі якої він будує свою взаємодію з іншими. При складанні психологічної характеристики студенти використовували такі фрази: Ірина Л.: “У вільний час я з задоволенням читаю педагогічну пресу, книги по психології”. Галина С.: “Я люблю, коли інші люди мене цінують”. Марія Р.: “Хочу бути таким педагогом, у якого учні з задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі”.

Отже, завдання першого типу другого субстрату дали змогу вияснити, який рівень самопізнання студентів педучилища.

Завдання другого типу другого субтесту були спрямовані на вивчення самооцінки студентів.

Констатуючий експеримент показав, що міра адекватності “Я-образу” виявляється при визначенні самооцінки особистості. Це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. За допомогою самооцінки відбувається регуляція поведінки особистості, самоствердження в особистісному і професійному аспектах.

Лише в ході пізнання власних духовних якостей можливе успішне формування особистістю адекватного емоційно-ціннісного ставлення до себе (самооцінка), отже, і високої організації своєї поведінки та діяльності, в тому числі і формування пізнавальної самостійності.

Самооцінка - це прояв оцінного ставлення до себе. На початкових стадіях формування самооцінки студентів педучилища еталоном були певні якості, що виявлялися в інших людей, або їх оцінні судження чи норми поведінки. Пізніше виникали еталони “внутрішні” - коли майбутній вчитель був здатний міркувати про ступінь прояву у нього певної якості у

кожний конкретний момент порівняно з тим, як вона, ця якість, проявлялася раніше.

Вивчення самооцінки проводилося шляхом побудови морального еталону, який проводили студенти за поданими 35 словами, що визначають моральні якості особистості. Студенти дали такі відповіді: Юля Л., характеризуючи себе: “Щирість, вишуканість, стриманість, чарівність…” а для інших визначає такі якості: “Наполегливість, рішучість, співчуття, терпимість…”. Оксана О. характеризує себе: “Акуратність, вдумливість, вразливість, привітність…”, а інших: “Чуйність, стриманість, поступливість…”.

На основі аналізу зіставлення рядків знаходимо коефіцієнт рангової кореляції. Висхідний або нисхідний порядок номерів якостей особистості в обох рядках є їх ранги. Різниця рангів, що визначають місце тієї чи іншої якості, дає можливість обчислити коефіцієнт кореляції за формулою:

$$P = \frac{1 - 6\sum \alpha^2}{n^3 - n} \qquad (2.\ 3)$$

де Z - знак суми;

п - кількість якостей;

α - різниця номерів рангу.

Визначена самооцінка за значенням коефіцієнта кореляції в числових межах від - 1 до + 1 трактується так: висока самооцінка наближається до + 1; низька - до - 1, адекватна - до 0.

Узагальнення отриманих даних показало, що переважає середній рівень сформованості самооцінки: 41 % у студентів другого курсу, 44% - третього курсу, 47% - четвертого курсу. Високий рівень сформованості самооцінки характерний лише 13 % студентам другого курсу, 17% - третього курсу, 18% - четвертокурсникам. 46 % студентів другого курсу, 49% - третього курсу, 35% - четвертого курсу володіють самооцінкою на низькому рівні.

Отже, за допомогою другого типу завдань другого субтесту другої серії дослідження ми визначили рівень самооцінки.

Завдання третього типу другого субтесту були спрямовані на вивчення саморегуляції.

Оцінні ставлення вчителя виконують одну з основних ролей в складному процесі педагогічної взаємодії. Тому ми перевіряли здатність студентів педучилища керувати оцінними ставленнями, тобто саморегуляцію. Ціннісні орієнтири виступають в процесі саморегулювання як еталони, які надають здатність майбутньому вчителеві самостійно забезпечувати адекватність власних дій та оцінних суджень прийнятій програмі, вимогам певних принципів, норм, правил.

Вивчення саморегуляції проводилося адаптованим тестом локус-контролю. Узагальнення результатів показало, що у студентів педучилища переважають екстернальні тенденції локусу-контролю (68%), тобто події в своєму житті вони пояснюють дією зовнішніх сил. Наприклад, погано проведений урок пояснюють не власною непідготовленістю, а невихованістю учнів чи відсутністю вчителя класу. Тому в організації формуючого експерименту важливе місце відведено виробленню інтернальної поведінки.

Крім цього, результати дослідження показали, що для майбутніх учителів 2-4 курсів характерний середній рівень розвитку саморегуляції – 47%, 49%, 51% відповідно. Низький рівень саморегуляції властивий 35% студентам другого курсу, 32% - третього , 28% - четвертого курсу. А студентів другого курсу високого рівня розвитку саморегуляції лише 18%, третього курсу – 19%, четвертого курсу – 21%.

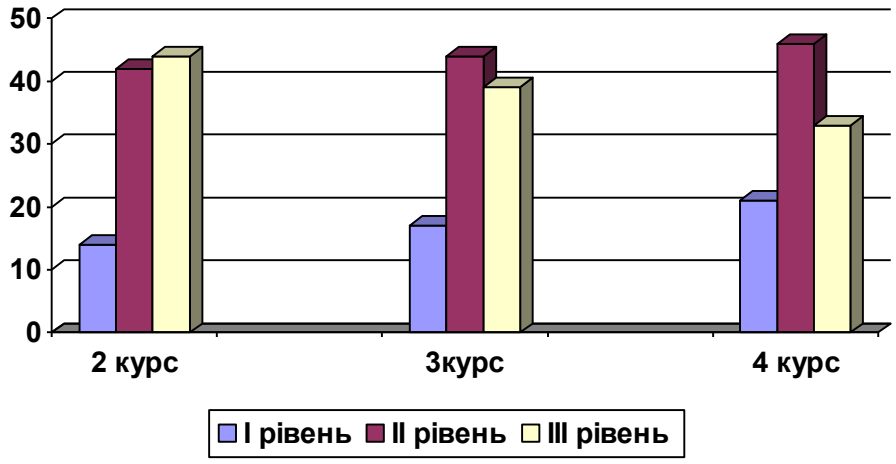
Ірина П. вибрала такі відповіді: “Я часто відчуває, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається”, “Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння”, “У житті бувають такі ситуації, які не можливо змінити навіть з найбільшим бажанням”. Михайло К. вибрав інші відповіді: “Я відчуваю,

що від мене більше, ніж від інших, залежать мої успіхи”, “Те хороше, що я роблю, як правило, оцінено іншими”.

За узагальненими результатами, одержаними нами при виконанні завдань другого субстрату другої серії дослідження були одержані кількісні дані, за якими складена діаграма 2. 6.

Діаграма 2.6.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійної самоадекватності (у % від загальної кількості).



Кількісні дані діаграми показують, що у студентів переважає середній рівень розвитку професійної самоадекватності: другий курс – 42%, третій курс – 44%, четвертий курс – 46%. Відсоток студентів другого курсу, віднесених нами до високого рівня, становить 14, третього – 17, четвертого – 21. Низький рівень професійної само адекватності властивий 44% студентів другого курсу, 39% - третього курсу і 33% - четвертого курсу.

Отже, виконання завдань другого субстрату другої серії дослідження дало можливість визначити сформованість професійної адекватності.

Перший і другий субстрат другої серії дослідження був спрямований на вивчення ціннісно-орієнтаційної сфери студентів.

Узагальнені дані вивчення ціннісно-орієнтаційної сфери студента педагогічного училища оформились в таблицю 2. 4.

Таблиця 2. 4.

Розподіл студентів за рівнем сформованості ціннісно-орієнтаційної сфери (у % від загальної кількості).

№ п\п	Рівні	Цінності професійного спрямування			Професійна самоадекватність		
		2 курс	3 курс	4 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Високий	24	27	31	15	17	21
2.	Середній	43	46	48	41	44	48
3	Низький	33	27	21	44	39	31

Кількісні дані таблиці показують, що складові ціннісно-орієнтаційної сфери мають відповідно високий рівень у 24% і 15% студентів другого курсу, 27% і 17 % третього курсу, 31% і 21% четвертого курсу. Як бачимо, у студентів 2-4 курсів переважає, в загальному, середній рівень сформованості складових ціннісно-орієнтаційної сфери. Низький рівень сформованості даних характеристик має відповідно таку кількісну характеристику: у студентів другого курсу – 33% і 44%, у студентів третього курсу – 27% і 39 %, у студентів четвертого курсу – 21% і 31%.

Отже, констатуючий експеримент показав, що педагогічна діяльність студента без збагачення її особистісними проявами виконується формально, що спрямованість і зміст активності особистості студента у професійній діяльності визначає система ціннісних орієнтацій, які виступають еталонами в процесі саморегуляції.

2. 3. 4. Особливості пізнавальної самостійності студентів педучилища в рамках аналізу праксеологічного компоненту.

Методика констатуючого експерименту передбачала третю серію дослідження, яка включала завдання двох субтестів.

Перший субтест включав завдання першого типу на визначення педагогічної рефлексії, тобто здатності оцінювати себе з точки зору динаміки певних професійних якостей, властивостей.

Рефлексія розуміється як процес самопізнання психічних актів і станів, реальну здатність людини до самозвіту про пережиті нею факти свідомості та самоаналізу власних психічних станів. Під навиками педагогічної рефлексії розуміємо такі навики відображення самоаналізу, самопізнання, які спрямовані на результати такої власної самостійної діяльності. Рефлективні акти свідомості майбутнього вчителя обслуговують розвиток усіх основних компонентів педагогічної діяльності.

Структура рефлексивних здібностей у професійній освіті характеризується як достатньо складна і включає в себе не тільки вияв системи провідних цілей поведінки і розпізнання на основі аналізу вчинку учня його особистості, але і переборення негативних стереотипів і установок при розпізнаванні особистості учня, проникнення в скриті резерви його розвитку, передбачення поведінки і діяльності дітей в певних життєвих ситуаціях і спрямування подальшого розвитку кожного з них. За допомогою рефлексії студент педучилища відображає своє ставлення до професійної діяльності, регулює свої психічні стани та оцінює їх, забезпечуючи утворення нових цінностей.

Рефлексія вивчалася засобом спостереження за процесом розв’язання студентами навчально-виховних завдань на заняттях психолого-педагогічного циклу.

Оксана Т. під час розв’язання будь-якого завдання активно, повно, в деталях, емоційно описувала себе в даній ситуації. Світлана Ч. неповно, неактивно, але без сторонньої допомоги пояснювала себе. Марія Ю. невміло, неповно і з сторонньою допомогою пояснювала себе в даній ситуації (навчальній чи життєвій взагалі).

Як свідчать узагальнюючі дані констатуючого експерименту, регулюють свої психічні стани і оцінюють їх на високому рівні лише 18%

студентів другого курсу, 21% студентів третього курсу, 23% студентів четвертого курсу. Для 38% студентів другого курсу, 41% третього курсу, 44% четвертого курсу характерний середній рівень сформованості рефлексії. Низьким рівнем рефлексії властивий 44% студентів другого курсу, 38% - третього, 33% - четвертого.

Отже, перший тип завдань першого субтесту дав можливість визначити рівень розвитку педагогічної рефлексії.

Завдання другого типу першого субтесту були спрямовані на постановку педагогічних задач і їх розв'язування.

В процесі професійного становлення під час навчання в педучилищі проходить поступове нагромадження у студентів навичок, пов'язаних з управлінськими функціями студентів педагогічного училища у всіх ланках навчальної діяльності, що у подальшому забезпечує створення у майбутніх педагогів більш активного підходу до виконання професійної діяльності, підготовку їх до самоосвіти та розвиває навички психолого-педагогічного проектування учбової діяльності учнів початкових класів. Як було сказано вище, окремо досліджувався характер і особливості проектування педагогічної діяльності, що включав навички педагогічної рефлексії, вміння ставити педагогічні задачі і розв'язувати їх.

За допомогою адаптованої до професійної освіти методики, що включала педагогічні ситуації, перевірялась готовність розв'язувати педагогічні завдання. Кожна відповідь студента – вибір ним того або іншого з запропонованих варіантів – оцінювалася в балах у відповідності з ключем, поданим в додатку П. Зліва по вертикалі в цій таблиці своїми порядковими номерами вказані педагогічні ситуації, а справа вверху також по порядку їх послідовності надані альтернативні відповіді на ці ситуації. В самій таблиці наведені бали, якими оцінюються різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації.

Ольга З., аналізуючи педагогічну ситуацію 1, оформила свою відповідь так: "Якщо б учень сказав, що сміється з мене, я б відповіла, що

люблю веселих людей”. А Галина Т. має іншу думку: “Якщо б учень сказав, що сміється з мене, я б знайшла тут же причину посміятися з нього”.

Марія З., аналізуючи ситуацію за номером 8, сказала: “Якщо б учень заявив мені, що він запросто може викладати мій предмет, я б запропонувала йому самому довести урок до кінця”.

Здатність правильно розв’язувати педагогічні завдання визначалася за сумою балів, набраною студентом за всіма педагогічними ситуаціями, поділеної на 14. Якщо студент отримав середню оцінку вище 4,5 бала, то ця складова пізнавальної самостійності вважалася високорозвиненою. Якщо середня оцінка знаходиться в інтервалі від 3,5 до 4, 4 бала, то це – середній розвиток складової даного феномену. Якщо середня оцінка виявилась менше, ніж 3, 4 бала, то це свідчить про низький розвиток здатності розв’язувати педагогічні завдання

Узагальнені дані дослідження показали, що ставити педагогічні задачі і їх розв’язувати на високому рівні здатні 22% студентів другого курсу, 26% - третього, 31% - четвертого. Середнього рівня таких студентів більше: другого - 41%, третього – 46%, четвертого – 48% . На низькому рівні сформовані навички проектування у 37% студентів другого курсу, 28% - третього , 21% - четвертого.

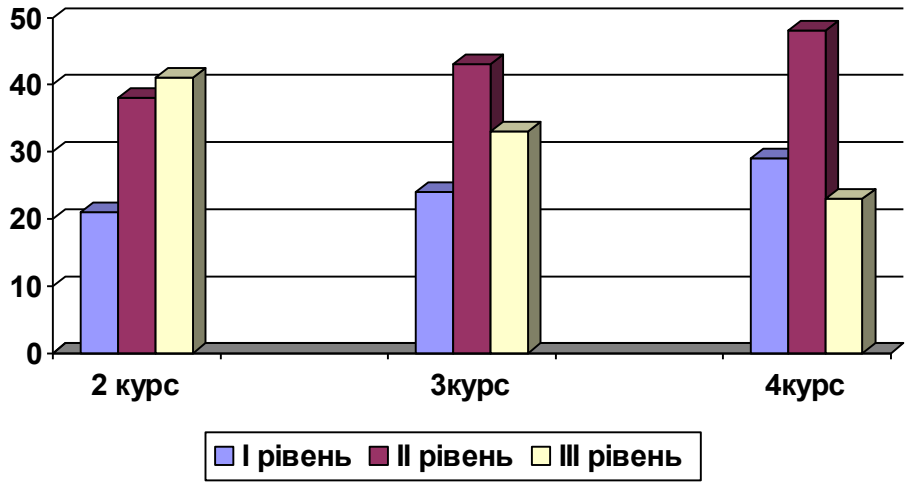
Завдання першого субтесту третьої серії констатуючого експерименту дали змогу дослідити проектування педагогічної діяльності.

За узагальненими результатами були одержані кількісні дані, за якими складена діаграма 2. 7., яка подається нижче (стор. 111).

Кількісні дані діаграми показують, що виявлено низький числовий показник, який характеризує групу студентів, віднесених нами до високого рівня проектування педагогічної діяльності: 2 курс – 21%, 3 курс – 24%, 4 курс – 29%. Середній рівень становить: 2 курс – 38%, 3 курс – 43%, 4 курс – 48%. Показники низького рівня відповідно: 2 курс – 41%, 3 курс – 33%. 4 курс – 43%.

Діаграма 2. 7.

Розподіл студентів за рівнем сформованості навичок проектування педагогічної діяльності (у % від загальної кількості).



Отже, в результаті виконання завдань першого субтесту нами досліджено проектування педагогічної діяльності.

Завдання другого субтесту були спрямовані на дослідження емоційної складової педагогічної ситуації.

Під час виконання завдання першого типу другого субтесту ми досліджували емпатію студентів.

Дієвим психологічним механізмом ставлення майбутнього вчителя до дітей є рівень розвитку його емпатії. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинена у людини емпатія - ключевий фактор успіху в тих видах діяльності, які вимагають відчути світ партнера по спілкуванню і перш за все у навчанні і вихованні.

Емпатія досліджувалася за опитувальником, який містив 36 тверджень, які студент повинен був оцінити. Ірина М.: “Я байдужа до критики на мою адресу”. Зоряна Л.: “Людині стає легше, якщо уважно вислухати її скарги”. Любов К.: “Мені завжди хотілося вияснити, чому деякі мої однокласники задумливі”.

За допомогою табл. 2. 5 на основі отриманих бальних оцінок діагностувався рівень емпатії по кожній із складових і в цілому.

Таблиця 2. 5.

Рівні емпатії

Рівень	Кількість балів
Високий	68 – 90
Середній	37 – 67
Низький	0 - 36

Високий рівень емпатійності характерний лише 14% студентам другого, 16% - третього , 19% - четвертого курсу педагогічного училища. Вони чутливі до потреб і проблем оточуючих, люблять спілкуватися, знаходять компромісні рішення. Діти так і тягнуться до них. 39% студентів - другого, 41% - третього, 44% - четвертого курсу - середнього рівня емпатійності, який присутній більшості людей. Такі студенти в спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж було сказано словами, але не відносяться до особливо чутливих осіб. Їм не характерна розкутість почуттів, що заважає повноцінно сприймати людей. Майбутні вчителі низького рівня емпатійності на другому курсі становлять 47% , на третьому – 43%, на четвертому – 37%. Людей цінують за ділові якості і ясний розум. Окремі студенти не знаходять взаєморозуміння з навколишніми.

Отже, в результаті виконання першого типу завдань другого субтесту третьої серії дослідження ми визначили рівень емпатійності.

Завдання другого типу другого субтесту третьої серії дослідження були спрямовані на вивчення емоціональної рефлексії.

Успіх діяльності вчителя залежить від задоволення, яке він відчуває, виконуючи свої професійні обов’язки, інтересу до професії, від організації та управління її об’єктивними та суб’єктивними елементами. Тому у процесі формування пізнавальної самостійності важливу роль відіграє

емоційний фактор – емоційна рефлексія. Емоційна рефлексія - це перш за все емоціональні процеси, і вони підпорядковуються основним закономірностям дії емоціональної сфери, яка виникає під час здійснення професійної діяльності.

Емоції вивчалися за адаптованою методикою, яка полягала в тому, що студентам пропонувалися пари оціночних суджень з протилежними за змістом прикметниками, і вони повинні були відзначити свій типовий настрій. Сума балів, набрана студентом по всіх 30 шкалах, ділилася на 30, і в результаті отримували середній показник, що відображав емоції, які переважають у даного студента. Майбутній вчитель, який має середню оцінку в інтервалі від 5 до 7, вважався таким, у якого найчастіше домінують позитивні емоції. Таким і повинен бути вчитель. Той, у кого виявилась оцінка від 1 до 3 балів, вважався людиною, у якої переважають негативні емоції. Оцінка, близька до 4 балів, вказує на домінування мінливого настрою або такого, який сам людина не в стані оцінити як хороший чи поганий. Валентина С. визначила: “Пасивний-активний – 5, веселий-сумний – 6, виснажений-повний снаги – 6”. Галина Ш. В тих же характеристиках визначила інші цифри: “Пасивний-активний – 3, веселий-сумний – 2, виснажений-повний снаги – 3.”

Узагальнюючі результати свідчать, що емоційною рефлексією на високому рівні володіють 16% студентів другого, 18% третього, 21% четвертого курсу. Середній рівень характерний для 41% студентів другого, 44% третього, 47% четвертого курсу. Низький рівень розвитку емоційної рефлексії властивий 47% студентів другого, 38% третього, 32% четвертого курсу.

Отже, за допомогою другого типу завдань другого субтесту ми дослідили рівень розвитку емоціональної рефлексії.

Завдання третього типу другого субтесту третьої серії дослідження були спрямовані на вивчення емоційності спілкування.

Різні стилі спілкування вчителів породжують в учнів різні емоційні стани. Педагоги з негнучкою манерою поведінки в спілкуванні викликають сприятливу емоціональну реакцію в учнів часто випадково, тільки тому, вироблена у них манера спілкування “підійшла” до індивідуальних особливостей учнів. В той час в масі інших випадків, коли типовий спосіб спілкування розходиться з уявленнями учнів, вчителі, самі того не знаючи, стимулюють прояви незадоволення, зміцнюють і підтримують негативне відношення не тільки до себе, але і до предмета.

Для визначення емоційності спілкування було використано адаптовані до професійної освіти анкети. Загальне число балів плюсувалося і по класифікатору визначалося, який рівень спілкування притаманний студентові. 30-32 бали. Некомунікативні. Учням, колегам та близьким людям з ними нелегко. На них важко покластися в справі, яка потребує групових зусиль. 25-29 балів. Замкнуті, мовчазливі, віддають перевагу самотності, і через це мало друзів. Нова робота і необхідність нових контактів, якщо і не лякає їх, то надовго виводить з рівноваги. Вони знають цю особливість свого характеру і бувають невдоволені собою. 19-24 бали. В деяких випадках досить комунікативні і у незвиклих обставинах почувають себе досить впевнено. Нові проблеми їх не лякають. І все ж з новими людьми сходяться нелегко, в суперечках і дискусіях неохоче беруть участь. 14-18 балів. Нормальна комунікативність. Допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, достатньо терпеливі у спілкуванні з учнями, відстоюють свою точку зору без гарячковості. Без неприємних хвилювань йдуть на зустріч з новими людьми. 9-13 балів. Легко контактують. Цікаві, багатослівні, люблять висловлюватися з різних питань, що іноді викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомляться з новими людьми, люблять бути в центрі уваги. Ніколи не відмовляють у проханнях, хоч не завжди їх можуть виконати. Гарячкують, але швидко відходять. Бракує спокійності, терпіння і відваги при зіткненні із серйозними проблемами. 4-8 балів. Велике прагнення спілкування. Вони

завжди в курсі всіх справ. Люблять приймати участь у всіх дискусіях. Охоче беруть слово по будь-якому питанню, навіть коли мають по ньому досить поверхневе уявлення. 3 бали і менше. Комунікативність носить хворобливий характер. Вони говірливі, багатослівні, втручаються в справи, які не мають до них ніякого відношення. Запальні, часто бувають необ'єктивні. Учням і колегам важко з такими людьми.

Характеристики студентів за визначеними балами були переведені нами в рівні: I рівень – 0 – 13 балів; II рівень – 14 – 24 бали; III рівень – 25 – 30 балів.

Оксана Ш. вибрала варіант відповіді "так" на такі питання анкети: "Чи нервуєтеся ви, коли незнайома дитина звертається до вас із запитанням?", "Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?" Людмила Ч. вибрала інші питання для позитивної відповіді: "Перед вами ділова зустріч. Чи виводить її очікування вас з рівноваги?" "Чи охочіше ви висловлюєте свою точку зору в письмовій формі, ніж в усній?"

Як показують узагальнені результати констатуючого експерименту, позитивні емоції у спілкуванні на високому рівні виникають у 18% студентів другого, 21% студентів третього, 23% студентів четвертого курсу. Середній рівень емоційності спілкування характерний 38% студентам другого, 43% студентам третього, 46% студентам четвертого курсу. На низькому рівні розвитку емоційності спілкування знаходиться 44% студентів другого, 36% студентів третього, 31% студентів четвертого курсу.

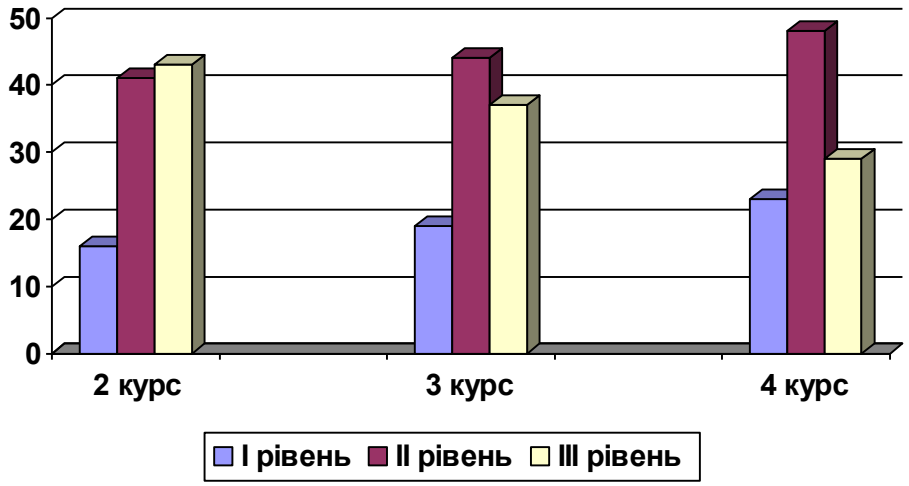
Як бачимо, завдання третього типу задач другого субтесту дало нам можливість дослідити рівень розвитку емоційності спілкування.

Отже, за допомогою завдань другого субтесту третьої серії дослідження ми визначили рівень розвитку емоціональної складової педагогічної ситуації, яка включає педагогічну емпатію, емоційну рефлексію, емоційність спілкування.

Узагальнене вивчення емоціональної складової відображено в нижче наведеній діаграмі 2. 8.

Діаграма 2. 8.

Розподіл студентів за рівнем сформованості емоційної складової педагогічної ситуації (у % від загальної кількості).



Кількісні дані діаграми показують, що емоційна складова має високий рівень у 16% студентів другого, 19% студентів третього, 23% студентів четвертого курсу. Середній рівень розвитку визначено у 41% студентів другого, 44% студентів третього, 48% четвертого курсу. Низький рівень має відповідно таку кількісну характеристику: 43% - студентів другого, 37% - третього, 29% - четвертого курсу.

Отже, за допомогою першого і другого субтесту третьої серії дослідження ми вивчили практичну сферу діяльності студента педучилища.

Узагальнені результати вивчення практичної сфери діяльності майбутнього вчителя початкових класів у констатуючому експерименті представлені у нижче наведеній таблиці 2. 6.(див. стор. 117).

Таблиця 2. 6.

Розподіл студентів за рівнем сформованості праксеологічного компоненту (у % від загальної кількості).

№ п\п	Рівні	Проектування педагогічної діяльності			Емоційна складова педситуації		
		2 курс	3 курс	4 курс	2 курс	3курс	4 курс
1.	Високий	21	24	29	16	19	23
2.	Середній	38	43	48	41	44	48
3.	Низький	41	33	23	43	37	29

Кількісні дані таблиці показують переваги середнього рівня сформованості праксеологічного компоненту у студентів 2, 3 і 4 курсів. Значно нижчий числовий показник, який характеризує студентів, віднесених нами до високого рівня сформованості праксеологічного компоненту. Вагомими є числові дані, які визначають кількість студентів, віднесених нами до низького рівня сформованості праксеологічного компоненту.

Отже, констатуючий експеримент показав, що педагогічна діяльність є особливим видом діяльності, де успіх учителя залежить від його уміння спланувати, змоделювати майбутню взаємодію з учнями початкових класів; при необхідності правильно скорегувати свої дії відповідно до змінюваної ситуації.

Висновки до 2 розділу.

Організовуючи дослідження відповідно до завдань, які поставлені в даному дисертаційному дослідженні, ми передбачали врахування вихідних положень, до яких належать такі: по-перше, виходили з тієї позиції, що навчально-виховний процес в цілому і у педучилищі при підготовці майбутніх вчителів, зокрема, - це не лише (і не стільки) сума або набір послідовних елементів, впливу професійного спрямування, але й цілісна учбова діяльність, яку складає практична діяльність викладача педучилища і теоретична діяльність студента. Цілісність процесу розвитку пізнавальної

самостійності майбутнього вчителя передбачала наявність двох складових: 1 – наукові знання з предметів психолого-педагогічного циклу, які підпорядковані цільовому професійному орієнтуванню; 2 – професійні якості пізнавального характеру.

Професійні знання майбутнього вчителя розглядали як відображення в свідомості студентів педучилища в процесі професійної освіти навчальної інформації професійного спрямування через пізнавальні процеси у формі образів, уявлень, понять, категорій, їх системи і зв'язків між ними.

У результаті виконання різних пізнавально-інтелектуальних педагогічних операцій, із застосуванням усвідомлених прийомів під час розв'язання педагогічних завдань у студента повинні розвиватись, за нашими прогнозами, професійні якості пізнавального характеру: а) здатність до виокремлення педагогічного завдання (бачення проблеми); б) гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і завдання; в) здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом; г) здатність до прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, ґ) критичність оцінювання дій; д) здатність до широкого переносу набутих прийомів.

Отже, перша теоретична позиція полягала в тому, що системність і цілісність процесу професійної підготовки студента в педагогічному училищі в цілому і розвитку пізнавальної самостійності, зокрема, передбачає: 1 – адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань; 2 – наявність сформованих професійних якостей пізнавального характеру.

Друга теоретична позиція базувалася на сучасних дослідженнях І. Я. Лернера, В. О. Тюріної, Г. С. Заскалєти, М. М. Солдатенко, В. М. Володька, в яких у пізнавальній самостійності виокремлюється самостійний аспект і тому визначається відомими вченими як інтегративна якість особистості, що формується на основі різнорівнєвих підструктур

особистості. Тому ми у розробці нашої моделі експерименту враховували, що студенти, як майбутні вчителі, повинні поводитися згідно зі своїми переконаннями, які належать до їх особистісних якостей та можливостей, і є, за нашими експериментальними даними особистісним фактором діяльності педагога, який в конфліктних випадках і професійно складних педагогічних задачах відіграє в орієнтуванні вирішальну роль. Отже, в експерименті вивчались ціннісні орієнтації студентів як майбутніх вчителів.

Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя ми розглядали як певний рівень особистісного розвитку, зумовлений суб'єктивними і об'єктивними чинниками. Ми вважали, що наявність певної системи цінностей у вчителя є необхідною умовою процесу саморегуляції оцінних ставлень у професійній діяльності, а також його особистісного та професійного самовизначення. Бо учитель світ, оточення, оцінює факти і події з позиції своїх ціннісних уявлень, смислових структур. Тому ціннісні утворення розглядалися в контексті дослідження, як домінуючий чинник процесу саморегуляції оцінних ставлень учителя, тобто визначали спрямованість, стійкість ознак орієнтирів, мету оцінної діяльності.

Ми вивчали також професійну самоадекватність, базуючись на вченні про закономірності розвитку професійної самосвідомості (Л. С. Виготський, М. Й. Боришевський, Г. Балл, Ю. Н. Кулюткін) та самосвідомості вчителя (І. Д. Бех, І. Я. Лернер, Д. Ф. Ніколенко, О. В. Киричук та інші). Найбільш широке поняття "самосвідомість" розкриває процес усвідомлення людиною себе самої як особистості, продуктом якого є динамічна система уявлень людини про саму себе, яка визначається поняттям "Я – концепція".

Разом з тим, складовою "Я-концепції" є самооцінка як вираження емоційно-оцінного ставлення людини до самої себе, до власного "Я". Ми прогнозували, що у процесі навчання в педагогічному училищі у майбутніх вчителів початкових класів формується певна група стійких

ознак орієнтирів, які викликають зміни у своєму ставленні до себе. Подібні перетворення суттєво повинні відбиватися на змісті і функціонуванні самооцінки, на її впливі в регуляції поведінки і професійної діяльності.

При цьому ми прогнозували, що самооцінка є багатофункціональною; вона має визначати запити особистості, життєві ідеали, спрямованість, взаємовідносини між людьми, сприяти організації самовиховання. А звідси можна розцінити вищим рівнем розвитку самооцінки адекватне у всіх професійних ситуаціях ставлення студента до себе.

Отже, друга теоретична позиція полягала у визначенні місця цінностям професійного спрямування серед системи цінностей студента педагогічного училища та рівня професійної самоадекватності, що включає самопізнання, самооцінку і саморегуляцію.

Визначення третьої позиції ґрунтувалося на результатах досліджень В. І. Бондара, О. В. Киричука, О. М. Коберника щодо характеру і особливостей психолого-педагогічного проектування.

За нашим припущенням, психолого-педагогічне проектування включає навички педагогічної рефлексії, вміння ставити педагогічні задачі і розв’язувати їх. Ми допускали, що навички педагогічної рефлексії становлять складову професійного рівня майбутніх вчителів. Це, на наш погляд, пояснюється тим, що в кожній навчально-професійно-педагогічній чи життєво-професійно-педагогічній ситуації взаємодії з людьми чи з інформацією студент педучилища здійснює пошук особистісно-значущого смислу, фіксує свій стан, аналізує стійкість ознак орієнтирів, почуття і потреби, ніби діагностуючи свій професійний рівень і визначаючи таким чином рівень і діапазон своїх можливих впливів в певний конкретний момент даний момент, виходячи з прийняття вихованця на актуальному рівні розвитку і стимулювати його подальший розвиток.

У дослідження включений ще один аспект педагогічної діяльності. Ми вважали, що в професійній педагогічній освіті повинна формуватись

така складова пізнавальної самостійності як вміння науково аналізувати напрямок розвитку особистості учнів молодших класів. Ми пояснюємо важливість даного підходу таким чином: при виключенні об'єкта діяльності (тобто дитини) із оцінювання рівня професіоналізму педагога призводить до втрати і не фіксування специфіки діяльності педагога початкових класів, тобто, ігнорування особливостей відносин "вчитель – учень". Зокрема, такої емоційної форми пізнання іншої людини, як емпатія, що проявляється у спрямованості дорослого поставити себе в емоційне середовище дитини. В той же час саме даний компонент обумовлює потрібний рівень розв'язання педагогічних завдань, які вимагають теоретичної орієнтації у віковій психології і трансформації її у практику роботи з школярами, розуміння їх особистості.

У дослідженні ми враховували, що емоціональні стани в учнів викликаються і різними стилями спілкування вчителів. Тому нас цікавило, чи готові студенти до спілкування з учнями, чи готові вони у процесі цього спілкування викликати позитивні емоції у учнів.

Отже, третя теоретична позиція полягала у визначенні рівня проектування педагогічної діяльності та змісту емоційної складової педагогічної ситуації.

В процесі експерименту констатуючого характеру ми вивчали всі складові пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища в ході реалізації професійної освіти. Базуючись на вихідних теоретичних позиціях методики, гіпотезі дослідження ми розробили авторський комплекс діагностичного обстеження, який склали, як оригінальні, так і адаптовані завдання. Відповідно поставленій меті і завданням були використані різні взаємопов'язані і взаємопідкріплюючі методи та засоби дослідження і оцінювання: спостереження, анкетування, інтерв'ювання, тестові випробовування, аналіз самостійних творчих професійних завдань і ін. учнів.

Методика констатуючого експерименту включала три серії дослідження, які у свою чергу складалися із 6 субтестів.

Завдання першої серії експерименту були спрямовані на вивчення когнітивно-пізнавальної сфери студентів. Крім цього, перша серія експерименту складалася з двох субтестів: 1) вивчення адекватності застосування набутих у професійній освіті знань; 2) вивчення сформованості професійних якостей пізнавального характеру.

У другій серії методики констатуючого експерименту ми виділили два субтести, завдання яких дали можливість дослідити ціннісно-орієнтаційну сферу студентів педучилища. Завданнями першого субтесту ми досліджували цінності професійного спрямування, а завданнями другого субтесту – професійну самоадекватність.

Третя серія констатуючого експерименту була спрямована на вивчення діяльної сфери майбутніх вчителів і включала два субтести. Завдання першого субтесту передбачали вивчення наявності у студентів вміння проектувати педагогічну діяльність. За допомогою завдань другого субтесту ми вивчили емоційну складову педагогічної ситуації.

Проаналізувавши результати констатуючого експерименту ми визначили такі критерії сформованості пізнавальної самостійності: 1 – адекватність застосування засвоєних в професійній освіті знань; 2 - професійні якості пізнавального характеру; 3 – цінності професійного спрямування; 4 – професійна самоадекватність; 5 – проектування педагогічної діяльності; 6 – емоційна складова педагогічної ситуації.

Запропоновані критерії оцінки пізнавальної самостійності студентів педучилища взаємопов’язані і створюють систему, адже прояв одного з них зумовлений дією іншого. В своїй єдності вони відбивають нерозривний зв’язок і взаємозумовленість пізнавальної самостійності студентів з результатом їхньої професійної діяльності в педагогічному процесі.

Вивчення узагальнених результатів констатуючого експерименту дало нам можливість визначити ступені розвитку самостійності у виучуваному феномені: 1 – безпосередня зовнішньо надана спрямованість допомоги; 2 – опосередкована зовнішньо надана спрямованість допомоги; 3 – безпосередньо зовнішньо здобута допомога; 4 – опосередковано зовнішньо здобута допомога; 5 – самостійно ініційована педагогічна діяльність. Перший і другий ступені розвитку самостійності відповідали низькому рівню розвитку пізнавальної самостійності, третій і четвертий – середньому рівню, а п’ятий – високому рівню розвитку даної професійної якості.

Вищеназвані критерії та описані ступені пізнавальної самостійності у студентів, перебуваючи у певному співвідношенні і на певному рівні розвитку, дозволили виділити різні рівні сформованості досліджуваного феномену (можливий ступінь вираження) та описати їх характеристики.

Вищезазначені теоретичні позиції та якісний аналіз виконаних завдань констатуючого експерименту показав, що існують складники, які є самостійними, але в поєднанні залежностей дають важливу професійну якість - пізнавальну самостійність. Кожен з визначених складників має свою власну залежну систему, яку ми назвали субстратом. Дані залежні системи характеризують певну сферу особистості: пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та діяльну. Це дало нам змогу назвати субстрати когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу.

Структура професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу включає професійні знання (їх повноту, міцність, узагальненість, конкретизацію, системність, глибину) та професійні якості пізнавального характеру: здатність до виокремлення педагогічного завдання, гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і завдання, здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом, здатність прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, критичність оцінювання дій, здатність до широкого переносу.

Професійний субстрат ціннісно-операційного типу пізнавальної самостійності утворюють цінності професійного спрямування, що включають позитивні професійні цінності, стійкість ознак орієнтирів, професійний інтерес, та професійна самоадекватність (самопізнання, саморегуляція, самооцінка).

Професійний субстрат праксеологічного типу передбачає проектування педагогічної діяльності (постановка та розв’язування педагогічних завдань, рефлексія) та емоційну складову педагогічної ситуації, що включає педагогічну емпатію, емоційну рефлексію та емоційність спілкування.

РОЗДІЛ 3

Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища

3. 1. Дидактико-методичні підходи до формування пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів.

Узагальнені результати вивчення пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища у констатуючому експерименті дали можливість з загальної структури особистості майбутнього вчителя виділити і проаналізувати ті підструктури, які були об'єднані в професійні субстрати пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу, і враховані при визначенні дидактико-методичного підходу до формування пізнавальної самостійності. Ми вважали, що умовою побудови системи підготовки майбутнього вчителя у педагогічному училищі має бути висунення пріоритетної мети – у процесі професійної освіти в період навчання студентів в педучилищі сформувати професійні якості (в тому числі і пізнавальну самостійність) на основі теоретичних узагальнень, виявлених у констатуючому експерименті.

При конструюванні завдань формуючого характеру зі студентами педучилища при вивченні психолого-педагогічних дисциплін ми виходили із таких, виявлених у констатуючому експерименті, закономірностей:

- робота зі студентами має бути спрямована на засвоєння способів адекватного застосування засвоєних у професійній освіті знань;
- пізнавальну діяльність (як систему взаємопов'язаних дій) студентів потрібно організувати так, щоб навчальний матеріал став предметом активних мислительних і практичних дій кожного майбутнього вчителя, забезпечуючи не загальну активність у пізнавальній діяльності, а активність студентів, спрямовану на оволодіння професійними знаннями і способами педагогічної діяльності та самостійне використання їх в професійній діяльності;

- система методів навчання студентів має бути спрямована на розвиток у них здатності до самостійного переносу засвоєних способів власної пізнавальної діяльності у професійну діяльність, розвиток професійних якостей пізнавального характеру, шляхом використання в роботі з ними відповідних типів педагогічних завдань;
- виховання майбутнього вчителя має бути спрямоване на розвиток у свідомості студентів потреби у самостійно здобутих знаннях і формування стійкості ознак орієнтирів студентів, на становлення власної пізнавальної самостійності, як важливої якості для вирішення основних своїх професійних завдань в роботі з дітьми;
- у студентів має бути закріплена установка на постійну рефлексію у професійній діяльності;
- у майбутніх педагогів має бути розвинена здатність до педагогічного прогнозування при вирішенні педагогічних завдань.

З одного боку, інтегративний характер пізнавальної самостійності, а, з другого – складного формування її структури та зв'язків – все це вимагало створення моделі, яка включала б основні одиниці – орієнтири предмету дослідження.

У процесі розробки методологічно цілісної і теоретично завершеної дидактичної системи формування пізнавальної самостійності був врахований науково-теоретичний та практичний досвід моделювання в освіті (А. М. Алексюк [2], В. П. Беспалько [20], І. Я. Лернер [148], О. В. Сластьонін [243], І. С. Якиманська [294] та інші). У процесі діяльності викладача і студентів модель дидактичної системи формування пізнавальної самостійності використовувалася як науково-практичний і організаційно-методичний інструментарій, на основі якого можлива у подальшому реалізація власного науково-методичного пошуку розв'язання професійних завдань.

Ми спиралися на розуміння дидактико-методичної системи як упорядкованої сукупності взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту,

засобів, форм реалізації діяльності), необхідних для організації цілеспрямованого і прогнозованого процесу формування заданої професійної якості (М. С. Каган [110]).

Теоретичне дослідження і узагальнюючі результати констатуючого експерименту показали, що формування пізнавальної самостійності, в основному, проходить у самостійній пізнавальній діяльності, і дали змогу встановити чотири етапи формування даної професійної якості.

Перший етап названий нами підготовчим. Студенти розв'язували проблемні педагогічні завдання, які сприяли більш глибокому проникненню в суть найбільш важливих теоретичних питань педагогіки і окремих методик (методи навчання, перевірка знань, умінь і навичок учнів, проблемність, алгоритмізація навчання, суть самостійної роботи і т. д.).

Другий етап названий нами відтворюючим. Студенти спостерігали і аналізували систему навчання у початковій школі за розробленими нами зразками і рекомендаціями. Результати діяльності студентів у процесі виконання завдання також при необхідності корегувалися і в подальшому аналізувались. При розв'язанні професійно зорієнтованих завдань студенти діяли за аналогією, за відомими зразками та алгоритмами.

Третій етап названий нами відтворюючо-пошуковим. Студенти самостійно готували і реалізовували власний проект навчання в початковій школі. Проект аналізувався експериментатором з елементами участі самих студентів. При розв'язанні професійно зорієнтованих завдань використовувалися такі прийоми і засоби: аналіз умов завдання; розгорнуте визначення умов, даних у завданні, підведення їх під логічні категорії; моделювання педагогічних ситуацій, висунення нових гіпотез, ідей; включення умов завдання у нові зв'язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів чи відношень.

Четвертий етап названий нами експериментально-пошуковим. Студенти залучалися до науково-дослідної роботи з методики та дидактики; за допомогою експериментатора майбутні вчителі

формулювали робочу гіпотезу і проводили експериментальне навчання. Аналіз результатів виконання завдань організовувалося за активною участю студентів. В результаті майбутній педагог узагальнював результати спостережень, готував власне науково-пошукове дослідження. Отже, розв'язування студентом практичних завдань освіти ставало самостійною розробленою науково-сформульованою проблемою, яка призводила до відкриття чи постановки педагогічної завдання нового рівня.

В ході формуючого експерименту в реальних умовах педагогічного процесу в педагогічному училищі ми включали студентів у чотири типи самостійної діяльності відповідно вказаним етапам: 1 - відтворюючу, коли студент оперує відомими професійними знаннями; 2 - пізнавально-відтворюючу, в ході якої студент набуває нові професійні знання; 3 - пізнавально-пошукову, пов'язану з адекватністю застосування професійних знань; 4 - творчу, коли студент створює нове, оригінальне у професійній педагогічній діяльності.

Ми підходили виважено до формування компонентного складу пізнавальної самостійності студента педагогічного училища. За своєю структурою це був цілеспрямований вплив на формування професійних субстратів когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу. Крім цього ми враховували дані констатуючого експерименту про те, що пізнавальна самостійність у своєму становленні проходить чотири етапи. Тому завдання формуючого типу для розвитку кожного субстрату були об'єднані у чотири групи.

У формуванні професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу ми враховували закономірність, визначену нами в результаті проведення констатуючого експерименту, яка полягала в тому, що пізнання завжди виступає в професійній освіті як діяльний активний процес, спрямований на розв'язання будь-яких педагогічних завдань, і включає адекватність застосування професійних знань та використання професійних якостей пізнавального характеру. Тому вивчення психолого-

педагогічних дисциплін в педагогічному училищі ми побудували так, щоб кожен студент вирішував посильне педагогічне завдання. Завдання формуючого типу конструювалися таким чином, щоб майбутні вчителі засвоювали педагогічні знання не для звіту або показували окремі дії для оцінки, а давали б можливість цілеспрямовано впливати на створення новоутворення педагогічної професійної спрямованості в їхній особистості.

Особливу увагу у формуванні професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу майбутніх вчителів ми приділяли об'єктивізації та формуванню у них інтрапсихічних засобів побудови власної професійної діяльності, тобто внутрішніх засобів саморегуляції. Студентам надавали можливість відпрацьовувати й захищати проекти критеріїв ефективності власної професійної діяльності, моделювати власний професійний стиль за рахунок зменшення негативних емоцій та переструктурування внутрішнього мовлення. Все це дало змогу сформувати позитивні професійні цінності у майбутніх вчителів, завдяки чому створилися передумови для формування реального механізму професійної самоадекватності. Констатуючий експеримент показав, що для формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу важливими є особиста зацікавленість студентів, сумісний з викладачем вибір цілей навчання, прагнення до самореалізації, розвиток творчих здібностей.

Для формування субстрату праксеологічного типу було використано серію спеціально підібраних завдань, які розвивали у студентів здатність до постановки педагогічних завдань та їх розв'язання. Визначення дій аналізу педагогічної ситуації і вирішення педагогічної завдання як професійно значущих умінь майбутнього вчителя – не нова позиція в психолого-педагогічних дослідженнях. Відмінність даного підходу полягала в підкресленні актуальності самостійних дій визначення (постановки) самого педагогічного завдання, а не лише її вирішення, та в

особливостях основних положень програми навчання вирішення педагогічних завдань, дотриманням яких забезпечується реальний (а не формальний, описаний у формі теоретичних тверджень) зв'язок формування компонентного складу пізнавальної самостійності.

З метою чіткого викладу методики формуючого експерименту ми представили розроблену нами модель у вигляді схеми 3. 1.

Схема 3. 1.

Модель дидактико-методичної системи формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища

В процесі формування пізнавальної самостійності студентів педучилища для становлення професійних субстратів когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типів ми

використовували різноманітні групи педагогічних завдань, які будуть описані в підрозділах 3. 2, 3. 3., 3. 4.

Поскільки в роботі над педагогічним завданням ми вбачали можливість формування всього компонентного складу пізнавальної самостійності, то ми вимагали досконалого знання студентами орієнтовних етапів його розв'язку.

Перший етап розв'язання педагогічного завдання полягав не стільки в постановці педагогічного завдання, а у "виділенні" завдання з ситуацій, які спостерігаються безпосередньо у процесі шкільного життя. Завдання студента – пройтися на перерві по території школи, побачити (визначити) педагогічну ситуацію та вичленити з неї проблему чи конкретне завдання.

Саме вправляння студента в постановці запитання ми розглядали як результат усвідомлення майбутнім вчителем в педагогічній ситуації необхідності виконувати професійні дії і прийняти їх до виконання. Пошук запитань сприяв переключенню уваги в процесі навчання з оволодіння професійними знаннями на потребу їх практичного використання, а це в свою чергу сприяло розвитку здатності до педагогічного прогнозування, яке лежить в основі готовності взаємодіяти з дитиною.

Другий етап - етап прийняття педагогічних рішень і планування педагогічного процесу, який також складався з ряду самостійних завдань: а) визначення конкретного змісту завдання; б) вибір видів діяльності; в)вибір методів; в) вибір організаційних форм діяльності; г) планування системи (планування діяльності об'єктів і суб'єктів даної педагогічного завдання, планування, забезпечення інформаційних потоків).

Майбутній педагог відповідав на питання, пов'язані з здійсненням тієї чи іншої ланки педагогічної роботи (розв'язував педагогічну проблему). На основі прийнятих рішень складався виражений в письмовій формі план заходу.

Третій етап - етап розв'язання педагогічного завдання - виконання намічених рішень і керівництва діяльністю об'єкта завдання.

Четвертий етап розв’язання педагогічних завдань: аналіз підсумків педагогічної роботи, визначення нового стану об’єкта виховання і нових педагогічних цілей.

Проведення формуючого експерименту вимагало спеціальної підготовки викладача, розробки нових навчальних і методичних матеріалів. За цей час було підготовлено і апробовано навчально-методичне забезпечення експерименту. Зокрема, експериментальну програму факультативного курсу для студентів “Професійна психодіагностика”; навчально-методичний посібник “Пізнай себе”; методичні вказівки для вчителів.

Розглянемо більш детально формування професійних субстратів у розділах 3. 2, 3. 3., 3. 4.

3. 2. Формування професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу.

Професійний субстрат пізнавального типу формувався за виявленими у констатуючому експерименті двома блоками: адекватністю застосування здобутих у професійній освіті знань і сформованістю професійних якостей пізнавального характеру. Перший блок – адекватність застосування здобутих у професійній освіті знань – включав формування повноти, міцності, узагальненості, конкретизації, системності, глибини професійних знань. Другий блок – сформованість професійних якостей пізнавального характеру – включав розвиток здатності до виокремлення педагогічного завдання, гнучкості в оцінюванні педагогічного завдання, здатності генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним аналізом, здатності прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, критичності оцінювання, здатності до широкого переносу. Система педагогічних завдань для становлення професійного субстрату пізнавального типу була зведена до чотирьох груп відповідно етапам формування пізнавальної самостійності студентів педучилища у процесі підготовки до професійної діяльності.

Перша група педагогічних завдань сприяла формуванню повноти професійних знань, що відображає ознаки всіх знань про предмет професійної діяльності, та міцності професійних знань, що проявляється у тривалості збереження професійних знань у пам'яті та повноті відтворення їх у педагогічних ситуаціях, а також формуванню такої професійної якості пізнавального типу, як критичність оцінювання.

1. Завдання на уточнення мети, умови, вимог та обмежень. Наприклад: "Учень ІУ класу постійно запізнювався на уроки, а то й пропускав їх, часто не встигав якісно підготуватися до уроків, мотивуючи тим, що у нього мало часу залишається на підготовку до уроків. Чи можна вважати заяви учня достатньо обґрунтованими? Чи має значення для людини така властивість як самоорганізованість своєї поведінки і діяльності?".

2. Завдання на критичний аналіз прочитаного, на виявлення помилок, на перевірку результату, на оцінку процесу і результату діяльності. Наприклад: "І курс – читання і обговорення матеріалів з психолого-педагогічної преси, ІІ курс – психологічні і педагогічні огляди, спеціальні кореспонденції, коментарі до статей, ІІІ - ІУ курс – складання рецензій та анотацій на прочитане, підготовка бюлетенів, присвячених проблемам виховання і навчання "Це цікаво" , "Слід обговорити".

3. Логічні завдання: а) на описування явищ. Наприклад: "Що є визначальним в поведінці: взаємовідносини організму з середовищем або рух нервових процесів в корі головного мозку? Чому в корі головного мозку виникає система нервових процесів, а не сума окремих ізольованих процесів? Чому ця система називається "динамічний стереотип"?"; б) процесів. Наприклад: "Описати на основі спостереження уроків в початковій школі процес формування інтелектуальних умінь школярів" або "Поясніть, користуючись логічною схемою, зв'язок між поняттями "процес навчання, "процес учіння", "процес засвоєння"; в) на визначення головного. Наприклад: "Знайди у тексті слова, які несуть найбільше

смислове навантаження. Продовжи незакінчене речення: щоб написати конспект, потрібно...”; г) понять. Наприклад: “В чому полягає широке і вузьке розуміння поняття “виховання”?”, ґ) доведення. Наприклад: “Доведи, що індивід може стати особистістю тільки в людському суспільстві”, д) аналітико-синтетичні завдання на встановлення причинно-наслідкових зв’язків. Наприклад: “Чому мислення глибше, повніше й точніше відображає зовнішній світ, ніж чуттєве пізнання?” або “У чому полягає важливість проблеми індивідуального підходу у процесі виховання?”.

4. Провести класифікацію підібраних, заданих раніше, ситуацій з практики навчально-виховної роботи.

5. Завдання на доведення хибності чи правильності тверджень. Наприклад: “Студенти поділяють на 2 групи: одна підбирає аргументи, що підтверджують хибність, інша - правильність твердження”.

6. Постановка проблемних запитань. Наприклад, під час вивчення теми “Емоції і почуття” формулювалося запитання: “Чи можна вплинути на зміну рівня тривожності учня?”.

7. Скласти структурно-логічні схеми заняття або теми. Приклад поданий у додатку Р.

8. Ознайомитися з пам’ятками. Наприклад: “Як слухати і записувати лекцію?”, “Як читати науково-популярну літературу?”.

9. Застосувати принципи системності, доповненості, історизму тощо. Наприклад: “Яка глибина пізнання дійсності у сприйманні, якщо сприймання розглядати ізольовано від інших психічних процесів? Чи можливо пізнавати світ тільки за допомогою сприймання?”.

10. Виконати графічні задачі. Наприклад: “Накресліть схему класифікації методів навчання” або “Зобразіть схематично систему колективних творчих справ по Іванову”.

Друга група завдань була спрямована на розвиток конкретності і узагальненості професійних знань, що проявляється у здатності з’ясування

конкретних проявів узагальненого професійного знання і здатності узагальнювати конкретні знання, та таких професійних якостей пізнавального типу, як здатності до виокремлення педагогічного завдання і гнучкості в оцінюванні педагогічної ситуації і завдання.

1. Завдання на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень: а) завдання на розробку алгоритму та його виконання. Наприклад: “Розробити алгоритм ознайомлення з простими задачами, ознайомленням з числом і цифрою, звуко – буквенний аналіз слова”; б) завдання на розробку евристичних розпоряджень, правил. Наприклад: “Вивчення людей похилого віку та довгожителів показує, що поступове вивільнення від обов’язків і пов’язаних з ними функцій призводить до звуження та порушення особистості і, навпаки, постійний зв’язок з довколишнім життям сприяє збереженню особистості до самої смерті. Який закономірний зв’язок між психікою і діяльністю виявляється в поданому описі?”.

2. Завдання на складання протилежних завдань: а) завдання на пошук засобу розв’язку, котрий є протилежним найбільш очевидному. Наприклад: “Чому відчуття - єдине джерело наших знань?”; б) задачі, які потребують засобу розв’язку від кінця до початку. Наприклад: “Визначити виховні можливості сім’ї на конкретному досвіді сімейного виховання”.

3. Завдання на описання явищ, їх наслідків і передумов. Наприклад: “Якою буде школа в XXII ст..?” або “Користуючись словами професійної мови психолога, напишіть слова, які асоціюються у вас з різними формами переживань і почуттів”.

4. Самостійно сформулювати проблему (питання) та основи аналізу заданої педагогічної ситуації. Наприклад: “Під час перевірки письмової контрольної роботи вчитель виявив дві одинакові роботи. Не розпитуючи, хто у кого списував, він поставив обом по двійці”.

5. Здійснити пошук або конструювання проблемної ситуації, використовуючи літературні джерела або факти реальної педагогічної

практики. Наприклад: “На основі вивчення і аналізу окремих робіт В. О. Сухомлинського і А. С. Макаренка роз’ясніть здійснення індивідуального підходу”.

6. Дати психолого-педагогічну характеристику об’єктів і суб’єктів виховання і їх взаємовідносин по заданій ситуації” (див. додаток С).

7. Розв’язати педагогічне завдання на основі професійних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації. Наприклад: “При вивченні форм організації навчання студенти виявили особливості предметних уроків (“Будова рослини”) і встановили, що спочатку необхідно по таблицях і інших посібниках пояснити учням всі елементи складної будови рослини, після чого учні повинні підготовити гербарії і, розглядаючи їх під керівництвом вчителя, зробити відповідні замальовки, висновки. “Але чи можуть всі учні одинаково самостійно виконати цю роботу?” – поставили перед студетами запитання і дали завдання розробити 2 варіанти керівництва пізнавальною самостійністю більш здібними і менш здібними школярами”.

8. Комбіновані завдання вищого рівня проблемності. Наприклад: “Як реалізувати новаторські підходи до проведення сучасного уроку в початкових класах, “пробудити” у дітей прагнення до здобуття знань? Чим максимально зацікавити учнів на уроці, спонукати їх до самостійного логічного мислення? Як здійснити в ході уроку зв’язок: “душа вчителя – розум і душа учня”?.

9. Проаналізуй помилкові судження. Наприклад: “Метод поіменного висування пропозицій”. Викладач поставив перед учасниками проблему для обговорення, і через 5-10 хвилин кожний занотовував на картці свої пропозиції щодо її розв’язання. Картки йшли по колу, і всі ставили цим пропозиціям відповідні бальні оцінки, після чого обиралося рішення, яке одержало більшість голосів”.

10. Скласти алгоритм за поданим питанням. Наприклад: “За поданим алгоритмом розумової дії узагальнення скласти алгоритм розумової дії

порівняння. Алгоритм розумової дії узагальнення: 1 - визначити, для чого повинно бути здійснено узагальнення, яка його мета; 2 - визначити різні ознаки узагальнюючих об'єктів; 3 - виділити загальні ознаки узагальнюючих об'єктів у відповідності з наміченою метою; 4 - визначити ступінь істотності виділених загальних ознак у відповідності з поставленою метою; 5 - сформулювати висновок про узагальненість об'єктів або про можливості включення даного об'єкта в систему споріднених за істотною ознакою об'єктів".

11. Скласти навчальний варіант конспекту, який відрізняється від звичайного наявністю в нього методичного коментарію (повного або часткового), обов'язковим виконанням рішень, спрямованих на аналіз навчального матеріалу, усвідомлений вибір методів і прийомів роботи.

Інші види задач подані у додатку Т.

Третя група завдань була спрямована на формування системності професійних знань, як певної складної неоднорідної сукупності професійних знань, структура яких відповідає структурі теоретичних, емпіричних і узагальнено-емпіричних аспектів через розкриття основних понять і положень, підведення аргументованого емпіричного базису під основні теоретичні положення, та професійних якостей пізнавального характеру, таких як здатності прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування та здатності генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом.

1. Скласти узагальнений спосіб вирішення визначеного завдання. Наприклад: "Метод "Якби я був...". Спочатку студенти переформулювали свою головну проблему у питання. Потім склали список відомих людей з різних сфер діяльності. Після цього вони уявили, як кожен з списку розв'язав би дану проблему на основі загальновідомої інформації про них".

2. Встановити закономірності під час узагальнення вивченого. Наприклад: "Метод, що ґрунтується на поєднанні логічного та інтуїтивного мислення. Сутність методу полягала в тому, що спочатку

складався перелік раціональних та логічних рішень проблеми і з них обиралися найбільш корисні. Потім записувалися ідеї, які підказувала інтуїція. Після цього з кожного списку обиралося по одній ідеї, вони поєднувалися в пари і на цій основі вироблялося нове рішення проблеми. Процес продовжувався кожного разу з новою парою ідей, доки не були проаналізовані всі".

3. Змоделювати професійну ситуацію "Перші батьківські збори"

4.Самостійно складені студентами вправи спочатку за аналогією, пізніше за даною умовою. Наприклад: "Прочитай ознаки методу бесіди, записані в таблиці, і, міркуючи за аналогією, запиши ознаки методу розповіді. Спираючись на відомий спосіб організації уроку, зробити висновок про можливість змін в його застосуванні, тобто вносять у відомий спосіб певні конструктивні зміни".

5. Вправи на кмітливість, в яких вимагається розв'язувати приклади різними способами, відновлювати пропущене, знаходити помилку (ребуси, кросворди).

6. Цікаві вправи та ігри. Наприклад: "Розказати про однокурсника в образі квітки, а всі відгадують про кого говориться."

Інші педагогічні завдання подані у додатку У.

Четверта група завдань була спрямована на формування глибини професійних знань, що позначає характер і сутність усвідомлених істотних зв'язків певного професійного знання з іншими, на розвиток здатності до широкого переносу, як важливої професійної якості пізнавального характеру, та оволодіння студентами технологіями дослідження.

1. Провести психологічні досліди. Приклади подані у додатку Ф.

2. Узагальнити результати спостереження за проявами психічних чи педагогічних явищ. Наприклад: "Прояви видів уваги учнів на уроці".

3. За допомогою експериментатора сформулювати робочу гіпотезу і провести експериментальне навчання. Наприклад, за проблемою "Використання наочних методів навчання в початковій школі".

У процесі виконання чотирьох груп педагогічних завдань, спрямованих на формування професійного субстрату пізнавального типу, ми отримали результати, які дали можливість охарактеризувати зміни у рівнях адекватності застосування професійних знань і сформованості професійних якостей пізнавального характеру студентів педучилища. Наведемо конкретні відповіді окремих студентів, які ми отримали в результаті виконаннях описаних педагогічних завдань.

При виконанні завдань першої групи окремі відповіді студентів були такими: Ірина Ш., аналізуючи недисциплінованість учня, вважає: “Потрібно вивчити побутові умови учня, стан виховання дітей в сім’ї, а тоді робити висновки”, хоча Михайло К. відповів по-іншому: “Потрібно врахувати психологічні особливості дитини молодшого віку, яка не завжди здатна сама організувати свою поведінку”.

Галина Я. доводила вплив середовища на формування особистості, характеризуючи, зокрема, дітей, які росли серед тварин.

Світлана К. класифікувала ситуації з практики навчально-виховної роботи за віковими характеристиками, а Валентина С. при класифікації звертала увагу на зміст складових навчання та виховання.

Оксана П. прийоми складання логічних схем формувала спочатку на матеріалі, який приводив до найпростіших схем. Текст брала невеликий, з чітко вираженим логічним членуванням. Завдання визначав викладач. Потім поступово завдання ускладнювала. Варіація матеріалу за змістом, формою викладу, рівнем узагальнення допомогла Оксані П. усвідомити, що будь-який текст можна показати як логічну схему, і виробити навички самостійної схематизації різних текстів. Ці схеми вона використовувалася при підготовці заняття з психології і педагогіки.

Отже, ми відзначали, що виконання першої групи завдань сприяє більш глибокому проникненню в сутність важливих теоретичних питань навчальних предметів психолого-педагогічного циклу.

Виконуючи завдання другої групи, студенти відповіли так: Аналізуючи школу в XXII ст., Володя С. вважає: “Багато комп’ютерів і не буде вчителів”, а Мирина С. іншої думки: “Учні з задоволенням будуть ходити на заняття, бо самі їх будуть проводити”.

А за поданою ситуацією Ольга П. поставила таке питання: “Чи потрібно було вияснювати, хто у кого списав?”, хоча Юля Я. відповіла по-іншому: “Як би ви поступили на місці вчителя?”.

Своєрідним був алгоритм формування і вирішення педагогічної задачі “Мої дії”, створений Іриною С.:

- вивчаю тему (питання, завдання і т.д.) чи аналізую ситуацію спілкування (зміст, спрямованість, проблеми),
- визначаю основне в інформації, спостерігаю міміку, особливості мови, явний та схований зміст у ситуації спілкування. Чим цей матеріал чи ситуація послужать конкретному учневі або групі?
- передбачаю зміни в особистості школяра, що стануться в результаті вирішення даної задачі,
- визначаю рівень готовності учня чи групи до руху в спрямованому напрямі (які уміння і на якому рівні сформовані, мотивація, установки, бажання учнів),
- аналізую свої можливості (“+” чи “-“) для допомоги учневі в розвитку його пізнавальної самостійності,
- вибираю з арсеналу бажаних впливів умілі педагогічні дії, планую організацію взаємообміну досвідом (традиційно планую урок),
- реалізую план і, по можливості, (бо формування мотивації, ставлення не одномоментна справа) переконуюсь у досягненні бажаного результату і закріплюю його в учневі,
- аналізую свою діяльність, відповідаючи на запитання: чого проведена робота навчила мене, у чому вправляла і які поставила проблеми переді мною?

Складання навчальних варіантів конспектів уроків виявилося для Вікторії М. дуже складною справою, яка вимагала від неї тривалої підготовки. Так, складанню конспектів передувала ціла серія інших видів робіт: аналіз готових конспектів і складання методичного коментарію до них, порівняльний аналіз двох або декількох варіантів того або іншого етапу уроку, різних методів і прийомів, самостійне складання фрагментів уроків і їх варіантів.

Отже, завдання другого типу сприяли розв'язанню професійних задач за аналогією, за відомими зразками і алгоритмами.

Педагогічні завдання третьої групи викликали такі відповіді: Віра Ч. уявила себе директором гімназії і навела практичні рекомендації щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в школі. Володя С. уявив себе міністром освіти і науки, тому по-своєму рекомендував організувавти педагогічний процес в школах нового типу.

Цікаво, з використанням ідей народної педагогіки Катерина В. змоделювала проведення перших батьківських зборів. Світлана Н. взяла за основу організації таких зборів ідеї Павлишської середньої школи.

Отже, завдання третьої групи сприяли самостійній підготовці і виконанню власних проектів навчання у початковій школі.

Виконання майбутніми вчителями четвертої групи педагогічних завдань надало такі приклади:

Одна з лабораторно-практичних тем формулювалася так "Визначення стійкості уваги". Михайло К. експериментальну частину заняття і наступний аналіз експериментальних даних проводив у відповідності з рекомендаціями збірника "Пізнай себе". Але він не обмежувався змістом завдань, щоб тільки встановити індивідуальні показники відносно максимального часу безперервної уваги, загального часу неуважності, найбільшого часу безперервної неуважності, а спеціально ставив завдання, яке стимулювало інших студентів подивитися на власні результати "в дзеркалі" аналогічних результатів однокурсників.

Співставлення своїх індивідуальних показників з середньостатистичними органічно передбачало “включення самоаналізу”, який набував великої емоціональної значимості. Ми застерегли студента від надмірної переоцінки фактів і поспішних узагальнень, нагадавши йому, що результати, отримані в навчальному експерименті, умовні і відносні у порівнянні з тими, які бувають зафіксовані в результаті спеціальних наукових досліджень.

Досліджуючи рефлексію, Руслана В. і Катерина Б. узагальнюють, що легше рефлексувати слабких і сильних учнів, учнів з характерними особистісними особливостями, складніше рефлексувати середнячків і “тихих”, легше рефлексувати “прямих натур” і складніше тих, хто сам рефлексує себе і, звичайно, вміє пристосуватися і т. д.

Марія Ф. і Наталя М. проводили дослідження психічних явищ навіть без застосування методичних вказівок чи інструкцій. Вони тримували лише завдання та рекомендований список необхідної літератури. Певним орієнтовним матеріалом для виконання завдань дослідження стали методичні вказівки щодо факультативного курсу для учнів початкових класів “Пізнай себе”. Їх ці майбутні вчителі використовували при виконанні системи творчих завдань під час організації кожного виду практики.

Отже, завдання четвертого типу сприяли оволодінню технологіями дослідження.

Виконання педагогічних завдань чотирьох груп дало можливість майбутнім вчителям початкових класів самостійно проаналізувати педагогічні явища і процеси, що розглядалися, встановити зв’язки між ними, між педагогічними впливами і реакцією учнів, усвідомити послідовність педагогічних дій і їх результативність.

Проміжні результати виконання педагогічних завдань визначених груп показали, що студенти загалом адекватно застосовували набуті у професійній освіті знання, але інколи здійснювали це досить примітивно,

не усвідомлюючи суті справи. Іван К., інколи, одержавши педагогічне завдання, не знав, як до нього братися, не дотримувався потрібної послідовності професійних дій, що призводило здебільшого до помилкового результату. У кращому разі, виконавши завдання, не міг пояснити, як це зробив. І тому ми звертали особливу увагу на формування професійних якостей пізнавального характеру таких студентів. Отже, готуючись до професійної діяльності, необхідно, насамперед, чітко визначити не тільки професійні знання, якими студенти повинні оволодіти, а й професійні якості пізнавального характеру.

Під час обговорення студенти характеризували стиль роботи вчителів-методистів, підкреслювали наявність широкої ерудиції, досконаліть володіння методикою проведення різнотипних уроків, вміння організувати творчу самостійну роботу дітей.

Експерименти студенти проводили самостійно (що не виключало постійного контролю викладача), виступаючи почергово то в ролі досліджуваних, то в ролі експериментаторів з метою оволодіння специфікою проведення психологічних дослідів. Після цього вони проводили психологічні дослідження з школярами для вивчення їх особистісних і індивідуальних особливостей, пізнавальних процесів. Кожен проведений експеримент був ними проаналізований, зроблено практичні висновки і дано рекомендації.

В результаті засвоєння професійних знань і формування професійних якостей пізнавального характеру покращилася наукова робота, бо розв’язання педагогічного завдання стало самостійною проблемою, яка призводила до відкриття чи постановки нової педагогічного завдання. Наукова робота надавала можливість свободи вибору об’єкта і способу діяльності, індивідуального темпу розв’язку завдань дослідження. Аналізуючи наукову літературу з визначеної теми, підбираючи матеріал і завдання для експериментів та спостережень, узагальнюючи результати

проведеної роботи, студенти сприяли саморозвитку професійних якостей, однією з яких і є пізнавальна самостійність.

Крім цього, нас цікавило, які кількісні зміни відбуваються у рівні сформованості професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу. З цією метою через певний час з початку формуючого експерименту ми дали таке завдання студентам: “Опрацювати наукову літературу з проблеми становлення пізнавальної самостійності і дати визначення сутності цього феномену”. Звичайно, у студентів четвертого курсу відповіді були повніші і грунтовніші. Оксана Ф.: “Пізнавальна самостійність – це якість особистості, суть якої полягає у здатності і прагненні вирішувати без будь-якої допомоги нові пізнавальні задачі, створювати способи їх розв’язання”. Марина В.: “Пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка має ознаки: здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти свій підхід до нового завдання, критичний підхід до думок інших”. Студенти другого року навчання відповіли по-іншому. Людмила Д.: “Пізнавальна самостійність – це важлива риса пізнання”. Ольга В.: “Пізнавальна самостійність – це здатність людини без сторонньої допомоги набувати інформацію з різних джерел.

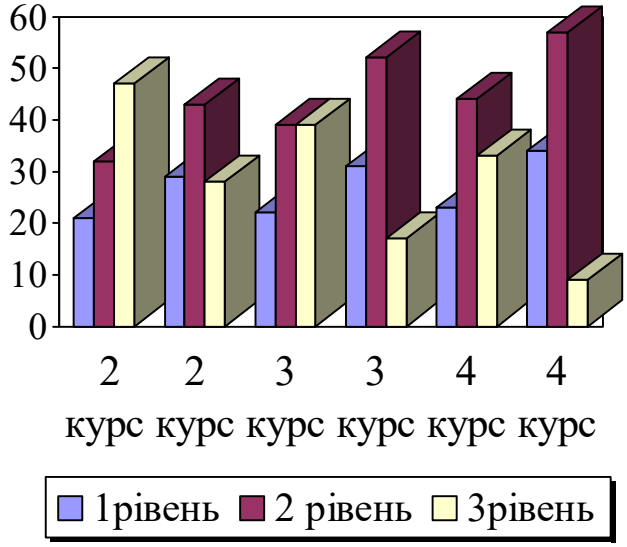
За узагальненими результатами, одержаними нами при виконанні вище описаного завдання, яке було спрямоване на вивчення професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу, були одержані кількісні дані, які представлені у діаграмі 3. 1.(див. стор. 145).

Дані діаграми свідчать, що існують зміни у сформованості професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу. Числовий показник, який характеризує студентів другого курсу, віднесених нами до високого рівня сформованості професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу, збільшився на 8%, у третьому курсі – на 9%, у четвертому курсі – на 11%. Відсоток студентів другого курсу, віднесених нами до середнього рівня, збільшився на 9%, третього курсу – на 13%,

четвертого курсу – на 13%. Показник низького рівня студентів другого курсу зменшився на 19%, третього курсу - на 22%, четвертого курсу – на 24%.

Діаграма 3. 1.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу (у % від загальної кількості).



Отже, система формування професійного субстрату пізнавального типу покращує адекватність застосування засвоєних у професійній освіті знань і сформованість професійних якостей пізнавального типу.

3. 3. Формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу.

Формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу передбачало визначену за результатами констатуючого експерименту систему роботи за двома напрямами: 1 – становлення цінностей професійного спрямування; 2 – розвиток професійної самоадекватності. Перший напрям включав формування позитивних професійних цінностей, стійкості ознак орієнтирів, професійного інтересу, а другий – формування самопізнання, самооцінки та саморегуляції. Кожний із напрямів передбачав систему педагогічних завдань, які були об’єднані в чотири

групи відповідно до визначених нами чотирьох етапів формування пізнавальної самостійності.

Перша група завдань була спрямована на формування інтересу до педагогічної діяльності на основі зацікавленості, викликаної новим видом діяльності; на створення системи оціночних суджень як еталону поведінки; на розвиток здатності забезпечувати адекватність власних дій вимогам певних правил. Наведемо конкретні приклади.

1. Провести психологічну гру. Наприклад: “Як я тебе сприймаю?”.

2. Виконати психодіагностичні вправи. Наприклад: “Релаксація”, “Добрий день, я”.

3. Провести бесіду. Наприклад: “Хто ми?”.

4. Підготуватися до диспутів та взяти у них участь. Приклади тем: “Твоя майбутня професійна діяльність. Від чого залежить її успіх?” “Бути принциповим педагогом – як ти це розумієш?” “Авторитет вчителя – які його складові?”.

5. Анкета-розминка. Наприклад: “Які ми?”.

6. Змоделювати майбутню навчальну ситуацію, подумки “програти” її.

7. Використати різні види самоконтролю, поетапну перевірку своєї роботи. Наприклад, виконуючи завдання таких вправ: “Числа”, “Дві справи одночасно”, “Алфавіт”, “Знайди помилку”, “Коректура”.

8. Обговорити проблемно-педагогічну ситуацію.

Друга група завдань була спрямована на посилення і інтенсивний розвиток на основі допитливості професійних характеристик, які сприяють успішному здійсненню професійної діяльності; на формування таких запитань, які потребують передусім вияснення причинно-наслідкових зв’язків і розкриття закономірностей професійної діяльності; на становлення оцінки особистістю своїх можливостей; на формування здатності забезпечувати адекватність власних оцінних суджень прийнятій програмі. Наприклад:

1. Дискусії. Наприклад: “Справжніми вчителями народжуються чи стають? “, “Уміння спілкуватися – в чому воно проявляється?”, “Ваше уявлення про вчительське щастя. Як ви його розумієте?”, “Чи можливе міщанство у вчительському середовищі?”, “Що таке педагогічна зрілість?”.

2. Аналіз і розв’язування життєвих і педагогічних ситуацій.

3. Прийняти участь в роботі групи психотренінгу “Я – майбутній вчитель”.

Третя група завдань була спрямована на формування ціннісних орієнтацій, які обумовлюються стійкістю ознак орієнтирів, і визначають дії та вчинки майбутніх вчителів початкових класів на основі проникнення в глибини сутності професійної діяльності; на розвиток пошукової активності, що проявляється в ініціативності і самостійності у професійній діяльності; на самоствердження в особистісному і професійному аспектах; на формування здатності керувати своїми оцінними ставленнями. Наприклад:

1. Рольові ігри. Наприклад: “Батьківські збори”, “Перший урок”.

2. Самостійно поставити мету професійної діяльності, співвіднести її з результатом. Наприклад: “Профілактика правопорушень у дітей”

3. Прийняти участь в роботі творчої групи “Педагогіка співробітництва”.

4. Підготувати психолого-педагогічні семінари-практикуми “Педагогічне спілкування”, “Педагогічні ситуації і конфлікти”.

5. Прийняти участь в роботі груп психотренінгу “Я - майбутній вчитель”.

6. Провести професійно-педагогічного самоаналізу власної особистості в умовах конкретної ситуації і визначити план самовиховання.

7. Оцініть процес виконання педагогічних завдань однокурсниками.

8. Здійсніть самоконтроль за процесом і результатом власної праці.

Четверта група включала завдання, які формували систему ціннісних орієнтацій, і її ядро – позитивні професійні цінності; допомогала повному

професійному самовизначенню студентів; формуванню потреби в поглибленні і творчому застосуванні професійних знань; становленню адекватного емоційно-ціннісного ставлення до себе; виробленню інтернальних тенденцій локус-контролю. Наприклад:

1. Ситуація пошуку. Досліди, які проблеми цікавлять батьків, діти яких пішли в перший клас.

2. Робота зі щоденником “Розмова з самим собою”.

Отже, чотири групи завдань формуючого характеру сприяли формуванню позитивних професійних цінностей, зростанню альтруїстичної спрямованості майбутнього вчителя початкових класів, розширення пізнавального інтересу до оволодіння обраною професією, зміщенню акцентів на професійно-особистісні цінності, перенесенню смислів і значень на професійні дії і вчинки, підвищенню самоактивності, усвідомленню своїх життєвих та професійних орієнтирів і реальних засобів їх досягнення.

При виконанні завдань першої групи ми отримали такі відповіді:

Валентина В. у бесіді “Хто ми?” характеризує себе, як члена суспільства, Христина К. – як особистість юнацького віку, Ліля К. – як майбутнього вчителя початкових класів.

Існують різні думки і на те, від чого залежить успіх майбутньої професійної діяльності: Ліда Д.: “Від особистісних якостей вчителя”, Аліна Ч.: “Від професійних знань, умінь і навичок”, Наталя І.: “Від педагогічних здібностей вчителя”, Оксана Ш.: “Від моральних якостей вчителя”.

Отже, в результаті виконання першої групи завдань формувався інтерес до педагогічної діяльності та розвивалася здатності забезпечувати адекватність власних дій вимогам певних правил.

Під час виконання завдань другої групи ми отримали такі окремі відповіді студентів:

Галина В. вбачала успіх своєї професійної діяльності у хороших учнях. Марія С. бачила успіх в іншому ракурсі – тільки її досконала підготовленість мала принести їй успіх професійної діяльності.

Оксана Ч. характеризує на основі власних спостережень процес становлення вчителя. А Наталя М. за результатами спеціальних досліджень педагогічної психології доводить важливу роль спадковості у формуванні особистості вчителя. Світлана О. підкреслює значимість самовдосконалення у педагогічній майстерності.

Отже, виконання другої групи завдань посилило розвиток професійних характеристик, які сприяють успішному здійсненню професійної діяльності, та формування здатності забезпечувати адекватність власних оцінних суджень прийнятим правилам.

В процесі виконання завдань третьої групи ми отримали такі конкретні відповіді:

Приймаючи участь у рольовій грі “Батьківські збори”, Катерина Б. зазначала появу почуття відповідальності, яке вона пережила у ролі вчителя. Наталя У. підкреслює важливість підготовки до батьківських зборів, яка допомогла їй дати відповіді на поставлені запитання.

Оксана Н. ґрунтовно проаналізувала себе і в план самовиховання ввела: “Виховати звичку не запізнюватися на заняття; привчати себе до систематичного читання педагогічної преси; стати членом психологічного гуртка тощо”.

Світлана Г., перевіряючи і оцінюючи результати своєї роботи, визначала не лише правильність чи неправильність відповіді, засвоєння чи не засвоєння теми, а й те, як одержано результат, яким способом, чи оптимальний він.

Марина Н., отримавши завдання оцінити процес виконання педагогічних завдань однокурсниками, зазначила складність в оцінюванні дій інших людей.

Отже, виконання третьої групи завдань сприяло формуванню ціннісних орієнтацій, здатності керувати своїми оцінними ставленнями, самоствердженню в особистісному і професійному аспектах.

При виконанні завдань четвертої групи були дані такі конкретні відповіді:

Досліджуючи проблеми батьків, діти яких пішли в перший клас, Ганна К. зазначає: “Організація режиму дня першокласника; розвиток інтелектуальних здібностей; збагачення мови; формування почуття відповідальності”. Оксана Щ.: “Взаємозв’язок першокласника з колективом; формування довільної уваги; вироблення навичок каліграфічності письма”. Галина Я.: “Формування техніки читання, розвиток логічного мислення; виховання почуття дружби”.

Заповнюючи щоденник “Розмова з самим собою”, Лідія С. вказувала лише завдання професійного самовдосконалення, Наталя Ф. характеризувала шляхи та засоби вирішення завдань професійного самовдосконалення, Світлана Н. ще й зазначала бажані чи реальні результати такої роботи. На заключних заняттях, аналізуючи результати сумісної роботи, кожен студент склав план самовдосконалення.

Отже, виконання завдань четвертої групи включало завдання, які сприяли повному професійному самовизначенню студентів та становленню адекватного емоційно-ціннісного ставлення до себе.

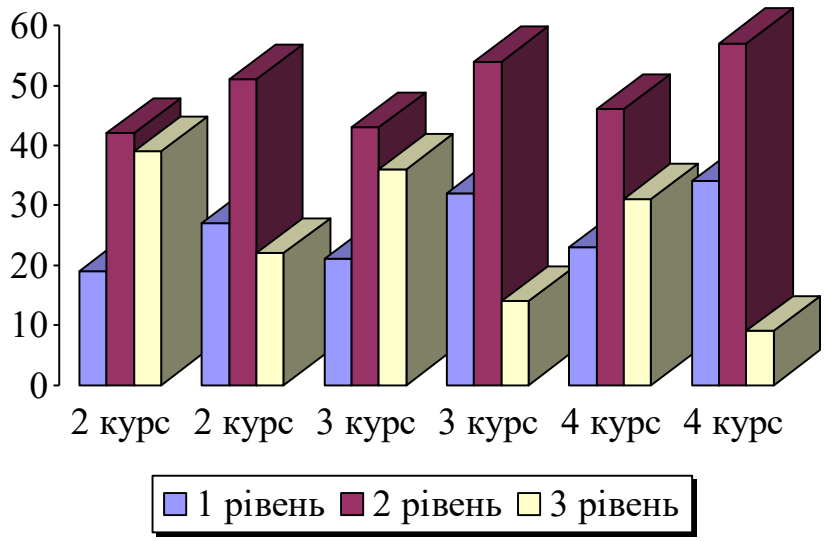
Під час виконання чотирьох груп завдань формуючого типу забезпечувалась ефективність формування у майбутнього вчителя позитивної “я-концепції”, завдяки якій діяльність студента спрямована була на оволодіння новими знаннями та стимулами стосовно проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій. В основу занять був покладений системоутворюючий фактор самопізнання як провідного компоненту інтеграції психічних знань у свідомість майбутнього вчителя, на основі якого відбувалося перенесення смислів і значень на дії і вчинки, підвищення самоактивності та особистісне і професійне зростання, яке

передбачало і розширення змісту педагогічних цінностей. Актуальність питання розвитку ціннісно-орієнтаційної сфери студента обумовлювалася особливостями періоду юності. Час професійної підготовки майбутнього вчителя співпадав з сензитивним періодом утворення духовних цінностей, переконань, світогляду.

Для проміжного зрізу сформованості професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу ми вивчили зміст програм самовиховання студентів. Узагальнені результати вивчення цих програм за визначеними показниками (див. підроз. 2.3.) представлені у нижче наведеній діаграму 3.2.

Діаграма 3. 2.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу (у % від загальної кількості).



Кількісні дані діаграми показують, що покращився рівень сформованості професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу. Кількісний показник високого рівня у студентів другого курсу змінився на 8%, третього курсу – на 11%, четвертого курсу – на 11%. Якісні зміни відбулися і у середньому рівні: другий курс – на 9%, третій курс – на 11%,

четвертий курс – на 11%. Показники низького рівня зменшилися у студентів другого курсу – на 17%, третього курсу – на 22%, четвертого курсу – на 22%.

Отже, узагальнені дані проміжного зрізу свідчать, що в результаті застосування спеціально визначеної системи педагогічних завдань поступово зростає рівень сформованості професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу.

2. 4. 4. Формування професійного субстрату праксеологічного типу.

Формування професійного субстрату праксеологічного типу за результатами констатуючого експерименту включало два блоки: проектування педагогічної діяльності і емоційну складову педагогічної ситуації. Перший блок – проектування педагогічної діяльності - передбачав визначення системи завдань для формування педагогічної рефлексії та постановки педагогічних завдань та їх розв'язування. Другий блок – емоційна складова педагогічної ситуації – передбачав завдання на розвиток педагогічної емпатії, емоційної рефлексії, емоційності спілкування. Всі види педагогічних завдань були об'єднані в чотири групи за визначеними етапами формування пізнавальної самостійності.

Перша група завдань була спрямована на формування навичок самоаналізу і регуляції власних психічних станів та оцінки їх; на вироблення навичок аналізу педагогічної ситуації; чутливості у спілкуванні. Наприклад:

1. Розв'язування пізнавальних завдань і запитань. Наприклад: "Чи можемо ми керувати сновидіннями?" "Чи у всіх здібних людей народжуються здібні діти?" "Чи можемо говорити про правильне виховання в неповній сім'ї?".

2. Зробити самостійний аналіз прикладів з практики. Наприклад: "Економічне виховання", "Перевірка знань умінь і навичок", "Розвиток

уваги у дітей”, “Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку”.

3. Прийняти участь у тренінгах для майбутніх педагогів з метою формування навичок рефлексії під час вирішення їх власних проблем. Наприклад: тренінги особистого зростання спілкування, організація розвитку, виробничі наради.

4. Завдання, спрямовані на розподіл обов’язків в процесі колективної роботи, пошук засобів взаємодопомоги, взаємоконтролю. Наприклад: “Підготувати і провести “Свято честі класу”, “День зустрічі друзів”, організацію громадських оглядів знань, роботу дидактичного театру в рамках методоб’єднання вчителів початкових класів”.

Друга група завдань була спрямована на вияв системи провідних цілей і мотивів поведінки; на визначення шляхів розв’язання педагогічної ситуації; розвиток комунікативності. Наприклад:

1. Виконання індивідуальних професійно-зорієнтованих завдань (див. додаток Х).

2.Завдання на прогнозування: а) завдання на прогресивні екстраполяції. Наприклад: “Як зреагували б на використання методу вибуху у виховній роботі розпещені діти?”; б) на регресивні екстраполяції. Наприклад: “Студентам пропонувалося назвати по одному учневі з числа тих, яких вони вивчили краще за інших. Потім їх просили подумати, як би відповів названий учень на деякі питання. Покази студентів співставляли з відповідями студентів, які насправді дав цей учень”.

3. Завдання на комунікативність: а) завдання на розподіл обов’язків у процесі колективної діяльності за зразком; б) завдання на спілкування. Наприклад: “Розпочинаючи роботу влітку в оздоровчому таборі Олена пам’ятала пораду старших колег: головне – зацікавити діткй, намалювати їм цікаву перспективу. Тому на першому зборі-старті свого загону у ході бурхливих дебатів було разом з дітьми вибрано найцікавіші справи. Зміна пройшла цікаво, насичено. Що забезпечило організацію повноцінної

життєдіяльності дітей у літньому оздоровчому таборі? Яка роль комунікативних здібностей вихователя при плануванні роботи з дітьми?"; в)завдання на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності. Наприклад: "Класовод ІУ класу, яку дуже поважали учні, за сімейними обставинами переїхала в інше місто. Клас вважався дружним, згуртованим. Новий класовод сказав учням, що не такі вони вже хороші, як про них говорили. Чи так потрібно діяти в даній ситуації?"

4. Знайти найбільш яскраві прояви рефлексії на уроці у вчителя (студента), у самого себе, у керівника практики (нами проводилися відкриті уроки).

5. Включення до занять завдань такого типу: вибрати з числа запропонованих варіантів правильне рішення. Наприклад: "Студентові дали 12 фотографій однієї і тієї ж дівчини, на яких вона була сфотографована в різних переживаннях. Тут же пропонувалося 20 карточок з коротеньким позначенням психічних станів: "починає сердитися", "хвилюється", "образилася" і т. д. Написи на 12 із запропонованих карточок відповідали переживанням дівчини. Інші були зайві. Завдання студента – покласти під фотографії ті карточки, які точно відображають стан дівчини".

Третя група була спрямована на формування навичок самопізнання; на перенос виробленого способу розв'язання проблемної ситуації у нові умови; вміння викликати сприятливу емоціональну реакцію. Наприклад:

1. Завдання на винахідливість: а) завдання на пошук нового конструкторського вирішення. Наприклад: "Вияви ознаку уроку як форми організації навчання, яку раніше ніхто не помічав"; б) на винахід нових конструкцій. Наприклад: "Розв'яжи задачу іншим способом"; в) нових засобів діяльності. Наприклад: "Опиши формування гармонійно розвиненої особистості, але заборонено користуватися ідеями В. О. Сухомлинського". Наприклад: " Вислови власну точку зору на проблеми виховання підлітків".

2. Завдання на управління: а) завдання на розробку мети, стратегії діяльності. Наприклад: “Як повинні поєднуватися в батьківському всеобучі форми колективного, групового та індивідуального навчання?”; б) на планування, організацію діяльності. Наприклад: “Обгрунтуйте необхідність використання всієї системи загальних методів виховання у процесі формування наукового світогляду учнів”; в) на нормування часу діяльності, на оцінку результатів. Наприклад: “На уроці під час самостійного розв’язування прикладів дві учениці перешіптуються. “Дай щоденник”, - говорить вчителька. Як ви ставитеся до такої методики педагогічного впливу?”).

3. Завдання на пошук засобів співробітництва. Наприклад: “Уявити себе в ролі учня, висловити, чому міг би, бажав би навчити учень вчителя, що спільного між учнем і вчителем”.

4. Завдання творчого характеру, які розвивають уміння застосовувати теоретичні знання у нестандартних ситуаціях при розв’язанні педагогічних завдань. Наприклад: “Дайте оцінку поглядам Вовиного батька на виховання : “ Речі треба називати своїми іменами. Хочу, щоб син тверезо дивився на світ. Якщо діти стромляють палички в пісок і кажуть, що це сад, то їм треба довести, що між паличками і садом велика різниця”.

5. Проаналізувати, як реалізувалася мета і завдання, дидактичні принципи, методи, як використовувалася наочність, ТЗН під час навчального процесу в початковій школі.

6. Виділити стрижневі ідеї, які спрямовані на організацію розв’язання різноманітних часткових завдань. Приклади тем: “Формування особистості молодшого школяра”, “Розвиток пам’яті у дітей”.

7. Завдання на безпосереднє висування гіпотези. Наприклад: “Чи погоджуєтесь ви з думкою філософа Платона: “Пізнай самого себе – і ти пізнаєш увесь світ”?”.

8. Встановити, що в шкільному завданні виявиться найбільш складним для визначеної категорії учнів; спрогнозувати, чи розв'яже визначений учень певну завдання; визначити учнів, які мислительно "пішли з класу", але роблять вигляд, що слухають вчителя.

9. Визначити учнів, рефлексуючих студента (вчителя), і уявити собі зміст їх рефлексивної інформації, спрогнозувати дії вчителя (свої, якщо ведеш урок) у відповідь на реакцію учня, викликану вимогою вчителя. Наприклад: "Що зробить вчитель, якщо учень на його пропозицію описати хід розв'язування задачі, заявляє: "Я розумію, але розказати не можу".

10. Прийняти участь у методичному тренінгу для набуття навичок індивідуальної та групової роботи з дітьми для формування у студентів педагогічного училища механізмів усвідомленого самовизначення. Отже, в результаті виконання завдань третьої групи студент виконував педагогічні завдання з позиції самостійно продіагностованих індивідуальних особливостей та світоглядних позицій, а також проектував виконання цього завдання на майбутню професійну діяльність.

Четверта група завдань була спрямована на дослідження умов, які передбачають виникнення педагогічних ситуацій; на розвиток гнучкості манери поведінки у спілкуванні. Наприклад:

1. Дослідницькі задачі: а) експериментальні задачі. Наприклад: "Під час проведення позакласної виховної роботи вивчити рівень тривожності учнів класу і визначити шляхи його подолання"; б) задачі на моделювання, застосування математичних методів. Наприклад: "Під час переддипломної практики скласти свою методику розвитку певного психічного явища чи довести ефективність окремих методів навчання або виховання".

2. На основі спостереження та інтеграції окремих методик студентам скласти "психологічний портрет" учня.

Отже, виконання завдань чотирьох груп сприяли удосконаленню проектування педагогічної діяльності, в процесі якого студенти

педагогічного училища спочатку орієнтувалися на більш безпосередні (прямі) способи впливу на учнів і поступово переходили до більш опосередкованих (непрямих) способів педагогічного впливу, які пов'язані з створенням в навчанні таких умов, що сприяли б організації самостійної роботи учнів.

В результаті виконання педагогічних завдань першої групи ми отримали такі відповіді :

Аналізуючи одну і ту ж педагогічну ситуацію, Оксана Ц. відповіла: "Таку методику вважаю неправильною і недопустимою", а Лариса Н. сказала по-іншому: "Я би також взяла щоденники, але не ставила б у них ніяких балів".

Марина Р. на конкретних прикладах довела, що можна говорити про правильне виховання дітей в неповній сім'ї. Руслана Д. заперечила цю думку, підкреслюючи, що не завжди навіть в повній сім'ї правильно виховують дітей. Катерина Б. визначила шляхи правильного виховання дітей в сім'ї, зазначивши, що склад сім'ї не відіграє вирішальну роль у вихованні дитини.

Мар'яна у самостійному аналізі прикладів з практики за темою "Економічне виховання" використала власний життєвий досвід. Наталя П. аналізувала приклади лише з педагогічної преси.

Отже, виконання першої групи завдань сприяло виробленню навичок аналізу педагогічної ситуації та встановленню правильних взаємовідносин у спілкуванні.

При виконанні завдань другої групи ми відзначили такі відповіді:

У визначенні реакції розпещеної дитини на метод вибуху, Ярослава П. вважає прогнозованим плач або крик, Софія В. – образу учнем вчителя, Юлія Я. не змогла прийняти рішення.

Аналізуючи педагогічну ситуацію в оздоровчому таборі, всі студенти підкреслили правильність вибору методів виховання.

Отже, виконання другої групи завдань сприяло формуванню навичок прогнозування, визначенню шляхів розв'язання педагогічної ситуації та розвитку комунікативності.

В процесі виконання завдань третьої групи студенти дали такі відповіді:

Ольга М.: "Я переконалися у тому, що, чим складніше завдання, пов'язане з вирішенням педагогічної ситуації, тим важливішу роль в роботі вчителя відіграє рефлексивна інформація".

Під час аналізу уроку Володя С. вів розмову про те, чого він очікував, як фактично склалися думки і дії учнів, як він уявив собі їх думки і як, у зв'язку з цим, діяв. "Мене такий аналіз переконав у необхідності постійно, безперервно рефлексувати учнів".

Вікторія С.: "Вступаючи в активне спілкування з учнями, стаючи одним з учасників діалогу з ними, я в той же час не втрачала контролю над собою як вчителем, оцінювала себе як учасника діалогу з точки зору того, як вдавалося мені організувати цей діалог і наскільки активні в ньому учні".

Отже, виконання завдань третьої групи сприяло формування навичок переносу виробленого способу розв'язання проблемної ситуації у нові умови та вміння викликати сприятливу емоціональну реакцію.

Виконуючи завдання четвертої групи, студенти відповіли так:

При вивченні теми "Увага" Роксолана К. вирішувала проблеми: з якою метою їй потрібно засвоїти основні поняття теми і якими способами зручно при цьому користуватися їй особисто; визначала реальний рівень розвитку уваги учнів і програмувала бажаний стан розвитку психічного явища; прогнозувала способи і засоби стимулювання розвитку уваги в учнів та прийоми управління даним процесом.

При вивченні теми з педагогіки "Методи навчання" Ліда Р. і Марія К., окрім оволодіння прийомами засвоєння навчального матеріалу, розмірковували над вибором ефективних методів навчання відповідно до

власного сприйняття інформації та можливого поєднання методів при викладанні певних тем молодшим школярам.

Складаючи психологічний портрет учня, студенти вивели таку узагальнену схему:

1. Розвиток інтелектуальної сфери: а) рівень розвитку мислення (рівень розвитку процесів узагальнення і абстрагування, вміння порівнювати, аналізувати, виділяти головне, робити самостійні висновки, тест Айзенка (математичне, лінгвістичне мислення); б) рівень розвитку мовлення (словниковий запас, вміння висловлювати свою думку, емоційність мови і т. д.); в) особливості пам'яті (розвиток опосередкованої пам'яті, володіння прийомами смислового запам'ятання, легкість відтворення і т. д.); г) особливості уваги (ступінь розвитку довільної уваги, стійкість уваги, вміння розподіляти увагу і т. д.).

2. Особистість і міжособистісні відносини: а) спрямованість особистості (інтереси, ціннісні орієнтації, мотивація досягнення успіху (прагнення до успіху, боязнь невдачі); б) особливості емоціонально-вольової сфери (адекватність емоціонального реагування, зовнішня вираженість емоційних переживань, фон настрою, емоційна стійкість в напруженій обстановці; вміння стримувати емоціональні переживання і зміцнювати їх; вольові особливості: цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, рішучість і т. д.); в) особливості темпераменту і характеру; г) тривожність; ґ) здатність бути лідером; д) розв'язання життєвих проблем.

Отже, виконання завдань четвертої групи сприяло удосконаленню навичок визначення умов, які передбачають виникнення педагогічних ситуацій та розвитку гнучкості манери поведінки у спілкуванні.

Як показують проміжні результати формуючого експерименту, виконання завдань чотирьох типів внесли якісні зміни в характеристику сформованості у майбутніх вчителів початкових класів професійного субстрату праксеологічного типу.

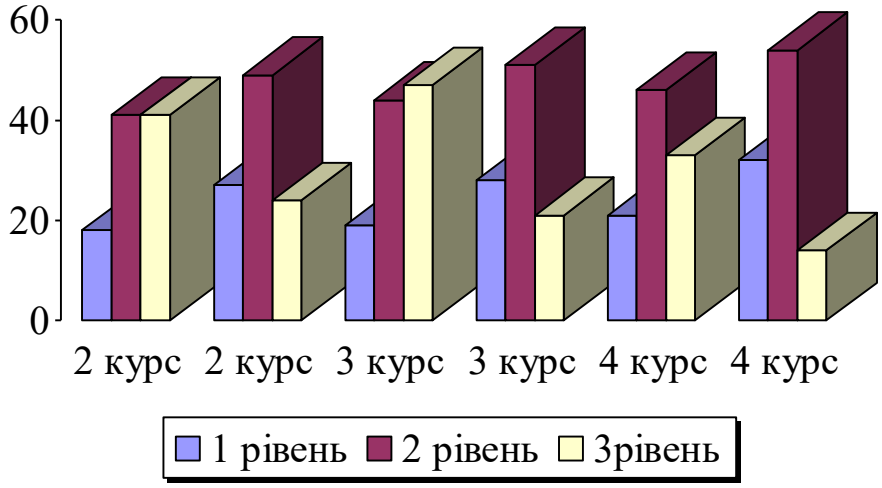
У студентів сформувалися навички самоаналізу і регуляції власних психічних станів та оцінки їх; система провідних цілей і мотивів поведінки; розвинулася комунікативність, вміння викликати сприятливу емоціональну реакцію та визначення умов, які передбачають виникнення педагогічних ситуацій.

В процесі формуючого експерименту нас цікавило, чи проходять зміни у професійному субстраті праксеологічного типу. Для дослідження ми використали серію педагогічних ситуацій.

Узагальнені результати, одержані нами при виконанні даного завдання, представлені в діаграмі 3. 3.

Діаграма 3. 3.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійного субстрату праксеологічного типу (у % від загальної кількості).



Дані діаграми свідчать, що кількісний показник групи студентів другого курсу, віднесених нами до високого рівня сформованості професійного субстрату праксеологічного типу збільшився на 9%, третього курсу – на 9%, четвертого курсу – на 11%. Середній показник змінився на 8%, 7%, 8% відповідно. Показник низького рівня зменшився на 17% у студентів другого курсу, на 26% - у студентів третього курсу, на 19% - у студентів четвертого курсу.

Отже, поступове втілення дидактико-методичної системи покращує рівень сформованості професійного субстрату праксеологічного типу.

За узагальненими результатами констатуючого та формуючого експерименту нами був розроблений і апробований спеціальний курс, який читався факультативно. Програма побудована на таких принципах. Насамперед, основу курсу становлять не формально-абстрактні знання про психічні процеси, якості й стани людини, а узагальнені уявлення про закономірності формування її здібностей. Крім того, курс у логічному плані є розгортанням понять про систему професійних субстратів пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, праксеологічного типу і систему процесу формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища. Змістова частина курсу грунтується на уявленні про студента як суб'єкта професійної діяльності. Цей курс ставить такі завдання: ознайомлення з характеристиками професійних знань; формування в студентів навичок свідомого управління власним навчально-пізнавальним процесом з метою його самостійної реалізації у професійній діяльності; засвоєння студентами індивідуальних та групових технологій пошуку, прийому, переробки, зберігання та відтворення інформації з урахуванням особливостей професійної освіти; глибоке ознайомлення з особливостями професійного мислення педагога.

План занять факультативного курсу "Професійна психодіагностика":

1. Вступ. Суть поняття "професіоналізм педагога". Категорії педагогіки.

2. Особистісний стиль професійної діяльності. Робота над професійно зорієнтованими завданнями.

3. Ціннісно-орієнтаційна сфера майбутнього педагога. Метод локус-контролю.

4. Поняття про саморегуляцію. Ознайомлення з аутогенним тренуванням.

5. Позитивне і негативне програмування образу результату. “Я” - реальне. “Я” - ідеальне. Метод поіменного висування пропозицій.

6. Технологія пізнавальних процесів. Принцип типологізації в науці. Процеси типоутворення в педагогічній професії. Метод “Дебати”.

7. Рефлексія індивідуального підходу. Метод, що грунтується на поєднанні логічного та інтуїтивного мислення вчителів початкових класів.

8. Психологічні тренінги. Рольова гра “Емпатія”.

9. Когнітивна сфера педагога. Метод “Мозкова атака”, її модифікації.

10. Професіональні особливості мислення педагога. Оцінка стилю мислення.

11. Поняття про професійні знання. Завдання на формування професійних якостей пізнавального типу.

12. Проекційні діагностичні методики та їх практичне застосування у контексті спілкування.

13. Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя. Тести.

14. Вплив професії на поведінку людини. Феноменологія педагогічних аутостереотипів.

Результатом вивчення курсу стало свідоме формування студентами свого власного, суб’єктивно-комфортного і тому найефективнішого стилю професійної діяльності. Його застосування у традиційному навчальному процесі полегшило засвоєння професійних знань, підвищило сформованість стійкості ознак орієнтирів у професійній діяльності та адаптивність до змін у педагогічному процесі. Експериментальне навчання показало ефективність такої побудови змісту курсу. Завдяки логічній цілісності курсу, професійні знання студентів набули системного характеру. Це дало змогу студентам самостійно оволодівати новими психолого-педагогічними знаннями, включаючи при цьому їх у професійну діяльність. Студенти почали дедалі частіше звертатися до спеціальної наукової літератури. Головні результати експериментального читання курсу полягають в тому, що для студентів стала очевидною

необхідність оволодіння педагогікою, як інструментом безпосередньої взаємодії з учнем. Крім того, у них зросло розуміння значущості свого професійного розвитку, накреслилися його перспективи.

Формуючий експеримент тривав від 1998 до 2001 року. В експерименті взяли участь 250 студентів II-IУ курсів Бродівського педагогічного училища. В результаті виконання чотирьох груп завдань формуючого типу було складено 17000 протоколів.

Отже, розроблений на основі результатів теоретичного дослідження та констатуючого експерименту дидактико-методичний підхід до формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів виступає як програма розвитку пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища у поцесі підготовки до професійної діяльності.

3. 5. Аналіз ефективності розробленого підходу до формування пізнавальної самостійності майбутнього педагога.

З метою з’ясування ефективності розробленого дидактико-методичного підходу до формування пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів після формуючого експерименту нами було проведено спеціальне дослідження.

Методика контрольного експерименту включала три серії дослідження, які в свою чергу складалися із 6 субтестів. Діагностичні завдання в контрольному експерименті були ідентичні завданням констатуючого експерименту. Але відбулася зміна в конкретних завданнях, які були складені за іншими темами.

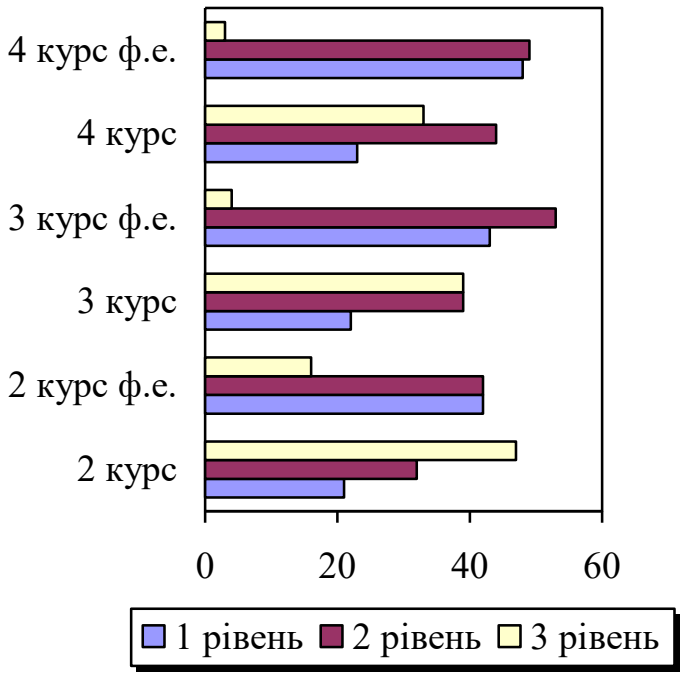
Завдання першої серії дослідження були спрямовані на вивчення динаміки розвитку професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу. Спеціально підібрані завдання першого субтесту сприяли визначенню адекватності застосування засвоєних в професійній освіті знань, а саме їх повноти, міцності, узагальненості, конкретизації, системності, глибини. Завдання другого субтесту були аналогічні завданням констатуючого експерименту, але змінено їх зміст. Вони дали можливість з’ясувати рівень

сформованості таких професійних якостей пізнавального характеру, як здатність до виокремлення педагогічного завдання, гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і завдання, здатність генерувати педагогічні ідеї і їх аналіз, здатність прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, критичність оцінювання дій, здатність до широкого переносу.

Узагальнені результати дослідження динаміки розвитку професійного субстрату пізнавального типу дали змогу визначити числовий показник, за яким була складена діаграма 3. 4.

Діаграма 3.4.

Розподіл студентів за рівнем розвитку професійного субстрату пізнавального типу (у % від загальної кількості).



Кількісні дані діаграми показують, що відбулися зміни числових показників груп студентів віднесених нами до всіх рівнів сформованості професійного субстрату когнітивного типу. Високий рівень характеризується збільшенням: у студентів другого курсу – на 21%, третього курсу – на 21%, четвертого курсу – на 25%. У середньому рівні збільшення становить: у студентів другого курсу – на 10%, третього курсу

– на 14%, четвертого курсу – на 5%. І відзначаємо зменшення показника низького рівня: у студентів другого курсу – на 28%, третього курсу – на 35%, четвертого курсу – на 30%.

Якісні показники характеризувалися покращенням повноти, міцності, узагальненості, конкретизації, системності, глибини професійних знань та сформованості професійних якостей пізнавального характеру.

Прикладом може бути динаміка відношення до науково-дослідної роботи. Ми порівняли зміст курсових робіт студентів четвертих курсів за час проведення формуючого експерименту, і відзначили, що при організації наукової роботи тільки з ІУ курсу, лише 52% студентів проводили і узагальнювали психолого-педагогічні дослідження. Коли ж майбутні педагоги отримували завдання на ІІІ курсі, то вже 71% студентів включали в курсові роботи результати дослідження. Починаючи вивчення визначеної проблеми з ІІ курсу, майже всі четвертокурсники (95%) у роботах великий об'єм відводили узагальненню пошуково-дослідницької роботи з теми, що свідчило про високий рівень сформованості професійних якостей пізнавального характеру в даних студентів педучилища.

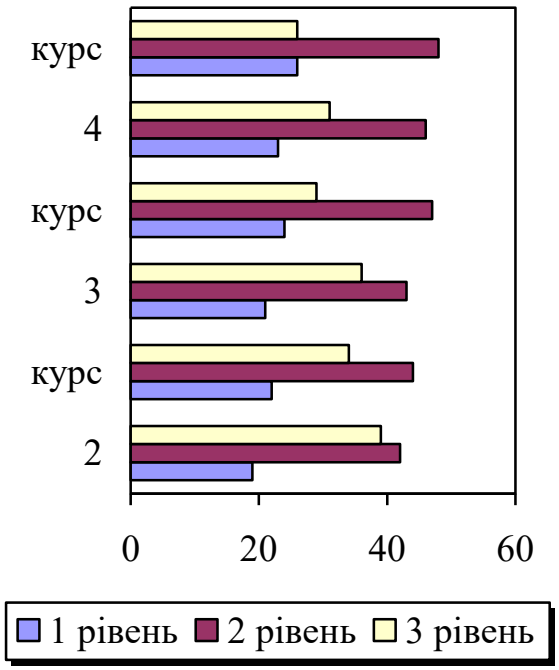
Отже, дані контрольного дослідження свідчать про позитивні зміни у професійному субстраті когнітивно-пізнавального типу пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища.

Друга серія дослідження була спрямована на визначення динаміки розвитку професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу. Завдання першого субтесту адаптованих до професійної освіти методик дали можливість дослідити сформованість цінностей професійного спрямування: позитивних професійних цінностей, стійкість ознак орієнтирів, професійний інтерес. Завдання другого субтесту сприяли визначенню рівня сформованості професійної самоадекватності, яка включає самопізнання, самооцінку, саморегуляцію.

За узагальненими результатами, одержаними нами при виконанні майбутніми педагогами завдань, були одержані кількісні дані, які представлені у діаграмі 3. 6.

Діаграма 3. 6.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу (у % від загальної кількості).



Дані діаграми показують, що збільшився числовий показник високого рівня розвитку професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу: у студентів другого курсу – на 12%, третього курсу – на 13%, четвертого курсу – на 13%. У середньому показнику також відбулися зміни до збільшення: у студентів другого курсу – на 10%, третього курсу – на 12%, четвертого курсу – на 12 %. Відповідно зменшився показник низького рівня: у студентів другого курсу – на 22%, третього курсу – на 25%, четвертого курсу – 25%.

Якісні показники проявилися у зміні стійких ознак орієнтирів: перехід до тих, що базувалися на прийнятті суспільної шкали цінностей, досвіду самостійної пізнавальної діяльності як особистісто необхідної для виконання професійної діяльності; підвищився інтерес до професійних

знань, що проявився у постійному самостійному їх поповненню з різних джерел; виникли “внутрішні” еталони, коли майбутній вчитель був здатний міркувати про ступінь прояву у нього певної якості у кожний конкретний момент порівняно з тим, як ця якість проявилася раніше; акцент у ціннісних орієнтаціях студентів педучилища змістився на ті, які надавали їм здатність самостійно забезпечувати адекватність власних дій та оцінних суджень вимогам певних принципів і правил.

Вивчивши наявність поведінкових складових “я-концепції” майбутнього вчителя шляхом локус-контролю (додаток Е), ми підкреслюємо, що значно збільшився рівень інтернальності студентів педагогічного училища – на 18%. Майбутні педагоги не тільки достатньо добре усвідомлюють зв’язок між рівнем своєї пізнавальної самостійності і результатами педагогічної практики, але і вважають себе повністю здатними контролювати своє професійне становлення. Вони впевнені в тому, що можуть самі керувати будь-якою ситуацією. Студенти усвідомлюють свою відповідальність за події в житті і за те, як складається життя в цілому.

Але багато мабутніх вчителів - 58 % - не бачать зв’язку між своїми діями і подіями в практичній діяльності, не вважають себе здатними контролювати розвиток цих подій. Вони переконані, що більшість з них є результатом випадку або дій інших людей (методистів, вчителів, однокурсників), а від їхніх особистісних якостей практично нічого не залежить. Цим студентам характерне ситуаційне пояснення поведінки (виправдовування, скарги, вдячність або незадоволення чиєюсь допомогою, везіння).

Як показують результати дослідження, організація цілеспрямованої діяльності по формуванню позитивної “я-концепції” майбутнього вчителя на основі дидактико-методичної системи сприяє розвитку інтернальності студентів, для яких характерна саморегуляція, тобто їх здатність

самостійно забезпечувати адекватність власних дій та оцінних суджень певним еталонам.

Про рівень сформованості професійної самоадекватності свідчить творча робота студентів педагогічного училища над завданнями по веденню щоденника професійного самовдосконалення. Протягом формуючого експерименту студентів навчали оформляти свої роздуми над процесами вдосконалення і стимулювали до цього, а результати оцінювали відповідно: високий рівень – творчо і систематично працює над щоденником професійного самовдосконалення; середній рівень – уміло, але не систематично працює над щоденником професійного самовдосконалення; низький рівень – невміло та не самостійно працює над щоденником.

Аналіз щоденників професійного самовдосконалення засвідчив, що 61% студентів педучилища систематично працюють над завданнями даного щоденника. 36% майбутніх педагогів ці завдання виконують від випадку до випадку. І лише 3 % студентів не вміють самостійно займатися цією роботою.

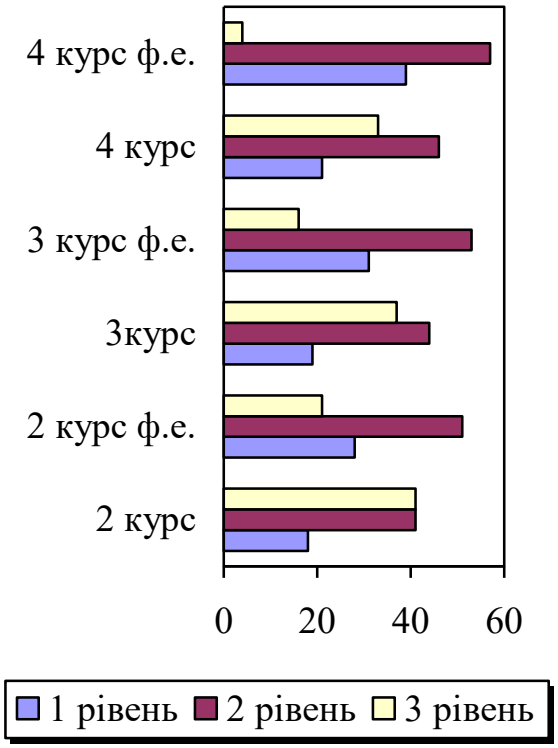
Отже, дані контрольного дослідження свідчать про підвищення якісного і кількісного рівня сформованості професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища.

Третя серія дослідження була спрямована на визначення динаміки розвитку професійного субстрату праксеологічного типу. Завданнями першого субтесту ми досліджували сформованість вмінь проектування педагогічної діяльності, що включає педагогічну рефлексію та постановку педагогічних завдань і їх розв’язування. Завдання другого субтесту дали можливість дослідити сформованість емоційної складової педагогічної ситуації, тобто педагогічну емпатію, емоційну рефлексію, емоційність спілкування.

Узагальнене вивчення динаміки розвитку професійного субстрату праксеологічного типу відображено в нижче наведеній діаграмі 3. 7.

Діаграма 3. 7.

Розподіл студентів за рівнем сформованості професійного субстрату праксеологічного типу (у % від загальної кількості).



Кількісні дані діаграми показують покращення показників високого рівня сформованості праксеологічного компоненту у групах студентів: другого курсу – на 10%, третього курсу – на 12%, четвертого – на 18%. Показник середнього рівня покращився відповідно у студентів другого курсу – на 10%, третього курсу – на 9%, четвертого курсу – на 11%. Числові дані низького рівня змінилися: у студентів другого курсу – на 20%, третього курсу – на 31 %, четвертого курсу – на 29 %.

Якісний показник полягав у здатності студентів педучилища оцінити себе з точки зору динаміки певних професійних якостей; у вмінні виділяти стрижневі ідеї, які спрямовані на організацію різноманітних часткових завдань, точніше передбачати результати своїх впливів; у розвитку

чутливості до проблем і потреб оточуючих; у домінуванні позитивних емоції; у допитливості, у терпеливості у спілкуванні.

В процесі професійного становлення студента педучилища проходив своєрідний перерозподіл окремих компонентів в його діяльності: спочатку він оволодівав технічними її прийомами, завдяки чому він зумів звернути основну увагу на зміст матеріалу, що вивчається, і логіку його викладу; потім майбутній педагог перетворював цей зміст в засіб організації діяльності учнів, а центральним процесом, який студент починав контролювати, ставала його взаємодія є учнями. Це характеризувало сформованість праксеологічного компоненту.

В результаті втілення дидактико-методичного підходу до формуванні пізнавальної самостійності студенти педагогічного училища оволоділи вміннями проектувати діяльність учнів, яка передбачала, з однієї сторони, аналіз (діагностику) їх готовності до даної діяльності, а з іншої – конструктивну розробку способів вирішення поставленого завдання. Реалізація проекту вимагала як конструктивної взаємодії з учнями, так і пооперaційний аналіз і контроль дій, які виконували учні; підсумкова оцінка була не тільки критичним аналізом результатів, але і конструктивною основою для визначення спрямованості подальшої роботи.

Отже, результати контрольного експерименту свідчать про позитивні зміни у рівнях сформованості професійного субстрату праксеологічного типу.

У процесі аналізу результатів формуючого експерименту була встановлена динаміка розвитку пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища (див. стор. 171).

Як видно з таблиці, кількісні дані контрольного експерименту показали, що збільшилась кількість студентів, віднесених нами до високого рівня сформованості пізнавальної самостійності: на другому курсі на 14%, на третьому – на 11%, на четвертому – на 12%. Числові дані

середнього рівня сформованості пізнавальної самостійності на другому і третьому курсах збільшуються на 7%, на четвертому – на 6 %. Кількісний показник студентів, віднесених нами до низького рівня сформованості пізнавальної самостійності значно знизився: на другому курсі на 21%, на третьому і четвертому - на 18%.

Таблиця 3.1.

Динаміка розвитку пізнавальної самостійності студентів педучилища (у % від загальної кількості).

Рівні	До експерименту			Після експерименту		
	2 курс	3 курс	4 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Високий	17	22	26	31	33	38
Середній	39	44	46	46	51	52
Низький	44	34	28	23	16	10

Якісні показники пізнавальної самостійності охарактеризовані нами при аналізі сформованості професійних субстратів когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типів.

У процесі аналізу результатів формуючого експерименту одержана об’єктивна картина динаміки розвитку професійних субстратів когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу. Проведене дослідження дало змогу зіставити показники визначених критеріїв і дозволило зробити висновок про високу ефективність запропонованих нами дидактико-методичних підходів до формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя початкових класів.

Достовірність результатів дослідження підтвердила різниця між числами високого рівня сформованості пізнавальної самостійності (за програмою STAR GRAF). Отже, отримані результати формуючого експерименту є статистично значущими.

Таким чином, результати порівняльного аналізу якісних і кількісних даних констатуючого і формуючого експериментів переконливо засвідчили, що розроблена і апробована нами дидактико-методична

система формування пізнавальної самостійності сприяла оволодінню професійними знаннями, професійними якостями пізнавального характеру; формуванню позитивних професійних цінностей, стійкості ознак орієнтирів, професійного інтересу, самоадекватності, самопізнання, саморугуляції, педагогічної та емоційної рефлексії, педагогічної емпатії, емоційності спілкування та вмінню постановки педагогічних задач і їх розв'язування.

Висновки до 3 розділу.

У процесі розробки методологічно цілісної і теоретично завершеної дидактичної системи формування пізнавальної самостійності був врахований науково-теоретичний та практичний досвід моделювання в освіті (А. М. Алексюк, В. П. Беспалько, І. Я. Лернер, О. В. Сластьонін, І. С. Якиманська та інші). Ми спиралися на розуміння дидактико-методичної системи як упорядкованої сукупності взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, засобів, форм реалізації діяльності), необхідних для організації цілеспрямованого і прогнозованого процесу формування заданої професійної якості (М. С. Каган).

Теоретичне дослідження і узагальнюючі результати констатуючого експерименту показали, що формування пізнавальної самостійності, в основному, проходить у самостійній пізнавальній діяльності, і дали змогу встановити чотири етапи формування даної професійної якості.

Перший етап названий нами підготовчим. Студенти розв'язували проблемні педагогічні завдання, які сприяли більш глибокому проникненню в суть найбільш важливих теоретичних питань педагогіки і окремих методик (методи навчання, перевірка знань, умінь і навичок учнів, проблемність, алгоритмізація навчання, суть самостійної роботи і т. д.).

Другий етап названий нами відтворюючим. Студенти спостерігали і аналізували систему навчання у початковій школі за розробленими нами зразками і рекомендаціями. Результати діяльності студентів у процесі виконання завдання також при необхідності корегувалися і в подальшому

аналізувались. При розв’язанні професійно зорієнтованих завдань студенти діяли за аналогією, за відомими зразками та алгоритмами.

Третій етап названий нами відтворюючо-пошуковим. Студенти самостійно готували і реалізовували власний проект навчання в початковій школі. Проект аналізувався експериментатором з елементами участі самих студентів. При розв’язанні професійно зорієнтованих завдань використовувалися такі прийоми і засоби: аналіз умов завдання; розгорнуте визначення умов, даних у завданні, підведення їх під логічні категорії; моделювання педагогічних ситуацій, висунення нових гіпотез, ідей; включення умов завдання у нові зв’язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів чи відношень.

Четвертий етап названий нами експериментально-пошуковим. Студенти залучалися до науково-дослідної роботи з методики та дидактики; за допомогою експериментатора майбутні вчителі формулювали робочу гіпотезу і проводили експериментальне навчання. Аналіз результатів виконання завдань організовувалося за активною участю студентів. В результаті майбутній педагог узагальнював результати спостережень, готував власне науково-пошукове дослідження. Таким чином, розв’язування студентом практичних завдань освіти ставало самостійною розробленою науково-сформульованою проблемою, яка призводила до відкриття чи постановки педагогічної задачі нового рівня.

При визначенні дидактико-методичних підходів до формування пізнавальної самостійності майбутнього педагога ми врахували особливості складових пізнавальної самостійності студента педучилища, які у констатуючому експерименті нами були виділені і проаналізовані та об’єднані в професійні субстрати трьох типів: когнітивно-пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, праксеологічний.

Ми підходили виважено до формування компонентного складу пізнавальної самостійності студента педагогічного училища. За своєю структурою це був цілеспрямований вплив на формування професійних

субстратів когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу. Крім цього ми враховували дані констатуючого експерименту про те, що пізнавальна самостійність у своєму становленні проходить чотири етапи. Тому завдання формуючого типу для розвитку кожного субстрату були об'єднані у чотири групи.

У формуванні професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу ми враховували закономірність, визначену нами в результаті проведення констатуючого експерименту, що пізнання завжди виступає в професійній освіті як діяльний активний процес, спрямований на розв'язання будь-яких педагогічних завдань, і включає адекватність застосування професійних знань та використання професійних якостей пізнавального характеру. Тому вивчення психолого-педагогічних дисциплін в педагогічному училищі ми побудували так, щоб кожен студент вирішував посильне педагогічне завдання. Завдання формуючого типу конструювалися таким чином, щоб майбутні вчителі засвоювали педагогічні знання не для звіту або показували окремі дії для оцінки, а давали б можливість цілеспрямовано впливати на створення новоутворення педагогічної професійної спрямованості в їхній особистості. Професійний субстрат когнітивно-пізнавального типу формувався за виявленими у констатуючому експерименті двома блоками: адекватністю застосування здобутих у професійній освіті знань і сформованістю професійних якостей пізнавального характеру.

Особливу увагу у формуванні професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу майбутніх вчителів ми приділяли об'єктивізації та формуванню у них інтрапсихічних засобів побудови власної професійної діяльності, тобто внутрішніх засобів саморегуляції, та формуванню позитивних професійних цінностей у майбутніх вчителів, завдяки чому створилися передумови для формування реального механізму професійної самоадекватності. Констатуючий експеримент показав, що для формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу

важливими є особиста зацікавленість студентів, сумісний з викладачем вибір цілей навчання, прагнення до самореалізації, розвиток творчих здібностей. Формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу передбачало визначену за результатами констатуючого експерименту систему роботи за двома напрямами: 1 – становлення цінностей професійного спрямування; 2 – розвиток професійної самоадекватності.

Для формування субстрату праксеологічного типу було використано серію спеціально підібраних педагогічних завдань, які розвивали у студентів здатність до їх постановки та розв'язання. Визначення дій аналізу педагогічної ситуації і вирішення педагогічної завдання як професійно значущих умінь майбутнього вчителя – не нова позиція в психолого-педагогічних дослідженнях. Відмінність даного підходу полягала в підкресленні актуальності самостійних дій визначення (постановки) самої педагогічного завдання, а не лише її вирішення, та в особливостях основних положень програми навчання вирішення педагогічних задач, дотриманням яких забезпечується реальний (а не формальний, описаний у формі теоретичних тверджень) зв'язок формування компонентного складу пізнавальної самостійності. Формування професійного субстрату праксеологічного типу за результатами констатуючого експерименту включало два блоки: проектування педагогічної діяльності і емоційну складову педагогічної ситуації.

За узагальненими результатами констатуючого та формуючого експерименту нами був розроблений і апробований спеціальний курс "Професійна психодіагностика".

Результати порівняльного аналізу якісних і кількісних даних констатуючого і формуючого експериментів переконливо засвідчили, що розроблена і апробована нами дидактико-методична система формування пізнавальної самостійності сприяла оволодінню професійними знаннями, професійними якостями пізнавального характеру; формуванню позитивних

професійних цінностей, стійкості ознак орієнтирів, професійного інтересу, професійної самоадекватності, самопізнання, саморегуляції, педагогічної та емоційної рефлексії, педагогічної емпатії, емоційності спілкування та вмінню постановки педагогічних завдань і їх розв'язування. Результати лонгітюдного дослідження та порівняльного аналізу даних формуючого експерименту підтвердили гіпотезу про те, що формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища у навчально-виховному процесі є можливим за втілення дидактико-методичної системи при реалізації визначених умов.

Висновки

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування пізнавальної самостійності студентів педучилища у процесі професійної підготовки, що виявляється у розкритті змісту поняття “пізнавальна самостійність студента педагогічного училища”, у розробці критеріїв і рівнів сформованості пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів, у визначенні дидактико-методичних підходів до формування пізнавальної самостійності студента педагогічного училища.

1. Проведений історико-педагогічний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити три основні періоди формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища: 1 - гуманістично-емпіричний (до середини XIX ст..), в який проходило становлення професійної освіти; 2 - гуманістично-узагальнюючий (сер. XIX ст. – поч. XX ст..), коли створювались перші теоретичні засади і узагальнення; 3 – гуманістично-експериментально-гуманістичний (від поч. XX ст. до сьогодення).

2. З’ясовано, що основна увага дослідників акцентувалася на пізнавальній самостійності школярів різних вікових груп, тоді як пізнавальна самостійність студентів педагогічних училищ не досліджувалась зовсім, і як результат – не визначені складники пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів та методика її формування. Умови навчання і професійної підготовки у відповідних навчальних закладах, вікові особливості студентів педучилищ мають свою специфіку, що обумовлювало необхідність проведення спеціального дослідження.

3. Теоретичний аналіз педагогічної та психологічної літератури дозволив нам визначитися з трактуванням поняття “пізнавальна самостійність”. Ми визначаємо пізнавальну самостійність студентів

педучилища як професійну якість, що характеризується наявними професійними знаннями, сформованими професійними якостями пізнавального характеру, позитивними професійними цінностями, достатнім рівнем самопізнаня, розвинутою емоційною рефлексією, вмінням ставити і розв'язувати педагогічні завдання.

4.Теоретичні позиції та якісний аналіз результатів констатуючого експерименту показав, що існують складники, які є самостійними, але в поєднанні залежностей дають важливу професійну якість - пізнавальну самостійність. Кожен з визначених складників має свою власну залежну систему, яку ми назвали субстратом. Дані залежні системи характеризують певну сферу особистості: пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та діяльну. Це дозволили виділити субстрати когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та праксеологічного типу.

Професійний субстрат когнітивно-пізнавального типу включає професійні знання (їх повноту, міцність, узагальненість, конкретизацію, системність, глибину) та професійні якості пізнавального характеру: здатність до виокремлення педагогічного завдання, гнучкість в оцінюванні педагогічної ситуації і завдання, здатність генерувати педагогічні ідеї з адекватним наступним їх аналізом, здатність прийняття професійного рішення гуманістичного спрямування, критичність оцінювання дій, здатність до широкого переносу.

Професійний субстрат ціннісно-операційного типу пізнавальної самостійності утворюють цінності професійного спрямування, що включають позитивні професійні цінності, стійкість ознак орієнтирів, професійний інтерес, та професійна самоадекватність (самопізнання, саморегуляція, самооцінка).

Професійний субстрат праксеологічного типу передбачає проектування педагогічної діяльності (постановка та розв'язування педагогічних завдань, рефлексія) та емоційну складову педагогічної

ситуації, що включає педагогічну емпатію, емоційну рефлексію та емоційність спілкування.

5. Критеріями сформованості пізнавальної самостійності студентів педагогічного училища є: адекватність застосування професійних знань; професійні якості пізнавального характеру; цінності професійного спрямування; професійна самоадекватність; проектування педагогічної діяльності; емоційна складова педагогічної ситуації. За означеними критеріями виявлено рівні сформованості пізнавальної самостійночсті майбутніх вчителів початкових класів: високий, середній, низький.

6.Узагальнюючі результати констатуючого експерименту показали, що формування пізнавальної самостійності, головним чином, відбувається у самостійній пізнавальній діяльності. Вони дали змогу визначити чотири етапи формування даної професійної якості: підготовчий, відтворюючий, відтворюючо-пошуковий, експериментально-пошуковий.

7.Результатом проведеного дослідження стала розробка дидактико-методичних підходів до цілеспрямованого формування пізнавальної самостійності студентів педучилища. У них було реалізовано засоби прямого й опосередкованого впливу на пізнавальну самостійність шляхом спеціально створеної системи педагогічних завдань.

8.Формування компонентного складу пізнавальної самостійності студента педагогічного училища за своєю структурою включало вплив на розвиток професійних субстратів когнітивно-пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, праксеологічного типу. Тому відповідно до визначених нами етапів формування пізнавальної самостійності ми визначили чотири групи завдань формуючого характеру для становлення характеристик кожного із визначених професійних субстратів.

У формуванні професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу ми враховували закономірність, визначену нами в результаті проведення констатуючого експерименту, яка полягала в тому, що пізнання завжди виступає в професійній освіті як діяльний активний

процес, спрямований на розв'язання будь-яких педагогічних завдань, і включає адекватність застосування професійних знань та використання професійних якостей пізнавального характеру. Тому вивчення психолого-педагогічних дисциплін в педагогічному училищі ми побудували так, щоб кожен студент вирішував посильне педагогічне завдання. Завдання формуючого типу конструювалися таким чином, щоб майбутні вчителі засвоювали педагогічні знання не для звіту або показували окремі дії для оцінки, а давали б можливість цілеспрямовано впливати на створення новоутворення педагогічної професійної спрямованості в їхній особистості. Професійний субстрат когнітивно-пізнавального типу формувався за виявленими у констатуючому експерименті двома блоками: адекватністю застосування здобутих у професійній освіті знань і сформованістю професійних якостей пізнавального характеру.

У формуванні професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу майбутніх вчителів ми приділяли об'єктивізації та формуванню у них інтрапсихічних засобів побудови власної професійної діяльності, тобто внутрішніх засобів саморегуляції, та формуванню позитивних професійних цінностей у майбутніх вчителів, завдяки чому створилися передумови для формування реального механізму професійної самоадекватності. Констатуючий експеримент показав, що для формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу важливими є особиста зацікавленість студентів, сумісний з викладачем вибір цілей навчання, прагнення до самореалізації, розвиток творчих здібностей. Формування професійного субстрату ціннісно-орієнтаційного типу передбачало визначену за результатами констатуючого експерименту систему роботи за двома напрямами: 1 – становлення цінностей професійного спрямування; 2 – розвиток професійної самоадекватності.

Для формування субстрату праксеологічного типу було використано серію спеціально підібраних педагогічних завдань, які розвивали у студентів здатність до їх постановки та розв'язання. Визначення дій

аналізу педагогічної ситуації і вирішення педагогічного завдання як професійно значущих умінь майбутнього вчителя – не нова позиція в психолого-педагогічних дослідженнях. Відмінність даного підходу полягала в підкресленні актуальності самостійних дій визначення (постановки) самого педагогічного завдання, а не лише її вирішення, та в особливостях основних положень програми навчання вирішення педагогічних завдань, дотриманням яких забезпечується реальний (а не формальний, описаний у формі теоретичних тверджень) зв'язок формування компонентного складу пізнавальної самостійності. Формування професійного субстрату праксеологічного типу за результатами констатуючого експерименту включає два блоки: проектування педагогічної діяльності і емоційну складову педагогічної ситуації.

За узагальненими результатами констатуючого та формуючого експерименту нами був розроблений і апробований спеціальний курс "Професійна психодіагностика".

Якісні та кількісні результати формуючого експерименту переконливо засвідчили дієвість впровадження дидактико-методичних підходів до формування пізнавальної самостійності студентів педучилищ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальше її дослідження може здійснюватись у напрямках поглибленого вивчення теоретико-методологічних засад формування пізнавальної самостійності; пошуків ефективних шляхів оцінювання пізнавальної самостійності та створення надійних, валідних і оперативних методик діагоностування рівнів сформованості пізнавальної самостійності студентів вищих нвчальних закладів; дослідження наступності у формуванні пізнавальної самостійності в загальноосвітній школі та вузі; вивчення зарубіжного досвіду з організації самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1989. - 139 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. – Л., 1995. – 146 с.
4. Анісов В., Середа Є. Літопис життя і творчості Т. Г. Шевченка. – К.: Дніпро, 1976. – 124 с.
5. Антология педагогической мысли Украинской ССР. Сост. Н. П. Калиниченко. - М.: Педагогика, 1988. - 640 с.
6. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание. - К., 1988. - 184 с.
7. Антонюк Г. Социальное проэктирование. Некоторые методологические аспекты. - Минск, 1987. - 102 с.
8. Аристова Л. П. Активность учения школьника. - М.: Просвещение, 1968. - 139 с.
9. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 234 с.
10. Ахметова М. Н. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе педигри // Управление познавательной деятельностью студентов в процесе обучения в вузе. Сб. науч. тр.- Иркутск: Изд - во Иркутского гос. ун.,1985. - С. 86 - 89.
11. Балашова С. Формування дослідницьких умінь учителя // Початкова школа. - 1999. - № 9. - С. 46 - 47.
12. Балл Г. Про духовний зміст науково-пізнавальної діяльності // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – В. 1. – 2002. С. 135 – 144.
13. Балюк В. А., Мосин Е. Ф. Учебная и научно-исследовательская работа студентов как фактор развития познавательной самостоятельности студентов // Развитие познавательной активности и самостоятельности

учащихся и студентов. Межвуз. науч. сб. В. 1.- Саратов: Изд - во Саратов. ун - та, 1979. - С. 74 - 87.

14. Безлюдна Н. Розвиток мислення у спадщині В. О. Сухомлинського // Початкова школа. - 1998. - № 4. - С. 54 - 55.
15. Безлюдов Л. А. Профессионально-педагогическая подготовка учащихся педучилища в процессе изучения педагогики // Автореф. на. соис... канд. пед. наук. - Ленинград: Типография ТУ, 1958. - 18 с.
16. Безсонов С. П. Особенности оценочного стиля личности: Атореф. дис. ... канд.. псих. наук. – Л., 1982. – С. 113-114.
17. Березовська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітительських товариств (друга пол. XIX ст. – поч. XX ст.). – К.: Молодь, 1999. – 309 с.
18. Берман Л.М. Научить учиться // Самостоятельная работа студентов. Мат. науч. - прак. конф. - Омск, 1973. - С. 69 - 71.
19. Бернс Р. Развитие “я – концепции” и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 152 с.
20. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.- 192 с.
21. Бех І. Д. Образ “я” як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 12. - С. 30 - 41.
22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання, шляхи реалізації // Рідна школа. - 1999. - № 12. - С. 13 - 17.
23. Бібік Н. М.Формування пізнавальних інтересів молодших школярів // Автореф.... док. пед. наук. - К., 1998. - 45 с.
24. Блонский П. П. Трудовая школа, ч.2. - М.: Госиздат, 1919. - 182 с.
25. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов: Изд - во Ростовского ун - та, 1983. - 176 с.
26. Божко Г. І., Нестеренко Л. П. Конкурс педагогічної майстерності як форма організації самостійної роботи студентів // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти. Всеукраїнська

науково-методична конференція 17 - 18. 03. 1998. - Луганськ, 1998. - С. 158 - 159.

27. Бондар В. І. Педагогіка. – К., 2001. – 320с.
28. Бондар В. І. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителів початкової школи. – К., 2000. – 240 с.
29. Борисюк С. О. Формування в учнів педагогічного училища уміння навчати дітей вчитися// Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1994. - 20с.
30. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – К., 1990. – 130 с.
31. Боришевський М. Й. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості. – В кн..: Психологія суб'єктної активності особистості. – К., 1993. – С. 18-19.
32. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання: Автореф. дис. ... канд.. псих. наук. – К., 1998. – 17 с.
33. Букач М. Практика у формуванні майбутнього вчителя музики // Рідна школа. – 1997. - №12. – С. 64 - 66.
34. Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України. - К. : ВНТ Київська друкарня наукової книги, 1998. - 19 с.
35. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1984. - 63 с.
36. Буряк В. К. Управление учебным процессом // Специалист. - 1993. - № 3. - с. 25 - 27. // Специалист. - 1993. - № 4 - С. 23 - 26.
37. Буряк В. К., Бугрій О. В. Формування в учнів узагальненню пізнавальних умінь // Рідна школа. - 1993. - № 2. - С. 31 - 34.
38. Васильченко С. Талант. Оповідання та повісті. Передм. Б. Деркача. - К.: Дніпро, 1986. - 229 с.
39. Васюкова Е. Е. Уровни развития познавательной потребности // Вопросы психологии. - 1984. - № 5. - С. 125 - 131.

40. Вахтеров В. П. Основи нової педагогіки. - М., 1913. - 58 с.
41. Ващенко Г. Виховний ідеал. - Полтава, 1994. - 56 с.
42. Ведин Ю. Структура, истинность и правильность мышления. - Рига: Лиесма, 1979. - 194 с.
43. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 2.- М.: Просвещение, 1978.- 234 с.
44. Векслер С. І. Розвиток критичного мислення учнів у процесі навчання. - К.: Рад. шк., 1971. - 60 с.
45. Величко С. П. Соціально-психологічні чинники формування творчої педагогічної діяльності вчителя // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 3. - С. 159 - 164.
46. Вербицький А., Попов Ю., Подлеснов В., Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт // Высшее образование в России. - 1995. - № 2. - С. 23- 25.
47. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - К.: Выща школа, 1985. - 175 с.
48. Весни розспіваної князь. Слово про Антонича: Статті, есе, спогади, листи, поезії. Упоряд. М. М. Ільницький, Р. М. Лубківський; Передм. Л. М. Новиченка. - Львів: Каменяр, 1989. - 430 с.
49. Видинеев Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека. - М.: Мысль, 1989. - 173 с.
50. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 - ти т. - М.: Педагогика, 1982 - 1983.
51. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні. – К.: НДУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 178 с.
52. Воробьёва Л. И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопросы психологии.- 1995. - №2. - С. 19 - 30.
53. Вяткин Л. Г. История развития научных основ теории самостоятельной работы учащихся // Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов. Межвуз. науч. сб. В. 1. - Саратов: Изд - во Саратовского ун - та, 1979.- С. 3 - 39.

54. Вяткин Л. Г. Об этапах исследования познавательной самостоятельности студентов // Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения в вузе. Сб. науч. тр.- Иркутск: Изд - во Иркутского гос. ун - та, 1986. - С. 36 - 42.
55. Галян І. М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії. Монографія. - Дрогобич: Відродження, 1998. - 160 с.
56. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - 123 с.
57. Гарунов М. Г. Активные методы обучения как средство развития у будущих специалистов опыта самостоятельной профессиональной деятельности // Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения в вузе. Сб. науч. тр. - Иркутск: Изд - во Иркутского ун - та, 1985. - С. 52 - 57.
58. Гаряча Н. М. Самоосвіта як засіб формування у вчителя дослідницьких і методичних вмінь та навичок // Засоби навчальної і навчально-дослідної роботи. Зб. наук. пр. В. 6. - Харків, 1998. - С. 45 - 49.
59. Гетьман В. С. С. М. Ковалів - педагог - демократ // Рад. шк. - 1969. - № 6. - С.41 - 44.
60. Голант Е. А. Методы обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1957. - 152 с.
61. Головко Л. Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів вищої сільськогосподарської школи // Автореф. ... кан. пед. наук. - К., 2000. - 20 с.
62. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. - М.: Просвещение, 1965. - 260 с.
63. Гончаренко С. У., Пастернак Н. В. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 2. – С. 16 - 29.
64. Гончаренко С. У. Методика як наука. – К., 2000. – 71 с.
65. Горбунцова Т. Ю. Педагогічна діяльність Т. П. Лубенця // Педагогіка. Респ. наук. - метод. зб. В. 5. - К. : Рад. шк., 1963. - С. 104 - 113.

66. Гординський Я. Наукова й літературна праця українських учнів середніх і вищих шкілв Галичині в XIX ст. та XX ст. – Львів, 1935. – С. 56-101.
67. Грані творчості: Книга для вчителя. Під ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Рад. шк.., 1990. - 205 с.
68. Гринько О. Самооцінка учнів - засіб пізнавальної пізнавальної самостійності // Рідна школа. - 1998. - № 7 - 8. - с. 58 - 60.
69. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів // Автореф. ... докт. пед. наук. - К.: Кобеляки, 1998.- 48 с.
70. Грінченко Б. Зернятка: Вірші, поеми, оповідання: Для стар. шк. віку. упоряд. та передм. В. В. Яременка. - К.: Веселка, 1989. - 272 с.
71. Гришин Д. М. Самостоятельная работа студентов как средство подготовки их к непрерывному образованию // Самостоятельная работа студ. в вузе: теория, опыт, практика. Межвуз. сб. науч. тр. - Калуга: КГПИ, 1991. - С. 4 - 10.
72. Грушевський М. Про українську мову і українську школу. - К.: Веселка, 1991. - 46 с.
73. Губенко О. В. Проблема вивчення та розвитку мислення: деякі методологічні аспекти // Практична психологія і соціальна робота. - 1998. - № 6 - 7. - С. 19 - 21.
74. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К, 2000. – 221с.
75. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти. - Луцьк: Вежа, 1999. - 278 с.
76. Давидюк Н. Стимулювання пізнавальної діяльності студентів // Педагогіка і психологія. Наук. вісник Черн. ун - ту. В. 47. - Чернівці: Вид - во ЧДУ, 1999. - С. 117 - 119.
77. Дайри Н. Г. Обучение истории в ст. кл. - М., Просвещение, 1966. - 92 с.
78. Данилов М. А. Дидактика: Проблемы методологии педагогики и методики исследования. - М.: Педагогика, 1972. - 350 с.

79. Демидчук Н. В., Лебедева В. Л., Чернышева Л. В. Самостоятельная работа студентов как условие формирования потребности в самообразовании // Психолого-педагогические основы активной работы ст. по овл. буд. проф. Сб. науч. тр. - Днепропетровск: Изд - во ДГУ, 1990. - С. 118 - 121.
80. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя. (В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець, О. В. Киричук, В. М. Мелашвілі). – К., 1997. – 136 с.
81. Дистервег А. Изб. пед. соч. - М., 1956. - с. 284.
82. Довідник з педагогіки і психології: Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів, для шкільних психологів та вчителів. О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. – К., 2001. – 216 с.
83. Докучаєва В. В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя початкових класів // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1994. - 24 с.
84. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Розширення системи ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя активними методами навчання //Психологія. Зб. нак. праць. – Вип.. 3(10).: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – С. 273-283.
85. Драгунова О. В. Формирование организационных умений у учащихся дошкольного педучилища во внеклассной работе // Автореф. ... канд. пед. наук. - К, 1990. - 20с.
86. Дьомін А. І., Дьомін О. Чому в навчальній діяльності є студенти пасивні і працьовиті? // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – В. 3. – 2002. – С. 65-75.
87. Дьяченко М. И., Кандыбова Л. Л. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. – Минск, 1981. – 383 с.
88. Євсєєва О. В. Структурні компоненти кваліфікаційної характеристики випускника-біолога педагогічного вузу // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 2. - С. 152 - 160.

89. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущих учителей. - М., 1989. - 210 с.
90. Емельянов Ю. Н. Активное социально психологическое обучение. - Л.: Изд. Лен. ун., 1985. - 168 с.
91. Єніна Т. В. Суть самостійної роботи студентів // Засоби навч. та науково-досл. роб. В. 4. - Харків: Вид - во ХДПУ, 1997. - С. 63 - 69.
92. Єрьоміна І. М. Науково-дослідницькі вміння в системі підготовки фахівця // Засоби навч. та науково-дослід. роб. В. 6. - Харків: Вид - во ХДПУ, 1998. - С. 93 - 95.
93. Эсаулов А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. - М.: Высшая школа, 1982. - 223 с.
94. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Учпедгиз, 1961.- 239 с.
95. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: Учебное пособие по спецкурсу для студ. пед. ун - тов. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
96. Жицький Є. І. Самостійна і творча активність учнів в процесі вивчення літератури. - К.: Рад. шк., 1969. - 168 с.
97. Жулий Т. Б. О ключевых установках в организации самостоятельной работы студентов // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти. Всеукраїнська науково-методична конференція 17 - 18. 03. 1998. - Луганськ, 1998. - 337 с.
98. Журавська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти // Авторефер. ... канд. пед. наук. - К., 1999. - 21 с.
99. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. - М.: Учпедгиз, 1963. - 98 с.
100. Завьялова И. Н., Пантюхов И. В. О самостоятельной работе студентов // Самостоятельная работа студентов. Материалы научно-метод. конф. - Омск, 1973. - С. 10 - 16.

101. Зайцев П. Життя Т. Шевченка. – К.: Мистецтво, 1994. – 351 с.
102. Запорожец О. Н., Витер О. И. Философия психологического влияния в учебном процессе // Викладання психологічних дисциплін в технічних університетах: методологія, досвід, перспективи. Матеріали першої міжнар. наук. - метод. конф. 26- 27. 10. 1999. - К., 1999. - С. 32 - 34.
103. Заскалєта Г. С. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 2000. - 19 с.
104. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986. – 222с.
105. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
106. Зязюн І. А. Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти. – Ніжин, 2001. – 256 с.
107. Зязюн І. А. Філософські проекції освіти і освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – № 1.- С. 4-9.
108. Искакова М. И. Воспитание интереса к профессии учителя у учащихся педагогического училища // Автореф. ... кан. пед. наук. - Алма - Ата, 1983. - 16с.
109. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности в умственном развитии учащихся. - М.: Просвещение, 1968. - 288 с.
110. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Изб. ст. - Ленинград: Изд-во Лен. ун-та, 1991. - 384 с.
111. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность, как творческий процесс. – Грозный, 1976. – 146 с.
112. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. - Петроград: Изд-во “Земля, 1915. - 420 с.

113. Каташинська І. В. Формування дослідницьких умінь у майбутнього педагога в процесі професійної підготовки // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1992. - 24 с.

114. Киричук О. В., Коберник О. М. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 4. - С. 4 - 10.

115. Кічатінов Л. П. Динаміка інтелектуальної потреби особистості, яка розвивається // Педагогіка. Респ. наук. - метод. зб. В. 26. - К.: Рад. школа, 1987. - С. 27 – 29.

116. Кліцаков І. О. Педагогічні кадри України (1917 – 1937 рр.): Монографія. – Донецьк: В-во “Юго-Восток”, 1997. – 309 с.

117. Коваленко Е. И., Пічук І. М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С. Русової. - Ніжин: НДПІ, 1998. - 214 с.

118. Ковалев В. И. Психологические особенности личностной организации времени: Автореф. дис. …канд. псих. наук. – М., 1979.- 18 с.

119. Коваль О. Г. Ващенко: людина-педагог-державник // Дивослово. - 1996. - № 4.- С. 51 - 54.

120. Козак М. Г. Динамика оценочных отношений личности к себе и другим: Автореф. дис. ... канд.. психол. наук. – К., 1978. – 25 с.

121. Козаков В. Соціально - психологічні аспекти навчальної діяльності у професійній освіті// Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – В.2. –2002. – С. 7 – 12.

122. Козій М. К. Формування творчої ініціативи майбутнього вчителя, вихователя в умовах педагогічного навчального закладу: Методичний посібник.-К., 1995.-57с.

123. Коменский Я. А. Изб. пед. соч., т. 2. - М., 1939. - 392с.

124. Кон І. С. Соціологія особистості. – М., 1967. – 128 с.

125. Конопля М. І. Науково-дослідна робота - важливий елемент підготовки вчителя // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій

змісту освіти. Всеукр. наук. - метод. конф. 17-18. 03. 1998. - Луганськ, 1998. – С. 34-41.

126. Константинов М. А., Мединский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. – М.: Просвещение,1987. – 654 с.
127. Коржова Е. Ю. Методическое пособие “Методика “Психологическая автобиография”. Под редакцией М. Бурлачука. - КМАУП, 1994. - 109 с.
128. Корнєєв В. П. Основи розвитку пізнавальних інтересів // Рідна школа. - 1993. - № 5. - С. 36 - 40.
129. Коротяєв Б. І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. - К.: Рад. шк.,1989. - 176 с.
130. Коротяев Б. И. Учение - процесс творческий. - М.: Просвещение, 1989. - 159 с.
131. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки: Навч. посібник. – Тернопіль, 1994. – 360 с.
132. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку// Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – В. 4. – 2002. С.7 – 19.
133. Кремень В. Особистісно розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. - 1998. - № 11. - С. 53 - 57.
134. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя.- Гомель, 1976. - 58 с.
135. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя. – М., 1975. – 138 с.
136. Культура педагогического общения: Монографія. Под ред. И. Я. Зязюна. – К.: ЦВП, 1999. – 356 с.
137. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству.- М.: Просвещение, 1990. - 160 с.
138. Кухарев Н. В. Формирование умственной самостоятельности. - Минск: Нар. асвета, 1972. - 136 с.

139. Кучерявый А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки // Монография. - К.: Выща школа, 1999. - 224с.

140. Лаврив В. Д. Просветительная деятельность и педагогические взгляды Ю. А. Федьковича // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1975. - 26 с.

141. Лазарєва Л. Г., Кикить С. В. Шляхи сприяння пізнавальній самостійності студентів коледжу // Викладання психолого-педагогічних дисциплін в техн. унів: методологія, досвід, перспективи. Матеріали першої наук. - метод. конф. 26-27. 10. 1999. - К., 1999. - С. 196 - 198.

142. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? // Новое в жизни, науке и технике, серия “Педагогика и психология”. - 1975. - № 4. - 64 с.

143. Ланина И. Я. Формирование познавательных интересов учеников на уроках физики: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1985. - 128 с.

144. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1964. - 340 с.

145. Лемберг Р. Г. О самостоятельной работе учащихся // Сов. пед. - 1962. №2. - С. 18- 21.

146. Леонтьев Д. А. Очерки психологии личности. - М.: Просвещение, 1997. - 234с.

147. Лепихова Л. А., Карандашова Э. А. Социальный интеллект учителя в воспитательной работе с классом// Проблемы формирования личности в коллективной деятельности и общении. – Гродно, 1980. – С. 31-32.

148. Лернер И. Я. Поиск доказательств и самостоятельная познавательная деятельность учащихся // Советская педагогика. – 1977. – № 7. – С. 27-29.

149. Лещенко М. П. Особистісний фактор в інноваційній парадигмі педагогічної майстерності //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. праць. – Ч. 1. – К. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 51-56.

150. Лында А. С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников: Методическое пособие.- М.: Просвещение, 1979. - 391 с.

151. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С. 125 - 132.

152. Литвинова М. Б. Особливості університетської освіти і розвиток навичок самостійної роботи студентів // Пед. науки. Зб. наук. пр. В. 7. - Херсон: Айлант, 1999. - 206 с.

153. Лобода Т. М. Самостійна робота студентів педагогічного коледжу як засіб активізації творчої пізнавальної діяльності у процесі вивчення української мови // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 2. - С. 90 - 92.

154. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів. - Харків: Основа, 1991. - 89 с.

155. Ломако Л. І. Проблема ціннісного пізнання в навчальній діяльності // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 1. - С. 160 - 166.

156. Лубенець Т. Г. Вибрані педагогічні твори. Вид. 1. - 1913. - 124с.

157. Мадзігон В. М. Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали зв. наук. конф. ін-т. пед АПН України 28 – 30 березня 2000 року. – К.: Педагогічна думка, 2000. – 115 с.

158. Мазуркевич О. Р. Визначні українські педагоги – народні просвітителі. – К, 1963. – 79 с.

159. Майборода В., Друзь З. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів // Початкова школа. - 1998. - № 6. - С. 7 - 10.

160. Майборода С. В. Вчитися працювати самостійно: Науково-методичні проблеми підготовки вчителя в вузі. - К., 1991. - 167 с.

161. Макагон К. В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 4. - С. 155 - 160.

162. Максименко С. Д., Щербан Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.

163. Максимчук Н. П. Особливості ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя // Психологія. Зб. наук. праць. - В. 2 (5). - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. - с. 137 - 202.
164. Малихін О. В. Формування у майбутнього вчителя потреби у професійній самоосвіті // Автореф. канд. пед. наук. - Харків, 2000. - 17с.
165. Махмутов М. И. Проблемное обучение. - М.: Просвещение, 1975. - 124 с.
166. Мельничук О. С. Історія педагогіки України: Навчальний посібник. – К.,1998. – 169 с.
167. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 226 с.
168. Миквабля З. Г. Управление процессом формирования самостоятельности студентов при выполнении учебных заданий // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти. Всеукр. наук. - метод. конф. 17 - 18. 03. 1998. - Луганськ, 1998. - С. 42 - 44.
169. Митюров Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в ХУІ – ХУІІ в. – К., Рад. школа, 1968. – 211 с.
170. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и еффективности общепедагогической подготовки учителя. Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.
171. Моляко В. А. Психологическое решение школьниками творческих задач. - К.: Рад. шк., 1983. - 94 с.
172. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчого процесу// Т-во “Знання”, серія 7, “Педагогіка”. – К., 1989. – 45 с.
173. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. – К.: НПУ им.М. П. Драгоманова, 1998. – 329 с.
174. Москвіна В.В. Ціннісно-смислові установки як фактор регуляції індивідуального інтелекту // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1994. - 20 с.
175. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд – во ЛГУ, 1960. – 426 с.
176. Нагорна Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення //Авторефер. ... докт. пед. наук. - К., 1995. - 41 с.

177. Наливайко Г. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителя // Освіта і управління. Т. 3 - 1999. - № 3. - С.192 - 197.

178. Нафтульев А.И. Профессиональный интеллект: структура и формировние// Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 45-60.

179. Невідомий Олександр Духнович (Ю. Бача). - Ужгород: ЮВТФ “Срібна земля”, 1993. - 60 с.

180. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. уч. зав: В 3 кн. – 3-е изд. М.:ВЛАДОС, 1999. – Кн.. 3. – 640 с.

181. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти// Педагогіка і психологія. – 1997. - №3. – С. 105 – 114.

182. Ніколенко Д. Ф. Психологія педагогічної діяльності і особистості вчителя // Педагогічна психологія: Навчальний посібник. За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко. – К.: Вища школа, 1991. – С. 164 – 181.

183. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польс. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. - М.: Высшая школа, 1990. - 382 с.

184. Окороков С. Педагогічні ідеї М. М. Коцюбинського. - К.: Рад. шк. , 1969. - 96 с.

185. Онищук Л. А. Психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкових класів // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1998. - 16 с.

186. Орлов А. А. Формирование педагогического мышления будущего учителя // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя. – Тула, 1989. - С. 4 – 13.

187. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. Книга для учителя. - М., 1991. - 262с.

188. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителя. (Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 190 с.

189. Остапчук О. На шляху самовдосконалення і педагогічної творчості // Рідна школа. - 1997. - № 12. - С. 62 - 64.

190. Павенцький Антін. Початок і розвій шкільництва на Руси. Відбитка з “Учителя”. – Львів, 1900. – 56 с.

191. Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник. - К.: В-во “Українська енциклопедія” ім. М. П. Бажана, 1995. - 254 с.

192. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. 2-е изд. доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 208 с.

193. Пасічник І. Д. Психологія операційних структур мислительної діяльності. Генезис дії систематизації на математичному матеріалі // Автореф. ... док. пед. наук. - К., 1994. - 46 с.

194. Паюл М. В. Основні особливості навчання учнів професійних навчальних закладів // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 4. - С. 145 - 151.

195. Перестройка высшего образования: проблемы организации активных методов обучения и самостоятельной работы студентов. - Алма - Ата: Изд-во Каз ГУ, 1988.- 105 с.

196. Песталоцци И. Г. Статьи и отрывки из пед. соч. - М., 1939. - 286 с.

197. Печенюк Н. Г. Зависимость организации обучения от конкретных знаний в деятельности студентов. - Саратов, 1979.- 74 с.

198. Пилипчук В. В. Проблема активності і самостійності учнів у дидактичних загальноосвітніх школах України 1917 - 1937 р. // Автореф. канд. ... пед. наук. - К., 1994. - 21 с.

199. Підвищення ефективності початкового навчання. Савченко О. Я., Скрипченко О. В. - К.: Рад. шк., 1974. - 204с.

200. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизводства и творчества. - М.: Педагогика. - 1972. - 184с.

201. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
202. Підласий І. П. Діагностика та експериментування педагогічних проектів: Навчальний посібник. - К., 1998. - 346 с.
203. Підласий І. П., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. - 1998. - № 1. - С. 3 - 9.
204. Пирогов Н. И. Изб. пед. соч. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. - 327с.
205. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1985. – 234 с.
206. Познавательная деятельность личности. Сб. науч. тр. - Ульяновск: УГПИ, 1985. - 128 с.
207. Половникова Н. А. О воспитании познавательной самостоятельности: Ученые записки, в.5. - Татарское книжное изд-во, 1968. - 204 с.
208. Поляков Е. Н., Балаева В. И. Решение познавательных задач как средство повышения умственной активности студентов при изучении ими програмного материала // Развитие познавательной активности и самостоятельности учеников и студентов: Идеи дидактики и педагогической психологии в учебном процессе. Межвуз. науч. сб. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1982. - С. 17 - 24.
209. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутнього вчителя у процесі розв’язання педагогічних задач // Автореф. .. канд. пед. наук. - Харків, 1999. - 18 с.
210. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань, 1989.- 178 с.
211. Практикум по педагогике и психологии высшей школы. Под ред. А. К. Ерофеева. - М.: Изд- во МГУ, 1991. - 128 с.
212. Приходько Ю. О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі: Посібник. – К.: Рад. шк.., 1987. – 126 с.

213. Психологические вопросы формирования профессионального мышления: Межвуз. сб. науч. тр. - Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1984. - 124 с.

214. Психологія особистості: Навчально методичний посібник. - НДПУ, 2000. - 52 с.

215. Психолого-педагогическая подготовка учителей: Методические материалы по высшему заочному педагогическому образованию. - М.: Просвещение, 1972. - 217 с.

216. Психолого-педагогические основы активности работы студентов по овладению будущей профессией: Сб. науч. тр. - Днепропетровск: ДГУ, 1990. - 144 с.

217. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителя у Західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 40 с.

218. Радкевич В. О. Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців у професійній школі// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. Праць.-Ч. 1. –К. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 63-69.

219. Радул В. В. Діагностика особистості майбутнього вчителя. - К.: Вища школа, 1995. - 150 с.

220. Развитие познавательной активности и самостоятельности учеников и студентов: Идеи дидактики и педагогической психологии в учебном процессе. Межвуз. науч. сб. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1982. - 186 с.

221. Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: Сб. науч. тр. - М.: НИИВШ, 1990. - 172 с.

222. Римар А. В. Формування професійної самосвідомості майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1999.- 20 с.

223. Ричкова Л. В. Управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів в процесі вирішення ними дидактичних ситуацій // Автореф. ... канд. пед. наук. - Харків, 1996. - 23 с.

224. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. - М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 496 с.

225. Рогова О. В. Виділення динамічних студентських груп як основа для диференціації самостійної роботи студентів // Засоби навчальної і науково-дослідної роботи. В. 6. - Харків, 1998. - С. 163 - 168.

226. Ройко Л.Л. Активізація пізнавальної діяльності слухачів підготовчих відділень, зорієнтованих на здобуття педагогічної професії // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1998. - 20 с.

227. Рубинштейн С. Я. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989.

228. Савгин М. В. Педагогическое мышление учителя как фактор повышения его общения со школьниками // Психология педагогического общения. – Кировоград, 1991. – С. 36-44.

229. Савицька Г. І. Невтомний борець за початкову освіту на Україні Яків Феофанович Чепіга-Зеленкевич // Педагогіка. Респ. наук. - пед. зб., В. 5. - К., 1967.- С. 122 -131.

230. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студ. пед. фак. - К.: Абрис, 1997. - 415 с.

231. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. - К.: Рад. шк., 1982. - 176 с.

232. Савченко О. Я. Сучасний урок у початковій школі: Посібник для вчителів. 2-е вид.- К.: Магістр – S, 1997. - 255 с.

233. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації. Укл. В. М. Володько, І. С. Дмитрик, Т. В. Іванова та ін. - К. : ІСДО, 1993. - 52 с.

234. Сендер А. Н. Формирование профессиональной направленности учащихся педагогических училищ // Автореф. ... Минск, 1990. - 24с.

235. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 2. - С. 161 - 173.

236. Сисоєва С. О. Професійно-творча підготовка фахівців у вищому закладі освіти // Викладання психолого-педагогічних дисциплін в технічних університетах: методологія, досвід, перспективи. Матеріали першої міжн. наук. - метод. конф. 26 - 27. 10. 1999. - К., 1999. - 254 с.

237. Сичова М. І. Самостійна робота студентів - фактор ефективності навчання // Наук. вісн. Чернівецького університету: Зб. наук. пр. В. 4.: Педагогіка і психологія. - Чернівці: ЧДУ, 1999. - 191 с.

238. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка (Український вільний університет, м. Мюнхен. Друзі товариства ім. Г. Ващенко, 1967.- 126 с.

239. Скаткин М. Н. Методы обучения: Пед.энц. т. 2. – М., 1965. – С. 813.

240. Сковорода Г. С. – видатний український філософ і просвітитель: Матеріали Всеукр. науково-практичної конф. 29-30 листопада 1994 року м. Переяслав-Хмельницький. (Організ. – ред. В. М. Мадзігон, І. А. Зязюн, О. І. Сухомлинська та ін. – К., 1994. – 153 с.

241. Скрипченко О. В. Підвищення ефективності початкового навчання. – К., 1974. – 156 с.

242. Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодшого школяра.- К., 1976.- 178 с.

243. Сластёнин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование //

Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М., 1982. – 235 с.

244. Собаєва О. В. Застосування електронного підручника для активізації пізнавальної діяльності // Педагогічні науки. Зб. наук. пр. - Суми: СДПУ ім. А. С. Макаренка, 1999. - С. 187 - 196.

245. Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач. Межвуз. сб. науч. тр. - Смоленск, 1983. - 107 с.

246. Солдатенко М. М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – Вип. 2(6). – 2002. – С. 24 – 31.

247. Сорока Г. І., Чепурна О. О. Організація творчої самостійної роботи школярів в умовах адаптивної системи навчання // Педагогічні науки. Зб. наук. пр. - Суми: СДПУ ім. Макаренка, 1999. - с. 187 - 196.

248. Спирин Л. Ф., Степинский М. А., Фрумкин Н. Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. - Ярославль: ЯГПИ им. Ушинского, 1974. - 130 с.

249. Срода Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности в учении. - М.: Изд - во АПН РСФСР, 1956. - 55 с.

250. Страхов И. В. Психология педагогического такта. – Саратов, 1966. – 190 с.

251. Сухомлинская А. И. В. А. Сухомлинський: Библиография. – К.: Рад. шк., 1987. – 250 с.

252. Сухомлинская А. И. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования. – К.: КГПИ, 1990. – 84 с.

253. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п’яти томах. - К.: Рад. шк., 1977.

254. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). - М.: Изд - во МГУ, 1984. - 345 с.

255. Тамарин В. Э., Яковлева Д. С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления // Сов. педагогика. – 1971. - №12. С. 58 – 68.

256. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць// Ред. Бондар В. І., Гузій Н. М., Капська А. Й. та ін. – К., 1999. – 428 с.

257. Терещенко Н. М. Внесок К. Д. Ушинського в розвиток ідеї самоосвіти учнівської молоді // Зб. наук. пр. Пед. науки. В. 7. - Херсон: Айлант, 1999. - 206 с.

258. Тихомиров О. М. Структура мыслительной деятельности человека. - М.: Изд - во МГУ, 1969. - 304 с.

259. Троцко Г. В., Трубавіна І. М. Шляхи активізації навчального процесу // Професійна освіта: теорія і практика. - 1999. - № 1 (9). - С. 52 - 63.

260. Трубавіна І. М. Випереджуючі пізнавальні завдання як засіб організації самостійної роботи молодших школярів в процесі навчання. - К., 1995. - 21с.

261. Тюріна В. О. Формування пізнавальної самостійності учнів загальноосвітніх шкіл // Автореф. ... док. пед. наук. - К., 1994. - 58 с.

262. Улятовська С. А. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів // Автореф. ... канд. пед. наук. - Одеса, 1998. - 18 с.

263. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори у 5 т. - К.: Рад. шк., 1949.

264. Федькович Ю. Статті і матеріали. - Чернівці, 1959. - 325 с.

265. Філософія. Сич М. - Ніжин, 2001. - 215 с.

266. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – 806 с.

267. Фокин Ю. Т. Пути совершенствования методов обучения в высшей школе. Метод. рекомен. НИИВО. - М.: Русс. изд-во в НИИВО, 1999. - 80 с.

268. Фомичова Л. І. Ознайомлення з оточуючим: Навчальний посібник. – К.: Благовіст, 2002. – 271 с.

269. Формирование педагогической направленности студентов в университетах. Темат. сб. науч. тр. - Вильнюс, 1987. - 151 с.

270. Формирование познавательной самостоятельности школьников. Сб. науч. тр. Под ред. Т. И. Шамовой. - М., 1975. - 179 с.

271. Формирование познавательной самостоятельности школьников и студентов. Сб. науч. тр. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1982. - 160 с.

272. Франко І. Я. Твори у 20 т. - К.: Держ. в-во худ. л-ри, 1955.

273. Хисматулина Р. Х. Организация самостоятельной работы студентов // Педагогика и психология. - В. 6. - Алма - Ата, 1973.- С. 82 - 86.

274. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. - К.: Магістр - S, 1998. - 200 с.

275. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів // Автореф. ... докт. пед. наук. - К.: Знання, 1999. - 38 с.

276. Хрестоматия по истории педагогики. Составитель В. З. Смирнов. - М.: Учпедгиз, 1961. - 600с.

277. Хрипун В. М. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на практичних заняттях з педагогіки // Автореф. ... канд. пед. наук. - К., 1995. - 24 с.

278. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.

279. Шацкий С. Т. Избр. пед. соч. В 2-х томах. - М.: Педагогика, 1986. - 422 с.

280. Шевченко Т. Г. Твори. – К.: В-во Академії наук УРСР, 1939.

281. Штейнмец А. Э. Пособие для самостоятельной работы по общей психологии. Учебное пособие Смоленского гос. пед. инс-та. - Смоленск: Изд - во СГПИ, 1986.- 78 с.

282. Штейнмнец А. Э. Развитие мышления в самостоятельной работе студентов // Самостоятельная работа студентов в вузе: теория, опыт, практика. Межвуз. сб. науч.тр. - Калуга: Изд - во КГПИ , 1991. - С. 101 - 103.

283. Штерн Э. Т. Развитие навыков самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа студентов. Матер. науч. - метод. конф. - Омск, 1973. - С. 66 - 68.

284. Шувалова М. Н. Самостоятельная работа учащихся как средство развития их познавательной активности и самостоятельности в истории

советской школы 1931-1941 // Обучение и воспитание школьников. Сб. науч. тр. - Л., 1972. - 250 с.

285. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая підготовка учителя-воспитателя и пути её оптимизации в высшей школе: Межвузовский сборник трудов. – Л., 1980. –С. 3-46.

286. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988.- 203 с.

287. Щурат В. Літературні начерки. – Львів, 1913. – 84 с.

288. Цокур С. О. До проблеми гуманізації професійної свідомості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 2. - С. 144 - 151.

289. Чавдаров С. Х. Педагогічні ідеї Шевченка. - К.: Рад. школа, 1953. - 208 с.

290. Чепелєва Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя // Знання. Серія “Педагогічна”. - № 8. - К., 1989. - 32 с.

291. Чепіга Я. Ф. Письмо в школу: Методичний посібник для вчителя. - К., 1918. - С.7.

292. Юрченко В. І. Формування “я” - концепції майбутнього вчителя в умовах педучилищ // Авторефер. ... канд. пед. наук. - К., 1997. - 25 с.

293. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения. – Л., 1979. – 264 с.

294. Якиманская И. С. Знание и мышление школьников // Новое в науке и технике. - № 9.- М.: Знание, 1985. - 80 с.

295. Якушева Г. И. Коммуникативные способности как фактор развития профессиональных умений и навыков педагога// Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. –С. 122-124.

296. Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку - важлива теоретична проблема й практичне завдання // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 2. - С. 234 - 245.

297. Яцюк В. Рукою власною студії над автопортретом Т. Г. Шевченка // Живописна Україна. – К., 1992. – 214с.

298. Uhlig A. Komponenten der Unterrichtsgestaltung. Berlin, 1960. – 129 p.

299. Allport G. Pattern and Growth Personality. L., N. Y., 1961.

300. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. –v. 1-2. Nonton. - N. Y.,1955.

301. Kline P. A Handbook of Test Construction. L., 1986.

302. Rogers C. Freedom to learn: a view of what education night became. – Colombus: Ohio, 1969.

303. Super D., Nevill D. The values Scale. CPP., 1986.

Додаток А.

Експертний листок спостереження за уроком.

№	Тема уроку	Мета	Дії та вправи щодо реалізації завдань уроку	Позначка ефективності їх проведення (+ чи -)
		Основний характер мети: освітній (О), розвивальний (Р), виховний (В).	Σ	? “+” і “-”

Додаток Б.

Методика незакінчених речень Фарера.

1. Коли я залишаюся одна, я...
2. Я часто мрію, що можу...
3. Якби я не змогла стати вчителем...
4. Я відчула, що поступила погано, коли...
5. Не люблю людей, які...
6. Я відчуваю, що не можу виконати через...
7. Я гордилася, що я...
8. Я боюся...
9. Мій батько завжди...
10. Коли вони дивилися на мене, я...
11. Мої однокурсники є...
12. Я відчувала, що піду, якщо...
13. Я нервуюся, коли...
14. Я відчуваю себе винною за те, що...
15. Коли я зустрічаю свого керівника, я...
16. Більшість батьків...
17. Інколи я мрію, що я...
18. Я відчуваю себе повністю непотрібною, коли...
19. Я буваю дуже злою, коли...
20. Мій перший спогад про маму був...
21. Більшість дітей поступає так, ніби...
22. Коли інші сміялися наді мною, я...
23. Школа – це...
24. Коли я згадую минуле, мені більше всього соромно...
25. Була би моя воля, я би...
26. Зустрічаючи дітей, я...
27. Я небагато досягнула через...

28. Коли мені дають доручення, я...
29. Моїм найбільшим бажанням було...
30. Більшість чоловіків...
31. Я відчуваю себе дуже погано кожен раз, коли...
32. Коли я відчуваю, що завдання дуже важке, я...
33. Мій перший спогад про батька...
34. Виконувати вимоги...
35. Більшість матерів...
36. Я відчуваю докори сумління, коли...
37. Більш за все мені хотілося би бути...
38. Коли я приймаю рішення, я...
39. Коли я побачила їх, я...
40. Я відчувала, що мене не визнають, бо...
41. Якщо я не можу отримати те, що я хочу, я...
42. Я хотіла б, щоб школа...
43. Ідеальний вчитель...
44. Я знала, що не можу досягнути успіху, бо...
45. Мені дуже хотілося втекти, коли...
46. Коли вони не запросили мене, я...
47. Я боялася, коли...
48. Коли мені роблять зауваження, я...
49. Люди думають, що я...
50. Коли він запитав мене...
51. Після того, як вони сильно штовхнули мене, я...
52. Я часто мрію про...
53. Моїм найбільшим недоліком є...
54. Закінчивши училище, я...
55. Він міг би покарати ту людину, яка...
56. Інколи я дуже переживала...
57. Я боялася, коли...

58. Коли я зрозуміла, що неправильно виконала завдання, я...
59. Коли він звертався до мене, я...
60. Моя мама завжди...
61. Вони не любили мене, бо...
62. Коли вони запитували мою думку, я...
63. Кожен раз, коли я не могла виконати завдання, я...
64. Я можу кинути навчання, коли....
65. Я програла, бо...
66. Серед людей я відчуваю себе...
67. Коли діти зверталися до мене, я...
68. Найбільший недолік школи в тому, що...
69. Авторитет вчителя базується на...
70. Коли мій батько приходив додому, я...
71. Коли я знаходжуся серед дітей...
72. Коли мама карала мене, я...
73. Людина, яку поважають – це...
74. Моя професійна мрія...
75. Коли мені вказують, що я повинна роботи, я...
76. Коли моя мама приходить додому, я...
77. Я можу розгніватися, якщо...
78. Інколи мені здається, що мій викладач...
79. Світ дитинства – це...
80. Коли батько карав мене, я...
81. Приємно, коли...
82. Коли я відчуваю, що не подобаюся іншим, я...
83. Найбільш за все мені хотілося...
84. Люблю людей, які...
85. Кожен раз, коли мене знайомлять з іншими людьми, я...
86. У вихідні дні...
87. Для мене не має нічого гіршого...

88. Кожен раз, коли я була зі своїм батьком, я відчувала...

89. Грати з дітьми в ігри – це...

90. Коли мені сказали, щоб я пішла, я...

91. Думаю, що працювати в школі...

92. Коли я переходила на інший курс, я...

93. Я хотіла б , щоб мої друзі...

94. Коли я буваю з мамою, я відчуваю...

95. Якщо мене не розуміють діти...

96. Я хочу, щоб мій батько...

97. Я хотіла все покинути, коли...

98. Зустрівши першу вчительку, я...

99. Я хочу, щоб моя мама...

100. Мені хочеться куди-небудь сховатися, коли...

Додаток В. А Н К Е Т А

Просимо Вас прочитати питання і відповісти, що подобається або що не подобається Вам у обраній вами професії? Якщо подобається, то поставте знак “+”, а якщо не подобається, то поставте знак “-“ у відповідних колонках. Ми гарантуємо таємницю відповідей.

№	Питання	Подобається (+)	Не подобається (-)
1	Можливість творчої роботи		
2	Можливість удосконалення, самовиховання		
3	Можливість бачити результат своєї праці		
4	Усвідомлення суспільної корисності моєї праці		
5	Можливість займатися улюбленою справою		
6	Тривала відпустка		
7	Можливість працювати в хорошому колективі або мати хороших друзів		
8	Можливість працювати з дітьми та молоддю		
9	Праця у відповідності до моїх здібностей		
10	Праця у відповідності до мого характеру		
11	Можливість навчати, виховувати		
12	Велика зарплатня		
13	Можливість приймати дитячу любов та прив’язаність до себе		
14	Можливість спілкуватися з цікавими людьми		
15	Різноманітність праці		

Додаток Д.

Методика “Психологічна автобіографія”.

1.Найбільше задоволення я отримую від: а) схвалення моєї роботи; б) усвідомлення того, що робота зроблена добре; в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.

2.Якщо би я хотів організувати гурток, то я би хотів бути: а) керівником, який керує гуртком; б) відомим вихователем; в) старостою гуртка.

3.По-моєму, кращим педагогом є той, хто: а) проявляє інтерес до учнів і до кожного здійснює індивідуальний підхід; б) викликає інтерес до предмету так, що учні з задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі; в) створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.

4.Мені подбається, коли люди: а) радіють виконаній роботі; б) з задоволенням працюють в колективі; в) намагаються виконати свою роботу краще за всіх.

5.Я б хотів, щоб мої друзі: а) допомагали людям, коли є можливість; б) були вірні і віддані мені; в) були розумними і цікавими людьми.

6. Кращими друзями я вважаю тих: а) з ким складаються хороші відносини; б) на кого завжди можна покластися; в) хто може багато чого досягнути в житті.

7. Найбільше я не люблю; а) коли в мене щось не вдається; б) коли псуються відносини з товаришами; в) коли мене критикують.

8. Тому, найгірше, коли педагог; а) не приховує, що окремі учні йому несимпатичні, підсміюється над ними; б) викликає дух змагальності у колективі; в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.

9. В дитинстві мені найбільше подобалося; а) проводити час з друзями; б) відчуття виконаної справи; в) коли мене за щось хвалили.

10. Я хотів бути подібним на тих, хто; а) досягнув успіху в житті; б) по-справжньому захоплений своєю справою; в) відрізняється доброзичливістю.

11.В першу чергу школа повинна: а) навчити розв'язувати завдання, які ставить життя; б) розвивати перш за все індивідуальні здібності дитини; в) виховувати якості, які допомагають взаємодіяти з людьми.

12. Якщо би у мене було багато вільного часу, з задоволенням я би використав його на: а) для спілкування з друзями; б) для відпочинку і розваг; в) для своїх улюблених справ і самоосвіти.

13. Найбільший успіхів я досягаю, коли: а) працюю з людьми, які мені симпатичні; б) у мене цікава робота; в) мої зусилля добре винагороджуються.

14. Я люблю, коли; а) інші люди мене цінують; б) відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; в) приємно провожу час з друзями.

15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені би хотілось, щоб: а) розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, в якій би мені довелось брати участь; б) написали про мою діяльність; в) обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.

16.Найкраще я вчуся, якщо вчитель: а) здійснює до мене індивідуальний підхід; б) зуміє викликати в мене інтерес до предмету; в) влаштовує колективне вивчення проблем, що вивчаються.

17. Для мене не має нічого гіршого за: а) приниження власної гідності; б) не виконана робота; в) втрата друзів.

18. Найбільше я ціную: а) успіх; б) можливість хорошої сумісної роботи; в) практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які: а) вважають себе гіршими за інших; б) часто сваряться і вступають в конфлікти; в) не сприймають нічого нового.

20. Приємно, коли: а) працює над важливою для всіх справою; б) маєш багато друзів; в) викликаєш захоплення і всім подобаєшся.

21. По-моєму, в першу чергу керівник повинен бути: а) доступним; б) авторитетним; в) вимогливим.

22. У вільний час я з бажанням прочитав би книги: а) про те як знаходити друзів і підтримувати добре відношення з людьми; б) про життя знаменитих і цікавих людей; в) про останні досягнення науки і техніки.

23. Як би у мене були здібності до музики, я хотів би бути: а) диригентом; б) композитором; в) солістом.

24. Мені б хотілось: а) придумати цікавий конкурс; б) перемогти в конкурсі; в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати; а) що я хочу зробити; б) як досягнути мети; в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина повинна прагнути до того, щоб: а) інші були ним задоволені; б) перш за все виконати своє завдання; в) йому не потрібно було дорікати за невиконану роботу.

Додаток Е.

Тест локус контролю.

1. Успіхи у навчанні залежать більше від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.

2. Більшість конфліктів між вчителями і учнями відбувається тому, що вони не захотіли пристосуватися один до одного.

3. Хвороба - справа випадку; якщо повинен захворіти, то нічого не поробиш.

4. Люди стають одинокими тому, що самі не проявляють зацікавленості до навколишніх.

5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.

6. Не потрібно витрачати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.

7. Зовнішні обставини - адміністрація і зарплата - впливають на встановлення відносин між вчителями і учнями.

8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

9. Як правило, керівництво буває більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не розраховує на їхню самостійність.

10. Мої оцінки часто залежать від настрою вчителя.

11. Коли я щось планую, то, в загальному, вірю, що можу здійснити їх.

12. Те, що багатьом людям здається везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя допоможе досягнути успіхів.

14. Якщо люди не підходять одне одному, то, якби вони не старалися, встановити нормальні взаємовідносини не зможуть.

15. Те хороше, що я роблю, як правило, оцінено іншими.

16. Я став таким, яким мене виховали батьки.

17. Думаю, що випадок не відіграє важливу роль в моєму житті.

18. Я намагаюся не планувати на далеку перспективу, бо все залежить від того, як складуться обставини.

19. Моя успішність залежить від моїх зусиль і ступені підготовленості.

20. У конфліктах я частіше відчуваю вину за собою, ніж за протилежною стороною.

21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.

22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.

23. Думаю, що мій спосіб життя не є причиною моїх невдач.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає мені добитися успіху у своїх справах.

25. Врешті-решт, за погане керівництво школою відповідають самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках, що склалися.

27. Якщо я дуже захочу, то можу привернути до себе будь-кого.

28. На мене впливає так багато обставин, що зусилля батьків у вихованні мене часто виявляються не результативними.

29. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.

30.Важко буває зрозуміти, чому викладачі діють так, а не інакше.

31.Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, швидше всього, не доклала достатньо зусиль для цього.

32.Найчастіше я можу домогтися від оточуючих людей того, що я хочу.

33.У неприємностях і невдачах, які траплялися у моєму житті, більше були винні інші люди, ніж я.

34. Я завжди уникаю неприємностей, якщо передбачаю їх появу.

35. У складних обставинах я вважаю за краще зачекати, поки проблема розв’яжеться сама по собі.

36. Успіх - це результат наполегливої праці, і він мало залежить від випадку чи від удачі.

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить мої успіхи.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди надаю перевагу прийняттю рішень і самостійним діям, а не сподіваюся на допомогу інших людей чи на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишають невизнаними, незважаючи на всі її намагання.

41. У житті бувають такі ситуації, які неможливо змінити навіть з найбільшим бажанням.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.

43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті були від невміння, від незнання або від лінощів і мало залежали від удачі чи від невдачі.

КЛЮЧ

Згоден: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 42, 44

Не згоден: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

Показник загальної інтернальності - це сума збігань відповідей досліджуваного з відповідями, які наведено в ключі. Чим більша величина інтернальності, тим менша екстернальність.

При низькому рівні інтернальності студенти майже не бачать зв’язку між своїми діями і важливими для них подіями життя. Вони не вважають себе здатними контролювати розвиток таких подій і вважають, що більшість їх є результатом випадку чи вчинків інших людей. Тому “екстернали” емоційно нестійкі, схильні до неформального спілкування і поведінки, слабокомунікабельні, у них поганий самоконтроль і висока напруженість.

Середній рівень інтернальності властивий для більшості студентів. Особливості їхнього суб’єктивного контролю можуть дещо змінюватися залежно від того, чи здається майбутнім вчителям ситуація складною або простою, приємною або неприємної тощо. Хоча їхня поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї залежать від конкретних соціальних ситуацій, усе ж можна в них встановити перевагу того чи іншого локусу контролю.

Високий рівень інтернальності відповідає високому рівню суб’єктивного контролю над будь-якими значущими випадками. Студенти, які мають такий локус контролю, вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті - результат їхніх власних дій, що вони можуть ними керувати і відчувають відповідальність і за ці події, і за те, як складається їхнє життя в цілому. “Інтернали” з високими показниками суб’єктивного контролю мають емоційну стабільність, вони вперті, рішучі, відрізняються комунікабельністю, значним самоконтролем і стриманістю.

Додаток Ж. Задачі.

Задача 1. В класі пожвавлення, діти не слухають вчительку. Раптом вона вивішує велику репродукцію картини. Школярі зразу заспокоїлись, але через 2-3 хвилини знову оживилися. Тоді вчителька почала задавати запитання по змісту картини. В класі знову запанувала тиша.

Який вид уваги виник в учнів в першому випадку, а який - у другому?

Задача 2. Правильне поєднання слова і демонстрування відіграє важливу роль в організації уваги учнів. Так, наприклад, пояснення будови квітки вчитель може вести двома способами: 1) спочатку роздати дітям квіти, щоб вони звернули увагу на будову квітки, потім розповісти про значення тичинок і пелюсток; 2) розповісти про роль тичинок і пелюсток в житті рослин, після чого роздати дітям квіти і запропонувати відшукати в кожній квітці тичинки і пелюстки.

При якому способі пояснення діти звернуть увагу перш за все на запах і зовнішній вигляд квітки і найменше на її істотні властивості? В якому випадку і чому сформуються більш точні поняття "тичинки" і "пелюстки"?

Задача 3. У випадку, коли в книзі мова йде про негативні риси характеру, розміщують алегоричний малюнок: людина сидить на суку і пиляє його.

Що намагається висловити автор за допомогою цього малюнку?

Задача 4. Гегель в одному з своїх творів писав: "До характеру відноситься перш за все та формальна сторона енергії, з якою людина, не даючи збити себе з раз прийнятого шляху, переслідує свою мету і інтереси, зберігаючи у всіх своїх діях згоду з самою собою. Без характеру людина не може вибратися з своєї невизначеності, або ж з одного напряму впаде в інший, протилежний...

Людина з характером імпонує іншим, тому що вони знають, з ким вони мають справу в її особі... Через існування великих цілей людина виявляє в собі великий характер, що робить його маяком для інших...” (Гегель Г. Енциклопедія філософських наук, т. 3. Філософія духу. - М.,1977. - с. 76-77.)

Які риси характеру мав на увазі Гегель?

Задача 4. В суперечці студентів висловлювалась думка, що новонароджена людина, не будучи особистістю, стає нею з промовлянням перших слів. Інший студент відносив появу особистості до більш пізнього часу - початку шкільного життя, а третій наполягав на тому, що особистість появляється лише в підлітковому віці.

Коли ж людина стає особистістю? І чи кожна людина може нею стати?

Задача 5. В дослідженні психічних явищ виникли описані нижче ситуації.

Перед студентом педагогом, який виконує курсову роботу по психології, сформульовано завдання вивчення зв’язку між продуктивністю пам’яті школярів і їх успішністю.

Вчитель розробив нову, яка найбільше відповідає вимогам сучасної педагогічної психології, методику викладання теми. Виникло завдання перевірити ефективність нового способу вивчення матеріалу.

Дослідник працює над конструюванням способу визначення здатності абітурієнтів до засвоєння педагогічної професії, який відповідав би наступним вимогам: застосування в масових умовах, допустимість кількісної обробки результатів.

Студент - педагог, що займається професійним самовихованням, прийняв рішення вивчити рівень власного вольового розвитку.

Поставлено завдання вивчення відношення різних груп людей до педагогічної професії. Іншим прагненням дослідника є отримання

результатів, в яких була б показана ступінь захоплення педагогічною діяльністю для кожного піддослідного.

Який з методів дослідження краще застосувати в описаних ситуаціях?

Задача 6. Прочитайте два уривки.

Він постійно говорив про руки. По них можна охарактеризувати незнайомця: “Ти бачив цю людину... поки він відкривав пачку цигарок? Без сумніву, хам... А ось жінка, яка поправляє пасмо волосся рухом вказівного пальця... можливо, славна особа”.

В пекарській справі дуже потрібні вправні руки пекаря. Основним знаряддям праці при ручних роботах є спеціальні лопатки та ніж. Люлька в напівфабрикатом наближається до пекара. Він кладе лопату на стіл, бере з люльки конвейєра листок з заготовкою, спритним рухом перевертає його над лопаткою, і всі заготовки уже на лопаті. Швидко і точно пекар підрізає ножем майбутні вироби, бере лопатку за ручку та повертає до пічки.

В якому випадку описані рухи, а в якому - дії? Дайте якісну характеристику і рухів, і дій. Використовуючи запропоновані уривки, назвіть загальні та відмінні ознаки рухів і дій.

Задача 7. *Що є визначальним в поведінці: взаємовідносини організму з середовищем чи рух нервових процесів в корі головного мозку? Чому в корі головного мозку виникає система нервових процесів, а не сума окремих ізольованих процесів? Чому ця система називається “динамічний стереотип”?*

Задача 8. За допомогою відчуттів людина пізнає окремі властивості предметів і явищ навколишньої дійсності і в мисленні відображаються окремі властивості предметів і явищ.

В чому різниця?

Задача 9. *Чому людина не відчуває всіх звуків, запахів, не відображає зоровo ультрафіолетових і інфрачервоних променів?*

Додаток З. Педагогічні ситуації.

Ситуація 1. “Ви почали проводити урок, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом в класі хтось голосно засміявся. Коли Ви, ще не встигнувши нічого сказати, питально і здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись Вам прямо в вічі, заявив: “Мені завжди смішно дивитися на Вас і хочеться сміятися, як Ви починаєте заняття”. Як Ви відреагуєте не це?

1 – Ось тобі й на!

2 – А що тобі смішно?

3 – Ну, і на здоров’я!

4 – Ти що, дурненький?

5 – Люблю веселих людей!

6 – Я радий, що створюю у тебе веселий настрій”.

Ситуація 2. “На початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занять, учень заявляє Вам: “Я не думаю, що Ви, як педагог, зможете нас чому-небудь навчити”.

1 – Твоя справа вчитися, а не вчити вчителя;

2 – Таких, як ти, я, звичайно, нічого не зможу навчити;

3 – Може тобі краще перейти в інший клас або вчитися в іншого вчителя?

4 – Тобі просто не хочеться вчитися;

5 – Мені цікаво, чому ти так думаєш?

6 – Давай поговоримо про це. В моїй поведінці, мабуть є щось таке, що наводить тебе на подібну думку”.

Ситуація 3. “Вчитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: “Я не хочу цього робити!” – Якою повинна бути реакція вчителя?

1 – Не хочеш – заставим!

2 - Для чого ж ти тоді прийшов вчитися?

3 – Тим гірше для тебе, залишайся незнайкою. Твоя поведінка подібна на поведінку людини, який на зло своєму обличчю хотів відрізати собі ніс;

4 – Ти думаєш про те, чим для тебе це може закінчитися?

5 – Не міг би ти пояснити, чому?

6 – Давай сядемо і обговоримо – може бути, ти і маєш рацію.”

Ситуація 4. “Учень не задоволений своїми успіхами, сумнівається в своїх здібностях і в тому, що він коли-небудь зможе зрозуміти і засвоїти матеріал, і говорить вчителю: “Як ви думаєте, чи зможу я коли-небудь вчитися на відмінно і не відставати від інших дітей в класі?” – Що повинен на це відповісти йому вчитель?

1 – Якщо чесно сказати – сумніваюся;

2 – О, так, звичайно, в цьому ти не повинен сумніватися;

3 – У тебе прекрасні здібності, і я зв’язую з тобою великі надії;

4 – Чому ти сумніваєшся в собі?

5 – Давай поговоримо і вияснемо суть проблеми;

6 – Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати”.

Ситуація 5. “Учень говорить вчителю: “На найближчі два уроки, які ви проводите, я не піду, так як в цей час хочу прогулятися з друзями”. – Що потрібно відповісти йому?

1 – Попробуй тільки!

2 – В наступний раз тобі прийдеться йти в школу з батьками;

3 – Це – твоя справа, я потім тебе обов’язково запитаю;

4 – Ти, на мою думку, дуже несерйозно відносишся до занять;

5 – Може тобі взагалі краще залишити школу;

6 – А що ти збираєшся робити дальше?

7 – Мені цікаво, чому прогулянка з друзями для тебе цікавіша, ніж заняття в школі;

8 – Я тебе розумію: спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж вчитися в школі. Але я, хотів би знати, чому це так якраз для тебе?”

Ситуація 6. “Учень, побачивши вчителя, коли той ввійшов в клас, говорить йому: “Ви виглядаєте дуже втомленим”. - Як на це потрібно відреагувати вчителеві?

1 – Я думаю, що з твоєї сторони не гарно робити мені такі зауваження;

2 – Так, я погано себе почуваю;

3 – Не хвилюйся про мене, краще на себе подивися;

4 – Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи;

5 – Не переживай, це не зашкодить нашим заняттям;

6 – Ти – дуже уважний, дякую за турботу!”

Ситуація 7. “Я відчуваю, що заняття, які ви проводите, не допомагають мені”, - говорить учень вчителеві і додає: “Я взагалі думаю кинути заняття”. – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1 – Перестань говорити дурниці

2 – Нічого собі, додумався!

3 – Може тобі знайти іншого вчителя?

4 – Я хотів би знати, чому у тебе виникло таке бажання?

5 – А що, якщо нам попрацювати разом над рішенням твоєї проблеми?

6 – Може, твою проблему можна вирішити по-іншому?”

Ситуація 8. “Учень говорить учителю, демонструючи самовпевненість: “Немає нічого такого, що я не зумів би зробити, якщо б захотів. Я запросто можу викладати ваш предмет”. – Якою повинна бути репліка вчителя?

1 – Ти дуже добре думаєш про себе;

2 – З твоїми-то здібностями? – Сумніваюсь!

3 – Ти, мабуть, відчуваєш себе достатньо впевнено, якщо заявляєш таке?

4 – Не сумніваюсь в цьому, так як знаю, якщо ти захочеш, то все зможеш!

5 – Це, мабуть, потребуватиме від тебе великого напруження;

6 – Зайва самовпевненість шкодить справі”.

Ситуація 9. “У відповідь на відповідне зауваження вчителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: “Мене вважають достатньо здібною людиною”. – Що повинен відповісти йому на це вчитель?

1 – Це думка, якій ти не відповідаєш;

2 – Ті труднощі, які ти до цього часу переживав, і твої знання не свідчать про це;

3 – Багато людей вважають себе достатньо здібними, але не всі на справді є такими;

4 – Я радий, що такої високої думки про себе;

5 – Це тим більше повинно заставити тебе прикладати більше зусиль в навчанні;

6 – Це звучить так, ніби ти сам не дуже віриш в свої здібності”.

Ситуація 10. “Учень говорить вчителеві: “Я знову забув принести зошит”. – Як потрібно на це відреагувати вчителеві?

1 – Ну ось, знову!

2 – Чи не здається це тобі проявом безвідповідальності?

3 – Думаю, що тобі пора починати відноситися до справи серйозніше;

4 – Я хотів би знати, чому?

5 – У тебе, мабуть, не було для цього можливості?

6 – Як ти думаєш, чому я кожен раз нагадую тобі про це?”

Ситуація 11. “Учень в розмові з вчителем говорить йому: “Я хотів би, щоб ви відносилися до мене краще, ніж до інших учнів”. – Як повинен відповісти вчитель на таке прохання вчителя?

1 – Чому це я повинен відноситися до тебе краще, ніж до інших?

2 – Я взагалі не збираюся грати любимчиків і фаворитів!

3 – Мені не подобаються люди, які заявляють так, як ти;

4 – Я хотів би знати, чому я повинен особливо виділяти тебе серед інших учнів?

5 – Якщо б я тобі сказав, що люблю тебе більше, ніж інших учнів, то ти відчував би себе від цього краще?

6 – Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюся?"

Ситуація 12. "Учень, висловивши вчителю свої сумніви відносно можливості доброго засвоєння предмету, який він викладає, говорить: "Я сказав вам про те, що мене хвилює. Тепер ви скажете, в чому причина цього і як мені в подальшому бути?" – Що на це відповість вчитель?

1 – У тебе, на мою думку, комплекс неповноцінності;

2 – У тебе немає ніяких причин для сумніву;

3 – Спочатку, ніж я можу висловити обґрунтовану думку, мені необхідно розібратися в суті проблеми;

4 – Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час. Я думаю, що ми зможемо її вирішити;

5 – Я не готовий зараз дати тобі точну відповідь, мені потрібно подумати;

6 – Не хвилюйся, і у мене в свій час були проблеми".

Ситуація 13. "Учень говорить вчителеві: "Мені не подобається те, що ви говорите і захищаєте на заняттях". – Якою повинна бути відповідь вчителя?

1 – Це – погано;

2 – Ти, мабуть, цього не розумієш;

3 – Я надіюся, що в ході наших занять твоя думка зміниться;

4 – Чому?

5 – А що ти сам любиш і готовий захищати?

6 – На смак і колір товариша немає;

7 – Як ти думаєш, чому я це говорю і захищаю?"

Ситуація 14. “Учень, який явно демонструє своє погане відношення до своїх товаришів по класу, говорить: “Я не хочу працювати разом з ним”. – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1 – Ну і що?

2 – Все одно прийдеться;

3 – Це не розумно з твоєї сторони;

4 – Але він також не захоче після цього працювати з тобою;

5 – Чому?

6 – Я думаю, що ти не прав”.

Додаток И.

Оцінка здатності педагога до емпатії.

1. Мені більше подобаються книги з питань виховання, ніж про пригоди.
2. Дорослим дітям не подобається турбота батьків.
3. Мені подобається думати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед музичних творів надаю перевагу сучасній музиці.
5. Несправедливі докори хворої людини потрібно терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Розчарованій дитині можна допомогти і словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися у конфлікт між двома особами.
8. Старші люди, як правило, ображаються без причин.
9. Коли слухаю сумну історію, на очі навертаються сльози.
10. Збудливий стан учнів впливає на мене.
11. Я байдужий до критики у свою адресу.
12. Мені більше подобається проводити уроки трудового навчання, ніж образотворчого мистецтва.
13. Я завжди пробачаю дітям, навіть якщо вони не праві.
14. Якщо учень порушує поведінку його потрібно карати.
15. Коли я слухаю драматичні пригоди моїх учнів, я відчуваю, що ніби це проходить зі мною.
16. Я завжди відношуся до учнів справедливо.
17. Коли бачу сварку дітей, то втручаюся.
18. Я не звертаю увагу на поганий настрій дітей.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою дітей.
20. Фільми і книги викликають сльози лише у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за мімікою і пантомімікою незнайомих людей.

22. В дитинстві я приводив додому бездомних тварин.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Коли я дивлюся на учня, то хочеться вгадати його долю.
25. В дитинстві діти мене любили.
26. При вигляді травмованого я намагаюся йому допомогти.
27. Дитині стає легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши пригоду, я намагаюсь не підходити близько.
29. Учням подобається, коли я пропоную їм цікаву справу.
30. Люди перебільшують власну здатність відчувати іншу людину.
31. З конфліктної ситуації людина повинна виходити сама.
32. Якщо дитина плаче, то на це є свої причини.
33. Молоді люди завжди повинні виконувати прохання старших.
34. Мені хочеться зрозуміти, чому деякі діти інколи задумливі.
35. Безпритульних дітей потрібно відправляти в інтернати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову.

Додаток К.

Завдання на вивчення характеристик домінуючого емоційного стану

№ п\п	Види характеристик	Цифри домінуючого емоційного стану							Види характеристик
1.	Самопочуття погане	1	2	3	4	5	6	7	Самопочуття добре
2.	Почуваюсь слабким	1	2	3	4	5	6	7	Почуваюсь сильним
3.	Пасивний	1	2	3	4	5	6	7	Активний
4.	Малорухливий	1	2	3	4	5	6	7	Рухливий
5.	Сумний	1	2	3	4	5	6	7	Веселий
6.	Поганий настрій	1	2	3	4	5	6	7	Хороший настрій
7.	Непрацездатний	1	2	3	4	5	6	7	Працездатний
8.	Без сил	1	2	3	4	5	6	7	Повний сил і енергії
9.	Повільний	1	2	3	4	5	6	7	Швидкий
10.	Бездіяльний	1	2	3	4	5	6	7	Діяльний
11.	Нещасний	1	2	3	4	5	6	7	Щасливий
12.	Похмурий	1	2	3	4	5	6	7	Життєрадісний
13.	Незібраний	1	2	3	4	5	6	7	Зібраний
14.	Хворий	1	2	3	4	5	6	7	Здоровий
15.	Байдужий	1	2	3	4	5	6	7	Зацікавлений
16.	Пригнічений	1	2	3	4	5	6	7	Збуджений
17.	Сумний	1	2	3	4	5	6	7	Радісний
18.	Втомлений	1	2	3	4	5	6	7	Без втоми
19.	Виснажений	1	2	3	4	5	6	7	Повний снаги
20.	Сонливий	1	2	3	4	5	6	7	Енергійний
21.	Бажає відпочити	1	2	3	4	5	6	7	Бажає працювати
22.	Тривожний	1	2	3	4	5	6	7	Спокійний
23.	Песимістичний	1	2	3	4	5	6	7	Оптимістичний
24.	Швидко втомлюється	1	2	3	4	5	6	7	Витривалий
25.	В’ялий	1	2	3	4	5	6	7	Бадьорий
26.	Думає важко	1	2	3	4	5	6	7	Думає легко
27.	Розсіяний	1	2	3	4	5	6	7	Уважний
28.	Розчарований	1	2	3	4	5	6	7	Повний надій
29.	Незадоволений	1	2	3	4	5	6	7	Задоволений
30.	Не приймає участі	1	2	3	4	5	6	7	Захоплений

Додаток Л.

Рівень вашого спілкування.

1. Перед вами ділова зустріч. Чи виводить її очікування Вас з рівноваги?
2. Чи не відкладаєте Ви візит до директора для вирішення поточного питання до останнього моменту?
3. Чи викликає у Вас збентеження або невдоволення виступати з доповіддю, повідомленням або інформацією на яких-небудь зборах, засіданнях, інших заходах?
4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де Ви ніколи не були. Чи докладаєте Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи любите Ви ділитися своїми переживаннями з будь-ким?
6. Чи нервуєтеся Ви, якщо незнайома дитина звертається до Вас з проханням?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема “батьків і дітей”, і що людям різних поколінь важко зрозуміти одне одного?
8. Чи зможете Ви зайти в незнайомий клас для вирішення конфлікту?
9. В коридорі школи учень здійснив незначний неправильний вчинок. Чи промовчите Ви, лише сердито глянувши на нього?
10. Опинившись віч-на-віч з незнайомою людиною, Ви не почнете з ним розмову і будете почувати себе незручно, якщо першим заговорить він. Чи так це?
11. Вас приводить в жах будь-яка величезна черга, де б вона не була. Ви відмовитеся від свого наміру?
12. Чи боїтесь Ви приймати участь в будь-якій комісії по розгляду конфліктних ситуацій?
13. Чи є у Вас власні індивідуальні критерії оцінки вчинків учнів і ніяких чужих думок Ви не приймаєте? Чи так?

14. Почувши де-небудь висловлювання явно помилкової точки зору по добре відомому Вам питанню, чи вмієте Ви промовчати і не вступати в суперечку?
15. Чи викликає у Вас незадоволення прохання знайомих допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?
16. Чи охочіше Ви висловлюєте свою точку зору в письмовій формі, ніж усній?

Додаток М.

Зміст вираження пізнавальної самостійності на різних етапах професійної підготовки в педагогічному училищі.

Майбутні вчителі початкових класів, віднесені нами до ВИСОКОГО рівня сформованості пізнавальної самостійності, мали відмінні професійні знання та відмінно володіли ними; мали постійне бажання знати більше; любили про все дізнаватися першими; вміли пояснити будь-яке педагогічне завдання іншим, могли швидко і безпомилково його вирішити, відшукати потрібну літературу, посібники, довідники, методичні рекомендації. Вони використовували комп'ютер, мобільний зв'язок, керували навчальною або практичною роботою групи, уміли переконувати однокурсників у необхідності виконання певної роботи. У таких студентів розвинене почуття відповідальності не тільки за себе, а й за тих, кого вони ведуть за собою. Їм характерні продуктивно-творчі дії, які виконувалися шляхом самостійного користування об'єктивно нової орієнтованої основи професійної педагогічної діяльності, у процесі виконання якої здобувалася об'єктивно нова інформація, характеризується твердими знаннями програмного матеріалу і на творчому рівні володіння елементами професійних знань і навичок понад норму.

Їм властиве уміння самостійно розроблювати і застосовувати високоефективні варіанти розповіді (в тому числі – вміння дискутувати, виступати з доповіддю і науковим повідомленням, пояснювати навчальний матеріал учням), уміння самостійно ставити перед собою загальну мету і завдання педагогічної діяльності, роз'єднувати їх на часткові, розробляти оригінальні плани і реалізовувати їх з досягненням високих результатів, коректувати хід своєї професійної діяльності.

Це студенти з позитивною професійною спрямованістю, здібності яких відповідали вимогам обраної педагогічної професії, що забезпечувало поєднання провідних мотивів зі змістом професійної діяльності. Орієнтація у професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту педагогічної

професії, її відповідністю здібностям. Основною рисою даного рівня є усвідомлення студентами інтегрального чинника педагогічної майстерності у професійній підготовці, повне перебрання на себе відповідальності за наслідки своєї поточної діяльності. На цьому рівні діяльності студента набував ознак, яких не було на попередніх рівнях, наприклад, незалежності від умов навчання. Професійно значущі якості перетворювалися в особистісно значущі, тобто майбутній учитель інтеріоризував і усвідомлював їх, як особистісно цінні і потрібні; інтегровані знання й уміння на заняттях з основ педагогічної майстерності дали змогу застосовувати, контролювати, оцінювати та систематизувати свої психолого-педагогічні й спеціальні знання.

Студенти високого рівня розвитку саморегуляції детально планували всю підготовку, опрацьовували максимум літератури зі свого предмету, враховували вікові та індивідуальні особливості того контингенту учнів, з якими вони взаємодіяли. Вони планували свою діяльність не тільки на найближчий період, але й на майбутнє, в окремих випадках – на час навчання в педучилищі. Моделювали свою поведінку і поведінку учнів у майбутній взаємодії, передбачали можливий характер стосунків з окремими учнями. Їм характерні постійність та ґрунтовність аналізу ходу та результатів своєї взаємодії з учнями та однокурсниками, оцінювали свої дії відповідно до певних ситуацій. Вони незалежні в оцінках своїх дій від думки оточуючих, причини недоліків схильні шукати в своїх діях та у собі, а не у зовнішніх обставинах. Вони вміли пристосовуватися до змін, що відбувалися у ході діяльності, впевнені у собі, у своїх силах, самостійні у своїх діях. Рекомендації колег і дирекції сприймали, якщо вони не суперечили їхнім переконанням і планам.

Для них характерний високий рівень педагогічної емпатійності. В спілкуванні з учнями тонко реагували на їх настрій. Діти довіряли свої таємниці і йшли за порадою. Часто студенти переживали комплекс вини.

Дуже чутливі. Переживали тривалий час, якщо діти були холодні при спілкуванні. Потребували емоціональної підтримки зі сторони.

Вміли керувати поведінкою учнів на уроках і в позаурочний час, організовувати класний колектив, запобігати конфліктним ситуаціям, використовувати доцільні форми, методи і засоби навчання, використовувати в роботі наукові доробки, працювати з науковою і науково-пошуковою літературою. Прогнозували навчальну діяльність учнів за її змістом і способами.

Наприклад, Руслан М. вбачав своє призначення в тому, щоб допомогти дитині самостійно уміло навчатися, розвиваючи у неї пізнавальний інтерес. Прагнув за власним бажанням приймати участь в педагогічній діяльності. Активно оперував набутим багажем професійних знань і умінь. Постійно ставив запитання, які потребують вияснення причинно-наслідкових зв’язків. Вмів виділяти педагогічну ситуацію і формулювати проблему, самостійно вирішувати педагогічне завдання підвищеної складності. Домінуюча позиція “Я-вчитель-практикант”. Низький рівень тривожності. Свої досягнення і невдачі пояснював наявними знаннями, уміннями і навичками. Наявність організаційно-технічних навичок самостійної роботи, за допомогою яких, студент планував, організовував і здійснював свою діяльність. Знаходив взаєморозуміння з окремими учнями, малими групами; враховував вікові та індивідуальні особливості учнів.

Студенти педагогічного училища, віднесені нами до СЕРЕДНЬОГО рівня розвитку пізнавальної самостійності володіли відповідною сумою професійних знань, але ці знання потребували оновлення. Бажали знати більше, проте це вимагало постійного звертання до уже вивчених та нових літературних джерел; часто консультувалися з оточуючими, уважно прислуховувалися до інших, звідки і набирали інформативні відомості про новини науки, теорії й практики. Працювали неритмічно, часто безвідповідально, а інколи і несвідомо. Такі студенти не є генераторами

ідей, а, як правило, виконавці їх. Їм характерна професійна продуктивна пошукова діяльність, яка виконувалася на певній кількості об'єктів, подібних тим, які вивчалися раніше студентами на заняттях психолого-педагогічного циклу.

Це студенти, котрі остаточно не визначились у своєму ставленні до професії педагога. Їхній вибір не мав чітко вираженої професійної мотивації через брак повної інформації про педагогічну професію. Головна орієнтація в професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що їх надає обрана професія педагога, її широке застосування. Для таких студентів педагогічного училища прийнятний компроміс між невизначеним інколи негативним ставленням до педагогічної професії та продовженням навчання у вузі з перспективою працювати за фахом – вчителем початкових класів.

Педагогічний інтерес проявлявся частіше на рівні потреби в позитивному оцінюванні, а рідше – в самостійній пізнавальній діяльності. Спрямований пізнавальний інтерес на способи вирішення вже поставлених педагогічних завдань. Самостійно професійні завдання хоча і формулювалися, але запитання до них стосувалися організації засвоєння учнями навчального матеріалу, а не результатів роботи дітей з ним.

Студенти вбачали у психолого-педагогічному циклі предметів і, зокрема в педагогічній майстерності, можливість одержати реальний засіб вивчення особливостей основного об'єкта професійної діяльності – учня, вихованця. Відповідно до досягнутого рівня розуміння перебудовувалася їхня навчальна діяльність. Вони вже диференційовано підходили до оцінювання діяльності викладача. Оцінка професійної потреби предмета набувала власних, деперсоніфікованих критеріїв, визначених переважно за змістових і смислових характеристиках самого предмета, а не на випадкових ознаках (до яких може належати і якість викладання). Зміни відбувалися і в розподілі пізнавальної активності. Майбутній учитель свою увагу головно приділяв не тільки предметам, що прямо пов'язані з його

пізнавальними інтересами, а й тим, які опосередковано зіставлялися з профілем підготовки (серед них і дисциплінам загальнотеоретичного й методичного циклу). Інакше кажучи, студенти переходили від змісту навчальних предметів до змісту професійної діяльності.

Такі майбутні вчителі планували підготовку до професійної діяльності на основі детальної академічної підготовки, а також виходячи з можливостей та особливостей тих учнів, з якими їм доводилося взаємодіяти. Вони планували свою діяльність на перспективу. Студенти даного рівня розвитку саморегуляції намагалися постійно контролювати свою діяльність, аналізувати її, хоча не завжди їм це вдавалося. При зміні ситуації у процесі взаємодії легко пристосовувалися до нових умов та характеру змін. Їм без особливих ускладнень вдавалося контролювати ситуацію протягом усього уроку.

Їм характерний нормальний рівень емпатійності. В міжособистісних в стосунках інших однокурсників та учнів оцінювали за їх вчинками і не довіряли власним враженням. Емоціональні прояви знаходилися під самоконтролем. В спілкуванні з дітьми уважні, намагалися зрозуміти більше, ніж сказано словами. Висловлювали свою точку зору тільки тоді, коли впевнені, що вона буде врахована співрозмовником.

Наприклад, Марія С. лише з допомогою викладача усвідомлювала істинно педагогічні завдання своєї майбутньої професійної діяльності, орієнтуючись при цьому на більш загальні зміни в особі учня (розвиток пам’яті, мислення), але при вирішенні дидактичних задач вона звертала увагу перш за все на способи вивчення матеріалу з метою успішного його засвоєння дітьми. Стереотипність мислення і дій, яке викликане механічним засвоєнням професійних знань. Уміла самостійно розв’язувати педагогічні проблеми. Володіла способами самостійного здобуття знань, але робила це безсистемно. Під час практики проявляла епізодичну активність, яка залежала від настрою. Активність в удосконаленні педагогічною майстерністю однаковою мірою поєднувалася з пасивністю.

Активність і самостійність залежали від зацікавленості. Домінуюча позиція “Я-майбутній вчитель”. Середній рівень тривожності. Щоб зберегти сформоване уявлення про себе як про “здібного майбутнього вчителя” після невдало проведеного уроку вона вдавалася до раціоналізації причин невдач, переконуючи себе в тому, що виною були “невиховані учні”. Не завжди тактовно керувала поведінкою учнів на уроці і в позаурочний час. Безсистемно планувала і організовувала виконання навчальної і виховної роботи. Часто недосконало прогнозувала пізнавальну діяльність учнів за її змістом і способами.

Майбутні педагоги, віднесені нами до НИЗЬКОГО рівня розвитку пізнавальної самостійності мали достатній рівень професійних знань. Цікавості до нових знань не проявляли, проте з примусу – виконували педагогічне завдання. Посередньо орієнтувалися в наукових та практичних джерелах інформації. Оперували інформацією, отриманою від когось, не перевіряючи її достовірності. Ідей впровадження чогось нового, прогресивного не подавали, однак, якщо їх зобов’язати, могли щось вирішити з сторонньою допомогою. Їм характерна педагогічна репродуктивна дія шляхом відтворення поданого і застосування інформації про раніше засвоєну орієнтовану основу виконання типової професійної дії.

У цих студентів фіксувалося негативне ставлення до педагогічної професії. Мотивація їхнього вибору зумовлена, як правило, загальносоціальними цінностями вищої освіти, а також слабким уявленням про професію педагога. За низького рівня професійної спрямованості провідний мотив виражавав потребу не стільки в самій педагогічній діяльності, скільки в різноманітних, пов’язаних з нею обставинах (відпустка, відносна свобода в розподілі робочого часу).

Пізнавальні інтереси проявлялися лише в ситуації позитивного оцінювання. Самостійно не визначали педагогічні завдання, вирішення яких сприяло б навчанню дітей вчитися. А, відповідно, не будували власну

систему дій на основі результатів самоспостереження, самоаналізу чи практики самовиховання, а також завдяки творчому використанню навчального матеріалу. При вирішенні поставлених професійних завдань студенти орієнтувалися лише на форми та методи передачі дітям певної інформації.

Майбутні вчителі початкових класів встановлювали первинні логічні зв'язки між дисциплінами, що входять до змісту професійної підготовки. Вони розуміли і усвідомлювали множинність наукових підходів до явищ дійсності. Але головне те, що педагогічна майстерність – органічна складова, базовий елемент їхньої фахової підготовки і в сукупності з педагогікою, психологією і спеціальними предметами спрямована на досягнення однієї мети – підготовки кваліфікованого спеціаліста.

У таких студентів планування мало формальний характер. У професійній діяльності такі вчителі потрапляли під вплив зовнішнього контролю з боку дирекції школи, намагалися не вступати в суперечку з іншими. Вони не моделювали наперед майбутньої взаємодії з учнями, не прогнозували можливих варіантів поведінки як учнів, так і своєї. Не часто вдавалися до аналізу ходу та результатів своєї діяльності, намагалися знайти не залежні від них причини невдач.

Низького рівня емпатійності. Відчували труднощі в налагодженні контактів з учнями. Емоційні прояви у вчинках інших часто здавалися незрозумілими. Віддавали перевагу самотнім заняттям конкретною справою, а не роботі з дітьми. У них мало друзів.

Наприклад, Оксана В. не мала стійкої орієнтації на майбутню професійну діяльність. Вибір професії обмежувався прагненням здобути освіту. А, відповідно, завдання спланованих під час педпрактики уроків не були спрямовані на навчання дітей вчитися. Низький рівень професійних знань. Уміла розв'язувати нескладні педагогічні проблеми лише за допомогою викладача чи товаришів. Виявляла негативне ставлення до самостійної пізнавальної діяльності в навчальному процесі, охоче

користувалася підказкою. Переважала діяльність за зразком. Активність викликалася під впливом категоричної вимоги. Є прояви негативізму, апатії. Переважав буденний рівень мислення. Домінуюча позиція “я-студент”, реалізація функції якої зводилася до відвідування занять, сприймання пояснень викладача, запам’ятовування матеріалу з метою наступного відтворення для отримання оцінки. Високий рівень тривожності. Щоб зберегти сформоване уявлення про себе як про здібного студента після невдалої відповіді звинувачувала викладача у необ’єктивності. Слабо усвідомлювала свої індивідуальні особливості. Бракувало умінь і навичок організації навчально-виховної роботи учнів, віри в свої сили, любові до дітей. Тому, як правило, не знаходила взаєморозуміння з окремими учнями, малими групами, батьками; відчувала складності з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Не використовувала в роботі наукові доробки.

Додаток Н

Відповіді студента номер 3 за результатами методики незакінчених речень (позитивне, негативне, нейтральне ставлення до себе, до професії, до інших).

Категорії аналізу	№ фрази	Позитивна	Негативна	Нейтральна
Ставлення до себе	7	+		
	12			+
	18			+
	19		+	
	22			+
	31	+		
	38	+		
	49	+		
	51		+	
	53		+	
	59			+
	61			+
	82	+		
	90			+
Ставлення до життя	34		+	
	36			+
	45		+	
	55		+	
	57		+	
	62	+		
	66			+
	73	+		
	75			+
	77	+		
	85	+		
	86	+		
	100		+	

Ставлення до дітей	10		+	
	14	+		
	21		+	
	26	+		
	30		+	
	39	+		
	67	+		
	71			+
	81	+		
	89	+		
	95		+	
Ставлення до друзів	5			+
	13	+		
	46		+	
	50		+	
	59	+		
	84		+	
	93	+		
Ставлення до роботи в школі	15	+		
	23	+		
	42	+		
	68	+		
	91		+	
Страхи і застереження	8		+	
	40		+	
	47		+	
	56	+		
	87		+	
Усвідомлення мети	4	+		
	28	+		
	43	+		
	54	+		
	69	+		

	79		+	
Ставлення до минулого	1	+		
	24		+	
	65		+	
Ставлення до професійного майбутнього	2	+		
	17	+		
	37	+		
	52	+		
	74			+
	98	+		
Життєві цілі	3		+	
	6		+	
	25	+		
	27		+	
	29	+		
	41	+		
	44			+
	63	+		
	83	+		
	97			+
Ставлення до батька	9	+		
	16		+	
	33		+	
	70		+	
	80		+	
	88			+
	96	+		
Ставлення до матері	20		+	
	35		+	
	60	+		
	72		+	
	76	+		
	94	+		

	99	+		
Ставлення до навчання в училищі	11		+	
	32	+		
	48		+	
	58	+		
	64		+	
	78		+	
	92	+		

Додаток П.

Ключ до методики “Педагогічні ситуації”.

Оцінка в балах різних варіантів відповідей на різні ситуації.

Порядковий номер педагогічної ситуації	Вибраний варіант відповіді і його оцінка в балах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	-	-
2	2	2	3	3	5	5	-	-
3	2	3	4	4	5	5	-	-
4	2	3	3	4	5	5	-	-
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	-	-
7	2	2	3	4	5	5	-	-
8	2	2	4	5	4	3	-	-
9	2	4	3	4	5	4	-	-
10	2	3	4	4	5	5	-	-
11	2	2	3	4	5	5	-	-
12	2	3	4	5	4	5	-	-
13	3	2	4	4	5	4	5	-
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Примітка: вільні відповіді оцінювалися окремо, і відповідні оцінки додавалися до загальної суми балів.

Додаток Р

Види уваги
Мимовільна Мета – Вольове зусилля -
Довільна Мета + Вольове зусилля +
Післядовільна Мета + Вольове зусилля -
МИМОВІЛЬНА
Виникає внаслідок зовнішніх причин (особливостей, подразників) і внутрішніх спонукань, стану спрямованості особистості.
Особливості подразників, які викликають мимовільну увагу:
- сила подразника,
- раптовість подразника,
- новизна, незвичність подразника,
- рухомість подразника.
ДОВІЛЬНА
Виникає внаслідок свідомо поставленої мети і вимагає певних вольових зусиль.
Умови підтримання мимовільної уваги:
- усвідомлення обов'язку,
- чітке розуміння конкретного завдання виконуваної діяльності,
- звичні умови роботи/
- виникнення непрямих інтересів/
- створення сприятливих умов для діяльності.
ПІСЛЯ – ДОВІЛЬНА
Виникає на основі довільної, в результаті зацікавленості предметом чи діяльністю.
Умова виникнення післядовільної уваги:
- зацікавленість предметом чи діяльністю.

Додаток С.

Педагогічні завдання.

1. Якось я зустрічав родича з шестирічним сином. Був сонячний червневий день, коли ми вийшли з автобуса. Стежка вивела нас за село. Щоб скоротити шлях, пішли ми до річки через поле, на якому мерехтіло розмаїття квітів. Микола, побачивши стільки квітів, завмер на місці. В оченятах і радість, і розгубленість. “Пішли, синку”. А він у відповідь: “Я не можу йти по квітах. Не можу, розумієш?” І ледве не плаче. Тут і в нас “розкрилися очі”. І ми пішли стежкою.

(Бочарников В. Живая книга //Календарь для родителей, 1983. Сост. О. С. Гаманин, В. Ф. Матвеев. - М.: Педагогика, 1982. - с. 48.)

Проаналізуйте ситуацію.

Яку роль у сім’ї відіграє естетичне виховання дитини?

2. У тролейбусі поруч зі мною сидів хлопчик, на вигляд йому було не більше п’яти років. На зупинці до салону зайшли нові пасажири. Для літньої жінки не вистачило вільного місця. Вона поставила свою важку сумку біля сидіння і почала витирати спітніле обличчя кінчиком білої хустини. Помітивши, що жінка стоїть, хлопчик сповз з сидіння і, потягнувши її за руку, попросив сісти. На обличчі у жінки з’явилася здивовано добра усмішка. Трошки знітившись, вона відповіла:

Ні, ти вже сиди сам. Ти ще маленький.

Але хлопчик продовжував стояти. Жінка також не сідала. Втрутився батько дитини.

Вам краще сісти. По-іншому мій син не поведеться, - сказав він твердо. І, звертаючись до сина, додав схвально: “Тримайся міцніше!”.

(Реброва Л. Как настоящий мужчина //Семья и школа. - 1985. - № 1. - с. 11.)

Як часто можна спостерігати подібну ситуацію?

Яка роль батька в тому, що хлопчик поступився місцем?

3. Прекрасним прикладом стимулювання школярів до моральної поведінки є досвід Павлишської середньої школи. З першого дня перебування в школі, директором якої був В. О. Сухомлинський, дітей привчали до наступних вчинків: якщо ти побачив сухий, тріснутий грунт навкруг трояндового куща або персикового дерева, навколо недавно пересадженої яблуньки або куща винограду, розпуши грунт, а ввечері полий дерево чи кущ; підніми на дорозі викинутий кимось або загублений кусок металу, принеси його на шкільний двір, поклади в спеціально відведене для цього місце: кожен грам металу - це маленька частина машини...

Який моральний зміст цих вчинків? Яке значення у виробленні моральних звичок вони мають?

4. Музика була неголосна, але чітка. Діти пожвавішали - дивувалися, хитро посміхалися. Лідія Іванівна підійшла до парти Руслана. Вона тихенько щось сказала тільки йому. Хлопчик вийняв з кишені маленький радіоприймач. Він був чудовий. Звук йшов чистий, голосний. Діти із заздрістю дивилися на річ, з неприхованою повагою - на Руслана. Потім, схаменувшись, поглянули на вчительку. Що ж вона зробить?

Сам зробив? - спокійно спитала Лідія Іванівна. Хлопчик мовчки кивнув головою.

- Молодець. Але зараз будь уважний.

З чого виходила вчителька, вибираючи засіб педагогічного впливу на учня? Яку роль він відіграв у вихованні всіх дітей класу? Чи існує взаємозв'язок між методами виховання і навчання?

5. У Павлишській середній школі В. О. Сухомлинський разом зі своїми колегами створили сприятливі умови для дійового формування в учнів наукового світосприйняття. Це і залучення молодших школярів до складання казок-оповідань і їх спостереження за природними

явищами у навколишньому середовищі; це і створення у школі “золотої бібліотеки”, в яку ввійшли найвизначніші твори вітчизняної та світової літератури. Інтелектуальний розвиток вихованців поєднувався з працею у шкільних майстернях і в дослідницьких гуртках. Учні також охоче вели шефську роботу по наданню всілякої допомоги ветеранам війни та праці тощо.

У чому полягає ефективність роботи з розвитку дійових світоглядних поглядів і переконань у Павлишській середній школі?

6. Першокласниця розповідає мамі про свої невдачі: “Мені у садочку було краще, ніж зараз. Я стараюся, а Марія Василівна ставить мені все “три” та “три”. Моя подруга одержує “четвірки” та “п’ятірки” і сміється наді мною. Хіба вона хороша подруга? Мам, не подобається мені в школі...”

Чим можна пояснити втрату інтересу до навчання у дівчинки? Яку помилку робить педагог при оцінюванні знань?

7. В одній дружній сім’ї з’явилася така традиція - вечорами за чашкою чаю обговорювались події дня. Усі разом переживали радощі та невдачі у житті кожного члена сім’ї. Багато розмов було про роботу матері - вона вчителька, про складні операції батька-хірурга. Удачі і невдачі дітей обговорювалися з такою ж зацікавленістю, як і справи дорослих.

Який вплив на виховання дітей мала атмосфера цієї сім’ї?

Які моральні якості формуються у дітей в такій сім’ї?

Додаток Т.

Педагогічні завдання для формування професійного субстрату когнітивно-пізнавального типу.

1. Продуктивні завдання на раціональний вибір матеріалу для реалізації педагогічних цілей. Наприклад: “Проаналізуйте педагогічну пресу і підберіть конкретний матеріал для реалізації системи трудового виховання”; на розробку технологічних процесів складання конспектів. Наприклад: “Орієнтуючись на технологію розвивального навчання, склади конспект позакласного заняття з розвитку мислення”.
2. Вправи на формування загальнопедагогічних понять. Наприклад: “Наведіть приклади, коли люди мають ознаки колективу, але це не колектив” або “Випишіть кілька визначень поняття “розвиток особистості”. Виділіть загальні категоріальні ознаки і виведіть загальне визначення даного поняття”.
3. Вправи на засвоєння умінь. Наприклад: “Учень не відвідував уроки. Опишіть 2-3 ситуації, коли покарання дасть необхідний результат, бажаний ефект і, навпаки, коли покарання може принести шкоду”.
4. Завдання репродуктивного типу на закріплення знань і умінь студентів використовувати теоретичні знання при розв’язанні психологічних і педагогічних задач. Наприклад: “Сконструюйте фрагмент уроку із застосуванням різних методів навчання, що суттєво відрізнявся би від відомих вам з практики”.
5. Вправи на формування усвідомлених умінь користуватися довідковою літературою. Наприклад: “Підготуйте огляд журналів “Рідна школа” про застосування різних методів навчання” або “На основі відповідних статей журналу “Початкова школа” опишіть стан питання “Розвиток здібностей школярів” на сучасному етапі”.
6. Розв’язання термінологічних завдань, в яких порівнюються різні підходи до визначення одного і того ж педагогічного поняття.

Наприклад: “Дайте порівняльну характеристику пояснювально-ілюстративного, програмового підходів до процесу навчання, спираючись при цьому на переваги та недоліки кожного з них”.

7. Завдання на виявлення протиріччя, проблемне бачення: а) завдання схованого питання. Наприклад: “У випадках, коли в книзі мова йде про негативні риси характеру, інколи вміщують алегоричний малюнок: людина сидить на гілці і пиляє її. Що намагається висловити автор за допомогою цього малюнка?”; б) завдання на конструювання задачних ситуацій. Наприклад: “Проведіть спостереження за мовою будь-якого диктора і встановіть, якими словами і висловами він користується для того, щоб виділити в лекції або бесіді висновок, правило або інші важливі моменти”; в) завдання-головоломки. Наприклад: “Вважаючи, що свідомість є вищим рівнем відображення дійсності і регуляції поведінки, студент намагається переконати своїх товаришів в тому, що вся психічна активність людини керується свідомістю. А як же підсвідомі акти психічної діяльності?”; г) парадокси. Наприклад: “Проаналізувати твердження, що містить протиріччя з традиційними поглядами: “Людина не може виховати іншу людину, бо сама грішить недосконалістю”; ґ) завдання на формулювання проблеми. Наприклад: “Поміркувати, що є спільного у вашій роботі з учнем при вирішенні математичної задачі та поведінкою цього учня (умовно) в екстремальній ситуації чи конфлікті”.
8. Завдання на вибір оптимального розв’язку. Наприклад: “Як класовод повинен формувати у класі відносини: а) “підкорення” учнів активу класу, б) індивідуалізму, в) взаємодопомоги та взаємо відповідальності”; на оптимізацію процесу, функціонування об’єкту, задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності. Наприклад: “У чому полягає ефективність роботи з розвитку дійових світоглядних поглядів і переконань у Павлишській середній школі?”.

Додаток У.

Методи і прийоми для розвитку професійного субстрату пізнавального типу.

1. Прийоми культури мовлення та культури слухання, прийоми найбільш раціонального запису. Наприклад: “Метод “Викладення думок неспеціалісту”. Якщо пояснювати спеціалісту, то багато деталей не розглядаються як зрозумілі, тому доцільно викладати думки неспеціалісту в даній галузі, що вимагає їх спрощення. Простий виклад прояснює проблему для автора і тим самим наближає її рішення, яке спочатку не є видимим через дрібниці”.

2. Загальні прийоми запам’ятовування. Наприклад: “Оповідач, який заблукав”, “Біг асоціацій”, “Доміно”, “Тахістоскоп”.

3. Загальні прийоми пошуку додаткової інформації та її збереження в домашній бібліотеці (правила користування алфавітним і тематичним каталогом, складання анотацій, тез, схем тощо).

4. Прийоми підготовки до екзаменів, заліків, семінарів. Наприклад: “Організація режиму дня під час сесії”.

5. Метод аналізу основних положень філософії, соціології, психології і педагогіки, встановлення взаємозв’язку. Наприклад: “Метод “Коло”. Шість студентів сідали навколо столу для обговорення проблем навчання та виховання і виступали по колу кілька разів.Розвинулось уміння слухати однокурсника, висловлюватися коротко, конкретно, не повторюючи вже сказаного, доходити згоди”.

6. Висвітлення історії та розвитку питання, яке розглядається. Наприклад: “Методи навчання та виховання”, “Методи науково-психологічного (педагогічного) дослідження”.

7. Комплексування навчальних дисциплін. Наприклад: “При вивченні теми “Формування особистості”, об’єднавши матеріал з педагогіки, психології, методики виховної роботи, описати фактори формування особистості”.

8. Створення опорно-довідкового конспекту.

9. Складання структурно-логічної схеми.

10. Термінологічні диктанти (коли матеріал містить багато нових понять).

11. Створення дидактичних комплексів: 1-текст навчального матеріалу; 2-вправи для самоконтролю у вигляді карток програмного навчання, контрольних запитань і завдань для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу; 3-картки-консультанти.

12. Прийоми раціональної організації часу, обліку і затрат часу, розумного чергування праці і відпочинку, загальні правила гігієни.

13. При "синектичному" штурмові передбачено обов'язкове виконання чотирьох спецприйомів, побудованих на аналогії: прямий (подумайте, як розв'язувати завдання, подібні на дане); особистий або емпатія (попробуйте ввійти в образ даного в завданні об'єкта і думати з цієї точки зору); символічний (дайте коротке образне визначення сутності завдання); фантастичний (уявіть, як би це завдання розв'язали...).

14. Самостійне опрацювання тем з наступним обговоренням їх змісту на заняттях. Приклади тем: "Розвиток уваги у дітей", "Умови розвитку педагогічних здібностей", "Вимога, як метод виховання".

15.Опрацювання психолого-педагогічної літератури та окремих матеріалів з педагогічної преси. Приклади тем: "Педагогіка і ти", "Секрети професійної майстерності", "Педагогічні замальовки", "Проблеми і пошуки психологічної (педагогічної) науки".

16.Написання рефератів з наступним обговоренням. Приклад: "Тема "Розвиток і виховання особистості", підібрати літературу і написати реферат по проблемі взаємозв'язку спадковості і соціального середовища в розвитку особистості".

Додаток Ф.

Психологічні досліди.

Дослід 1. Абсолютний поріг відчуття і сприймання.

Для проведення досліду заготовлено окремі таблиці зі словами. Висота букв 2-3 мм. Слова складаються з чотирьох букв: ріка, рука, село, міст.

Викладач прикріплює на дошку табличку зі словом і просить одного студента з останнього місця повільно наближатися до дошки до того часу, поки не почне розбирати слово на табличці. Іншому студентові доручається виміряти віддаль від дошки до того місця, з якого студент почав розбирати слово. Дослід повторюється з 3-4 студентами. Потім вияснюється суть абсолютного нижнього порога відчуттів, сприймання і виводяться висновки про індивідуальні відмінності різних людей в цьому відношенні.

Дослід 2. Визначення уваги.

Викладач звертається до студентів з питанням: що таке увага?

Але, перш ніж дати словесне формулювання, він проводить дослід. Студентам пропонується швидко оглянути предмети, які є в аудиторії. Як тільки вони почнуть огляд, потрібно включити вентилятор або дзвінок. Цей подразник обов'язково приверне їхню увагу. Опираючись на цей досвід, викладач пояснює суть уваги і формулює її визначення .

Дослід 3. Аналіз.

Студентам дають завдання записати ознаки стакана, який стоїть на столі, снігу, картини, казки, потім 3-5 з них пропонується зачитати свої записи, а іншим проаналізувати відповіді однокурсників. Визначається рівень сформованості аналізу (мислительної операції).

Дослід 4. Визначення поняття "почуття".

Перед заняттям викладач трьом студентам дає завдання: першому - зайти в аудиторію через хвилину після дзвінка і з дозволу викладача

зробити оголошення: “Сьогодні всі йдемо в театр”. Іншому зайти в аудиторію через три хвилини після дзвінка і зробити нове оголошення: “Похід в театр відміняється”. Треьому - бути в класі разом зі всіма, записати реакцію студентів на оголошення. Заняття починається як звичайно, але прозвучало одне і друге оголошення. Група то бурхливо радіє, то сумує, потім заспокоюється. Тоді звучить коментар “секретаря” про реакції групи на оголошення. Викладач дає розгорнуту характеристику емоціям і почуттям.

Дослід 5. Уява.

Студентам дається завдання: намалювати або коротко описати тундру або іншу зону, яку вони не бачили, і вказати джерела, на основі яких виник у них цей образ. Після цього аналізуються їх роботи.

Виходячи з отриманих фактів, викладач розкриває суть відтворюючої уяви і показує її значення в житті і діяльності людей.

Додаток Х.

Індивідуальні професійно зорієнтовані завдання.

1. На основі вивчення наукової літератури, аналізу планів класоводів та бесід з вчителями визначити основні напрямки реалізації комплексного підходу у вихованні в початковій школі.

2. Визначити можливості і шляхи індивідуального підходу у вихованні, враховуючи спостереження за дітьми, бесіди з класоводами.

3. Ознайомитися з досвідом роботи вчителів по розвитку інтелектуальних якостей і виявити ефективні методи і прийоми цієї роботи.

4. Вивчити стан розвитку певного психічного явища і намітити шляхи його удосконалення.

5. Проаналізувати план розвитку колективу.

6. Провести декілька дослідів на утворення умовних рефлексів у дітей молодшого шкільного віку, записати хід і результати дослідів, а потім отримані дані використати в бесіді з дітьми і на семінарсько-практичному занятті.

7. Вивчити систему роботи одного класовода над розвитком уяви (пам’яті тощо) у дітей.

8. Поспостерігати за школярами і записати факти прояву мимовільних і довільних рухів тощо.