

Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова

На правах рукопису

**БЕНЕРА Валентина Єфремівна**

Індекс УДК

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В  
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГРИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Артемова Любов Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2002

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>Розділ I. Самостійність майбутнього вихователя як суб'єктна активність особистості.</b> .....	12
1.1. Генезис наукової думки про пізнавальну самостійність в психолого-педагогічній літературі.....	12
1.2. Пізнавальна самостійність студентів у структурі навчального процесу.....	24
1.3. Проблема формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки .....	53
<b>Розділ II. Експериментальне дослідження процесу формування пізнавальної самостійності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.</b> .....	73
2.1 Обґрунтування вихідних положень та загальної процедури дослідження .....	73
2.2 Виявлення рівнів пізнавальної самостійності студентів до розв'язання пізнавальних задач .....	96
2.3. Формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів пізнавальної самостійності як компонента їх професійної діяльності .....	114
2.4 Педагогічні умови забезпечення ефективності формування пізнавальної самостійності .....	174
<b>Висновки</b> .....	188
<b>Список використаних джерел</b> .....	192
<b>Додатки</b> .....	214

## ВСТУП

На сучасному етапі вирішення соціально-економічних та політичних проблем потребує удосконалення професійна підготовка педагогічних кадрів. Її метою є формування готовності майбутніх педагогів до самостійної, творчої активності, до вміння за власною ініціативою знаходити відповіді на ті запитання, які раніше не зустрічалися в їх соціальному досвіді, виявляти знання та вміння, яких потребує життя. Це завдання має бути поставлене тій важливій ланці, де здійснюється професійна підготовка і закладаються основи фахівця, який формуватиме у дітей уміння, необхідні для життя. Важливою їх складовою є вміння планувати, організовувати та контролювати власну діяльність, що становить основу формування якісних властивостей пізнавальної самостійності та її складових таких як: ініціативність, критичність та допитливість, незалежність. Сучасний стан розвитку освіти визначає суб'єктивно-діяльну позицію педагога та посилює його особисту відповідальність за дії, які здійснюються під час організації навчання й виховання дітей. Це зумовлює самостійний вибір майбутнім фахівцем способів організації педагогічного процесу, передбачення його результатів та використання з-поміж них найбільш продуктивних для певної дитини, групи. Проблема пізнавальної самостійності (надалі ПС) особистості широко обговорюється у філософській і в психологічній літературі. Проте шляхи і засоби її розвитку в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ще не мають достатнього теоретико-методологічного обґрунтування.

Вимоги сьогодення (згідно Державних національних програм “Діти України”, “Національної доктрини” та Закону України “Про дошкільну освіту”), практична реалізація Базового компонента дошкільної освіти зобов'язують до пошуків сучасних підходів у підготовці фахівців означеної галузі в навчальних закладах I-II рівнів акредитації. В цій роботі пізнавальна самостійність має забезпечувати цілісну та професійну спрямованість всій системі підготовки майбутнього вихователя, трансформуватись у системоутворююче ядро педагогічного стилю діяльності

вихователя нового типу, вихователя-професіонала та активізувати його потреби в самоосвіті й самовихованні впродовж життя.

В умовах сьогодення найголовнішим постає завдання – сприяти відродженню національної освіти, починаючи з першої її ланки – дошкільної. Це завдання відображено і в Законі України “Про освіту”, де визначена мета освіти як “всебічний розвиток особистісних якостей людини, її інтелектуальних і фізичних здібностей, виховання моральності, формування громадян, здібних зробити свідомий суспільний вибір, примноження на цій основі інтелектуального і культурного потенціалу народу [97].”

Згідно Закону України “Про дошкільну освіту” держава визначає важливу роль дошкільної освіти для подальшого становлення особистості і створює належні умови щодо її реалізації. А найголовніше – даний закон наголошує на обов’язковість дошкільної освіти для дитини старшого дошкільного віку [98].

Основне завдання дошкільної освіти – не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя. Суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично умілі, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетним є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя. Педагогічна освіта покликана забезпечувати формування педагога, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо в закладах освіти різного типу.

Проблема розвитку самостійності розглядалася в різні історичні періоди зарубіжними і вітчизняними філософами, психологами і педагогами. Так вимоги до вмінь педагога, вихователя пробуджувати самостійність думки, дій у дитини висловлювали ще Сократ, Я.Коменський, Г.Сковорода, К.Ушинський, Ф.Янкович, С.Русова, Г. Ващенко, В.О. Сухомлинський та ін.

Пізнавальну самостійність як інтегративну властивість особистості досліджували сучасні психологи і педагоги: М.Данилов, І.Лернер, П.Підкасистий, Н.Половнікова, С.Рубінштейн, О.Савченко та ін.

Із невеликої кількості спеціальних досліджень, присвячених вивченню пізнавальної самостійності, в більшості з них, основна увага приділяється питанням її формування у вчителів шкіл та в учнів молодшого та старшого шкільного віку (М. Головань, М. Данилов, М. Дідора, Н. Зеленкова, О.Савченко, Є. Сильнова, А. Скуратівський, Т. Шамова та ін.).

Дослідження, що стосуються професійного становлення педагога, розкривають: В.Халмухамедова – умови вдосконалення пізнавальної самостійності студентів вузу; Н.Дідусь - формування самостійності як професійно значимої якості майбутнього вчителя; Т.Степура - формування професійної самостійності студентів педагогічного вузу шляхом виховання та самовиховання в позанавчальній діяльності; С.Борисюк – формування в учнів пед. училищ уміння навчати дітей; Т.Алексєєнко - формування пізнавальної активності в умовах блокової організації навчання; С.Яремчук – виділяє самостійність у професійно-психологічній спрямованості особистості майбутнього педагога.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування пізнавальної самостійності в процесі підготовки педагогів у вищих навчальних закладах є актуальною. Водночас стан її вирішення стосовно підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засвідчує потребу подальшого вивчення. Зокрема, не здобули ґрунтовного вивчення зміст, етапи, умови та засоби оволодіння пізнавальною самостійністю майбутніми педагогами. Практично не прослідковується детермінуюча роль провідної діяльності учіння студентів у формуванні та розвитку їх пізнавальної самостійності у навчальному закладі II рівня акредитації - в педагогічному коледжі. Аналіз практики і власний досвід роботи викладачем в педагогічному коледжі дають підстави стверджувати, що формування пізнавальної самостійності у майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу є невирішеною ланкою у його професійній підготовці і потребує свого подальшого вивчення.

Актуальність дослідження обумовлена також переходом загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і термін навчання, що вимагає перегляду підходів до організації роботи з підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи. Одним із

напрямів є розробка проблеми пізнавальної самостійності та її комплексне вивчення у вищому навчальному закладі як інтегративної властивості особистості та як способу діяльності, а в майбутньому – стилю діяльності вихователя.

Якщо розглядати пізнавальну самостійність студента, як сформоване уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку, то засобом його формування в навчально-пізнавальному процесі ми визначаємо інтелектуальну гру. Оскільки спостереження за роботою студентів на педагогічній практиці засвідчили, що використання інтелектуальних ігор в навчально-виховному процесі не носить системного характеру та в повній мірі не виконує змістового пізнавального навантаження. Досвід роботи в педагогічному коледжі, а також аналіз психолого-педагогічної літератури з названої проблеми визначають нагальну потребу в розробці теоретичних положень про інтелектуальну гру та проведення дослідно-експериментальної роботи щодо її використання у навчально-пізнавальному процесі коледжу як засобу формування у студентів пізнавальної самостійності та як способу виконання виду пізнавальної діяльності.

На основі наукових підходів вчених (Ю.Бабанський, Д.Богоявленська, М.Дідора, І.Лернер, О.Савченко) щодо засобів і методів формування пізнавальної самостійності ми передбачаємо, що інтенсивність формування пізнавальної самостійності забезпечуватиметься використання в процесі учіння інтелектуальної гри, оскільки пізнавальна задача є одним із основних компонентів навчальної діяльності, її зміст і розв'язання визначають характер пізнавальної діяльності студентів та обумовлюється характером майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Отже, актуальність теми, недостатність наукових розробок, спрямованих на вирішення означеного аспекту проблеми та її практичне значення зумовили вибір теми наукового дослідження – “Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу засобами інтелектуальної гри”.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Тема дисертаційного дослідження є плановою в структурі науково-дослідної роботи кафедри дошкільної педагогіки НПУ ім. М. П. Драгоманова і затверджена

Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №      від      ).

**Об'єкт дослідження** – пізнавальна самостійність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

**Предмет дослідження** – процес формування пізнавальної самостійності у студентів в умовах коледжу засобами інтелектуальної гри.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст умови, етапи та методи формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у системі професійної освіти.

**Гіпотеза дослідження.** Виходячи з поняття про ПС як інтегративну властивість особистості, ми передбачаємо, що ефективність її формування у майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу забезпечить розроблена модель: набуття знань про ПС, її структуру та психолого-педагогічні засоби формування професійно значущих пізнавальних умінь та навичок; систематичне та цілеспрямоване оволодіння необхідними уміннями розв'язання пізнавальних задач, інтелектуальних ігор в процесі тренінгу; створення умов для самостійного творчого їх застосування у професійно-педагогічній діяльності. Ефективність даної моделі підвищує дотримання таких педагогічних умов:

- систематичне та цілеспрямоване опанування студентами психолого-педагогічними засобами формування професійно значущих пізнавальних умінь і навичок;

- розуміння як викладачами, так і студентами пізнавальних задач та продумування варіантів їх розв'язання через систему педагогічних питань і категорій як головних елементів змісту психолого-педагогічних дисциплін;

- організація педагогічної взаємодії студентів в інтелектуальних іграх, які дозволяють оптимально інтеріоризувати відповідний зміст навчання в їх учінні у процесі інтелектуального тренінгу;

- актуалізація як внутрішньої так і зовнішньої активності та самостійності студентів у творчому пошуку ними способів організації власної професійно-педагогічної діяльності в умовах коледжу та навчальних дошкільних закладів.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження були поставлені **завдання**:

1. Уточнити і науково обґрунтувати поняття пізнавальної самостійності, етапи та методи її формування в професійно-педагогічній діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

2. Визначити показники, критерії та рівні оцінки сформованості пізнавальної самостійності.

3. Розробити та апробувати модель і методику формування пізнавальної самостійності у студентів спеціальності “Дошкільне виховання”.

4. Виявити педагогічні умови формування пізнавальної самостійності у студентів засобами інтелектуальної гри в процесі організації навчально-пізнавального процесу в умовах коледжу

**Методологічні основи дослідження** складають положення, що розкривають специфіку суб’єкт-об’єктивного і суб’єкт-суб’єктивного пізнавального відношення; зв’язку ідеального і реального в пізнанні; єдності діяльності, свідомості та особистості; ролі практики в пізнанні та перетворенні світу.

**Теоретичні основи дослідження** ґрунтуються на особистісно-орієнтованому підході майбутніх педагогів до вихованців, демократичному стилі управління педагога в навчально-виховному процесі, цілісності педагогічного процесу, спрямованого на розвиток їх особистості (Л.Артемова, І.Бех, О.Бодальов, О.Вишневецький та інші); на дидактичних принципах, зокрема свідомості та активності особистості, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей (Ю.Бабанський, В.Бондар, Я.Коменський, М.Скаткін, К.Ушинський, та ін); на принципах андрагогіки та конструктивізму (Е. Ліндеман, М.Ноулз, А.Шеблін, Д.Савісевич та ін); на положеннях про сутність професійно-педагогічної освіти (О.Абдуліна, І.Зязюн, О. Мороз В.Сластьонін, В.Сухомлинський та ін); природи і сутності професійної діяльності педагога (Л.Артемова, Ф.Гоноболін, Є.Карпова) рівнів та форм її існування (І.Лернер, В.Паламарчук, Є.Коротасева, Г.Сухобська, Л.Спирін та ін.) на теоретичних положеннях провідних вчених: Л.Божович, Л.Виготського, В.Давидова, Д.Ельконіна, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Максименка, С.Рубінштейна, К.Славінської, І.Якиманської та інших про активність особистості як



суб'єкта діяльності, про розвиток особистості в учбовій діяльності, про детермінуючу роль провідної діяльності у формуванні особистісних новоутворень та самореалізації внутрішнього потенціалу особистості.

### **Організація дослідження**

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у три етапи:

Перший етап (1998 – 1999 рр) полягав у теоретичному вивченні проблеми дослідження, розробці методики експериментальної роботи і програми інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання”. Проводився констатуючий експеримент і аналіз отриманих результатів.

На другому етапі (1999-2000рр) розроблялася та експериментально-впроваджувалася модель формування пізнавальної самостійності в майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу , в якій чільне місце відводилося інтерактивним методам навчання. Розроблена та апробована система інтелектуальних ігор у процесі тренінгу “Ігрові методи навчання”. Перевірялась ефективність розробленої нами методики в контрольному експерименті.

На третьому етапі (2000-2001 рр) узагальнено і систематизовано наукову інформацію, результатів експериментальної роботи. На основі аналізу та порівняння одержаних даних контрольних та експериментальних груп зроблено підсумки і сформульовано висновки, які підтвердили гіпотезу дослідження.

Для перевірки гіпотези та вирішення поставлених завдань ми використали **методи наукового дослідження**, що взаємно доповнювали один одного: вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури, навчальних планів і програм спеціальності, підручників, навчальних та методичних посібників; вивчення й узагальнення досвіду організації підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів у вищих педагогічних закладах освіти України, аналіз власного багаторічного досвіду роботи викладачем фахових дисциплін у Кременецькому педагогічному коледжі, бесіди із студентами та викладачами, анкетування, моделювання, тестування, діагностичні контрольні роботи; педагогічний експеримент, якісний та кількісний аналіз його результатів.

**Наукова новизна і теоретична значущість роботи** полягає в тому, що уточнено та науково обґрунтовано сутність поняття пізнавальної самостійності вихователя дошкільного навчального закладу, як складової його професіограми; доповнено теоретичні положення про інтелектуальну гру та її види в навчально-пізнавальному процесі; розроблено та експериментально перевірено модель формування пізнавальної засобами інтелектуальної гри; дістало розвитку визначення показників, критеріїв та рівнів оцінки сформованості пізнавальної самостійності; визначено педагогічні умови її формування та виявлено ефективні форми і методи навчальної діяльності в процесі їх професійної підготовки.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці навчальної програми, інтелектуальних ігор, рекомендацій для підготовки студентів педагогічного коледжу, які можуть бути використані в навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Теоретично обґрунтовані й експериментально-перевірені результати дослідження слугуватимуть як науково-методична основа для вдосконалення підготовки майбутніх вихователів спеціальності “Дошкільне виховання”, а також у практиці роботи вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Вірогідність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю його вихідних позицій; застосуванням комплексу різноманітних взаємодоповнених методів, адекватних меті та завданням дослідження; тривалою дослідно-експериментальною перевіркою теоретичних засад; об’єктивністю оцінювання, кількісним та якісним аналізом результатів експерименту; репрезентативною вибіркою учасників педагогічного експерименту.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження обговорено на Міжнародних науково-практичних конференціях: “Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку” (Чернівці, 1998); “Дитячі ігри рецепторні” (Краків, Польща, 1998); “Як дошкільна освіта готує до життя?” ( IX Європейська конференція, Хельсінкі, Фінляндія, 1999); на науково-методичних конференціях “Психолого-педагогічні проблеми підготовки кадрів у системі ступеневої освіти” (м.Київ, 1999), на звітних наукових конференціях секції

дошкільної педагогіки НПУ ім. М.П.Драгоманова (2000-2002), проблемних та науково-методичних семінарах. Основні результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на засіданнях кафедри дошкільної педагогіки. Матеріали дослідження використані в процесі читання лекцій на відділенні “Дошкільне виховання” Кременецького педагогічного коледжу, на курсах підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів Тернопільського інституту післядипломної освіти.

Програмно-методичні розробки, “Інтелектуальні ігри в дошкільному закладі”, “Від А до Я”, створені за результатами дослідження, знайшли практичне застосування в педагогічних училищах, коледжах, педагогічних інститутах.

Результати дослідження впроваджені у педагогічних училищах та коледжах Хмельницької (№259 від 26. 09 02.), Рівненської (№ 116 від 25.09 02), Тернопільської (№ 213 від 27. 09 02) областей України. Програму Інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” та систему прийомів стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін спеціальності 6.010101 “Дошкільне виховання” рекомендовано використовувати у професійній підготовці майбутніх педагогів навчальних закладів I-II рівня акредитації (Гриф Міністерства освіти і науки України від 02. 09. 2002, № 1 / 11 – 2941).

Результати дослідження можуть безпосередньо використовуватись на курсах підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів, вчителів початкових класів та батьків з метою цілеспрямованого впливу на виявлення і розвиток пізнавальної самостійності у дітей, забезпечення умов індивідуальності та варіативності, інтенсивності пізнання.

**Публікації.** Основні результати дослідження відображено у семи одноосібних публікаціях в провідних фахових та у трьох навчальних методичних виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел з 298 найменувань, додатків на 29 сторінках. Загальний обсяг дисертації 243 сторінки (основна частина -185 сторінок). Робота містить 11 таблиць, 6 рисунків, 2 діаграми.

## **Розділ I. Самостійність майбутнього вихователя як суб'єктна активність особистості.**

### **1.1. Генезис наукової думки про пізнавальну самостійність в психолого-педагогічній літературі**

До проблеми розвитку самостійності педагога звертались ще в стародавньому світі, коли великої майстерності набула педагогічна діяльність Сократа, який стверджував, що вплив педагога, його мистецтво полягає не у повідомленні учневі чогось готового, а в пробудженні прагнення до істини, в розвитку самостійності думки. Уміння Сократа говорити, вести бесіду, захоплювати слухачів, спрямовувалось на пробудження розвитку й активізації інтелектуальної діяльності людини, на виробленні у неї самостійності мислення [73].

Основи навчання, що розкривають самостійність дитини започаткував основоположник прогресивної педагогіки Я.Коменський. Він критикував існуючу в той час шкільну систему за те, що “школи прагнуть до того, щоб навчити дивитися чужими очима, мислити чужим розумом та закликав “...розкрити здатність розуміти речі, щоб саме з цієї здатності, наче з живого джерела, потекли струмочки” [96; 275]. Я. Коменський вказував на необхідність привчати учнів до самостійної роботи, яка своїми наслідками буде мати самостійність як якість особистості.

Німецький педагог А.Дістерверг показав місце самостійної роботи у процесі навчання: “...постійне самостійне шукання істини повинно становити зміст навчальної діяльності учня. Така діяльність приведе до розвитку самостійності [84; 374]”.

Будучи пристрасним поборником гуманістичної спрямованості навчання, Г.Сковорода обстоював незалежну, вільно мислячу людину, яка була б творцем власних ідеалів. На його думку, доля людини визначається тим, наскільки виховання, яке вона отримала, відповідає її природі. Він наголошував на необхідності навчання естетичної та пізнавальної функції читання як двох сторін одного цілого. У своїх творах Г. Сковорода часто порушує питання про значення самостійних зусиль у навчанні, підкреслюючи, що успіхів досягають ті учні, які наполегливо працюють із книгою, здатні до спостережень і роздумів [255; 393 - 395].

В 1782 році Ф. Янкович випускає “Руководство учителям I и II классов народных училищ Российской империи”. Це були видатні для того часу дидактичні рекомендації, в яких чітко проводилась думка, що тільки навчання, яке діє на розвиток учнів, пробуджує у них самостійне мислення, приносить користь.

Одним із перших у вітчизняній педагогіці, хто вивчав учня як суб’єкта навчальної діяльності, був К.Ушинський. Він висловлював думки, які й нині є актуальними. :“Слід постійно пам’ятати, що треба передавати учневі не тільки знання, а й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, засвоювати нові знання [269].” Він вказував, що у процесі навчання треба не тільки озброїти учнів системою знань, але й вчити їх самостійно працювати, набувати знань – “вчити дітей вчитися [269; т. 6. с. 256]”. Великий педагог відзначав, що “самостійність думок витікає з самостійно ж набутих знань”[т. 8. с. 35 ] про ті предмети і явища, які оточують дитину. Тому К.Ушинський прагнув збільшити місце самостійної роботи у процесі навчання, пропонував різні завдання для самостійного виконання учнями. Роль вчителя у такому навчанні полягала в тому, щоб давати для самостійного навчання матеріал та керувати ним [т. 6. с. 256].

Як писав М. Бунаков “...школа повинна готувати дитину до праці самостійної, до життя не на помочах, тому і в навчанні вона повинна проводити начала самодіяльності, начала самостійної праці”[44; 85]. Він визначав такі вимоги до організації самостійної роботи учнів: посиленість, цікавість, поступове ускладнення завдань та зменшення допомоги з боку вчителя.

На необхідність формування самостійності під час самостійної роботи вказував Д.Тихомиров, на його думку “...здібність душевної самодіяльності і самостійності властива тією чи іншою мірою людині ще раннього віку, а тому й школа повинна в міру своїх можливостей сприяти пробудженню, а потім і розвитку та вдосконаленню цієї здібності[44; 210]”.

Самостійній роботі учнів приділяли значну увагу видатні українські педагоги Х. Алчевська, М. Корф, М. Пирогов та інші.

Зауважимо, що в кінці XIX і на початку XX ст. ідея виховання активності та самостійності в навчанні належить до фундаментальних прогресивних ідей

педагогіки. В. Вахтеров писав, що ця ідея є найціннішим завоюванням ХІХ століття [47; 651].

В процесі навчання учень засвоює не тільки знання, а й вміння “...як їх добути, як самому спостерігати, самому експериментувати, відкривати, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, шукати і виражати знайдене в усному і письмовому слові, в малюнкові. Він вчиться методів[47; 3]”.

Вагомий внесок у розвиток теорії і практики дошкільного виховання належить С.Русовій – авторові першої концепції національного дитячого садка в Україні. Викладаючи у Фребелівському педагогічному інституті (1907-1919 рр.), Софія Русова, пропонуючи програму підготовки вихователів, вказувала на необхідність розвитку у дітей природної допитливості і наполегливості над формуванням інтересу в дошкільнят: “Педагоги повинні дуже цінувати всяку самотійну творчу працю дитини не для того, щоб з кожної дитини утворити майстра в малюванні, співі, літературі, а для того, щоб викликати у кожної дитини можливо більше творчих сил, бо це найкоштовніша річ для поступу і найбільш індивідуальна [235; 28]”. На її думку, важливо уникати диктату у явищах, які пропонуються дітям для спостереження, розвивати самотійність мислення, швидкість думки. З цією метою потрібно вивчати особливості розвитку кожної дитини, сприяти розквіту її індивідуальності, оскільки виховання повинне “...дати змогу виявитися самотійним творчим силам дитини [235; 28].” Слова про те, що “у наші часи бути хорошим педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом правди і науки”[234; 5] звучать актуально і сьогодні.

В педагогіці 20-30 рр. ХХ століття переважала тенденція до розвитку у дітей пізнавальних інтересів, самотійності мислення, стимулювання внутрішньої потреби в знаннях. Так С. Шацький обстоював думку про те, що в процесі навчання діяльність учня повинна базуватися на відчутті нагальної потреби учіння, а вчитель повинен спиратися на прагнення самих учнів вчитися. Працюючи в експериментальному дошкільному закладі Першої дослідної станції Наркомосу разом з видатним педагогом С. Шацьким, Л. Шлегер практично застосовувала положення цієї теорії про те, що для дошкільного закладу необхідна програма

життя, а не програма знань. Вона наголошувала на необхідності розвитку розумових здібностей дітей: “Не задаючись метою давати готові знання дитині, дитячий садок має на увазі розвиток у неї здібності здобувати ці знання самій з оточуючого життя. Тому слід говорити про програму життя, а не про програму знань[286; 5].”

С. Рубінштейн підкреслював необхідність стимулювати учнів до самостійного пошуку відповіді на поставлені запитання. “Перш за все слід дбати про народження питання, бажання знати, що одне і те ж [231; 146]”.

Багато з термінів, що виникли в 20-х роках ХХ століття, стали здобутком історії педагогіки, а термін “активність” у навчанні і в сьогоднішній дидактиці означає один із підходів до навчання.

У педагогіці 20-30 рр. переважала тенденція до розвитку у дітей пізнавальних інтересів, самостійності мислення, до стимуляції внутрішньої потреби в знаннях.

Період 30-х років був не сприятливим для розвитку проблем пізнавальної активності й самостійності учнів у процесі навчання. У шкільній практиці застосовувались не завжди ефективні форми активізації навчання. У боротьбі авторитарної педагогіки за міцні систематичні знання учнів дидактика 30-х років не зберегла, на жаль, і не розвинула багато чого з того, що було знайдено цінного у попередній період. Проблема самостійності учнів стала другорядною, а шляхи і способи активного навчання звелися до активізації методів передачі знань - такий висновок робить дослідник Л. Степашко .

Починаючи з 50-х років, педагоги і психологи повернулися до вирішення проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів. Та питання підготовки вихователів до вмiлого розвитку в дітей навичок пізнавальної самостійності ставились рідко. Роботи Л. Аристової (22), М. Морозової (182), Д. Вількеєвої (51) з питань розвитку пізнавальної активності, самостійності учнів у навчанні включають здебільшого методичні рекомендації для вчителя-практиканта, в якого не сформовано готовність до успішного вирішення навчальних завдань такого порядку під час підготовки в навчальному закладі.

У подальших дослідженнях проблема формування пізнавальної самостійності конкретизується в пошуку шляхів розвитку самостійності й творчого мислення учнів

в процесі засвоєння знань [95, 105, 173 ]. На початку 60-х років Д. Ельконін сформулював принципово новий підхід до вивчення навчальної діяльності “основною одиницею навчальної діяльності є навчальна задача ... Її головна відмінність у тому, що мета і результат полягає в зміні самого діючого суб’єкта, а не в зміні предметів, з якими він діє [ 95; 64]”.

У 80-90 р.р. зміст і напрям педагогічних досліджень, обумовлюється, передусім позиціями цілісного, системно-функціонального, діяльнісно-особистісного підходів.

Самостійність як суб’єктна активність особистості стає предметом вивчення багатьох психологічних та педагогічних дослідженнях. Її розглядають як вольову якість особистості чи властивість (В. Богословський, А. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, А. Петровський та інші), як рису характеру (К. Платонов), як напрямок поведінки (Н. Левитов) та ін.

В українському педагогічному словнику подається тлумачення самостійності, як однієї з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів-знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв’язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [68; 297].

Поняття “сам” в психолого-педагогічних дослідженнях характеризується як здатність діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без зовнішньої допомоги (Л.Виготський), по-особливому, не так як всі (Л.Божович, Л.Благонадеждіна), зберігаючи свою позицію, не дивлячись на змінені умови (А.Латинцева), ініціативно (Ю.Янотовська).

Про складність і багатогранність даної категорії свідчать різні підходи дослідників, які розглядають: види самостійних робіт, які використовуються для досягнення мети (Л. Пименова, Є. Голант, В. Сиркіна, Р. Срода та ін.); характер інструктування в самостійному виконанні конкретних прийомів вирішення завдання (М. Данилов, Б. Есипов, Д. Ельконін, П. Костюк, Н. Менчинська та ін.); умови, за яких діти переходять до самостійних дій (Г. Люблінська, Л. Порембська та ін.); суть самостійних робіт учнів і психолого-дидактичні основи їх класифікації



(П. Підкасистий); способи керівництва самостійними роботами у пошуковому характері (Л.Коваль).

Дослідники (Е. Голанд, Р. Срода )та ін. розглядають активність і самостійність як характеристику дій учня і на цій основі виділяють істинну (внутрішню) і зовнішню активність їм відповідний вид активності характер самостійності – творчий і відтворюючий. Інші (Г. Люблінська, В. Сиркіна, Л. Пименова) розуміють самостійність в більш широкому плані так кваліфікують її як рису особистості. П.Підкасистий, Н.Половникова, Б.Коротяєв вважають самостійність похідним явищем методів організованого навчання.

До основних ознак самостійності вчені відносять: власні мотиви суб'єктів навчального процесу й усвідомлення ними змісту і мети роботи, особливості педагогічного керівництва; внесення в роботу елементів новизни стосовно взірця; готовність до праці і подолання труднощів, ціле- спрямованість, прояв максимуму активності, творчості, ініціативи.

Проблема самостійності розглядається в двох аспектах: в особистісному - аспект мотивації, і в плані протікання самого процесу навчання. Ці процеси взаємопов'язані: організація навчального процесу може сформувати позитивну мотивацію навчання, від мотивації ж навчання студентів залежить вибір методів і способів педагогічного впливу на них. Обидва аспекти досліджуються окремо. Останнім часом з'явилися роботи, про комплексний підхід до дослідження самостійності.

Зокрема І. Молнор [177; 29] стверджує, що самостійність – цілісна якість особистості, а не мислення, розуму чи волі. В самостійності проявляється інтегральна єдність інтелектуальної, емоційної та вольової сторін. Вона виявляється і розвивається у взаємозв'язку особистості з дійсністю, в її взаємовідносинах з людьми. Він переконливо показав, що для розвитку самостійності важливо виділити переконання, позиції, соціальні установки, спрямованість особистості в цілому.

Без самостійності важко уявити волю людини. Самостійність виявляється в таких якостях волі, як рішучість, наполегливість, витримка, постійність. В.Сиркіна вважає, що "...самостійність є не тільки однією з вольових рис, й належить до

стрижневих властивостей особистості... Ступінь розвитку самостійності значною мірою визначає відношення людини до праці, до інших людей, до самого себе. Ці три взаємодіючі життєві позиції людини відповідають, за визначенням Л. Рубінштейна, - ядру людського характеру [249;33-46]”.

Діяльність, яка розвиває самостійність, на думку В. Сиркіної, характеризується спрямованістю на вирішення конкретного завдання, напругою волі, емоціями, переживаннями особистості. Таким чином, даними вченими визначається підхід до дослідження самостійності як інтегративної якості особистості.

Л. Пименова розглядає процес і розвиток самостійності у навчально-виробничій діяльності, яка проходить порівняно швидше. Вона з'ясовує відмінності у виробничій діяльності порівняно з самостійністю в навчальній діяльності. В її міркуваннях простежується дещо перебільшене значення самостійності, яка наче “визначає всі основні прояви особистості в її діяльності [200; 17]”. Вона надає велику увагу аналізу ролі вмінь, наявність яких є передумовою розвитку самостійності, розглядає можливість переносу самостійності з одного виду діяльності на інший і становлення її як узагальненої якості людини. Як особливий спосіб дій, розглядає самостійність Г. Люблінська [162]. Аналізуючи генезис самостійності, вона відмічає, що ця якість особистості може мати місце лише там, де побудований фундамент життєвих навичок, а звички формують вплив на потреби, які в свою чергу стимулюють до активних дій. У розвитку самостійності дитини Г.Люблінська виділяє такі фази:

- а) вміння діяти самостійно в рамках звичної ситуації;
- б) вміння застосовувати вироблені звички в однотипних умовах;
- в) вміння застосовувати вироблені звички в нових умовах.

На її думку “самостійність” у навчальній роботі молодших школярів насамперед є здатністю учня не тільки розуміти матеріал, а й застосовувати його в нових видах самостійних вправ. У дослідженнях О. Ковальова, В. Мясичева, В. Селиванова самостійність визначається як прояв якостей особистості і знаходиться в цілісному зв'язку з незалежністю, впевненістю в собі.

Самостійність, - за визначенням Ю. Дмитрової [91], - це така властивість особистості, яка проявляється в умілому використанні знань для вирішення на основі вольового зусилля поставлених життєвими завдань. Не сума психічних функцій, а органічна властивість особистості. В основі лежать такі компоненти, як система знань, володіння методами мислительної діяльності, організаційно-технічні навички, вольова спрямованість. Спрямованість особистості на вирішення завдання, зважування можливих шляхів і способів досягнення поставленої мети, прийняття відповідного рішення і, нарешті, його виконання – ось основні віхи, які, на думку Ю.Дмитрової, формують самостійну дію. Однак, в даному випадку автор утотожнює самостійність з волею. Самостійність – не абстрактна характеристика особистості загалом, а характеристика, яка співвідноситься з поведінкою особистості. Людина, самостійна в одних сферах діяльності, може бути зовсім не самостійною в інших. [91; 80]

А. Ларин [151] справедливо акцентує на провідну роль діяльності у формуванні самостійності. У її різноманітних видах – трудовій, ігровій, навчальній - психічні процеси і стани формуються і обумовлюються в кінцевому результаті, приводять до утворення особистісних якостей. Він стверджує, що для формування самостійності потрібна самоосвіта, самокритичність, а також цілеспрямованість, мужність, наполегливість, належний рівень інтелекту, здібностей і розвитку, ідейна спрямованість, кмітливість, пізнавальний тонус.

Самостійність – це якість особистості, пише Н.Лук'янова, що передбачає “прагнення, потребу діяти самостійно, оволодіння такими способами поведінки, які дозволять реалізувати прагнення” [159; 21]. Висновки її дослідження: якщо мотив діяльності та способи виконання роботи є стійкими, можна вважати, що самостійність сформувалась як якість поведінки загалом. Спостерігається об'єднання самостійності як способу виконання виду діяльності і самостійності, як риси особистості, яка формується в процесі її загального розвитку.

Психологи та педагоги відзначають, що в основу генезису самостійності покладається наслідувальна діяльність. “Наслідування, - пише В.Просецький, - “будівельні ліси”, які прибирають в міру росту і розвитку творчої самостійності і

активності особистості” [213; 35-39]. Ю.Янотовська прояви самостійності ставить в пряму залежність від відношення до діяльності. Але зазначає, що сформованість самостійності в різних видах діяльності не може бути покладена в основу самостійності, як риси особистості.

Провідним в дослідженнях М. Данилова, І. Лернера, М. Махмутова, Н. Половнікової, П. Підкасистого, О. Савченко та ін. є поняття “пізнавальна самостійність” як сформоване в учнів прагнення і вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого творчого пошуку [77, 155, 170, 206, 199, 238].

Розглядаючи пізнавальну самостійність як якість особистості, Н. Половнікова [206] дає таке її визначення це готовність /здібність та прагнення/ учнів до пізнання нового без сторонньої допомоги. Аналогічний зміст вкладають в означене поняття І. Лернер [155], М. Махмутов [170 ], Т. Шамова [281] та інші.

Як вказує М. Данилов [77], пізнавальна самостійність має дійову природу. Оскільки особистість отримує свою будову з будови діяльності, то пізнавальна самостійність не лише формуються, а й виявляється в діяльності, то ця діяльність стає поступово самостійнішою, що, надалі, сприяє зростанню пізнавальної самостійності. Оскільки самостійна робота – форма самостійної діяльності, то пізнавальна самостійність формується і в процесі виконання самостійних робіт, що підтверджують дослідження О.Савченко [238], І. Федоренко [272] та ін. Таким чином, можна розрізнити поняття “самостійна робота”, “самостійна діяльність” та “пізнавальна самостійність” і визначити їх відповідно як форми виявлення діяльності, вид діяльності та якість особистості.

І. Лернер виділяє компоненти самостійності: прагнення, мета діяльності та вміння. Активність він включає в самостійність, як передумову її розвитку, тому що “...не можна бути самостійними, не будучи активними, але активність може і не поєднуватись із самостійністю [155; 34-39]”.

М. Данилов вказує, що сутність пізнавальної самостійності полягає в умінні самостійно думати, в здатності орієнтуватися в новій ситуації, самостійно бачити задачу, завдання і знаходити підхід до їх вирішення. Самостійність студента визначається критичністю його розуму, здатністю висловлювати свою точку зору

незалежно від суджень інших. Н.Половникова [206; 76-83] розглядає самостійність, як синтез пізнавальної, практичної і організаційно-технічної самостійності. За основу вона бере характер виконання завдань і кінцевий результат діяльності та в зв'язку з цим визначає пізнавальну і прикладну самостійність. “Людина за своєю природою є самоорганізована система, здатна до самоуправління своїм навчанням, вихованням, розвитком, поведінкою. В результаті цієї властивості людина, де б, у кого б і чому б не навчалася, завжди навчиться сама, будучи суб'єктом власної діяльності, вона активно і самостійно ставить свої цілі, сама обирає способи, шляхи та засоби їх реалізації. Сама ж організовує, регулює, контролює виконання. Найбільше, що можуть зробити педагоги, – це допомогти школяреві оволодіти умінням самостійно і правильно здійснювати всі види своєї діяльності [156; 5-36]”.

Однак, загальне поняття “самостійності, - підкреслює М. Махмутов, - не розкриває специфіки самостійності людини в процесі учіння, коли мають виявлятися риси самостійності школяра, пов'язані із специфікою його навчальної діяльності, організованої вчителем. Така самостійність і виражається терміном “пізнавальна самостійність [170; 367]”.

Дослідник розвитку пізнавальної самостійності М.Данилов зазначав, що її суть виявляється в потребі й умінні учнів мислити самостійно, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до її розв'язання. Пізнавальна самостійність, для прикладу, виявляється в умінні аналізувати складні навчальні задачі та виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризується певною критичністю мислення, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших. О.Савченко – визначає пізнавальну самостійність учня, як “сформованість прагнення і уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку [239; 5-8].” Загалом трактування поняття “пізнавальна самостійність” витікає з положень вчених про активність суб'єкта діяльності та про колективну спрямованість особистості. Із спеціальних досліджень, присвячених вивченню пізнавальної самостійності, основна увага приділяється питанням її формування у вчителів шкіл і в учнів молодшого та старшого шкільного віку.

Розглядаючи проблему формування пізнавальної самостійності в дошкільному віці, дослідники зупиняються, зокрема, на питаннях розвитку пізнавальної активності, як фактору її розвитку в процесі: навчання елементів математики – О. Брежнєва [41], трудової діяльності та конструктивних ігор М. Марусинець [168].

Проблему формування пізнавальної самостійності у молодших школярів розкривають дослідження: О. Савченко, М. Дідора [238, 81] – шляхом використання системи пізнавальних завдань у процесі пошукової діяльності, Є. Сильнова [248]

– у процесі узагальнення знань, Г.Ткачук [264] – на уроках позакласного читання, Г. Підлужна [198] – як розвиток читацької самостійності молодших школярів.

У старшому шкільному віці дослідники визначають формування пізнавальної самостійності: Н.Зеленкова [99] – за дотримання дидактичних умов на уроках математичного циклу, А.Скуратівський [252] – на уроках української мови, Н.Половникова – [206] визначає теоретичні основи її виховання в навчальній діяльності, І.Лернер [156] – під час розв'язування пізнавальних задач в процесі вивчення гуманітарних наук, Т.Шамова [281] – в процесі засвоєння системи знань і способів діяльності, М.Данилов [77] – поряд з пізнавальною активністю учнів, М.Головань – розвитку пізнавальної активності в процесі навчання.

Дослідження, що стосуються професійного ставлення педагога, розкривають: Т.Степура [258] – формування професійної самостійності шляхом виховання та самовиховання в позанавчальній діяльності, Н.Дідусь [86] – формування самостійності як професійно значимої якості майбутнього вчителя, Т.Алексєєнко [5] формування пізнавальної активності в умовах блокового навчання, В.Халмухамедова [278] – вдосконалення пізнавальної самостійності студентів вузу.

### **Висновки 1.1.**

Сучасні дослідження розглядають пізнавальну самостійність, здебільшого у структурі професійної підготовки майбутнього педагога загальноосвітньої школи. Розвиток ПС в майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, зокрема визначення критеріїв та показників оцінки її сформованості, умов та методів

оволодіння в процесі учіння в умовах навчального закладу II рівня акредитації – педагогічного коледжу – ще не здобула ґрунтового вивчення.

Визначальними в даній роботі є прогресивні ідеї видатних педагогів минулого, які надавали великого значення самостійності учня в оволодінні знаннями в процесі навчання на трактування в наукових джерелах поняття “пізнавальна самостійність” про активність суб’єкта діяльності та колективну спрямованість особистості.

Пізнавальна самостійність особистості певною мірою обговорюється у філософській і в психолого-педагогічній літературі, аспекти її розвитку в майбутніх вихователів дошкільних освітніх установ не має ще достатнього теоретично-методологічного обґрунтування.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розглядаємо пізнавальну самостійність майбутнього педагога, як складну інтегративну властивість особистості, що включає:

- особистісні компоненти (ініціативність, допитливість, критичність, незалежність);
- діяльнісні компоненти (мотиваційний, змістовий, процесуальний, операційний, комунікативний);
- компоненти зовнішніх проявів (позитивний пізнавальний тонус, прагнення на досягнення результату, спрямованість на співдружність, взаємодію, стабільність у роботі);

та передбачає системно-діяльнісний підхід до її формування під час навчально-пізнавального процесу в умовах педагогічного коледжу, для трансформування у професійно-педагогічну діяльність.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми:

“Самостійність вихователя, як суб’єктна активність особистості”, розглядався: у збірнику “Соціалізація особистості” (педагогічні науки, випуск 13 КНПУ. ім. М. Драгоманова, 2001) у статті “Генезис наукової думки про пізнавальну самостійність в психолого-педагогічній літературі.”

## 1.2. Пізнавальна самостійність студентів у структурі навчального процесу

Навчальний процес в педагогічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації – система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої органічна єдність взаємозв'язку викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання й виховання майбутніх педагогів. Він визначається навчальними планами, навчальними програмами, а також планами виховної роботи, включає всі види обов'язкових навчальних занять і позакласної роботи [68; 223].

Процес навчання – специфічна форма пізнання об'єктивної дійсності, оволодіння суспільно-історичним досвідом людства; двосторонній процес взаємопов'язаних діяльностей педагога (діяльності викладання й діяльності з організації й управління власною навчальною діяльністю студента) і діяльності студента (учіння), спрямований на оволодіння студентами системою знань з основ наук, вмінь і навичок їх практичного застосування, розвиток їх творчих здібностей [214; 277]. Процеси навчання, виховання та розвитку особистості складають основу єдиного педагогічного процесу, який в сучасній педагогічній науці прийнято називати педагогічною технологією формування особистості.

Як зазначає С.Гончаренко, “Аналіз умов формування самостійності в процесі навчання - одне з завдань педагогічної діяльності”.[68; 297] Педагог повинен активно формувати самостійність в навчанні, як стосовно оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями і навичками, так і стосовно створення особистісних ставлень до діяльності та її продуктів [там же].

Учіння – цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок, соціального досвіду з метою наступного використання їх у практичному житті. Головними функціями учіння є пізнавальна, розвивальна і виховна. Компоненти учіння: мета, мотиви, зміст, засоби, результати.

Учіння здійснюється за такими етапами:

- мотивація, усвідомлення завдань і мети (уроку, домашнього завдання, самостійної роботи);
- сприймання нового матеріалу з різних джерел;



- осмислення, логічна обробка інформації;
- узагальнення й систематизація знань;
- закріплення знань, умінь і навичок, застосування їх у різних умовах;
- самоконтроль і корекція одержаних результатів [ 214; 356].

Пізнавальна самостійність – це ядро знань і навичок логічної роботи з матеріалом, тобто сукупність багаточисельних логіко-психологічних засобів. До них відносяться:

- уміння порівнювати і зіставляти, володіння класифікацією (Ж. Піаже);
- прийоми індуктивного виявлення причин деяких явищ (Ф.Бекон, Дж. С. Милль), правила психологічного висновку;
- уміння співставляти план і виокремлювати головне від другорядного, виділяти основні співвідношення.

“Повна самостійність у навчанні передусім є результатом розвитку умінь володіти сукупністю цих прийомів [196; 788 ]”.

Проявляючи пізнавальну самостійність, створюючи схему чи програму своєї діяльності, суб’єкт опирається на свою здатність міркувати, на досвід та знання, передбачаючи певний результат та встановлюючи порядок своїх дій. Усвідомлення або свідомість діяльності - це не просто констатація участі свідомості в діяльності, але й вказівка на її специфічні функції в цьому процесі – плануванні можливого набору способів дій щодо його досягнення.

“Істинна самостійність, - пише С.Рубінштейн, - передбачає усвідомлену мотивацію дій та їх обґрунтованість. Невідповідність чужими впливами і переконанням не є “свавіллям”, а істинним проявом самостійної волі, оскільки сама людина передбачає об’єктивні умови для того, щоб вчинити так, а не інакше [ 229; 520-525].”

Пізнавальна самостійність – не проста сума знань і навичок, які дозволять своїми силами вести чергові справи, а суспільний прояв особистості, який характеризується відношенням до праці людей і суспільства. Отже, діяльність суб’єкта відносно мети виступає як єдність духовного ідеального – “прогноз образу-мети”, і матеріального як втілення цього прогнозу в реальних діях. Потребнісно-

мотиваційна сфера особистості в цьому відношенні виступає внутрішнім моментом діяльності, її психологічним забезпеченням.

Якщо розглядати сутність цього структурного елемента в контексті з професійною діяльністю педагога, то слід відзначити, що в продовж тривалого часу перед ним не ставилося завдання продумувати подібний образ-мету. Мета його діяльності завжди задавалася педагогом ззовні у вигляді нормативних вимог, описаних у навчальній програмі чи методичних вказівок, що приписують, до чого він повинен обов'язково дійти в результаті своєї діяльності. І лише поступове ствердження в теорії та практиці освіти суб'єкт-суб'єктивної парадигми, на відміну від суб'єктивної, неухильне розповсюдження засобів, форм та методів організації навчально-виховного процесу, заснованих на принципах особистісно-орієнтованого підходу, закономірно призводять кожного педагога до необхідності самостійного продумування мети. Він повинен чітко уявляти той результат, до якого має прийти в наслідок спільної діяльності з кожною конкретною дитиною (вихованцем).

Щоб стати самостійним, слід оволодіти “технікою” діяльності – способами дій. Вони виробляються в процесі активної діяльності і закріплюються у вигляді “ходів” і результатів його діяльності – стають узагальненими способами дій, його механізмами. С. Рубінштейн стверджує, що навчити самостійно думати не означає озброїти “технікою” мислення, а означає створити такі умови навчання, за яких потім думки учня направляються так, що призводять до визначеного результату прийомів вирішення, який потім стає його внутрішнім досягненням. Він справедливо наполягав на необхідності шукати такі дидактичні прийоми, які були б направлені на організацію процесу мислення, що веде до пошуку правил, які визначають мислительні дії в навчально-пізнавальному процесі. Якщо він становить реальне і матеріальне просування суб'єкта до оволодіння предметом діяльності й створення бажаного продукту, відтак процедура є характеристикою цього просування, порядком виконання конкретних послідовних дій. У поняття “спосіб діяльності”, що використовуються для позначення процедури діяльності, підкреслюється, що це не є щось незмінне. Спосіб чи процедура діяльності може

змінюватись і варіюватись залежно від умов, в яких здійснюється як сама діяльність загалом, так і її окремі дії.

В якості основного змісту навчання виділяється не накопичення знань, а оволодіння новими прийомами їх набуття, зміна самого суб'єкта діяльності. Пізнавальна самостійність це інтегративна якість особистості, яка включає елементи творчого підходу й вдосконалення прийомів здобуття знань для майбутньої практичної діяльності та вміння їх використовувати в нестандартних ситуаціях.

Педагог формує навчальну діяльність, передає окремі компоненти для самостійного виконання, за ним зберігається загальне керівництво діяльністю, вибір її завдань і способів, контроль за її виконанням. Вчені (Х.Азарова, П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін,) відмічають, що для визначення характеру навчальної діяльності головним є те, якими способами діяльності володіє її суб'єкт. Він повинен продумувати, наскільки вибраний ним спосіб діяльності буде оптимальним для даної ситуації: якою мірою в ньому враховані, з одного боку, властивості предмета, що перетворюється, з іншого – можливості самого суб'єкта. Стереотипні перетворення предмета в підсумку призводять до створення нормативних схем у способах діяльності.

За конкретних обставин засобами діяльності можуть виступати й розумові дії, що найбільш характерні для пізнавальної діяльності. У працях П.Гальперіна, О.Леонтьєва, М.Мамушиної та ін. за теорією і методикою поетапного формування розумових дій, доведено, що розумова дія формується поступово, спочатку з наочної, матеріалізованою опорою, далі – без неї, за допомогою тільки голосного мовлення і, врешті, в плані внутрішнього мовлення. Вчені підкреслюють, що за умов з'ясування цієї методичної послідовності формування розумових дій, усі успішно засвоюють поняття, навчаються оперувати ними.

Треба “привести в рух власну мислительну діяльність”, а для цього необхідно з допомогою допоміжних завдань запропонувати студенту окремі ланцюжки, які він в стані використовувати як засоби подальшого аналізу завдання, в результаті якого можливе осмислення і вирішення ним нового завдання. Педагог таким чином

створює внутрішні умови для подальшого самостійного руху думки студента. Ці умови він повинен враховувати, надаючи кожен раз необхідну допомогу [231].

Істинна самостійність, на думку С. Рубінштейна – це здатність не тільки застосовувати знання в нових умовах і ситуаціях й знаходити методи засвоєння нових знань. Знання, вміння і навички повинні засвоюватись в самостійній роботі. Відтак вони виступають в якості методів засвоєння нових знань і одночасно як засіб творчого розвитку студентів. При цьому сама можливість оптимізації й удосконалення діяльності визначається особливостями психічної регуляції, цілісність та інтегральність якої виявляються на всіх рівнях структурної організації особистості. [231; 146] Г.Костюк переконливо доводить, що “внутрішня діяльність є похідною від зовнішньої”, що розвиток слід розглядати перш за все, як цілісний процес, у якому поєднуються фізіологічні, психічні й соціальні аспекти. Він також розкриває діалектику навчання і розвитку, стверджуючи, що мистецтво навчання і виховання виявляється лише там, “...де вони спираються на прояв саморуку, ініціативи, самостійності, творчої активності”[135; 608 ].

Приймаючи саморегуляцію як принцип зв'язку різних психічних процесів і станів, слід враховувати, що концентрація цього зв'язку здійснюється самим суб'єктом. Саме завдяки диференціації саморегуляції на спонукальну і виконавчу, суб'єкт врівноважує свої психофізіологічні можливості і стан з обставинами самої діяльності. На основі саморегуляції формується особистісне ставлення людини до завдань, цілей і засобів діяльності, здійснюється аналіз і оцінка реальних і потенційних можливостей її існування.

Як засвідчили дослідження вчених (Г. Балл [24], І. Бех [22], М. Боришевський [38], А. Волков [58], Е. Голубева [216 ], В. Русалов [216], механізм саморегуляції обумовлений відображенням прийняття рішень під час діяльності, пошуком та координацією відповідних способів її виконання. При цьому спостерігається така закономірність, коли завдання, що виникає в процесі діяльності, сприймається як особистісно значиме, то сам момент регуляції відступає на другий план і діяльність здійснюється ніби сама по собі. В протилежному випадку її виконання вимагає від суб'єкта додаткових вольових зусиль. Отже, визначаючи свої

особистісні сенси, ціннісні орієнтири в актах діяння, суб'єкт володіє об'єктивною можливістю удосконалювати і розвивати її, удосконалюючись і розвиваючись сам як особистість.

Викладання - діяльність педагога у процесі навчання, яка полягає в наданні студентам пізнавальних завдань, повідомленні нових знань, організації спостережень, лабораторних і практичних занять, керівництві роботою із засвоєння, закріплення та застосування знань, перевірки їх якості, а також навичок та вмінь [214; 41].

Сучасний викладач вищого навчального закладу I-II рівня акредитації має конкретну мету - навчити студентів умінню здобувати знання, розвивати в них пізнавальну потребу вчитися, забезпечувати пізнавальними засобами, необхідними для всебічного розвитку та майбутньої професійної діяльності.

Педагоги визначають технологію педагогічного процесу як сукупність необхідної і відтворюваної послідовності педагогічних дій педагога і студента їхніми засобами, що "запускає" механізм засвоєння змісту освіти і веде до запланованої мети навчання. Технологія навчання - це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання у відповідності до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація спільної діяльності викладача та студента у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин [116;215-230]. Предметом технології навчання є конструювання системи дошкільної освіти і професійної підготовки.

Зміст і методи навчання та виховання впливають на розвиток через ті дії, які входять в структуру діяльності.

Пізнавальна діяльність – це цілісна система взаємопов'язаних між собою елементів, які в процесі реалізації навчально-пізнавальної мети забезпечують виконання трьох основних функцій: орієнтувальної, виконавчої, контрольної-коригуючої.

Основною є орієнтувальна частина діяльності. Вона забезпечує успіх дії. Її особливості можна представити як складний процес використання орієнтувальних операцій.

Особливості пізнавальної діяльності полягають у реалізації таких основних компонентів:

а) розумова форма дії (попереднє виконання дій у свідомості, розвиток абстрактного мислення);

б) словесна форма дії (бесіда, обґрунтування завдань);

в) перцептивна форма дії (фіксація предметів за допомогою зорового сприймання);

г) матеріальна форма дії (виконання студентами певних операцій на педагогічній практиці).

Самостійна пізнавальна діяльність – це діяльність, виконувана студентами у своїх компонентах навчальної роботи, яка відповідає вимогам навчальних планів і програм, де вони під прямим або непрямим керівництвом викладачів набувають знань, умінь і навичок, що приводять їх до нових пізнавальних результатів. Отже, природа та механізм засвоєння професійних знань є складовою частиною педагогічної технології, основою професійної діяльності.

Механізм навчання полягає у взаємодії суб'єкта з об'єктом та іншими суб'єктами за умови активності певних внутрішніх апріорних (досвідних) властивих свідомості даного індивіда чинників ( В. Володько, І. Дмитрик, Т.Іванов та ін). Одним з таких чинників є відчуття суб'єктом значущості своєї діяльності для деякого соціуму (референтної групи). Це, зокрема, підтверджено практикою педагогічної діяльності таких визначних педагогів, як Дж. Дьюї, А. Макаренко, С. Русова. Ця теза підтверджена також тим, що сьогодні всі найвідоміші вищі навчальні заклади світу спрямовують свою діяльність на переведення студента із статусу об'єкта у статус суб'єкта навчання.

У навчальному процесі, в прогнозуванні різних педагогічних технологій навчання велику роль треба відводити виявленню особистісного сенсу учіння та емоційного задоволення від нього. Це створило б сприятливі умови для усвідомлення особистістю вагомості нового знання, активізувало б змогу продемонструвати свою начитаність, ерудицію, культуру мовлення, рівень

самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнень. їх новизну й оригінальність, здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій, підходів.

Результатом навчання студента у коледжі є, насамперед, формування різних видів пізнавальної діяльності або окремих її елементів: понять, уявлень, різноманітних розумових дій. Це означає, що ефективне формування пізнавальної діяльності обов'язково сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в цілому.

Головна особливість процесу засвоєння пізнавальних дій полягає в тому, що такі дії завжди є активними: знання можна передати тільки тоді, коли їх беруть, тобто коли студенти виконують певну пізнавальну діяльність. Отже, процес засвоєння знань – це завжди виконання певних пізнавальних дій, усвідомлення їх суті. Викладач повинен бути впевнений, що студенти володіють всією необхідною системою пізнавальних навичок, реальних дій, які складають уміння здобувати майбутню професію.

Дія – це одиниця аналізу праці студента. Викладач має знати, передбачити її структуру, функціональні особливості, основні етапи та закономірності становлення творчої особистості. Мета дії нерозривно пов'язана з таким компонентом, як мотив. Мотив спонукає студента ставити і досягати результату, виконуючи відповідні дії. Коли мотиви необґрунтовані, не усвідомлений кінцевий результат, навчання як вид пізнавальної діяльності втрачає сенс. Будь-яку дію забезпечує та чи інша система операцій. У процесі дій студент проявляє свою індивідуальність, яку треба враховувати в ході організації навчально-пізнавальної діяльності майбутнього фахівця.

Дослідники школи П.Гальперина, О.Леонтьєва, Л.Талізінної визначають орієнтаційну основу дії як систему вказівок та орієнтирів, враховуючи, як учень крок за кроком просувається до бажаного результату.

Психологи визначають три типи орієнтаційної основи дії: I – неповна орієнтаційна основа передбачає вирішення задачі шляхом “проб і помилок”. Приклад цього спостерігаємо, коли пропонуємо студентам вирішити завдання, хто як уміє, попередньо не навчивши роботи це, II – характеризується повною основою

дії, побудованою емпірично, III тип передбачає навчання самостійному складанню орієнтаційної основи дії.

Формування такого аналізу пов'язано з вихованням особливої орієнтації – орієнтації не на самі по собі специфічні ознаки об'єкта, які проявляються при виконанні кожного конкретного завдання, а на ті загальні властивості і відношення, які являються суттєвими для конкретної характеристики кожного з них. Такі загальні властивості об'єктів і основні відношення, за якими вони можуть бути охарактеризовані як окремі явища, і складають “одиниці аналізу” завдання та умови його правильного виконання. Таким чином, оволодіння діями розв'язання пізнавальних задач передбачає організоване засвоєння логічних операцій. Таке засвоєння може мати автономний характер, або ж логічні операції відпрацьовують опосередковано в процесі вирішення пізнавальних завдань.

Необхідність формування навичок самостійності у майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу відмічала Л.Семушина.

У практиці роботи викладачів ще міцно тримається такий тип навчання, в процесі якого звертається увага на репродуктивне (відтворююче) мислення, а не на творче. “Звичайно, що відтворююче мислення не потрібно протиставляти творчому, але якщо воно займає основне і єдине місце, ми будемо випускати спеціалістів споглядального типу. Це будуть педагоги вихователі, які вмітимуть засвоювати знання і відтворювати їх, але пасуватимуть в ситуаціях, які вимагають самостійного мислення, не вмітимуть самі здобувати знання і застосовувати їх на практиці [245; 63]”.

Такі педагоги потребують щоденних рецептів, вони прагнуть отримати готову методичну розробку до кожного заняття і не здатні перебудуватися, коли прочитають статтю про передовий досвід або тим більше про результати наукових досліджень. Отже, навчати студентів навичкам самостійної праці потрібно цілеспрямовано і послідовно. Викладачам необхідно визначати до кожної теми уроку, над якими вміннями самостійної розумової праці студентів вони будуть працювати в ході навчально-пізнавальної діяльності.



Вчені, розглядаючи пізнавальну самостійність, її формування ставлять в пряму залежність від оволодіння такими прийомами самостійної праці, які виникають “як наслідок оволодіння учнями засобами і способами побудови своєї навчальної діяльності [166; 152].”

За стилем навчальної діяльності Я. Коломинський виділяє дві полярні групи студентів: автономні, залежні, а також третю групу “невизначених”. Для перших характерні: наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, впевненість в собі, схильність до самостійного виконання роботи, тощо. Залежні студенти, навпаки, не виявляють подібних особливостей: їх навчальна діяльність, в основному, пов’язана з опорою на рекомендації педагога, орієнтована на поради та підказки. Врахування типів навчальної діяльності педагогом необхідне для ефективності вирішення пізнавальних завдань. Як показують дослідження А. Реан, часто дисциплінованість студента оцінюється педагогом більше, ніж його самостійність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури також засвідчив, що правильний добір способів керування пізнавальною діяльністю з урахування вищеназваних етапів формування розумових дій сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів у здобуванні знань. При цьому особливо велике значення має ступінь узагальненості вказівок викладача, які мають бути допоміжними, достатніми для переборення труднощів, але разом з тим повинні залишати місце для власних зусиль студентів. Як справедливо зазначають дослідники (Г.Костюк, С.Рубінштейн, та ін.), інструктажі, підказки, навідні запитання повинні бути обережними, не надокучливими. Наша багаторічна діяльність в педагогічному коледжі цілком підтвердила ці положення і переконала, що надмірна опіка у процесі здобуття знань призводить до зворотного ефекту: розвиток пізнавальної самостійності студентів затримується або ж залишається на початковому рівні.

Формування умінь і навичок самостійної розумової праці - важлива умова у виробленні в студентів потреби в самоосвіті та професійного самовдосконалення. Це вимагає системного комплексного підходу до формування пізнавальної самостійності як інтегративної якості особистості студента, не тільки для отримання

готових знань, а й для навчання його методів здобуття цих знань і продовження освіти протягом усього життя, тобто формування способів пізнавальної діяльності та культури інтелектуальної праці.

Незнання прийомів пізнавальної діяльності є основною причиною неякісного виконання багатьох завдань, і як, результат, – низька якість знань з багатьох навчальних дисциплін, а в майбутньому – причина недоліків у роботі з розвитку пізнавальної сфери дошкільників. Це підтверджують результати анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів. На запитання: “Яким чином на занятті застосовуються методи (прийоми) пізнавальної діяльності?” – відповіла третина педагогів. А в їх відповідях (“в процесі практичної роботи”, “при складанні розповіді”, “в ході спостереження”, тощо) вказується чисто емпіричний шлях – без осмислення сутності самих способів діяльності.

Про те, що стихійний підхід до формування способів пізнавальної діяльності продовжує переважати в практиці роботи навчальних закладів, доводять численні факти. Так, студенти II курсу порівнюють події, явища, образи на уроках географії, історії, літератури, однак, що таке порівняння, яким шляхом його проводити більш раціонально, вони не знають: із 73 студентів жоден не зробив повного порівняння із збереженням його структурних компонентів, хоча їм дозволялось користуватись підручником та іншою літературою. Аналогічні результати отримані при виконанні завдань на доведення та узагальнення. На запитання “Що означає узагальнювати, (порівнювати, доводити)? За якими правилами ти доводиш?” і т.д. – доцільних шляхів здійснення цих прийомів майже ніхто не знав.

На прикладі навчання спостерігаємо, що значна частина студентів зустрічається з труднощами під час конкретизації теоретичних положень, узагальнення матеріалу, встановлення практично-наслідкових зв'язків, формування висновків [223]. Їм легше відтворити заучений матеріал, ніж здійснити його змістовний аналіз. Лише 21, 5% студентів першого курсу виявляють спрямовану пізнавальну потребу – потребу в оволодінні новими знаннями. Більшість з них зорієнтована не на отримання знань, а на оцінку. 40% першокурсників готові лише

до репродукції навчального матеріалу. Наслідком цього є невідповідність між рівнем домагань і потенційними можливостями їх пізнавальної діяльності.

Як показують дослідження В. Донцова, на перших курсах існує система суперечностей у формуванні досвіду самостійної пізнавальної діяльності. Це, зокрема, систематичний контроль старшокласника у школі та висока ступінь самостійної роботи студента у вищому навчальному закладі. Отже, формування основних способів пізнавальної діяльності повинно бути метою процесу навчання, коли при вивченні конкретного матеріалу студенти осмислюють також зміст і формулюють правила здійснення основних способів інтелектуальної діяльності.

Сумісна діяльність викладача і студента мала б спрямовуватися на визначення ключових елементів навчання, з'ясування їх та переконання у необхідності такої роботи. Інтелектуальні уміння студентів являють собою ядро навчальної діяльності і частково вправляються в процесі оволодіння і спеціальними уміннями, і уміннями раціональної навчальної діяльності, складаючи групу умінь керувати своєю діяльністю. За даними досліджень школи Н. Менчинської в оволодінні операціями аналізу, синтезу, узагальнення і диференціації, абстрагування і конкретизації, порівняння і аналогії, становлення причинно-наслідкових зв'язків проявляється розвиваючий ефект навчання.

Н. Талізін стверджує, що уміння вчитися включає дії всіх трьох видів пізнавальної діяльності: загальні вміння, прийоми логічного мислення; специфічні прийоми, характерні конкретній предметній сфері. “Після засвоєння їх, коли вони вже включаються до складу пізнавальної діяльності, дії можуть використовуватись як засоби опанування новими діями, увійти до складу уміння вчитися [262; 175].”

Ми дотримуємось думки про те, що пізнавальна самостійність студентів формується інтенсивніше в процесі продуктивного учіння.

Продуктивне учіння – результативне особистісно-орієнтоване навчання у процесі конкретної роботи на основі її вільного вибору і врахування інтересів тих, хто навчається. Продуктивне учіння має на меті випереджувальний розвиток автономності та активності [ 83; 197].

Навчальний матеріал засвоюється студентами з певним, сформованим ставленням до дійсності, з певними нахилами та інтересами, інтелектуальними властивостями. Визначення дій аналізу педагогічної ситуації і вирішення пізнавальної задачі як професійно значущих умінь майбутнього педагога – не нова позиція в психолого-педагогічних дослідженнях. Ми визначаємо зв'язок формування мотиваційної та комунікативної сфери і змістової та процесуально-операційної сторони ПС майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу в пізнавальній задачі.

Вважаємо за необхідне підкреслити різне тлумачення понять “задача” і “завдання”. І.Лернер визначає, що задача – це специфічний вид завдання, а Є.Машбиць стверджує, що завдання – це частковий вид задачі, де мета ставиться як вимога до суб'єкта – “вивчити”, “скласти план”, “побудувати графік” і т.ін. Тож залежно від змісту може бути задача або завдання, дидактичної різниці між ними немає. Завдання – ширше поняття і може включати кілька задач.

Найбільш ефективним методом формування та закріплення пізнавальних умінь є пізнавальні завдання (М. Дідора, І.Лернер, Н.Напольнова, О.Савченко,) і вправи, до яких входять репродуктивні, продуктивні й творчі запитання і завдання, які співвідносяться з принципами, етапами формування пізнавальних умінь. Це підготовчі, діагностичні, мотиваційні, рефлексивні, тренувальні, узагальнюючі й контрольні [190; 22].

Ю. Бабанський серед засобів стимулювання і мотивації інтересу до учіння виділяє пізнавальні ігри, а В. Тюріна – перспективні пізнавальні задачі [190; 103].

Оскільки задача є одним із основних компонентів навчальної діяльності, та її зміст і розв'язання визначають характер пізнавальної діяльності. Задача – дана в певних умовах мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Задача включає в себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), яке формується в запитанні. Між цими елементами існують певні зв'язки і залежності, на основі яких здійснюються пошук і визначення невідомих елементів через відомі. Задача стає логіко-педагогічною конкретною, коли вона пропонується іншому суб'єктові й приймається ним до розв'язання [214; 107].

Суб'єкт переформулює, довізнає задачу, шукає спосіб її розв'язання, що свідчить про включення процесу мислення. В пізнавальній діяльності виділяють задачі перцептивні, мнемічні, мовні, мислительні. Задачі можуть виникати в процесі практичної діяльності або створюватися спеціально (навчально-ігрові задачі).

Задача ігрова (навчально-ігрова) – органічний синтез ігрової й навчальної задач. Ігрова задача є приводом до залучення студентів до навчальної задачі, викликає потребу в її розв'язанні, створює установку і зумовлює психологічну готовність учнів до вимагання навчальних дій, тим самим формуючи мотив навчальної діяльності. При цьому розв'язання навчальної задачі сприяє засвоєнню чергової порції матеріалу і наповнює ігрову діяльність новим поглибленим теоретичним змістом [214; 108].

Пізнавальна задача - навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень. Процес складається з послідовних пізнавальних задач, що поступово ускладнюються за змістом і способами діяльності [214; 108].

Спосіб дій – система дій, потрібних для розв'язання певних завдань, операційна система діяльності. У самостійній діяльності можна виділити такі функціонально важливі елементи: виконавчий, орієнтувальний, контрольний. В описаних елементах самостійної діяльності можна виділити і менші одиниці. Так, власне орієнтування охоплює: 1) семантичний аналіз тексту завдання, що здійснює ідентифікацію об'єктів, які входять до умови завдання; 2) встановлення відношень між об'єктами, які описані в умові; 3) побудову структури завдання; 4) пошук аналогічної структури завдання; 5) переформулювання побудованої структури завдання тощо.

Якщо те, чого ми прагнемо досягти (мета), визначає межі здійснюваної дії, то саме те здійснення реалізується через особливу складову дії – спосіб дії. Проблема формування суб'єкта способу дії виступає в особливій формі задачі. З такої точки зору, задача є особливе поєднання мети й умов організованої і виконуваної суб'єктом діяльності. В межах цієї діяльності мета співвідноситься з дією, а умови, в

яких досягається поставлена мета, співвідносяться із способом досягнення цієї мети, тобто з операціями, що забезпечують дію.

Ми передбачаємо, що використання інтелектуальної гри в навчально-пізнавальній діяльності з одного боку буде виступати як вид пізнавальної задачі, тому що сформульоване пізнавальне завдання у ній виходить за межі програмового матеріалу та вимагає пошуку нових знань і способів дій. Наприклад, завдання розв'язати кросворд чи ребус.

З другого боку – якщо ж інтелектуальна гра використовуватиметься як форма організації навчально-пізнавального процесу, то вона буде поєднувати навчально-ігрові і пізнавальні задачі, а їх мета переноситиметься з результату на процес. І повністю навчальне заняття проходитиме у формі інтелектуальної гри. Наприклад “Що? Де? Коли?”, “Брейн -Ринг”. Залучення студентів до розв'язання пізнавальних задач, постановка яких вимагає пошуку й відбору необхідної вихідної інформації, аналізу й обґрунтування способу розв'язання, вибору ефективних інструментів його реалізації, є засобом розвитку пізнавальної самостійності студентів. Якщо раніше кожна поставлена перед студентами задача, як правило, оформлювалась у вигляді короткого закінченого тексту, що передавав її умову, то нині частіше стала з'являтися необхідність зв'язку з тією конкретною ситуацією, що породжує задачу. У цьому випадку студенти ознайомлюються з визначеною, досить змістовною навчальною ситуацією, у ході дослідження якої перед ними ставляться ті чи інші цілі, що виявляють окремі властивості цієї ситуації, або використовують ситуації як основу для певних узагальнень, оволодіння новими знаннями.

Аргументами щодо використання інтелектуальних ігор в навчально-пізнавальному процесі педагогічного коледжу стали:

По-перше – сенситивність юнацького віку для формування інтелекту, моральних устоїв та ідеалів - з одного боку, а з другого, - необхідність збагачення інтелекту студентів. Важливою особливістю даного віку є підвищена здібність до абстрактної уваги до формування активного, самостійного і творчого мислення (В. Крутецький). Тому в цей період необхідно симулювати самостійне і творче мислення студентів, збагачувати та розвивати інтелект.

По-друге – інтелектуальні ігри – засіб самовиховання і рушійна сила розвитку особистості підлітків. Інтелектуальні ігри в цей період мають широку популярність. Під час інтелектуальних ігор розвиваються інтелектуальні властивості і накопичуються знання. Ігрові методи підвищують інтерес і тим самим сприяють більш інтенсивному засвоєнню знань [195; 47 ]. Як зазначається в психологічному словнику, що “значне місце інтелектуальних ігор в житті дітей підліткового віку. Вони стають могутнім засобом самовиховання і рушійною силою розвитку особистості”[217; 118].Про мотиваційну сторону ігор підтверджують спостереження за навчальною діяльністю студентів, саме на використання інтелектуальних ігор – присвячується частина вільного позаурочного часу та дозвілля. (розв’язання кросвордів, сканвордів тощо).

По-третє – інтелектуальна гра передбачає взаємодію студентів у пізнанні в процесі навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує її ефективність та оптимальність.

По-четверте – програма виховання і навчання дітей дошкільного віку “Дитина” визначає завдання ознайомлення дітей з кросвордами, ребусами, анаграмами, метаграмами, шарадами [82; 234] як видами інтелектуальних ігор. А студент, як учасник навчально-виховного процесу майбутньої професійної діяльності, повинен вміти: “Привчати дошкільників до розумової праці, розвивати зосередженість, стійкість інтелектуальних процесів, удосконалювати основні мислительні операції – аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування. Виховувати інтерес до розумових пошуків, уміння радіти при вдалих рішеннях, не губитись при помилках [там же ].”

Як показують спостереження за роботою студентів на педагогічній практиці та результати анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів, використання інтелектуальних ігор в навчально-виховному процесі не носить систематичного характеру та в повній мірі не виконує змістовного пізнавального навантаження. Отже, якщо розглядати пізнавальну самостійність студента, як сформоване уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку, то адекватним

засобом його формування в навчально-пізнавальній діяльності ми можемо визначити інтелектуальну гру.

Засіб у широкому розумінні – це те, з допомогою чого досягається мета, у нашому випадку – оволодіння студентами пізнавальною самостійністю. Такі уміння формуються і проявляються в самостійній пізнавальній діяльності або ж у спеціально організованій навчально-пізнавальній діяльності студента. Ми визначаємо інтелектуальну гру, як засіб формування у студентів пізнавальної самостійності та як спосіб виконання виду пізнавальної діяльності.

Ми визначаємо, що інтелектуальна гра – це вид гри з правилами, в якій пізнавальні завдання вирішуються творчим пошуком способів дій індивідуально, парами, підгрупою чи групою учасників навчально-виховного процесу.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний – потреба, мотиви інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі;
- орієнтувальний – вибір засобів і способів ігрової діяльності;
- виконання – дій, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету;
- контроль-оцінний – корекція і стимулювання активності і самостійності ігрової діяльності.

Елементами інтелектуальної гри є:

- 1) пізнавальне завдання (чи система пізнавальних задач);
- 2) правила гри;
- 3) пізнавально-ігрові дії;
- 4) зміст гри;
- 5) результат гри.

Інтелектуальна мовна гра в усіх своїх видах виконує різні функції, але домінує – мотиваційна; а саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими засобами впливу. Під впливом емоційної насиченості змісту навчання, незвичних способів завдань, “емоційних” методів та внутрішньої активності формується активна позиція студента в навчанні, його бажання і вміння вчитися.



В залежності від пізнавального завдання ми виділяємо 3 групи інтелектуальних ігор, . I-а група - інтелектуальні ігри, в основі яких пізнавальне завдання сформульоване за допомогою задачі – головоломки:

- кросворд, чайнворд, сканворд, кросчайнворд.

Кросворд [< англ. cross - word < cross – хрест і word - слово] задача-головоломка, у ній фігуру з квадратів слід заповнити літерами так, щоб по горизонталі та вертикальних лініях склалися потрібні слова [253; 569].

Чайнворд[ < англ. chain – ланцюг і word - слово ] – задача-головоломка, яка включає заповнення літерами послідовно розташованих клітинок так, щоб у рядку відгаданих слів остання літера попереднього слова була першою літерою наступного [253; 976].

Сканворд – це задача-головоломка, в якій пізнавальне завдання полягає у відгадуванні слів і назв картинок, позначених стрілкою [253; 841].

Скандувати [ < нім. - skandceren

лат. - scandeere - розмірено читати.]

II-а група - інтелектуальні ігри, в яких пізнавальне завдання полягає у відгадуванні загадки, (потрібного слова, складу, літери): метаграма, шарада, анаграма, логогриф.

Метаграма –[253; 632] < грец. meta – після, через – перша частина складних слів, що означає зміну, перетворення і грец. gramma - буква]. Тобто, це гра – в якій пізнавальне завдання полягає в утворенні слів заміною однієї літери іншою. (роса – коса, сова – мова).

Шарада – [фран. Charade < прованс, charrado - бесіда ] – різновид гри, який полягає у відгадуванні закодованих слів чи виразів, сприяючи розвитку інтелекту та активізації мовного поля під незвичним, асоціативним кутом зору [253; 980]. В ній пізнавальне завдання полягає у відгадуванні слова з декількох частин із самостійним змістом.[До –лото, Жито –мир, дж-міль]

Анаграма [253; 73] < ана... і грец. Gramma - буква] – це інтелектуальна гра, в якій пізнавальне завдання полягає в утворенні нових слів шляхом перестановки літер

та складів або ж зворотного їх читання. ( липа- пила, сосна – насос, кіт – тік, козуб – бузок).

Логогриф [лого... і грец. Grifhos – сітка, загадка] – вид шаради, для розв’язання якої треба знайти задумане слово і утворити від нього слова після перестановки чи опущення окремих складів або літер [253; 600]. В логогрифі пізнавальне завдання полягає у відгадуванні слова і утворенні від нього слів шляхом додавання чи віднімання літер, складів. [рослина – маслина – хвилина; луг – плуг; пара - парта] .

III-я група - інтелектуальні ігри, в основі яких пізнавальне завдання у вигляді зашифрованої (замальованої) загадки (в якій слово, фраза зображені за допомогою малюнків, цифр, літер і інших знаків або їх комбінацій): ребус, лабіринт, криптограма.

Ребус [ лат. rebys < res – рір ], [253; 787]

Загадка, в якій слова, що розгадуються, зображено у вигляді комбінації фігур, літер, знаків;

В ребусі пізнавальне завдання полягає у відгадці слова, (загадки, прислів’я, фрази) захованого літерами, знаками та картинками.

Лабіринт [ < грец. labyrinthos ] - складне заплутане розташування шляхів, переказів і т.ін. [253; 578]. В лабіринті пізнавальне завдання полягає у розплутуванні шляхів і пошуків до правильного виходу дій.

Криптограма - крипто.[< грец. Kryptos – таємний, прихований – і gramma - літера] тайнопис, напис або документ, які зроблені одним із способів криптографії [ 253; 566].

В криптограмі пізнавальне завдання полягає у розгадуванні таємного напису (загадки, прислів’я, слова тощо), зашифрованого певним чином.

Досвід роботи в педагогічному коледжі, а також аналіз психолого-педагогічної літератури з названої проблеми, визначають нагальну потребу в розробці дидактичної системи інтелектуальних ігор, задач, які сприяли б підготовці до самостійного використання методів наукового пізнання та керівництва розвитком пізнавальної самостійності майбутніх вихованців.

Передбачаємо, що орієнтація студентів і стимулювання у них визначення особистісно значущих педагогічних цілей у пізнавальних задачах (заданих чи поставлених самостійно) виступає як фактор формування таких структур в мотиваційній сфері майбутнього педагога, як розвинутий професійний інтерес, критичне мислення, готовність успішно самостійно пізнавати і навчати цьому дітей.

Саме у процесі сумісної роботи студента і викладача – професіонала над процесами цілеутворення при вирішенні пізнавальних завдань вбачаємо важливу умову формування пізнавальної діяльності, як багатокomпонентної та багаторівневої діяльності.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що формування мотиваційної сфери особистості недоцільно здійснювати через вплив на окремі її компоненти. Якщо мотиваційна сфера розвивається в єдності з інтелектуально-операційною, можна говорити про її взаємовплив. Отож навчання студентів діям цілеутворення і розвиток на цій основі пізнавального та професійного інтересу, самостійного мислення, що є показниками педагогічної спрямованості майбутнього педагога – все це створює умови мотиваційної сфери майбутнього педагога.

Прийняття студентом чи педагогом-практиком пізнавальної задачі як особистісно значущої мети з одного боку, а з іншого – сформованість в студента потреби самостійно її розв'язати – це основна умова забезпечення суб'єкт – суб'єктивного зв'язку педагогічної системи. Вважаємо, що зазначений зв'язок забезпечується такою ситуацією, коли студент чи педагог-практик задачу приймає як особистісно значущу мету, а в дитини формується потреба в формі бажання пізнавати навколишнє, граючись. Таке твердження базується на положенні Б.Ельконіна про багатомірність будови будь-якої дії: коли дія однієї людини є орієнтаційною основною для іншої дії. Цей феномен проявляється на практиці, коли діяльність педагога стосовно до навчання дитини є організаційною діяльністю, основною для неї.

Умілі дії вивчення мети і задуму її втілення в певній мірі, будують надійний міст між мотивацією, сформованою в педагогічному коледжі, і успішною самостійною працею (педагога) вихователя в дошкільному навчальному закладі.

Якщо пізнавальні мотиви діяльності й способи виконання пізнавальних завдань будуть стійкими, то можна говорити про пізнавальну самостійність, як інтегративну властивість особистості майбутнього педагога.

Під формуванням у студентів пізнавальної самостійності розуміємо оволодіння необхідними пізнавальними діями, які впродовж з розвитком пізнавальних інтересів виступали б способами, а в майбутньому – системоутворюючим ядром педагогічного стилю діяльності вихователя сучасного освітнього дошкільного закладу.

Ми поділяємо точку зору Ш. Амонашвілі про те, що в процесі навчання студента не повинно покидати почуття динамічного збагачення свого життя та задоволення своїх зростаючих пізнавальних потреб та інтересів. “Навчання стане змістом життя для нього в тому випадку, якщо ним керувати з його ж позиції, до складу якої входять різнобічні тенденції розвитку, самостійності, самоспостереження, пізнання та ін [135; 155-157].”

Традиційно навчання у коледжі будується як перехід від абстрактного до конкретного через опанування готових знань з послідовною їх конкретизацією в навчальних діях. Ця ідея, цілком прийнятна для середньої школи, видається не доцільною для навчального закладу I-II рівня акредитації, бо не створює студентам бази для самостійних узагальнень. Це протиріччя вимагає від викладача і студента такої співдружності в організації навчально-пізнавального процесу в умовах коледжу, де матимуть місце:

По-перше – рубіжне оцінювання знань, умінь і навичок з урахуванням рівня домагань і досягнень студента;

По-друге – досконаліше навчання прийомів самостійної пізнавальної роботи в процесі здобуття знань на основі наступності й аналізу їх сформованості у школі;

По-третє – навчання способів самостійного пізнання істини для досягнення результату в процесі розв’язання системи пізнавальних задач, інтелектуальних ігор.

Основні педагогічні шляхи формування інтелектуально-розвиненої особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу ми визначаємо з ідей інтеграції змісту освіти, розвиваючого та продуктивного, особистісно-

зорієнтованого навчання, саморозвитку студентів, що відображається в основному змісті освіти, у відповідній системі принципів, форм і методів навчання, співтворчості викладача і студента. Зміст освіти будується на моделях загальнонаукового та культурознавчого характеру і слугує розвитку педагогічних здібностей студента, універсальних способів пізнавальної діяльності; забезпечує умови для саморозвитку особистості; закладає фундамент для майбутньої спеціальності; створює основи безперервної освіти; враховує перспективи розвитку освіти в країні; слугує відновленню інтелектуальної еліти України періоду державотворення.

“Навчально-пізнавальний процес – спільна навчальна та пізнавальна діяльність викладачів та студентів навчального закладу, організована за певними педагогічними принципами, з урахуванням психологічних, педагогічних їх можливостей [ 214; 208 ].”

Забезпечення психолого-педагогічних умов формування та розвитку пізнавальної самостійності майбутніх педагогів у процесі учіння вимагає адекватних принципів організації навчально-пізнавального процесу в педагогічному коледжі.

1. Принцип гуманізації, який передбачає антропоцентристський погляд на людину, її сутність і місце у природі, суспільстві, переорієнтації стратегії виховання на розвиток обдарувань, здібностей, інтересів, її нахилів.

В. Вернадський ще на початку ХХ ст. створив духовно-інтелектуальну теорію “ноосферної людини”, увівши поняття ноосфери. Він розумів її як глобальне інтелектуальне та моральне вдосконалення людства на тлі демократизації державної влади; через соціальне та духовне єднання із збереженням “єдиної людської особистості: через союз праці, розуму, наукової думки на рівні: особистість – суспільство – людство, з метою підтримки організованої біосфери і навіть “створення” нових форм життя людства [50 ].”

Гуманізація освіти дає змогу звернутися до надбань світової культури, збагатити навчальні дисципліни ідеями людяності, миру, милосердя, толерантності, інтелігентності – поєднуючи високий сплав розумового та етичного. А реалізувати

цей принцип на першій сходинці здобуття освіти дитиною – дошкільній освіті зможе лише педагог-гуманіст, демонструючи інтелектуалізацію праці, “сплав розумових, пізнавальних, творчих здібностей [265; 404-405]”, такого необхідного сучасному дошкільньому навчальному закладі.

2. Єдності національного і загальнолюдського, що має на меті сформувати високу духовну культуру педагога, гуманістичне мислення категоріями “вічних” цінностей, які засвоюються крізь призму національного. Все це здійснюється системою навчально-виховної роботи в коледжі. Пріоритетна роль у реалізації цього принципу належить навчальним дисциплінам суспільно-гуманітарного, психолого-педагогічного циклів, спецкурсів, які дають можливість студентам краще пізнати себе. Народознавчий компонент освіти розкриває багатогранність духовного досвіду народу, його традицій, творчості, трудової діяльності тощо.

Навчальний заклад сприяє відродженню національної культури на тлі надбань світової цивілізації, формуванню у студентів почуття громадянськості, національної та особистої гідності. Постійне перебування студента під впливом матеріальної і духовної культури рідного народу необхідно для найповнішого розкриття й розвитку її природних здібностей, оскільки саме за малих умов етнопсихологічні особливості підростаючого покоління певного народу використовуються найдоцільніше. Софія Русова з цього приводу писала, що національне виховання “забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, навпаки дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу, і воно через пошану до інших народів приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями [234; 4].”

Єдність національного і загальнолюдського в навчанні допомагає у виявленні і розвитку педагогічних здібностей студентів та пізнавальної самостійності як способу їх педагогічної діяльності.

3. Розвиваючого характеру навчання, спрямованого на розвиток і саморозвиток особистості, що вимагає переорієнтації процесу навчання з предметного на процесуальні й мотиваційні аспекти освіти. Розвиваючим є

навчання, що забезпечує якісні зміни в інтелектуальній, емоційно-вольовій і дійово-практичній сферах особистості. Отже, “повноцінний розвиток сприяє і повноцінному навчанню [190; 4-9].”

“Не потрібно протиставляти особистісний розвиток інтелектуальному, оскільки інтелект – то багатство нації. Усіма нашими національними здобутками ми завдячуємо, напевне, тим людям, чий інтелект в дитинстві не затьмарювався й не уніфікувався, не урівнювався з можливостями інших дітей. Високий інтелектуальний розвиток людини аж ніяк не заважає їй бути чудовою високодуховною особистістю [18; 14].”

Загальний розвиток студента забезпечується новим і оновленим змістом освіти, цілеспрямованим формуванням способів діяльності, загальних та спеціальних, пізнавальних та інтелектуальних умінь та навичок.

“Навчання є процес активний; воно передбачає досягнення всього засобом пізнання, воно базується на органічній асиміляції, що йде зсередини [ 203; 233].”

Найбільш адекватними меті і завданням формування пізнавальної самостійності сприяють інтерактивні методи навчання в парній та груповій роботі і тренінгу, орієнтовані на майбутню професію – професію вихователя навчального дошкільного закладу.

Саморозвиток студентів забезпечується створенням оптимальних умов режиму найбільшого сприяння цього процесу. Всебічний розвиток природних обдарувань, нахилів та інтересів дає студентові умови вільно пересуватися у потоках навчання різних рівнів складності.

Ефективність зрушень в інтелектуальному розвитку визначається умінням самостійно виконувати різні розумові операції, визначати причинно-наслідкові та інші зв'язки між предметами та явищами, виявляти проблеми, знаходити оптимальні шляхи її вирішення та самостійного застосування.

4. Співробітництва, співтворчості викладача і студента, спрямованих на опанування останніх усіх складових культури: знань, досвіду діяльності, людських взаємин.

Майбутній “вихователь має бути активним співучасником діяльності дитини, а не просто її наставником [18].” Як зазначає Л.Артемова, “якщо студент не буде співучасником навчального процесу у вузі, то як же він уявить собі, що надалі співучасником цього процесу буде дитина [18; 14].”

Співробітництво і співтворчість діалектично поєднується з індивідуальною творчістю на основі суспільно-розподільної діяльності. Взаємопроникнення в духовний світ один одного передбачає взаємозбагачення духовними цінностями при провідній ролі педагога. В умовах сьогодення “потрібні довірливі, а не авторитарні форми спілкування вчителя з класом, а також диференціальна психологія навчання, що забезпечить можливість роботи педагога на основі вияву і використання суб’єктивного досвіду кожного учасника навчально-виховного процесу [291; 12-13].”

Інтерактивні методи навчання, зокрема інтелектуальні мовні ігри забезпечуючи можливість ефективної взаємодії “викладач-студент”, “студент-викладач”, “студент-студент”, продуктивної форми їх спілкування в грі з властивими елементами змагання, непідробної цікавості, варіативності, допомагають виявляти і розвивати пізнавальну активність і самостійність.

5. Диференціація та індивідуалізація навчання, які забезпечують творчий розвиток кожного студента, враховуючи особливості його інтелектуальної, емоційно-вольової та дійово-практичної сфер, фізичного та психічного стану. Цей принцип реалізується через створення альтернативних програм, проведення практичних занять з психолого-педагогічних дисциплін по підгрупах, розгалуженість соціально-психологічної служби на різних рівнях навчання, розробкою різномірівневих пізнавальних завдань в залежності від рівня розвитку пізнавальної самостійності (підготовчого, середнього, достатнього, високого).

Індивідуальні потреби саморозвитку задовольняються через роботу в гуртках, факультативах; пошукової та наукової роботи (написання курсових робіт, наукових статей) тощо; самодіяльності під час позанавчальних заходів (вечори, КВК, вікторини, інтелектуальні ігри “Що? Де? Коли?”, “Брейн-ринг”, “Ерудит” тощо).



Часто в педагогічній літературі спостерігається підміна змісту “особистість” і поняття “індивідуальність”, що призводить до помилок у практичній діяльності педагогів. Спираючись на положення, сформульоване відомим психологом Б. Ананьєвим, про чотири етапи людського існування (“індивід”, “суб’єкт”, “особистість”, “індивідуальність”), Ш. Амонашвілі доводить, що “область компетенції” школи, як соціального інституту, який готує людину до самостійного життя, пов’язана з її соціальним правом на “особистість” при створенні максимальних можливостей молодій людині бути “індивідуальністю”.

Головним у навчанні залишається внутрішня (рівнева) диференціація. Найбільш оптимальною є диференціація за ступенем самостійності студентів, коли вимірюється доза допомоги педагога студентам.

У розвитку пізнавальної самостійності, як якості особистості в процесі навчання можна виділити такі рівні [196; 788]:

Мотивація при самостійності зробити так, як педагог (відтворююча) – характерна для початку навчання. Пізніше – переважають мотиви до самостійної роботи – такі, як отримання оцінки, змагання з іншими студентами. Найбільш високий рівень мотивації пов’язаний з інтересом до навчального предмету і практичної значимості здійсненої діяльності.

Індивідуалізація навчання завершує диференціацію і означає перехід студента на власний план і програму самовдосконалення та відповідні для цього методи самопізнання і самовиховання.

6. Оптимізації навчально-виховного процесу, що передбачає досягнення кожним студентом найвищого саме для нього рівня розвитку здібностей, обдарованості, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності, можливих для даної особистості в даних умовах, за рахунок добору найдоцільніших форм і методів навчання при найменших витратах часу.

Найінтенсивніше відбувається розумовий розвиток під час виконання пізнавальних і проблемних завдань, коли необхідно виявити творчий підхід, індивідуальність і самостійність думки [68; 290].”

Принцип оптимізації систематизує дидактичні принципи (міцність, доступність, систематичність, свідомість, активність тощо), надаючи процесу учіння цілісності і систематичності. “Сучасна дидактика прагне до розумного раціоналізму. Її кредо і головна мета – виводити учнів на певний рівень навчання з мінімальними затратами часу, сил, засобів [204; 8-10].”

7. Відкритості навчального закладу щодо інноваційних перетворень, трансформації у руслі розвитку соціуму і власного саморозвитку, щоб досягти високої культури особистості. XXI століття – вік інформаційних та інтелектуальних технологій, що й визначає особливість діяльності коледжу, як закладу нового типу на рубежі віків, який відкриває скарбницю досвіду педагогів-майстрів, визначає технологію і методику інтелектуального розвитку студентів, розвитку у них бажання і вміння пізнавати світ творчо в процесі цілеспрямованого пошуку та трансформування їх у професію вихователя дошкільного навчального закладу.

Уміння самостійно і творчо працювати – один із головних критеріїв, які характеризують готовність фахівця до професійної діяльності. Таке вміння не може з’явитись у студента само собою. Підготувати майбутнього вихователя до практичної діяльності повинні відповідна система організації навчально-виховного процесу та його забезпечення (методичне, матеріально-технічне і ін.), рівень відносин у системі викладач-студент, бажання й стимули студента у навчанні та ін.

### **Висновки 1.2.**

Аналіз психолого педагогічної літератури засвідчив, що доцільний добір способів керування пізнавальною діяльністю з урахуванням етапів формування розумових дій сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів у набутті знань, умінь і навичок в процесі продуктивного учіння.

Пізнавальна самостійність формується у самостійній пізнавальній діяльності та залежить від оволодіння студентами засобами і способами побудови своєї навчально-пізнавальної діяльності. Незнання прийомів пізнавальної діяльності є основною причиною неякісного виконання пізнавальних завдань, низької успішності у навчанні, а в майбутньому – причина недоліків у роботі із розвитку пізнавальної сфери дошкільників.

Інтелектуальні ігри, поєднуючи триєдину мету: освітню, розвивальну та виховну, забезпечують таку організацію навчальних занять, яка створює механізм розвитку пізнавальної самостійності, творчості й дозволяє досягти не тільки ближчої мети навчання ( знання, уміння, навички ), а й далекої мети ( духовного та інтелектуального розвитку ) майбутнього вихователя.

Прийняття студентом чи педагогом-практиком пізнавальної задачі як особисто значущої мети з одного боку, а з іншого – сформованість у студента потреби самостійно її розв'язати – основна умова забезпечення суб'єкт-суб'єктного зв'язку педагогічної системи навчально-пізнавального процесу у навчальному закладі II рівня акредитації – педагогічному коледжі.

Формування пізнавальної самостійності у майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу залежить від організації навчально-пізнавального процесу, ефективність якого будуть забезпечувати такі умови:

- систематичне та цілеспрямоване опанування студентами психолого-педагогічних засобів формування професійно-значущих умінь і навичок;
- розуміння викладачами і студентами пізнавальних задач та продумування варіантів їх розв'язку через систему психолого-педагогічних запитань та категорій;
- взаємообмін досвідом і використання ефекту групової взаємодії студентів у інтелектуальній грі, яка дозволяє оптимально інтеріоризувати відповідний зміст навчання у їх учінні.

Забезпечення психолого-педагогічних умов формування ПС майбутніх педагогів у процесі учіння вимагає адекватних принципів організації навчально-пізнавального процесу в педагогічному коледжі: гуманізації, єдності національного і загальнолюдського, розвиваючого характеру навчання, співробітництва та співтворчості викладача і студента, диференціації та індивідуалізації навчання, оптимізації навчально-виховного процесу, відкритості щодо інновацій.

Основні педагогічні шляхи формування ПС майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу ми визначаємо з ідей інтеграції змісту освіти, розвиваючого та продуктивного особистісно-зорієнтованого навчання, саморозвитку

студентів, що відображається в основному змісті освіти, у відповідній системі принципів, форм і методів навчання, співтворчості викладача і студента.

Результати формування пізнавальної самостійності у навчально-пізнавальному процесі оприлюднено на науково-практичній конференції:

Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти. Досвід і перспективи розвитку.(Чернівці, 1998) у доповіді “Забезпечення наступності у розвитку особистості в умовах навчально-виховного процесу “школа-сад”;

розкрито у збірнику “ науковий вісник Міжнародного інституту лінгвістики і права “ (Київ, 2002р.) у статті “Принципи формування пізнавальної самостійності у майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу в умовах коледжу.”

### **1.3. Проблема формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки**

Дослідженнями самостійності в процесі підготовки до педагогічної діяльності займалися педагоги і психологи (А. Брушлинський, В. Казаков, А. Леонт'єв, І. Підкасистий, С. Рубінштейн, Л. Рувінський, О. Савченко, К. Славська) та ін.

Вживаючи термін “формування”, вчені розглядають його як процес, що передбачає плановість і перспективність навчально-виховного впливу. Вихователь дошкільного навчального закладу на основі потреб суспільства у певній вихованості громадян органічно зв'язує процес передбачення майбутнього (проекування особистості) і процес перетворення (активне навчання і виховання), як підпорядкування ходу педагогічного процесу меті, яка відображає це майбутнє.

У вказаних дослідженнях виділяємо два умовних напрямки:

- системний, який полягає в концептуальному, поетапному та комплексному формуванні цілісної, всебічно розвиненої особистості впродовж навчального періоду у взаємодії і залученням до мікро- і макровиховного впливу та власних зусиль студентів;

- особистісний, який розглядає проблему формування особистості майбутнього педагога через необхідну наявність спеціальних здібностей, якостей індивідуально-психологічних особливостей.

Позиція представників системного підходу до формування особистості майбутнього педагога будується на єдності двох сторін педагогічного процесу: збагачення пізнавального потенціалу студентів через систему знань, умінь і навичок і вироблення відповідних звичок поведінки, розумових та вольових якостей, здібностей, характеру.

Сутність системного підходу до формування особистості педагога полягає в поетапному розвитку професійної, зокрема, психолого-педагогічної спрямованості; у індивідуальному збагаченні студентів-педагогів через систему знань, умінь та навичок; у закріпленні й розвитку професійно важливих особистісних якостей і

здібностей, тобто комплексу навчально-виховних дій та сукупності різних за якістю елементів системи, які зв'язані між собою складними, динамічними зв'язками.

“Загальновідомо, що формування особистості людини триває впродовж всього життя, але власне у навчальному закладі закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він потім вступить у нову для нього атмосферу діяльності і, в якій відбудеться подальше його утвердження, як особистості [93].”

Вчені зорієнтовані на особистісний розвиток, розглядають процес професійної підготовки як знаряддя приросту індивідуального потенціалу особистості. На думку І. Якиманської, “завдання сучасної освіти, на всіх її рівнях полягає у створенні сприятливих умов для розвитку кожної людини, у формуванні її пізнавальної активності, у творчому осмисленні і перетворенні дійсності, що проявляється на основі оволодіння загальнонауковими й професійно-значущими вміннями, знаннями та навичками [293].” При цьому вчені підкреслюють роль загальної інтелектуальної обдарованості людини в розвитку й формуванні її особистості та необхідність управління процесом формування професійної свідомості, в значенні конкретизації соціальних норм і цінностей.

Одним із завдань вузівського навчання Л. Долинська вважає формування потреби й можливості вийти за межі того, що вивчається у вищому навчальному закладі, актуалізації саморозвитку, який дасть майбутньому педагогові можливість зробити навчально-виховний процес в школі діалогічним і творчим [89].

Г. Александров визначає, що в процесі навчання студенти повинні засвоїти дві групи знань: знання про об'єкти дійсності, явища та процеси, про відношення і закони з одного боку, а з другого – знання про способи дії в різних ситуаціях. Він справедливо визначає, що в процесі організації пізнавальної діяльності студентів викладачі акцентують увагу саме на першій групі знань і мало працюють над засвоєнням другої групи знань [4].

Г. Хозяїнова розглядає основні шляхи розвитку самостійності в умовах проблемного і програмового навчання, але не розглядає, яким конкретним методом пізнавальної діяльності навчати студентів в процесі вивчення ними основ наукових знань.

У професійній підготовці педагога важливою є проблема суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин у системах “викладач – студент”, студент – студент”. Ряд дослідників (В. Ляудіс, А. Маркова, Н. Тализіна та ін.) вказують на те, що сумісна діяльність викладача зі студентами виступає в якості необхідної сторони організації всієї системи самостійної навчально-пізнавальної ситуації. Налагоджені стосунки уможливають “просування вперед”, перехід до нових навчальних дій. Такі стосунки мають вплив не тільки на навчально-пізнавальну діяльність, на організацію такої діяльності, але й для студентів є живим прикладом педагогічного стилю спілкування й наочним прикладом організації навчальної роботи студентів на уроці.

Формування у його загальному значенні – це розвиток чого-небудь (із характерною для нього специфікою) під впливом цілеспрямованих дій. Специфічне для особистості формування – це цілеспрямоване збагачення її змістовної сторони шляхом перетворення відображуваної реальності, що лежить за цими рамками, у відображене, яке входить в її рамки, тобто постійне засвоєння нею навколишнього світу [202].

Передбачаємо, що формувати пізнавальну самостійність – не означає закладати готові мотиви й цілі в голову студента, а поставити його в такі умови і ситуації розгортання активності, де б бажані мотиви і цілі склалися і розвивалися з врахуванням і в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішнього його прагнення, бажання.

З позиції діяльнісного підходу мета навчання майбутніх педагогів переслідує не стільки передачу знань і умінь, скільки формування навчальної діяльності студентів, яка відповідає певній професійній функції. Проблема вдосконалення процесу підготовки майбутнього педагога у вищих навчальних закладах є предметом спеціальних планомірно організованих педагогічних досліджень, в яких шляхи досягнення ефективності цього процесу розглядаються з різних позицій.

Сучасні дослідники розглядають функціональний аспект діяльності у прямій залежності з розробкою моделі спеціаліста з метою чіткої профілізації окремих компонентів його діяльності. Так, найбільш поширеним є вдосконалення професійної майстерності педагога за допомогою розширення структури і змісту

його професійно значущих знань, вмінь та навичок (І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська, та ін.).

Ряд авторів сутність уміння розглядають як здатність людини успішно виконувати певні дію, як засвоєння суб'єктом способів виконання дії (О. Зарудна, Є. Кабанова–Меллер, О. Карпенко, В. Онищук, К. Платонов, В. Сластьонін, Л. Утельсон), як оволодіння складною системою дій та операцій, підпорядкованих єдиній меті та використовуваних людиною в нових для неї умовах на основі здобутих знань та навичок (О. Абдуліна, В. Гущенко, В. Яровий).

Відзначаючи творчий характер діяльності педагога, Г. Абрашимова вказує на необхідність підготувати студентів до творчої педагогічної діяльності, формуючи у них творчі педагогічні уміння. А. Аксімова, М. Божко, М. Міцкевич, П. Нагорна, М. Пінакіс – визначають універсальне уміння – уміння вирішувати педагогічні задачі: “Уміння вирішувати педагогічні задачі є творчим педагогічним процесом, що включає в себе уміння аналізувати педагогічний процес, уміння бачити і формулювати педагогічні задачі, уміння складати план і знаходити оптимальний варіант рішення.”

Л. Спирін – загально педагогічне вміння розуміє, як “... інтегративну властивість суб'єкту педагогічної дії в структурі його світогляду, яка забезпечує успішність продуктивного вирішення ним широкого класу соціально-педагогічних задач управління в різних педагогічних системах і ситуаціях.” Він розглядає педагогічну діяльність як систему дій, пов'язану із вирішенням педагогічних задач з соціально-педагогічного управління. Педагогічна умілість передається через “педагогічні дії”.

Педагогічна дія :

- 1) Елемент педагогічної діяльності.
- 2) Педагогічно доцільний спланований чи імпровізований вчинок учителя, вихователя, що спричинює зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни [214; 234].

Відомо, що фаза підготовки та фаза здійснення діяльності можуть бути віддаленими одна від одної в часі. При цьому фаза підготовки має особливе



значення, бо саме вона пов'язана з розвитком інтелектуально-усвідомленої поведінки чи діяльності. З урахуванням цього ми розглядаємо гностичний компонент, як змістову та функціональну характеристику дій педагога на підготовчій фазі професійної діяльності, пов'язаної з усвідомленням образу - цілі та вибору оптимального для її досягнення засобу (чи процедури) діяльності. Принципово важливо, що цей компонент не виникає сам по собі. Він є наслідком певних дій, які педагог виконує в ідеальному плані в момент, що передує реальній діяльності.

Педагогічна діяльність – комплекс педагогічних дій. Найстійкіші компоненти в структурі педагогічної діяльності – конструктивна, організаторська, комунікативна і гностична галузі [214; 234].

Конструктивна галузь пов'язана з конкретизуванням змісту інформації, яку треба повідомити і яку вони мають засвоїти в процесі навчальної і поза навчальною діяльністю.

Організаторська галузь передбачає створення організаторських форм навчальної та позанавчальної діяльності, залучення студентів до різних видів діяльності, а також керівництво ними, спрямоване на реалізацію цілей педагогічного процесу.

Комунікативна галузь – це пізнання, пошуки закономірностей, що є засадовими для управління педагогічним процесом.

Гностичний компонент означає вивчення об'єкта діяльності (дітей); змісту, засобів, форм і методів навчання та виховання, за допомогою яких ця діяльність реалізується; переваг і недоліків своєї особистості та діяльності, спрямованої на свідоме її вдосконалення.

Інший підхід розроблено в руслі ідеї технологізації діяльності та процесу освіти. Характеризуючи процеси, що спонукають виникнення і впровадження педагогічних технологій у сучасну практику освіти, дослідники (Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, М. Кларін, Т. Селевко, Н. Тализіна) зазначають необхідність відтворення в педагогіці системно-діяльнісного підходу, упорядкування на цих засадах засобів навчання у школі та вузі; потребу здійснення

особистісно-орієнтованого підходу в усіх ланках системи освіти, заміни недостатньо ефективного вербального засобу передачі знань більш продуктивними; потребу технологічного підходу до вибору методів, організаційних форм взаємодії студента і педагога, що забезпечують гарантовані результати навчання та знижують негативні наслідки роботи педагога.

Вимоги до оновлення змісту освітньо-професійної підготовки фахівців дошкільних навчальних закладів зумовлені соціально-економічними реформами, метою освіти у вищому навчальному закладі – розвитком майбутнього педагога як культурної людини, якій притаманна гуманність, духовність, творчість; а також необхідним змістом професійних знань, умінь і навичок, яких вимагає діяльність з дошкільної справи. Новий зміст професійної підготовки має відповідати таким вимогам:

- пріоритет національних та загальнолюдських духовних цінностей у підготовці майбутніх спеціалістів;
- органічний зв'язок викладання спеціальних курсів з національною культурою, історією, традиціями українського народу;
- формування у студентів потреб та здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ формування наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей;
- науковий та світський характер соціально-гуманітарних дисциплін, незалежність викладання цих дисциплін, незалежність викладання цих дисциплін від політичних партій та інших суспільних і релігійних організацій;
- демократизація системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять та навчальних курсів [ 207; 127-128].

Згідно з професіографічним вивченням педагогічної діяльності педагога (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, С. Карпиловська, В. Сластьонін, Л. Семушіна, Є. Панько, Л. Маркідіна та сучасними вимогами до фахівця дошкільної освіти, що висвітлені в Концепції дошкільного виховання в Україні, Законі України “Про дошкільну освіту”, частина професіограми вихователя дошкільного навчального закладу має такі блоки:

- основні функції спеціаліста;
- спрямованість педагога (пізнавальна, гуманістична, професійно-педагогічна)
- професійно особистісні якості;
- професійні знання;
- професійні вміння.

На основі досліджень виділяємо такі функції вихователя дошкільного навчального закладу за: Л. Загородньою, В. Логиновою, П. Саморуковою, Л. Семушиною:

- 1) охорона життя та здоров'я дітей;
- 2) власне педагогічна (здійснення освітньо-виховного процесу);
- 3) організаційно-педагогічна;
- 4) громадсько-педагогічна;
- 5) організаційно-методична;
- 6) адміністративна;
- 7) самовдосконалення (особистісне і професійне).

Пізнавальна самостійність повинна надавати цілісної спрямованості всій системі підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, його професійно-особистісним якостям, професійним знанням та професійним умінням, допомагати ефективно реалізовувати основні функції спеціаліста.

Професіограма вихователя дошкільного навчального закладу визначає вимоги до його особистості. Спрямованість – одна з найважливіших властивостей особистості, яка виражається у цілях, мотивах, потребах, інтересах, ідеалах, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, установках. На думку В.Сластьоніна, професійно-педагогічна спрямованість утворює той каркас, навколо якого об'єднуються основні якості педагога.

Гуманістичну спрямованість вихователя дошкільного навчального закладу визначають:

- соціальна активність, моральні та ціннісні орієнтації, усвідомлення громадського обов'язку і відповідальності.

### Професійно-педагогічна спрямованість:

- інтерес і любов до дітей, уважність і чуйність до кожного дошкільника;
- захопленість педагогічною діяльністю, впевненість в активній ролі виховання;
- психолого-педагогічна спостережливість;
- педагогічна уява (передбачення);
- організаторські здібності, справедливність, комунікабельність, цілеспрямованість, наполегливість, вимогливість;
- врівноваженість, витримка, здатність до самооцінки.

### Пізнавальна спрямованість:

- широка ерудиція, духовні, пізнавальні інтереси, інтелектуальна активність;
- почуття нового;
- готовність до педагогічної самоосвіти та самовиховання.

Дослідники (Л. Іонова, Н. Халезова, В. Космінська та ін.) стверджують, що в оволодінні спеціальністю важливо як засвоєння теоретичних знань, так і набуття навичок, умінь, без яких знання не можуть знайти практичного застосування [ 103].

Сутність поняття “уміння” в узагальненому розумінні трактується як спосіб виконання дії чи системи дій, якими забезпечується сукупність набутих знань і навичок. Уміння [68; 333] – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Без останніх немає умінь. Утворення умінь є складним процесом аналітично-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються і закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань у практичних діях.

Формування умінь проходить кілька стадій, спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань. Вивчення кожної навчальної дисципліни, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в студентів уміння застосувати знання [68; 338].

В психологічному словнику додається таке тлумачення даного поняття:

Уміння [218; 196] - це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети. Терміном уміння позначають і оволодіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичками.

Сформоване уміння може стати власністю особистості і умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості і, насамперед, здатності до перебудови засвоєння прийомів діяльності (праці) до набуття знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності. Узагальненість – важлива властивість уміння, яка виявляється у способах діяльності. Ступінь її визначення характеризує перенесення прийомів дій, пов'язаного з певною формою розумової активності суб'єкта. Від ступеня узагальненості умінь залежить рівень трудової підготовки суб'єкта. Оволодіння системою загальних умінь створює основу для культури праці та сприяє розвитку особистості [ 218; 197].

Дослідження вчених свідчать, що від рівня сформованості у педагога знань, умінь і навичок залежить рівень знань, умінь і навичок вихованців. (С. Архангельський, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна Н. Лисенко, Н. Кирста та ін.).

Педагоги Р. Буре, Л. Островська, розкриваючи роль вихователя в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, висловлюють думку, що майстерність педагога проявляється насамперед у його вміннях. Серед важливих умінь дослідники виділяють вміння поєднувати різноманітні методи і прийоми взаємодії з вихованцями, уміння визначати доцільну міру впливу на них, уміння проектувати й передбачати результати своєї діяльності: “Робота з дітьми - це творчість. Вона проявляється в умінні прогнозувати застосування прийому і передбачати його результат [ 42; 4-13].” Вчені наголошують на тому, що педагогічна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу – складна, багатогранна праця, яка вимагає від нього ґрунтовної теоретичної підготовки і

вміння теорію впроваджувати в практику. При цьому необхідно постійно поновлювати знання, оволодівати новими вміннями [158; 132-133].

Хоча в професійній діяльності вчителя та вихователя є багато спільного, кожна з них має свою специфіку, яка виявляється у змісті педагогічних знань та вмінь. Виникає необхідність нових досліджень, спрямованих на вивчення стилю діяльності вихователя дитячого садка з врахуванням змін, які відбуваються в освіті, та сучасних вимог до його професіоналізму.

Грунтовне вивчення професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу належить Я.Коломинському, Є.Панько. Вони розкривають структуру, функції та мотиви педагогічної діяльності, класифікують і дають характеристику психічних якостей, педагогічних здібностей та професійних умінь вихователя; визначають роль педагога дошкільного закладу в системі між особових відносин з дітьми, їх батьками та колегами по роботі. Серед основних умінь вихователя Я.Коломинський, Є.Панько виділяють: гностичні, конструктивні, комунікативні, організаційні та частково-методичні.

Аналізуючи уміння вихователя, які необхідні для успішної реалізації завдань навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі Є.Панько підкреслює, що поведінка педагога, який працює з дошкільниками, має дуже велике значення, тому що “він уходить в мікросередовище малюка, і той намагається у всьому його наслідувати [191; 22].”

Детальну класифікацію педагогічних умінь пропонує Л. Семушина: психолого-педагогічні, частково-методичні, спеціальні. “Психолого-педагогічні вміння, - за її переконанням, - найбільш узагальнені і стосуються всієї педагогічної діяльності вихователя [246].”

Вона виділяє: спеціальні (вміння співати, грати, танцювати тощо) та психолого-педагогічні вміння, до яких відносяться: аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні уміння, необхідні для контролю за ходом педагогічного процесу та його регуляції, уміння, необхідні для оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Сучасні дослідження професійних вмінь педагога дошкільного навчального закладу стосуються: умінь вихователя керувати грою (Л. Артемова, А. Бондаренко, З. Михайлова, С. Новосьолова, О. Янківська, та ін.), трудовою діяльністю (З. Борисова, Г. Беленька, Н. Кот, Н. Кривошея, М. Машовець та ін.); умінь в галузі культури мовлення (А. Богуш, Р. Буре, І. Луценко, Н. Орланова, Л.Островська та ін.); техніки мовлення (М. Боголюбська, Л. Горбушина, В.Шевченко та ін.); творчих вмінь (Л. Маркідіна); невербальних засобів спілкування і діяльності в системі професіограми (Л. Семушина).

Психолого-педагогічні уміння визначають специфічність професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, роблять її відмінною від педагогічної діяльності вчителя. В основі психолого-педагогічних умінь лежать сформовані (чи не сформовані) прийоми пізнавальної діяльності (аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення, моделювання, тощо).

Уміння педагога дошкільного навчального закладу керувати грою досліджували Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Венгер, В. Воронова, Н. Короткова, Н. Михайленко, С. Новосьолова, Л. Семушина, А. Сорокіна та інші.

Розглядаючи дидактичну гру як ланку між навчальною та самостійною ігровою діяльністю дошкільників, Л. Артемова відзначає: “Керівництво дидактичною грою має бути спрямовуючим. Воно ефективне, коли вихователька стає ініціатором і учасником гри. [ 15].”

З огляду на сучасні зміни у дошкільній освіті та вимоги до вихователів дошкільних навчальних закладів ми вважаємо за доцільне вказати на такі уміння вихователя, які допоможуть дошкільнику познайомитись із грою, як формою пізнання світу. Це такі уміння:

- уміння орієнтуватись на інтереси та потреби дітей під час вибору гри;
- уміння створювати умови для розвитку пізнавального потенціалу дитини в процесі гри;
- уміння стимулювати самостійну ігрову діяльність, забезпечуючи розвиток активності, допитливості, творчості дітей;

- уміння створювати ігрове середовище для моделювання, експериментування та дослідів;
- уміння використовувати під час ігрової діяльності пізнавальні ситуації, ситуації вибору, проблеми та пізнавальні запитання і задачі;
- уміння створювати предметно-просторове середовище для стимулювання прихованих здібностей (сенсорних, інтелектуальних, творчих) та розвитку їх у грі;
- уміння заохочувати дитину до дослідження якнайбільше речей і матеріалів, з якими вона може гратися;
- уміння організовувати і проводити інтелектуальні ігри для розвитку пізнавальної активності;
- уміння пропонувати нові зразки ігрової діяльності, які задовольнятимуть пізнавальні потреби дошкільника;
- уміння проектувати, виготовляти наочні посібники для інтелектуальних ігор (екран, табло, ігрове поле, тощо);
- уміння забезпечувати реалізацію виховних, розвиваючих та навчальних завдань в ігровій діяльності;
- уміння підтримувати у дошкільника оптимістичний настрій, упевненість в успіху;
- уміння заохочувати позитивні зрушення, закріплювати кожний успіх і демонструвати його (дітям, членам родини);
- уміння розвивати пізнавальні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація) та способи логічного мислення (систематизація, класифікація, серіація) в процесі інтелектуальних ігор;
- уміння складати різнорівневі пізнавальні завдання для дошкільнят та включати їх в самостійну ігрову діяльність.

Знання студента визначаються як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності. Суб'єкт повинен застосовувати знання в практичній діяльності раціонально і ефективно. З огляду на це, технологічність є домінуючою характеристикою професійної діяльності



сучасного вихователя дошкільного навчального закладу і означає перехід її на якісно новий етап, що відповідає критеріям ефективності, оптимальності, науковості порівняно з традиційним рівнем, який визначається поняттям “методика”.

Сучасний стан в освіті підтверджує: жорсткий детермінізм розвитку особистості зовнішніми навчальними й виховними впливами призводить до того, що пізнавальну активність починають розглядати лише як похідну від спеціально організованих дорослими впливів, як адаптацію дитини до соціального середовища, його вимог та умов. У контексті такого підходу основну увагу педагоги й батьки приділяли формуванню у дітей адаптивних, репродуктивних форм активності, розвитку в них виконавських нахилів, становленню бажаних і зручних соціальних властивостей (І. Якиманська).

Кожен вид діяльності потребує певних умінь. Всі ці уміння ґрунтуються на спільних психічних властивостях, які набувають специфічних особливостей певної діяльності відповідно до її змісту. Сучасний вихователь дошкільного навчального закладу повинен володіти пізнавальними уміньми, які необхідні для повноцінного розвитку сфери дошкільника “Я – сам” згідно Базового компонента дошкільної освіти. Адже, дошкільний навчальний заклад є школою для маленьких, він відповідальний за процес соціального розвитку особистості, покликаний полегшити входження дошкільника у широкий світ та розвинути його внутрішні сили.

Самостійність – важлива особистісна якість, підґрунтя для формування самосвідомості, почуття власної гідності, впевненості у собі. Її наявність або відсутність істотно впливає на становище дитини у групі, на хід адаптаційного процесу, рівень емоційного комфорту, на якість засвоєного матеріалу, стан здоров’я, тощо. Але звичка до постійної опіки посилює у дітей потребу в ній, яка виражається в нерішучості, нездатності до самостійних дій.

А нерівномірність розвитку або недостатність проявлення самостійності в різних видах діяльності дошкільняти (вміє вчитися, але не вміє спілкуватися; вміє вдягатися, проте не вміє гратися тощо) може негативно позначитися на його взаєминах з однолітками і дорослими, на інтелектуальному та фізичному зростанні.

Тому пильної уваги педагогів та психологів дошкільних закладів потребує все, що стосується становлення цієї важливої якості особистості.

Це потребуватиме від педагога спостережень за дошкільником в різних життєвих ситуаціях – втручається дитина у певну життєву ситуацію чи, навпаки, воліє бути стороннім спостерігачем, чи виступає активним ініціатором, чи здатна взяти на себе відповідальність за когось або щось, чи, може, прагне перекласти її на інших. Це проблема вироблення певної життєвої позиції дошкільника, розвиток його елементарної життєвої компетенції. О. Кононко [23; 56] стверджує:

по-перше, життєва компетентність ставить високі вимоги до здатності виявляти самостійність – інтелектуальну та поведінкову: виявляти ініціативу, творчість, незалежність, елементарну критичність, оптимізм при зіткненні з труднощами, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, брати на себе відповідальність за помилки; по-друге, щоб дитина росла самостійною і, відповідно, компетентною, дорослі мають визнавати цю якість у край важливою для особистісного становлення дошкільника, надавати йому можливість виявляти самостійність, не караючи за це, не нав'язуючи готових рішень, не втручаючись у діяльність дитини, допомагати лише в разі об'єктивної необхідності. Інакше ідея зробити дошкільника активним суб'єктом життєдіяльності, закладена Базовим компонентом, залишиться нереалізованою.

Отже, сучасний фахівець дошкільної освіти повинен володіти уміннями самостійно пізнавати та умінням навчати цьому дошкільників. Як зазначає Я. Коломинський, що виховати самостійність можна тільки самостійністю і тактом.

Пізнавальні вміння є окремою, особливою групою умінь у гностичному компоненті професійної діяльності педагога, повинні допомагати дошкільнику стати активним суб'єктом життєдіяльності та розширити ступені його самостійної активності. Виділяємо такі пізнавальні уміння:

- уміння організувати відтворення змісту засвоєного матеріалу в колективній пізнавальній або предметно-маніпулятивній діяльності;
- уміння аналізувати з дитиною результати її зусиль, успіхів та невдач;

- уміння забезпечувати розуміння дитиною життєвої необхідності продуктивної діяльності та її перспективу;
- уміння організовувати операційно-пізнавальну діяльність у відомих умовах (за зразком вихователя);
- уміння організовувати операційно-пізнавальну діяльність в нових заданих умовах (задати елементи для самостійного вибору дітей);
- уміння організовувати операційно-пізнавальну діяльність з метою узагальнення знань, умінь, навичок та забезпечення їх корекції;
- уміння забезпечити організацію колективного пошуку мети пізнавальної діяльності;
- уміння планувати, організовувати підготовку, здійснювати та аналізувати пізнавальну діяльність;
- уміння розвивати пізнавальні здібності дитини;
- уміння створювати пізнавальну перспективу її розвитку;
- уміння будувати навчання на ґрунтовному аналізі результатів попередніх контрольних діагностичних зрізів;
- уміння модифікувати навчальні програми до потреб кожної дитини;
- уміння надавати дітям змогу діяти самостійно (у грі, спілкуванні, побуті, навчанні), робити власний вибір, розв'язувати нескладні проблемні ситуації;
- уміння володіти раціональними способами пошукової та практичної діяльності, вправляти у використанні набутих умінь та навичок дошкільників;
- уміння забезпечувати умови дітям, які б проявляли самостійність для показу своїх нових умінь та навичок перед однолітками;
- уміння сприяти визнанню самостійної дитини в групі, підвищенню її статусу, зростанню впевненості й віри в себе, роблячи її самостійні дії значущими для всіх;
- уміння позитивно оцінювати дії й поведінку дитини, коли вона долає певні труднощі, розв'язує проблеми для себе й для інших ситуацій;
- уміння надавати змогу дитині поцінювати свої вчинки, результати діяльності;

- уміння вводити мотиви соціального заохочення та соціальної значущості дій і вчинків, які сприяють підвищенню самостійності;
- уміння регламентувати допомогу, забезпечувати оптимальне, адекватне сприяння дитині, поширювати використання непрямих методів керівництва (навідні запитання, разові вказівки, позитивні оцінки тощо).

Зі зміною освітніх парадигм у системі вищої педагогічної освіти закономірно здійснюється перехід до нових технологій навчання, зорієнтованих не на пріоритет знання і виконання, а на варіативність, суб'єктність, індивідуальну творчість. Особливої значущості набувають такі характеристики професійної діяльності педагога, які дозволяють йому проектувати результати педагогічного процесу, самостійно обирати серед багатьох засобів і шляхів його організації найбільш оптимальні. Відтак, пізнавальна самостійність об'єктивно є складовим елементом професійної діяльності сучасного педагога, ознакою її виконання на технологічному рівні.

Пізнавальні вміння педагога утворюють органічний і динамічний комплекс: пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінку свого психолого-педагогічного стану, а також здійснення різностороннього сприйняття і адекватного пізнання особистості дитини.

Здійснений аналіз педагогічної та психологічної літератури дозволив виділити характерні особливості умінь, а саме:

- усвідомленість, тобто всі дії або системи дій потребують осмислення, поетапності та свідомої регуляції і контролю;
- складність структури уміння ґрунтуються на основі функціонального поєднання знань і навичок, а також таких якостей особистості, як прагнення до творчості, пізнавальної самостійності;
- гнучкість (структура вмінь постійно поновлюється: вдосконалюються знання і навички; уміння дає можливість виконання дій не тільки в звичних, але й у нових умовах);
- поетапність формування (від початкових умінь до творчих; чим досконаліше уміння, тим більше в ньому проявляється творчість).

Аналіз анкет самооцінки студентів та спостереження на педагогічній практиці дають можливість констатувати, що оцінка студентами своїх умінь, у більшості випадків не об'єктивна, в основному, завищена. Переважна більшість респондентів визначають низький рівень пізнавальних умінь - 36% в порівнянні з конструктивними вміннями 12%, організаторськими – 15%, комунікативними 13%, аналітичними – 11,6% та проєктивними – 12,4%. Здійснюючи оцінку рівня розвитку пізнавальних операцій, 58% - респондентів оцінили їх на 3 бали в навчальній діяльності та – 46% на педагогічній практиці – оцінили на 4 бали. (вищий бал – 5) Визначаючи недостатньо сформовані вміння, студенти виділяли зокрема з удосконалення пізнавальних операцій та складання пізнавальних завдань для дошкільнят. Результати анкетування також засвідчили про наявність протиріччя між досить високим рівнем теоретичних знань і невмінням застосовувати їх на педагогічній практиці, домінування виконавської самостійності студентів над пізнавальною.

Аналізуючи результати анкетування та досвід роботи у педагогічному коледжі, визначаємо, що причинами недостатнього рівня сформованості пізнавальних умінь є: відсутність програми, яка відображала б специфіку пізнавальної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, технології формування пізнавальної самостійності у майбутніх педагогів, безсистемні знання про структуру, види та етапи її розвитку і вдосконалення, що і визначає стратегію завдань експериментального дослідження. На нашу думку, слід з'ясувати зміст структурних компонентів пізнавальної самостійності, враховуючи специфічні риси діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, виявити умови та методи її формування в процесі професійно-педагогічної діяльності. Це вимагає розробки моделі формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у структурі професійної підготовки.

Аналіз та узагальнення розглянутих навчальних планів та освітньо-професійних програм спеціальності 6.010101 “Дошкільне виховання” дозволив дійти висновку, що відсутній навчальний предмет, який би забезпечував цілеспрямоване, поетапне формування пізнавального компоненту професійно-пізнавальної діяльності

майбутніх фахівців дошкільної освіти на технологічному рівні. Ми визнали за необхідне розробити навчальну програму інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” та включити його у навчальний план спеціальності “Дошкільне виховання”, керуючись такими вихідними науковими положеннями:

Тренування – важлива складова професійного навчання, що має своїм завданням формування відповідних навичок та умінь. Здійснюється шляхом цілеспрямованого вправління під керівництвом педагога-інструктора на основі відповідних психологічних і методичних рекомендацій [68; 334].

Поняття “тренінг” в сучасній науці має різне трактування. В звичайному трактуванні тренінг розуміється як тренування. В педагогічній та психологічній науках тренінг визначається як “... комплекс активних методів соціально-психологічної підготовки” (Н. Богомолова), як “... метод розвитку особистості” (В. Захаров), як “... вид групової психологічної роботи” (Г. Сатран).

Зарубіжні вчені К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Е. Фромм - прихильники практики впливу на особистість на принципах гуманістичної психології - визначальним виділяють неповторність та унікальність людини, віру в її творчість, позитивне начало [226; 171].

Фахівці визначають достатньо високу ефективність тренінга як для професійної діяльності, так і для життя. Тренінг є пластичною технологією підвищення професіоналізму в галузі міжособистісного пізнання.

Результати ряду досліджень підтверджують думку про те, що в тренінгових групах навчанню сприяють зміни життєвої позиції, установок, розвитку сензитивності, самосвідомості, підвищення соціально-психологічної компетентності. Всі ці якості є теж досить важливими в професійній підготовці майбутніх вихователів (С. Лукін, А. Реан, Т. Яценко та ін.).

Для нас найсприйнятливішим є підхід до тренінгу, як комплексу інтерактивних групових методів і як вплив процесу взаємодії у пізнанні на розвиток особистості майбутнього педагога (В. Генецинський, Я. Коломинський, А. Реан та ін.). В цьому трактуванні чітко виділяється головний компонент тренінгу – вплив на суб’єктну активність особистості його учасників.

Центральною фігурою тренінгової форми взаємодії є суб'єкт, від якого залежить її ефективність. Суб'єктом може бути окрема людина чи група людей. В роботах В. Бехтерова, А. Ковальова, В. Колбановського показано, що група володіє більшою силою впливу, ніж окремий індивід. Принцип активного використання групи з метою розв'язування пізнавальних завдань - один із основних в тренінговій практиці.

Ми передбачаємо використання тренінгової технології – як системи діяльності з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач у ході навчання.

В процесі інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” пізнавальні вміння педагога утворюють органічний і динамічний комплекс: пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінку свого психолого-педагогічного стану, а також здійснення різностороннього сприйняття і адекватного пізнання особистості дитини у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

В сьогоденні потрібні фахівці, які не лише вміють діяти на основі наслідування і певного алгоритму, а й здатні генерувати власні ідеї, пропонувати нетрадиційні способи розв'язування завдань, переносити знання в нові ситуації[266].

Розвинута пізнавальна самостійність повинна надавати цілісної та професійної спрямованості всій системі підготовки майбутнього вихователя, трансформуватись у системоутворююче ядро педагогічного стилю діяльності вихователя-професіонала та активізувати його потребу в самоосвіті й самовихованні впродовж життя.

### **Висновки 1.3.**

Пізнавальна самостійність об'єктивно є складовим елементом професійної діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу, ознакою її виконання на технологічному рівні.

Пізнавальні вміння вихователя дошкільного навчального закладу є складовою групою умінь у гностичному компоненті їх професійної підготовки. Недостатній рівень розвитку пізнавальної самостійності вимагає розробки моделі її

формування в структурі професійної підготовки фахівця спеціальності 6.010101 “Дошкільне виховання”, яка забезпечувала б: набуття знань про пізнавальну самостійність; оволодіння необхідними пізнавальними вміннями в процесі розв’язування пізнавальних задач, включених в інтелектуальні ігри; створення умов для їх самостійного творчого застосування у професійно-педагогічній діяльності.

На основі аналізу наукових підходів до тренінгової технології, визначаємо за необхідне розробити навчальну програму інтелектуального тренінгу й включити його у навчальний план спеціальності “Дошкільне виховання” коледжу для забезпечення цілеспрямованого, поетапного формування пізнавальної самостійності як максимальної стимуляції активності, самостійності учасників тренінгу, яка виявляється в постановці перед ними пізнавальних і проблемних задач й творчому пошуку способів їх розв’язку в процесі організації власної професійно-педагогічної діяльності.

Пізнавальна самостійність повинна надавати цілісної спрямованості професійній підготовці майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, його професійно-особистісним якостям, професійним знанням та професійним вмінням, допомагати ефективно реалізовувати основні функції спеціаліста дошкільної освіти.

Пізнавальна самостійність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в системі їх професійної підготовки розглядалась на науково-практичній конференції:

Психолого-педагогічні проблеми підготовки кадрів у системі ступеневої освіти (м. Київ, 1999) у доповіді “Професійна підготовка майбутнього педагога в системі організації самостійної роботи в умовах коледжу”.



## **Розділ II. Експериментальне дослідження процесу формування пізнавальної самостійності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.**

### **2.1 Обґрунтування вихідних положень та загальної процедури дослідження**

Джерелом готовності майбутнього вихователя до роботи в дошкільному навчальному закладі є не тільки його фахова підготовленість, а й суб'єктивна готовність з високою відповідальністю вирішувати завдання, поставлені перед сучасним закладом освіти.

Процес гуманізації освіти має сприяти звеличенню людини, розкриттю її потенційних можливостей, тобто в основі формування особистості мають бути лише ті знання, які використовуватимуться на благо людини, суспільства. Освітній процес має бути підпорядкований вільному розвитку особистості, вияву її здібностей.

С.Гончаренко та Ю.Мальований визначають, що гуманітаризований освітній процес має спрямовуватись на розуміння і пізнання людини як унікальної й найскладнішої з усіх існуючих у світі систем, як явища, яке ми не лише бачимо навколо себе, але яке кожен усвідомлює в середині себе [71; 5].

Приділяючи великого значення самосвідомості вчителя, К.Ушинський говорив: “Душа людини пізнає сама себе тільки у власній діяльності й пізнання душі самої себе, так як пізнання нею явищ зовнішньої природи, складається із спостережень. Чим більше буде таких спостережень душі над власною діяльністю, тим будуть вони наполегливішими і точнішими, тим більший і кращий психологічний такт розв'ється в людині, тим цей такт буде повнішим, правильнішим, злагодженішим [270].” Таким чином, саме усвідомлення педагогом себе і своєї діяльності, на думку визначного педагога є механізмом формування його як майстра своєї справи. Усвідомлення вихователем себе та своєї діяльності є своєрідним механізмом формування його як педагога і виявлення його педагогічного впливу його на дитину. К.Ушинський писав не тільки про роль самосвідомості педагога у справі виховання дітей, а й закликав зробити його самосвідомість активним механізмом психологічної підготовки педагога.

А.Макаренко стверджував, що у вихователя, який вдумливо аналізує свою діяльність, не може не виникати інтерес до творчого осмислення свого досвіду прагнення виявити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями, поведінкою вихователів, а також власною педагогічною діяльністю. Він підкреслював, що, навіть не маючи таланту, педагог виявляється спроможним досягти педагогічної майстерності, працюючи над собою [ 163].

В.Сухомлинський, надаючи великого значення проблемам суб'єкт-суб'єктивного спілкування (без використання саме цього терміну), не раз говорив про те, що успіх індивідуальної роботи педагога багато в чому залежить від того, чи володіє він методом самостійного аналізу своїх успіхів та невдач [260].

Ідеї відомих педагогів-практиків, пов'язані з формуванням пізнавальної активності педагога, знаходять розвиток у працях відомих психологів та педагогів. Цілий ряд закономірностей та залежностей структурно-змістового і функціонально-генетичного плану, які стосуються питань професійного самопізнання, ми знаходимо в дослідженнях перцептивно-комунікативних здібностей особистості [ 34, 108, 154].

Важливе місце в системі професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів належить психолого-педагогічним дисциплінам. Об'єктом пізнання в процесі загально-педагогічної підготовки є психолого-педагогічна теорія та педагогічна практика.

В.Боброва зробила припущення, що усвідомлення загальних та спеціальних умінь є основою для більш високого рівня усвідомлення особистісних умінь формування професійно-педагогічної самооцінки. На думку В.Бобрової, існують певні шляхи підвищення ефективності професійного самопізнання майбутніх педагогів у процесі практичної підготовки. Ними є:

а) розширення інформаційної основи діяльності, тобто застосування основних форм і прийомів роботи, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про майбутню професійну діяльність та про себе в ній;

б) стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на вдосконалення себе як суб'єкта праці, пізнання та спілкування, формування умінь спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати та узагальнювати власний професійний досвід;

в) врахування специфіки конкретної сфери діяльності, сама суть якої при вмілому виробленні може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання. Необхідно навчити майбутнього спеціаліста знаходити орієнтири для визначення продуктивності своєї праці;

г) подолання перешкод, які стають на шляху адекватної інтеріоризації (процес перетворення зовнішніх реальних дій у внутрішні ідеальні дії) знань про себе як суб'єкта професійної діяльності.

Враховуючи названі шляхи підвищення ефективності професійного самопізнання майбутніх вихователів, використовуючи систему прийомів та методів роботи, які стимулюють розширення сфери пізнавальної діяльності (дискусійні та ігрові методи, моделювання педагогічних ситуацій, мікрвикладання, інтерактивні методи навчання з елементами тренінгової роботи та ін), можна цілеспрямовано формувати у студентів професійно значущі якості майбутнього педагога.

Самопізнання базується на самоаналізі, самооцінці та самопрогнозуванні і визначає професійну самосвідомість педагога [211].

Певний інтерес для нас мають дослідження зарубіжних психологів, які висвітлюють проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів:

- 1) ролі самооцінки та ставлення до себе як до майбутнього вчителя (Бернс, Доєрті, Думас, Козіл, Комбс, Крейн, Роберсон, Розенберг, Таска, Тод, Уалберг, Уайт, Херні);
- 2) роль педагогічної практики в професійній підготовці студентів (Гудін, Думас, Куолтер, Сподрас, Тод, Уалберг, Елсворс).

Р.Гарвей (R.Garwey) – вважає, що успіх педагогічної діяльності студента супроводжується позитивною самооцінкою, відсутністю легкості в уявленні про себе та гарною здатністю до адаптації. Вказує на необхідність викладачам, які працюють з майбутніми педагогами, досліджувати і знати особливості самоуявлення,

самооцінок, міру впевненості в собі, здібності своїх студентів, щоб якомога активніше їх готувати до майбутньої професії.

Категорія суб'єкта завжди пов'язана з активною творчою діяльністю особистості “Суб'єкт - індивід, джерело пізнання та перетворення дійсності, носій активності [138; 348].” Таким чином, активність завжди має суб'єктивне забарвлення і суб'єктивність, як невід'ємна характеристика психологічного виявлення себе в актах активності.

В “Короткому психологічному словнику” ми знаходимо визначення поняття “Я” і “Я” – результат виділення людиною самої себе із навколишнього середовища, який дозволяє їй відчувати суб'єктом власних фізичних та психічних станів, дій і процесів, переживати свою цілісність і тотожність з самим собою - як у ставленні до свого минулого, так теперішнього та майбутнього [там же].”

І.Чеснокова визначає: “Результати інтегративної роботи в сфері самопізнання, з одного боку, і в галузі емоційно ціннісного ставлення, з іншого, об'єднуються в особливе утворення самосвідомості особистості – її самооцінку [280; 120].”

До пізнавальної форми самосвідомості (самопізнання) П.Чамата відносить самовідчуття, самоспостереження, уявлення про себе, самоаналіз, самокритику і т.д.

Самопізнання, як багатосторонній процес, умовно можна поділити на два етапи. Для I – властиве співставлення і порівняння себе з іншими людьми. На цьому рівні формується уявлення про деякі психологічні якості, властивості людини, які визначаються значимими та трансформуються на себе, встановлюючи тим самим ступінь присутності цієї психологічної якості у себе, її форми виявлення, рівень розвитку.

Далі відбувається перехід на вищу сходинку самопізнання. Перенесення на себе особливостей іншої людини, що констатується у вигляді окремих якостей і фіксується в окремих актах поведінки, змінюється глибшими суттєвими властивостями, що характеризують лінію поведінки людини в цілому.

II етап самопізнання впливає із процесу співвідношення знань про себе в рамках “Я” – “Я” і базується на ускладненні способу вивчення власного

внутрішнього світу й усвідомленні себе як суб'єкта, його деякої цілісності, єдності зовнішнього та внутрішнього способів буття.

Існують різні точки зору щодо способу здійснення самопізнання. Воно може бути самовихованням і самоспостереженням на більш високому рівні як самоаналіз і самоусвідомлення, або реалізуватися в рефлексії і самоспостереженні, самоаналізі і самооцінці [ 279]. Однак, поряд з даними відмінностями, визначається, що джерелом змісту самосвідомості виступає безпосередня діяльність людини та її досвід спілкування з іншими людьми. При цьому, чим складніші за змістом акти поведінки включаються в поле самосвідомості, тим складніший і вищий рівень саморегуляції особистості. Планування особистістю тих чи інших змін у самій собі, які викликані потребами професії, міжособового спілкування і носять цілеспрямований характер, служать вищою формою вияву саморегуляції, яка в соціальному плані фіксується як самовиховання, усвідомлений та керований самою особистістю розвиток, у процесі якого в інтересах суспільства і самої особистості планомірно формуються якості, сили і здібності людини [ 74].

Таким чином, в основі самовиховання і самовдосконалення особистості лежать зовнішні і внутрішні суперечності, породжені середовищем або внутрішнім світом самої людини. Подолання цих суперечностей, їх розв'язання і є активною перетворюючою діяльністю самої особистості. За допомогою рефлексії зовнішні об'єктивні обставини інтеріоризуються в психіці індивіда й екстеріоризуються у зміні нею свого "Я", а через нього – в нових способах діяльності.

Самопізнання здійснюється не заради пошуку істини, а заради визначення шляхів самовиховання, тобто формування власної особистості у відповідності з вимогами професії. За визначенням, Ю. Орлова самовиховання – певний тип відносин, вчинків, дій по відношенню до самого себе і свого майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу [188].

Серед опитаних нами студентів коледжу I курсу лише 1/3 частина (33%) мають власну програму самовиховання. С. Рубінштейн вважав, що робота над собою, тобто робота, прямою метою якої є формування у себе певних якостей, буде продуктивною

тільки тоді, коли особистість включається в діяльність, спрямовану на розширення життєво важливих завдань [ 228; 153].

Виникає запитання: які ж саме особистісні якості є професійно значущими? Коротко розглянемо дослідження, які стосуються даного побажання. Перш за все слід розглянути класифікацію педагогічних здібностей Н.В.Кузьміної[144-147]. Вона визначає чотири типи здібностей, які відображають шестикомпонентну структуру діяльності вчителя (гностичний компонент, проектувальний, організаційний, конструктивний, комунікативний та емоційно-вольові якості).

Зміст педагогічної майстерності передбачає психолого-педагогічну ерудицію, професійні здібності, уміння використовувати педагогічну техніку. Професійна майстерність педагога тісно пов'язана з умінням впливати на психіку іншої людини в потрібному напрямку та з умінням керувати процесом розвитку позитивних рис і якостей особистості дитини. В.О.Сластьонін підкреслює, що майстерність педагога – складна справа, та володіння нею доступне кожному вчителю за умови вдумливого прагнення всією душею і діями до неї. Він відзначає, що в системі дій будь-якого педагога, пов'язаних з вирішенням професійних завдань, є певні логіка, етапність та компоненти (гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний). Конкретизуючи зміст цих дій, автор характеризує їх як складні психологічні утворення, що проявляються як певні теоретичні та практичні вміння.

Гностичний (пізнавальний) компонент у діяльності педагога включає вміння, що забезпечують вивчення предмета педагогічної діяльності та обставин, за яких він існує. А саме:

- змісту та засобів впливу на інших людей;
- вікових та індивідуально-типологічних особливостей цих людей;
- особливостей процесу та результатів власної діяльності, її переваг або недоліків.

Дослідження пізнавальної самостійності педагога тісно пов'язане з його гностичною діяльністю. Цей вид діяльності включає як пізнання педагогом дітей, так і самопізнання. Власне самопізнання і є тим загальним ядром у дослідженні

гностичної діяльності педагога і його пізнавальної самостійності, яка об'єднує ці дослідження.

Зі вступом людини до коледжу виникає потреба пізнання на усвідомлення своїх можливостей та здібностей, порівняння їх з вимогами професії, з тими завданнями, які студенти ставлять перед собою. Ця своєрідність студентів впливає з її особливостей, що характеризуються сучасною психологією: самопізнання не закладене в людині від народження, воно є предметом її розвитку, її взаємовідносин з іншими людьми; це не тільки знання себе, а й ставлення до самого себе. Звідси й впливає, що зростання рівня самопізнання студента є закономірним процесом, який є важливою якісною характеристикою процесу його розвитку.

Усвідомлення невідповідності між рівнем розвитку професійних якостей та вимогами професії, рівнем власних домагань і можливостями закономірно переходить в усвідомлення особистістю самовиховання як життєвої необхідності, як умови успішної майбутньої професії. Саме усвідомлення особистістю необхідності самовиховання стає, зрештою, реальною рушійною силою процесу самовдосконалення. Активізувати процес формування пізнавальної самостійності, на нашу думку, можна не заміною традиційної системи підготовки студентів до педагогічної діяльності і збільшенням кількості годин з циклу психолого-педагогічних дисциплін та педагогічної практики, а певними змінами у змісті викладання в рамках цієї ж системи, використанням нових форм, методів та засобів навчання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду роботи в коледжі можна визначити основні шляхи формування пізнавальної самостійності у майбутніх вихователів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Ними є:

- удосконалення змісту вивчення психолого-педагогічних дисциплін: підсилення практичної спрямованості і змісту матеріалу на формування пізнавальної самостійності; чітке визначення мети кожного заняття; максимальне залучення студентів до активної практичної діяльності з метою самопізнання, самоаналізу та саморегуляції;

- підвищення ефективності педагогічної практики: “опанування” власною ініціативою, психологічними процесами, керування ними в під час проходження студентами педагогічної практики; поєднання теоретичної підготовки з практичним застосуванням набутих знань; залучення до цілеспрямованого спостереження власної діяльності з метою підвищення схильності студентів до рефлексії;
- раціоналізація методів навчання: використання активного соціально-психологічного навчання, що здатне допомогти глибинному особистому пізнанні іншої людини і самого себе; розвиток експресії, рефлексії, емпатії та підвищення компетентності у сфері спілкування засобами інтелектуального тренінгу; моделювання педагогічних ситуацій та включення пізнавальних задач в інтелектуальні ігри.

Самопізнання, як процес цілеспрямованого отримання інформації про розвиток якостей своєї особистості, - складна психологічна дія, якої студент повинен вчитися. Людина пізнає себе через самоспостереження. Самоаналіз – аналіз свого внутрішнього світу, результатів власної діяльності – допомагає студенту критично оцінювати себе, аналізувати успіхи і невдачі в спілкуванні, дивитися на себе очима товаришів, викладачів. Зіставлення різних позицій стосовно окремих якостей особистості і професійної позиції в цілому дає уявлення про реальну картину розвитку.

Діяльність педагога - не лише відтворення внутрішнього світу дитини, а й активне цілеспрямоване перетворення її особистого світу відповідно до мети виховання та навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі за активності самої дитини, то дійдемо висновку, що завдання педагога полягає у створенні умов, здатних забезпечити цю активність.

Відомий американський психолог К.Роджерс [224-226], створивши власну концепцію навчання, вважав, що біхевіористська психологія спрямована на контроль поведінки, свідомості та особистості людини, яка стає об'єктом дослідження і маніпуляції, її вільний особистий вибір не береться до уваги. Звідси витікає традиційна система навчання, що базується на ієрархічній структурі: керівництво



вчителя, підкорення учня. В системі поглядів на навчання К.Роджерса праця педагога порівнюється з роботою терапевта, який не формує людину, стараючись надати їй форми, задуманої раніше, а допомагає учневі знайти в собі те позитивне, що в ньому уже існує, але сховано, викривлено. Педагог повинен бути чутливим до дитини, повністю приймати її і старатися зрозуміти, її нахили, як вони будуть розвиватися. Якщо педагог з розумінням ставиться до дитини, радіє її успіхам, - це зводить до мінімуму хвилювання і страхи дитини, її захисні реакції і забезпечує розвиток та самоактуалізацію особистості [194; 145].

Сам Роджерс виступав проти того, щоб навчати дітей чому-небудь. Він вважав, що учень повинен навчатися сам, адже учіння – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з усією його особистістю. У процесі такого навчання він стає відповідальним, незалежним, творчим і опирається, на себе. Учитель у цьому випадку повинен надати учням всі засоби для самонавчання.

Розвиток активності й самостійності в процесі оволодіння знаннями вимагає, що професійно-педагогічна діяльність відбувалась на підставі такого типу керівництва, коли педагог:

- а) ставить студента в позицію активного суб'єкта навчання, яка здійснюється в загальній системі колективної роботи групи;
- б) розвиває здібності студента з самокерування (саморегуляція, самоорганізація, самоконтроль власною діяльністю);
- в) організовує процес навчання, як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії (діалогу) з студентами [175; 125].

Такий тип керівництва вимагає від студентів усвідомлення педагогічної діяльності як рефлексивного керування діяльністю дошкільника. Необхідно уявити себе суб'єктом цієї діяльності, опанувати механізми використання особистого потенціалу для розв'язання педагогічних та пізнавальних задач, засвоїти елементи педагогічної техніки керування собою і взаємодією. Крім того, вихователь повинен передати своїм дітям самі прийоми керування, зробити дитину суб'єктом, здатним до керівництва своєю діяльністю і поведінкою. Механізм реалізації цієї вимоги

називається рефлексією. Рефлексія тут розглядається з одного боку як звичка педагога до осмислення власних здобутків (аналізувати власну картину світу, причини успіхів і невдач, вловлювати хід своїх роздумів, конкретизувати власну точку зору, виявляти труднощі пізнання ситуації і власну упередженість) щодо усвідомлення ходу діяльності, її відповідності прийнятій моделі. З другого боку – це процес відображення педагогом внутрішньої картини світу дитини (здатність стати на її точку зору, імітувати її міркування, передбачати можливі труднощі, зрозуміти мотиви поведінки дитини в тій чи іншій ситуації) [107].

Отже, ми бачимо, що діяльність вихователя – це складне багатопланове явище, яке власної дії потребує спеціального пізнання своєї особистості і осмислення результатів власної дії. Базуючись на базових, глобальних закономірностях функціонування людського мислення та пізнання, ми розробили моделі формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів пізнавальної самостійності (Рис. 2.1).

Процес формування готовності випускників відділення “Дошкільне виховання” коледжу відповідно до розробленої програми ми здійснювали в три етапи, різними за своїми цілями та задачами.

На першому етапі експериментальної роботи було опрацьовано методики діагностики готовності студентів до самостійного розв’язання пізнавальних задач, уточнено змістові характеристики її прояву. Були визначені принципи, які визначають процес формування пізнавального компоненту під час освоєння майбутніми педагогами своєї професійної діяльності. Цей етап передбачав уточнення знань і вмінь, необхідних для забезпечення процесу самостійності розв’язання пізнавальних задач, розробку навчально-методичного забезпечення процесу формування пізнавальної самостійності під час теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Даний етап експериментальної роботи передбачав розробку плану самовдосконалення розвитку пізнавальних умінь студентів.

Проведено констатуючий експеримент, за результатами якого здійснена вибірка студентів, що входили до складу експериментальних груп.

## Модель формування у пізнавальній самостійності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

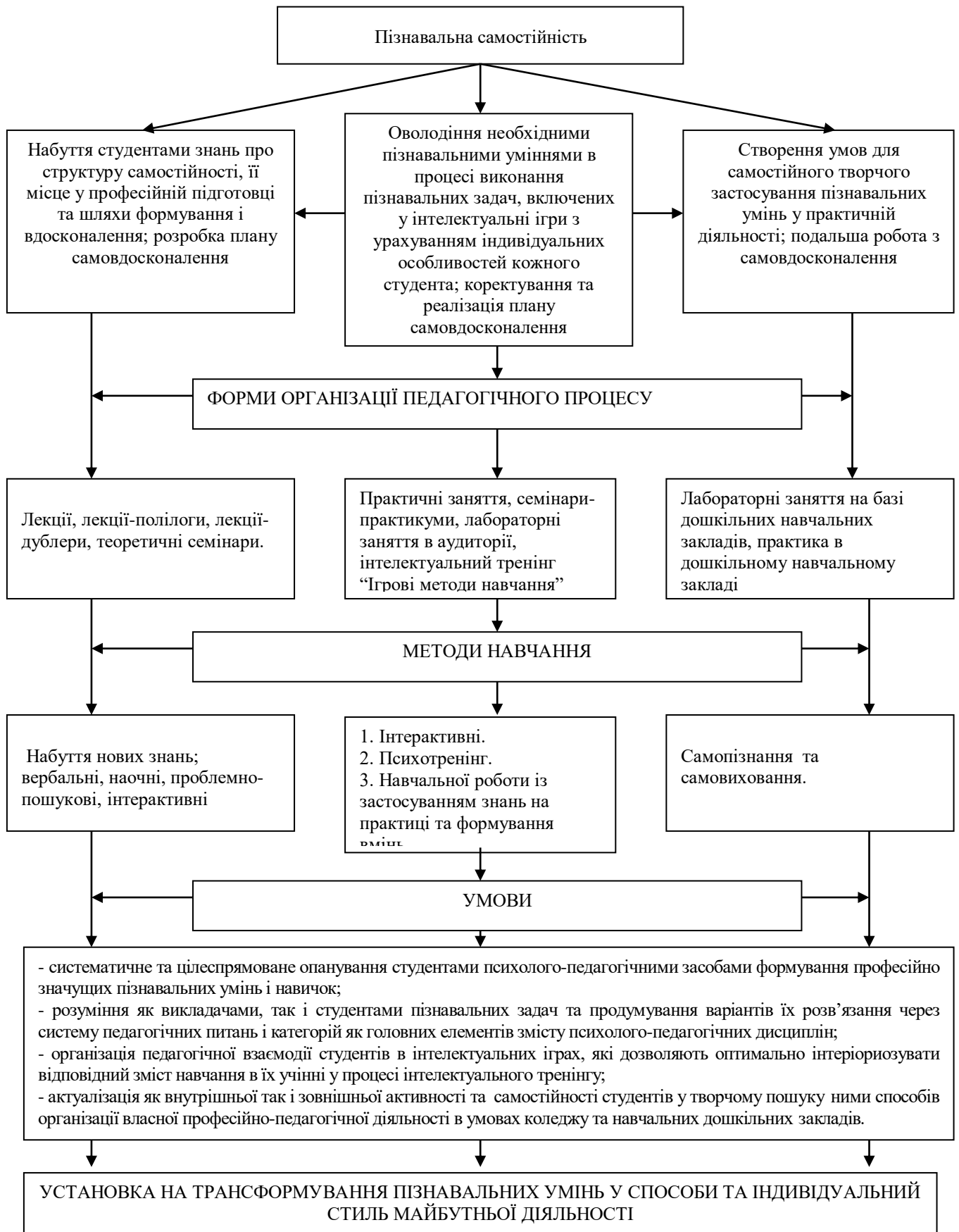


Рисунок 2.1

На першому етапі - ефективним виявилось застосування таких інтерактивних методів, як: індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, робота в парах, методи самопізнання, самооцінка.

Основними формами організації педагогічного процесу на даному етапі були: лекції-полілоги, лекції-дублери, теоретичні семінари.

Другий етап експериментальної роботи був присвячений цілеспрямованому формуванню пізнавальних умінь в процесі виконання пізнавальних задач, включених у інтелектуальні ігри, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, в умовах педагогічного експерименту, який тривав у природних умовах процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, в процесі інтелектуального тренінгу "Ігрові методи навчання". Для отримання вірогідних емпіричних фактів, що свідчать про закономірності цього процесу, та чинників, що впливають на нього, навчання студентів теорії та практики розв'язання пізнавальних задач здійснювався на базі різної за своїм характером навчально-пізнавальної діяльності, обсягом психолого-педагогічної підготовки та практичного досвіду.

На цьому етапі кожен студент на основі аналізу, самоаналізу та результатів діагностики визначав необхідні уміння та найбільш ефективні методи щодо вдосконалення і розвитку своїх пізнавальних умінь. Чільне місце займала при цьому самостійна робота студентів на уроці, спрямована викладачем та самостійне коректування власних досягнень в реалізації плану самовдосконалення. По закінченню цього етапу повторно проводився констатуючий експеримент за тими ж показниками пізнавального (гностичного) компонента, стан яких був зафіксований до початку формуючого експерименту.

На другому етапі ефективними виявилися такі методи навчання, як: психотренінг, розв'язання та складання пізнавальних задач та включення їх у інтелектуальні ігри, обговорення пізнавальних задач-жартів в творчих групах, презентації студентських ідей, моделювання інтелектуальних ігор.

Основними формами організації педагогічного процесу на даному етапі були: практичні заняття, семінари-практикуми, лабораторні заняття в навчальних аудиторіях, які проводились по підгрупах.

Третій – заключний етап експериментального дослідження полягав у створенні умов для самостійного творчого застосування пізнавальних умінь в практичній діяльності. Він передбачав самостійне, комплексне і творче застосування пізнавальних умінь у процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями під час проведення практичних та лабораторних занять по базі дошкільних навчальних закладів та проходження безперервної переддипломної педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах. Даний етап роботи також полягав у впорядкуванні емпіричного матеріалу, уточненні кількісних та якісних показників аналізу експериментальних даних, описі виявлених тенденцій та закономірностей формування готовності студентів до самостійності розв’язання пізнавальних задач в різних моделях організації навчального процесу, порівнянні отриманих результатів з даними, отриманими за практикою традиційної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

На третьому етапі провідними методами навчання були: перевірки і оцінки умінь студентів, методи самовиховання (спостереження, самоспостереження, самооцінка, самоаналіз, самозвіт, самоконтроль).

Формами організації педагогічного процесу виступили: лабораторні заняття на базі дошкільних навчальних закладів, безперервна практика в дошкільних навчальних закладах, гурткова та позанавчальна самодіяльність студентів.

Розробляючи методику діагностики етапів обстежуваних студентів з урахуванням факторів, що здатні впливати на процес формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів, ми виходили із соціально-когнітивної теорії особистості, відповідно до якої причини функціонування людини як особистості полягають у безперервному взаємозв’язку поведінки, пізнавальної сфери та оточення .

Виходячи із вихідних положень цієї теорії, можна припустити, що на оптимальне розв’язання майбутніми педагогами самостійності розв’язання пізнавальних задач впливають:

- уміння спостерігати та виділяти пізнавальну задачу, фіксувати її прояв у потоці педагогічної реальності;

- уміння її аналізувати у відповідності до прийнятих у педагогіці наукових термінів і понять;
- наявність науково обґрунтованих уявлень, знань, що дозволяє аналізувати, критично підходити до аналізу умов та самостійних способів дій;
- наявність досвіду, що дозволяє оцінювати варіанти різних моделей пізнавальної задачі та можливість їх реального втілення;
- уміння здійснювати цілеспрямований пошук способів пізнавальних дій у пізнавальних задачах, які виходять за межі програмового матеріалу;
- наявність певних рис особистості, що забезпечують включення до продуктивної професійно-педагогічної діяльності;
- уміння виконувати роль лідера та роль учасника в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Для підтвердження чи спростування гіпотези нашого дослідження необхідно було не тільки встановити у якій мірі виділені нами умови забезпечують формування пізнавальної самостійності, але й визначити, які з перелічених чинників проявляють найбільш суттєвий вплив на процес формування гностичного компонента професійно-педагогічної діяльності, в яких моделях організації навчального процесу цей вплив виявляється найбільш ефективним.

Враховуючи ці положення вибудовувалась і методика нашої експериментальної роботи та проводилась розробка її діагностичної системи. Були визначені в експерименті до числа контролюючих два основних параметри.

Перший – врахування особливостей організації навчального процесу.

Другий – був пов'язаний із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, які брали участь в експерименті.

За першим параметром була здійснена діагностика студентів, які приймали участь в експерименті – це гностичний (пізнавальний) компонент у професійно-педагогічній діяльності. Зміст діагностики цього параметру передбачав володіння системою психолого-педагогічних знань, що включають:

- знання про об'єкт та суб'єкт педагогічної діяльності, закономірності їх розвитку;

- знання структури та змісту професійної діяльності педагога;
- знання технологій професійно-педагогічної діяльності та їх результативність;
- знання про структуру самостійності, логіку її аналізу і моделювання.

Отже, робити діагностику цього компонента було можливо лише у процесі розв'язання пізнавальної задачі, що моделює педагогічний процес майбутньої діяльності і передбачає його розвиток. Матеріалом для таких завдань служили тексти, представлені в роботах Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської, О. Чернишова, а також опис реальних ситуацій, що їх спостерігали студенти в процесі педагогічної практики.

Рішення пізнавальних задач, що були використані в експерименті, вимагало дати відповіді на такі запитання:

- Які дії повинен виконувати педагог, щоб змінити ситуацію в потрібному напрямку?
- Як потрібно послідовно визначити ці дії?
- До наслідків може (повинна) привести кожна з визначених педагогом дій?
- У чому полягає проблема, закладена у пізнавальній задачі?
- В яких напрямках можна змінити умови даної пізнавальної задачі?
- Від яких обставин залежать варіанти розвитку ситуації?

Оцінка наявності самостійності розв'язання пізнавальних задач у професійно-педагогічній діяльності давалась за аналізом письмових робіт, які містили у собі відповіді на поставлені запитання.

Для оцінки було використано таку шкалу:

- немає відповіді, відповідь не на запитання – 0 балів;
- інтуїтивна відповідь без обґрунтування – 1 бал;
- відповідь з одним варіантом обґрунтування – 2 бали;
- відповідь з кількома варіантами обґрунтування – 3 бали;
- кілька відповідей з різними варіантами обґрунтування – 4 бали.

Для визначення рівня сформованості даного компоненту у діяльності майбутніх педагогів було використано два критерії: стабільність прояву ознаки та яскравість прояву ознаки.

Виділяючи ці критерії, ми враховували, що дістати оцінку сформованості того чи іншого новоутворення у структурі особистості можна з точки зору різних засад. Вибір “стабільності” як критерія оцінки сформованості пізнавальної самостійності у структурі професійної діяльності, засвоєваної майбутніми педагогами, визначається здатністю інтерпретувати прояв цього компонента у динаміці становлення нового якісного утворення, що було зафіксовано у кількісних значеннях.

Вибір критерія “яскравість” було визначено тим що для діагностики пізнавального компонента на цей час не існує статичної, формалізованої методики. Оцінка ознак прояву цього компонента здійснюється з великою часткою суб’єктивності. Тому, намагаючись максимально нівелювати її вплив, було обрано даний критерій. Саме яскравість прояву ознаки, яку ми спостерігали, дозволяла педагогам оцінювати письмові роботи студентів, характеризуючи наявність пізнавальної самостійності.

Аналіз письмових робіт здійснювався за показниками гностичного компонента, які були виділені в результаті етапу його теоретичного вивчення, сутність й ознаки прояву наведено нижче.

За параметром індивідуальних особливостей студентів у експерименті контролювались такі дані: наявність досвіду педагогічної діяльності, який визначався за анкетуванням студентів та вивченням їх особових справ. З метою збирання емпіричних даних студентам було запропоновано відповісти письмово на такі запитання:

- чи пов’язаний Ваш педагогічний досвід розв’язування пізнавальних задач з програмою процесу підготовки в педагогічному коледжі;
- яким чином цей досвід пов’язаний з майбутньою додатковою кваліфікацією студентів у майбутній професії;
- чи мають студенти досвід роботи з навчання вирішувати пізнавальні завдання, задачі іншої людини (дитини);



- чи пов'язаний цей досвід з їхньою роботою, навчанням в коледжі чи іншими сторонами життя, тощо.

В анкеті потрібно було підкреслити так чи ні. Повний текст анкети подано в додатку А.

Наступними чинниками виступила оцінка якості особистості, в яких фіксувалися особливості прагнення до успіху, почуття відповідальності, готовності до саморозвитку, тест на незалежність.

Для виявлення особливостей прагнення до успіху використовувався опитувальник для оцінки потреби в досягненні успіху. Згідно з методикою студенти, висловивши ступінь своєї згоди чи незгоди з положеннями, по шкалі визначали прагнення до успіху чи переживання за невдачі. Зміст та процедура матеріалів з цією методикою наведені в додатку Б.

Для вивчення відповідальності як інтегративної властивості особистості, була використана методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, згідно якої вивчення відповідальності в контексті локуса контролю показує зв'язок інтернальності й екстернальності з часовими характеристиками свідомості. Детальний опис змісту цієї методики й ключа до її обробки наведені в додатку В.

Готовність студентів до саморозвитку вивчалась на основі анкет, які описав Є.І.Рогов. За допомогою цих анкет можливо встановити: якою мірою майбутній педагог схильний до саморозвитку і до якої сфери відносить він причини, здатні стимулювати або гальмувати цей процес. Зокрема, запитання, включені до даної методики, дозволили виявити, якою мірою студентам властиві:

- прагнення вивчати себе; схильність до самопізнання; наскільки багато часу вони приділяють своєму розвитку;
- яким чином перешкоди, що виникають, стимулюють їхню активність та самостійність; чи є прагнення шукати зворотній зв'язок за своїми вчинками, діями, іншими словами – рефлексувати свою діяльність (будь-яку); аналізування почуттів, що на той час виникають, або набутого досвіду; активне обговорення питань, що їх зацікавити, з оточуючими; віра у свої можливості; прагнення стати більш відкритим; усвідомлення того

впливу, що його чинять на них оточуючі люди; управляти процесом свого професійного зростання.

За допомогою тесту на незалежність студенти із кількох варіантів відповідей вибирали найбільш оптимальний. При оцінці результатів визначили ступінь розвитку якості особистості “незалежність”. Опис методики та ключа до її обробки наведено в додатку Д.

Вивчення якостей мислення (глибини, гнучкості, критичності) здійснювалося за матеріалами максимально формалізованих завдань, що давало змогу фіксувати їх рівень розвитку в “чистому вигляді”, не пов’язаних з конкретною галуззю предметних психолого-педагогічних знань[298; 306]. Методика діагностики в додатку Е.

Крім розробки системи чинників, що характеризували індивідуальні особливості студентів та враховувалися в експерименті, методики їх діагностики, на цьому етапі аналізувались і навчальні плани та програми підготовки майбутніх педагогів за різними додатковими кваліфікаціями з метою виявлення навчальних предметів, змістом яких об’єктивно була обумовлена необхідність аналізу пізнавальних задач, включених в гру, та складання прогнозу щодо їх розвитку.

Пізнавальні задачі ефективно використовуються на різних етапах підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Чільне місце навчально-пізнавальні задачі займають під час викладання предметів психолого-педагогічного циклу, але це не носить системного характеру. Щоб забезпечити самостійність їх розв’язання в конкретних повсякденних ситуаціях, які виникають у роботі кожного педагога, ми запропонували ввести інтелектуальний тренінг “Ігрові методи навчання”. Даний спец курс введений в навчальний план спеціальності у циклі “За вибором навчального закладу”. Слугують інструментом забезпечення єдності мотиваційного, змістового та операційно-процесуального компонентів самостійності студента (хочу, можу, вмію).

В навчальному плані з додатковою кваліфікацією “Організатор з фізичного виховання” даний курс вивчався на V курсі, під час підготовки вихователів з правом викладання іноземної мови та практичних психологів – на II курсі. Тому була

можливість, не вносячи змін до традиційної логіки структури процесу навчання, досліджувати закономірність протікання процесу формування в студентів пізнавальної самостійності розв'язання на різних етапах підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Ці обставини склали об'єктивну можливість використання у формуючому експерименті поліваріативної схеми, розробленої й описаної в дослідженні Е.Е.Карпової. Відповідно до логіки цієї схеми сукупність умов (Q), сформульована в основній гіпотезі, розглядалась нами як постійна змінна, що поєдналась з двома іншими варійованими змінними: обсягом психолого-педагогічної підготовки (A) та способом організації пізнавальної діяльності студентів (B). Кожен із варійованих змінних був представлений у дидактичних моделях експерименту двома протилежними значеннями, кожне з яких, за існуючими науковими даними, здатне по різному впливати на якість результатів навчання.

В нашому експерименті змінна “обсяг психолого-педагогічної підготовки” була представлена:

- мінімальний, що відповідало другому року навчання студентів у педагогічному коледжі;
- максимальним, відповідно до п'ятого року навчання.

“Спосіб організації пізнавальної діяльності” був представлений:

- репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що відповідало традиційному навчанню, в якому повний обсяг інформації надається педагогам;

- продуктивною, в якій інформація, необхідна для майбутньої професійно-педагогічної діяльності, виділяється студентами самостійно, шляхом рефлексії особистого досвіду, аналізу теоретичних джерел, дискусій тощо.

Комбінація в основному формуючому експерименті (Q) з протилежними значеннями варійованих змінними ( $A_1A_2$ ) та ( $B_1B_2$ ) створила можливість вивчення визначених нами умов у різних моделях організації процесу навчання. Повністю поліваріативна схема формуючого експерименту представлена у схемі 2.1.

Згідно з цією схемою в першій експериментальній групі ( $n_1$ ) визначені нами умови (Q), які досліджувались, сполучались з мінімальним обсягом психолого-педагогічної підготовки студентів ( $A_1$ ), що було забезпечено вивченням інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” згідно з навчальним планом у другому семестрі II курсу, і репродуктивним характером пізнавальної діяльності студентів ( $B_1$ ), що забезпечувалось викладанням курсу за традиційною (пояснювально-ілюстрованою) методикою.

У другій експериментальній групі ( $n_2$ ) визначені умови (Q) сполучалися: з мінімальним обсягом психолого-педагогічної підготовки студентів ( $A_1$  – II курс) і продуктивним характером їх пізнавальної діяльності ( $B_2$ ), що було досягнуто за допомогою використання під час процесу вивчення інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання”, інтерактивних форм й методів навчання.

У третій експериментальній групі ( $n_3$ ) модель навчання відбувалась на поєднанні досліджуваних умов (Q) з максимальним обсягом психолого-педагогічної підготовки студентів ( $A_2$ ), що забезпечувалося вивченням інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання”, згідно з навчальним планом у IX семестрі, і репродуктивним характером їх пізнавальної діяльності ( $B_1$ ).

У четвертій експериментальній групі ( $n_4$ ) модель навчання передбачала сполучення визначених умов (Q) з максимальним обсягом психолого-педагогічної підготовки студентів ( $A_2$  – IX семестр, 5 курс) – і продуктивним характером їх пізнавальної діяльності ( $B_2$ ), який було забезпечено використанням інтерактивних форм і методів організації навчального процесу, включенням пізнавальних задач в інтелектуальну гру. Запропонована схема експерименту дозволяла: (при зіставленні даних) оцінити ступінь впливу змінної “обсяг психолого-педагогічної підготовки” (B) у його протилежних значеннях ( $B_1$  – мінімальний,  $B_2$  – максимальний), на процес формування пізнавальної самостійності; при зіставленні даних за строками – оцінити ступінь впливу на процес змінної “спосіб організації пізнавальної діяльності” (A) у його протилежних значеннях ( $A_1$  – репродуктивний,  $A_2$  – самостійний, продуктивний).

Значення змінної А	Значення змінної В		Загальна кількість досліджуваних
	Репродуктивна пізнавальна діяльність <b>В<sub>1</sub></b>	Продуктивна пізнавальна діяльність <b>В<sub>2</sub></b>	
мінімальний обсяг підготовки А <sub>1</sub>	<b>QA<sub>1</sub>V<sub>1</sub> (n<sub>1</sub>= 25)</b>	<b>QA<sub>1</sub>V<sub>2</sub> (n<sub>2</sub> =26)</b>	<b>A<sub>1</sub>= n<sub>1</sub>+n<sub>2</sub> =51</b>
максимальний обсяг підготовки А <sub>2</sub>	<b>QA<sub>2</sub>V<sub>1</sub> (n<sub>3</sub>=27)</b>	<b>QA<sub>2</sub>V<sub>2</sub> (n<sub>4</sub>=25)</b>	<b>A<sub>2</sub> = n<sub>3</sub>+n<sub>4</sub>=52</b>
загальна кількість досліджуваних	<b>V<sub>1</sub>=n<sub>1</sub>+n<sub>3</sub>=52</b>	<b>V<sub>2</sub> =n<sub>2</sub>+n<sub>4</sub>=51</b>	<b>Q =n<sub>1</sub>+n<sub>2</sub>+n<sub>3</sub>+n<sub>4</sub>=103</b>

Схема 2.1. Поліваріантна схема формуючого експерименту

Якщо зіставлення даних за стовпцями цієї схеми з даними за її строками, враховуючи випадкові помилки (огріхи, похибки) давало 0, ми могли статистично підтвердити наше припущення щодо прямої залежності формування пізнавальної самостійності від присутності у змісті та технології підготовки майбутніх педагогів сукупності таких умов:

- систематичного та цілеспрямованого засвоєння психолого-педагогічних засобів формування професійно-значущих пізнавальних умінь і навичок, згідно розробленої моделі;
- розуміння навчально-пізнавальних задач та продумування варіантів їх розв'язку через призму педагогічних понять і категорій як головних елементів змісту психолого-педагогічних дисциплін;
- організацію педагогічної взаємодії в інтелектуальній грі, яка дозволяє оптимально інтерналізувати відповідний зміст навчання та розвиток особистості студента;
- актуалізацію внутрішньої активності та самостійності в творчому пошуку способу організації педагогічного процесу в професійно-педагогічній діяльності.

Формуючий експеримент за описаним планом проводився в чотирьох експериментальних групах протягом двох семестрів. По закінченню експерименту проводились повторні обстеження за тими ж чинниками, що діагностувалися до його початку. Результати аналізу, узагальнення та інтерпритації цих даних представлені далі в параграфі 2.3.

### **Висновки 2.1**

На основі аналізу наукових підходів видатних педагогів минулого та сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених, ми визначаємо, що пізнавальна самостійність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу утворює органічні і динамічний комплекс: пізнання власних індивідуальних психологічних особливостей, оцінку свого психолого-педагогічного стану, як самопізнання та здійснення різностороннього сприйняття і адекватного пізнання особистості дитини у професійно-педагогічній діяльності через самоудосконалення.

Визначено шляхи підвищення ефективності професійного самопізнання, як загального ядра дослідження пізнавальної самостійності у гностичному компоненті діяльності педагога.

На основі аналізу закономірностей функціонування людського мислення та пізнання представлено модель формування пізнавальної самостійності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах навчально-пізнавального процесу коледжу. Представлено наочну полі варіативну схему формуючого експерименту із такими змінними: обсяг психолого-педагогічної підготовки та спосіб організації пізнавальної діяльності студентів.

Вихідні положення експериментального дослідження розглянуті на Міжнародній конференції “Дошкільні рецепторні ігри” в м. Краків, Польща, 1998; у доповіді “Вплив інтелектуальних ігор на розвиток особистості”; та у програмі інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” для навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

## **2.2 Виявлення рівнів пізнавальної самостійності студентів до розв'язання пізнавальних задач**

Мета констатуючого експерименту полягала у визначенні висхідного рівня пізнавальної самостійності студентів до розв'язання пізнавальних задач за кількома параметрами, які передбачали:

- характеристику студентів у професійно-педагогічній діяльності на основі їх особистісних якостей;
- виявлення якостей розвитку мислення студентів (глибину, гнучкість, критичність);
- визначення особливостей володіння системою знань студентів про пізнавальну самостійність та наявності прояву її змістових ознак у засвоєній ними професійно-педагогічній діяльності.

Для отримання даних за всіма показниками було проведено діагностичні зрізи.

Перший констатуючий зріз здійснювався методом узагальнення незалежних характеристик та був спрямований на одержання даних, які визначають ставлення студентів до професійно-педагогічної діяльності. З цією метою розглядалася наявність у них досвіду педагогічної діяльності, прагнення до успіху, почуття відповідальності, готовності до саморозвитку, незалежності. Результати цього зрізу в середніх значеннях коефіцієнтів успішності представлено в таблиці 2.1.

Аналізуючи таблицю, можна відзначити, що узагальнення особистісних характеристик студентів у всіх чотирьох групах виразилося в достатньо близьких значеннях. У першій експериментальній групі наявність досвіду педагогічної діяльності було зафіксовано у всіх обстежуваних. Однак, час його формування становив у студентів II курсу на початку II семестру кілька місяців, що і визначало мінімальний обсяг їх психолого-педагогічної підготовки та давало підставу охарактеризувати його за низьким та середнім рівнем (50% та 50%).



ТАБЛИЦЯ 2.1

Результати констатуючих зрізів особистісних особливостей студентів

	II курс			V курс			Загалом за вибіркою
	Групи		x по II курсі	Групи		x по V курсі	
	I	II		III	IV		
<b>Досвід педагогічної діяльності</b> <b>низький рівень</b>	50	48	49	-	-	-	24,5
<b>середній рівень</b>	50	52	51	64	58	61	56
<b>високий рівень</b>	-	-	-	36	42	39	19,5
<b>Прагнення до успіху</b> <b>низький рівень</b>	45	35	37,5	30	25	27,5	33,3
<b>середній рівень</b>	55	50	52,5	60	70	65	58,7
<b>високий рівень</b>	-	15	7,5	10	5	7,5	7,5
<b>Відповідальність екстернали</b>	68	65	66,5	72	80	76	71,25
<b>інтернали</b>	32	35	33,5	28	20	24	28,75
<b>Готовність до саморозвитку</b> <b>Низька</b>	-	-	-	-	-	-	-
<b>середня</b>	36	30	33	55	60	57,5	45,25
<b>висока</b>	64	70	67	45	40	42,5	54,75
<b>Незалежність</b> <b>низький рівень</b>	45	40	42,5	35	30	32,5	37,5
<b>середній рівень</b>	55	60	57,5	65	70	67,5	62,5
<b>високий рівень</b>	-	-	-	-	-	-	-

В другій експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем досвіду педагогічної діяльності склала 48%, а із середнім – 52 %.

Студенти V курсу, які володіли максимальним педагогічним досвідом, за цією характеристикою поділялися по-іншому. В III експериментальній групі у 36% - студентів досвід педагогічної діяльності високого рівня, а у 64% - середнього. У четвертій експериментальній групі ці результати розподілялися наступним чином: 58% були віднесені до середнього рівня та 42% - до високого.

Аналізуючи таблицю можна визначити, що узагальнення особистісних характеристик студентів у всіх чотирьох групах виразилося в достатньо близьких значеннях. У першій експериментальній групі наявність досвіду педагогічної діяльності була зафіксована у всіх обстежуваних. Однак, він становив у студентів II курсу на початку II семестру 4 місяці, що і визначало їх мінімальний обсяг психолого-педагогічної підготовки та давала нам підставу охарактеризувати його з низьким та середнім рівнем (50% та 50%).

За вибіркою студенти, які брали участь в констатуючому експерименті розподілялися так: найбільша кількість опитуваних володіла досвідом педагогічної діяльності на середньому рівні – 56%, з низьким рівнем – 24,5%, а з високим – 19,5%.

За показником “Прагнення до успіху” більше, як у половини студентів процес навчання детерміновано підвищеним (середнім) рівнем мотивації до успіху у всіх чотирьох експериментальних групах.

Так, у першій експериментальній групі – виявлено 55% - студентів – за середнім рівнем та 45% - за низьким. У другій групі – середній групі мотивації до успіху склав 50%, низький – 35%, високий – 15%. В цілому студенти II курсу – розподілилися таким чином: високий рівень мотивації 7,5%, середній – 52,5%, низький – 37,5%. Студенти V курсу, які склали III і IV експериментальні групи, визначались так: високого рівня мотивації до успіху – 7,5%, середнього рівня – 65%, низького рівня – 27,5%. Зокрема, студенти III експериментальної групи виявили 10% - високий, 60% - середній та 30% - низький рівень до успіху. Студенти IV експериментальної групи поділялись відповідно так: до високого рівня – 5%,

середнього – 70% та низького – 25%. Загалом за вибіркою студентів “прагнення до успіху” на низькому рівні виявлено – 33,3%, середньому – 58,7%, високому 7,5%, що суттєво впливає на їх рівень домагань, самооцінку особливості поведінки та діяльності.

За показником “почуття відповідальності” у першій експериментальній групі найбільшу кількість студентів склали екстернали (68%). Інтерналів у цій групі виявлено – 32%. У другій експериментальній групі співвідношення інтерналів та екстернатів складо відповідно: - 35% і 65%. У третій експериментальній групі – 28% інтерналів та 72% - екстерналів. У четвертій групі – 20% інтерналів та 80% - екстерналів. Загалом за вибіркою співвідношення інтерналів та екстернатів складо відповідно: 28,75% та 71,25%.

За показником “готовність до саморозвитку” було встановлено, що для всіх студентів, які брали участь в експерименті, ця риса є характерною. Загалом за вибіркою – 54,75% студентів показали високий рівень розвитку цієї готовності. Середній рівень був зафіксований у 45,25%, а низького рівня не виявлено. Найбільш яскравою ця риса проявлялась у студентів II курсу: високий рівень – 67% та 33% - середній. У цій вибірці 64% студентів першої експериментальної групи виявили високий рівень до саморозвитку та 36% - середній рівень такої готовності. У другій експериментальній групі 70% студентів виявили високий рівень готовності до саморозвитку та 30% - середній рівень. Серед студентів V курсу дані за цим показником розподілилися наступним чином: у третій експериментальній групі високий рівень було зафіксовано у 45%, середній – 55%, у четвертій експериментальній групі високий рівень виявили 40% студентів, а середній – 60%.

За показником “незалежність” студенти I експериментальної групи визначились так: 55% - середнього та 45% - низького рівнів, студенти II експериментальної групи – 60% - середнього рівня, а 40% - низького рівня. В цілому по II курсі вибірка студентів середнього рівня становила 57,5%, та низького – 42,5%. Отже, серед студентів II курсу більше половини студентів достатньо незалежні і в своїй незалежності з увагою та повагою відносяться до думки інших людей.

Про це свідчить відсутність у вибірці студентів з високим рівнем незалежності.

Серед студентів V курсу на середньому рівні дана характеристика посіла 67,5%, а на низькому – 32,5%. На високому рівні дана особливість не виявлена. Зокрема, в III експериментальній групі – середній рівень незалежності, як якості особистості був визначений у 65%, а низький у 35% студентів. У IV експериментальній групі ця особливість особистості визначилась відповідно 70% та 30%. Загалом за вибіркою середній рівень незалежності виявлені 62,5% студентів, а низького рівня – 37,5%.

Другий діагностичний зріз констатуючого експерименту був спрямований на виявлення особливостей розвитку мислення у студентів.

Для визначення глибини мислення студентів пропонувались завдання [219]. Результати його виконання представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Результати визначення глибини мислення студентів

Рівень	Кількість правильних відповідей по групах (у %)				Кількість правильних відповідей по курсах (у %)		Загалом за вибіркою
	I	II	III	IV	II	V	
<b>Високий</b>	5	-	15	28	2,5	21,5	12
<b>Достатній</b>	35	30	50	40	32,5	45	38,75
<b>Середній</b>	50	55	35	32	52,5	33,5	43
<b>Низький</b>	10	15	-	-	12,5	-	6,25
<b>Всього</b>	100	100	100	100	100	100	100

Отже, у більшості студентів експериментальних груп була виявлена глибина мислення – вища мінімального рівня. Найбільша кількість студентів виявила середній та достатній рівні глибини мислення. Так, у першій групі високий рівень виявлено у 5% студентів, достатній – 35%, середній – 50%, а низький – 10%. У

другій групі достатній рівень глибини мислення 30%, середній – 55%, низький 15%. Було встановлено, що у студентів II курсу більше виражений середній рівень глибини мислення – 52,5%. Високий рівень глибини мислення у I групи був виявлений у незначної кількості студентів – 5%, а у II групі – взагалі не виявлена.

Низький рівень був зафіксований тільки у студентів II курсу, у першій – 10%, а у II – 15%. Серед студентів II курсу кількість правильних відповідей становила: високий рівень глибини мислення 2,5%, достатній – 32,5%, середній – 52,5%, а низький - 12,5%.

У п'ятикурсників високий рівень глибини мислення виявлено у 21,5%, достатній – 45%, середній – у 33,5% студентів, низький рівень – не виявлено. Загалом за вибіркою виявлено, що найбільша кількість студентів володіла глибиною мислення на середньому рівні в обсязі 43%, 38,75% студентів виявили розвиток глибини мислення на достатньому рівні, 12% - на високому та 6,25% на низькому.

Отже, кількісний аналіз результатів виявив, що глибина мислення у студентів характеризується тенденцією зростання від другого до п'ятого курсу, що відповідає загальній спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Результати обстеження студентів за показниками гнучкості мислення пропонуються в таблиці 2.3. Методи [219; 306] виявлення гнучкості мислення в додатку Е.

Як показують результати, занесені до таблиці, переважній більшості студентів, які брали участь у експерименті, властивий прояв гнучкості мислення на середньому рівневі. Кількість їх склала 57,5% на II курсі та на V курсі 55%. На достатньому рівні прояв гнучкості мислення у 27,5% - II курсу та 32,5% на V. Високий рівень гнучкості мислення був зафіксований тільки в 5% II та V курсів. Низький рівень виявлення гнучкості мислення був визначений у 10% другокурсників та 7,5% п'ятикурсників. В першій експериментальній групі виявлено високий прояв гнучкості мислення у 10%, достатній – у 20%, середній – у 60%, низький – у 5% студентів.

Таблиця 2.3

## Результати виявлення гнучкості мислення студентів

Рівень прояву	Гнучкість мислення (у %)				Загалом по курсах (у %)		Загалом за вибіркою
	I група	II група	III група	IV група	II курс	V курс	
<b>Високий</b>	10	-	-	10	5	5	5
<b>Достатній</b>	20	35	40	25	27,5	32,5	30
<b>Середній</b>	65	50	55	55	57,5	55	56,25
<b>Низький</b>	5	15	5	10	10	7,5	8,75
<b>Всього</b>	100	100	100	100	100	100	100

У другій експериментальній групі не виявлено студентів з високим рівнем гнучкості мислення, з достатнім та середнім дещо вищим (35% та 50%), в порівнянні з першою групою. Низький рівень гнучкості мислення був виявлений у 15% студентів другої групи.

В групах п'ятого курсу результати вияву даної якості мислення розподілилися таким чином. В третій групі не було виявлено студентів з високим проявом гнучкості мислення, з достатнім – у 40%, середнім – у 55%, а низький – у 5% студентів. У четвертій групі високий рівень прояву гнучкості мислення був виявлений – у 10%, достатній – у 25%, середній як і у третій групі – 55%, низький – у 10% студентів.

Загалом за вибіркою дані вияву гнучкості мислення у студентів розподілились так. У найбільшій кількості студентів було виявлено середній рівень гнучкості мислення – 56,25%, достатній – у 30%, низький – у 8,75%, та високий – у 5%.

Подібні результати були отримані й за показником критичності мислення [219; 307-308]. Результати представлені у таблиці 2.4, методика в додатку Е.

Таблиця 2.4.

## Результати виявлення у студентів критичності мислення

Рівні прояву	Критичність мислення (у %)				Загалом по курсах (у %)		Загалом за вибіркою
	I група	II група	III група	IV група	II курс	V Курс	
<b>Високий</b>	-	-	-	5	-	2,5	1,25
<b>Достатній</b>	25	35	30	30	30	30	30
<b>Середній</b>	55	50	65	55	52,5	60	56,25
<b>Низький</b>	20	15	5	10	17,5	7,5	12,5
<b>Всього</b>	100	100	100	100	100	100	100

Отже, найбільша кількість студентів у цій виборці виявила критичність мислення на середньому рівні: 52,5% - II курсу та 62,5% - V курсу. По 30% проявили критичність мислення студенти другого і п'ятого курсів на достатньому рівні.

На високому рівні – лише студенти V курсу проявили рівень критичності мислення, який склав 2,5%. Низький рівень цієї ознаки мислення у другокурсників склав 17,5%, а у п'ятикурсників – 7,5%.

В рамках другого курсу дана ознака мислення проявилась в подібних межах. Так, у першій групі – достатній рівень критичності склав 25%, а у другій – 35%, середній рівень відповідно 55% та 50%, низький – 20% та 15%.

Високого рівня в групах другого курсу не було виявлено.

На п'ятому курсі критичність мислення проявивсь так: високий рівень – 5% - тільки в четвертій групі, достатній по 30% в обох групах, середній рівень у третій групі дещо вищий – 65%, а в четвертій 55%. Низький рівень критичності мислення у третій групі – у 1 студента (5%), а в четвертій – у двох студентів (10%).

Загалом за вибіркою результати обстеження студентів виявили, що серед найбільшої кількості обстежених було зафіксовано середній рівень – 56,25%, на достатньому – 30%, на низькому – 12,5%, а високий рівень тільки у 1,25% студентів.

Наступний етап констатуючого експерименту переслідував таку мету:

- визначити наявність прояву змістових ознак пізнавальної самостійності у засвоєній ними професійно-педагогічної діяльності (Рис. 2.2).

Рівень прояву пізнавальної самостійності у студентів під час розв'язування пізнавальних задач оцінювався за тим, настільки в процесі рішення були:

- представлені гіпотези, пропозиції та нестандартні дії, можливість їх реалізації;

- запропоновані самостійні рішення та зроблено власний вибір;

- проявлена об'єктивна оцінка себе та інших в процесі пошуку способів дій;

- простежене прагнення та потреба в пізнанні себе та довкілля.

Оцінка якості виконання студентами задачі здійснювалася з урахуванням описаної вже шкали та ознак прояву пізнавального компонента.

Максимальну кількість балів оцінки виконання кожної пізнавальної задачі було прийняту розрахункову їх кількість відповідно  $12 \times 4 = 48$  балів. Найменша кількість – 4 бали. Ці значення були прийняті для високого та низького рівнів ПС. Для проміжних значень була використана шкала розподілу за рівнями: високий – 37-48 балів, достатній – 25 – 36 балів, середній – 13 – 24, низький – 4 – 12.

Результати цього етапу констатуючого експерименту підтвердили наше передбачення про те, що традиційна система психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів мало сприяє формуванню пізнавальної самостійності як інтегративної властивості особистості так і способу професійно-педагогічної діяльності в такому його прояві, як того вимагає сучасний дошкільний навчальний заклад.

Аналіз даних показує, що у студентів експериментальної вибірки пізнавальна самостійність виявлена, в основному, на низькому та середньому рівнях.

Кількість студентів другого курсу, які виявили низький рівень пізнавальної самостійності склала, 65%, у другій – 70%. На V курсі цей рівень прояву пізнавальної самостійності був виявлений у 55% - третя група, та у 50% - четверта



## Змістові характеристики пізнавальної самостійності в професійно-педагогічній діяльності

Показники	Ознаки прояву
ініціативність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння висувати гіпотези, ідеї;</li> <li>- уміння подавати сміливі пропозиції;</li> <li>- уміння пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення;</li> <li>- уміння реалізовувати власні починання.</li> </ul>
незалежність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння обходитись без допомоги викладача;</li> <li>- уміння приймати самостійне рішення;</li> <li>- уміння робити власний вибір.</li> </ul>
критичність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння адекватно або позитивно оцінювати себе з реальними результатами;</li> <li>- уміння оцінювати (позитивно або адекватно) інших;</li> <li>- уміння критично мислити в процесі пошуку способів дій.</li> </ul>
допитливість	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння виявляти прагнення до широти і глибини знань про довкілля;</li> <li>- уміння проявляти потребу в пізнанні нової інформації;</li> <li>- уміння виявляти прагнення пізнавати самого себе.</li> </ul>

Рисунок 2.2

група. Середній рівень був зафіксований в 25% студентів на II курсі, та дещо вищий – 40% та 35% у третій та четвертій групах. Достатній рівень був зафіксований на II курсі в першій групі у 10% та у 5% другої групи, та подібно і на V курсі – у 5% та 10% студентів.

Таблиця 2.5.

### Результати виявлення у студентів пізнавальної самостійності

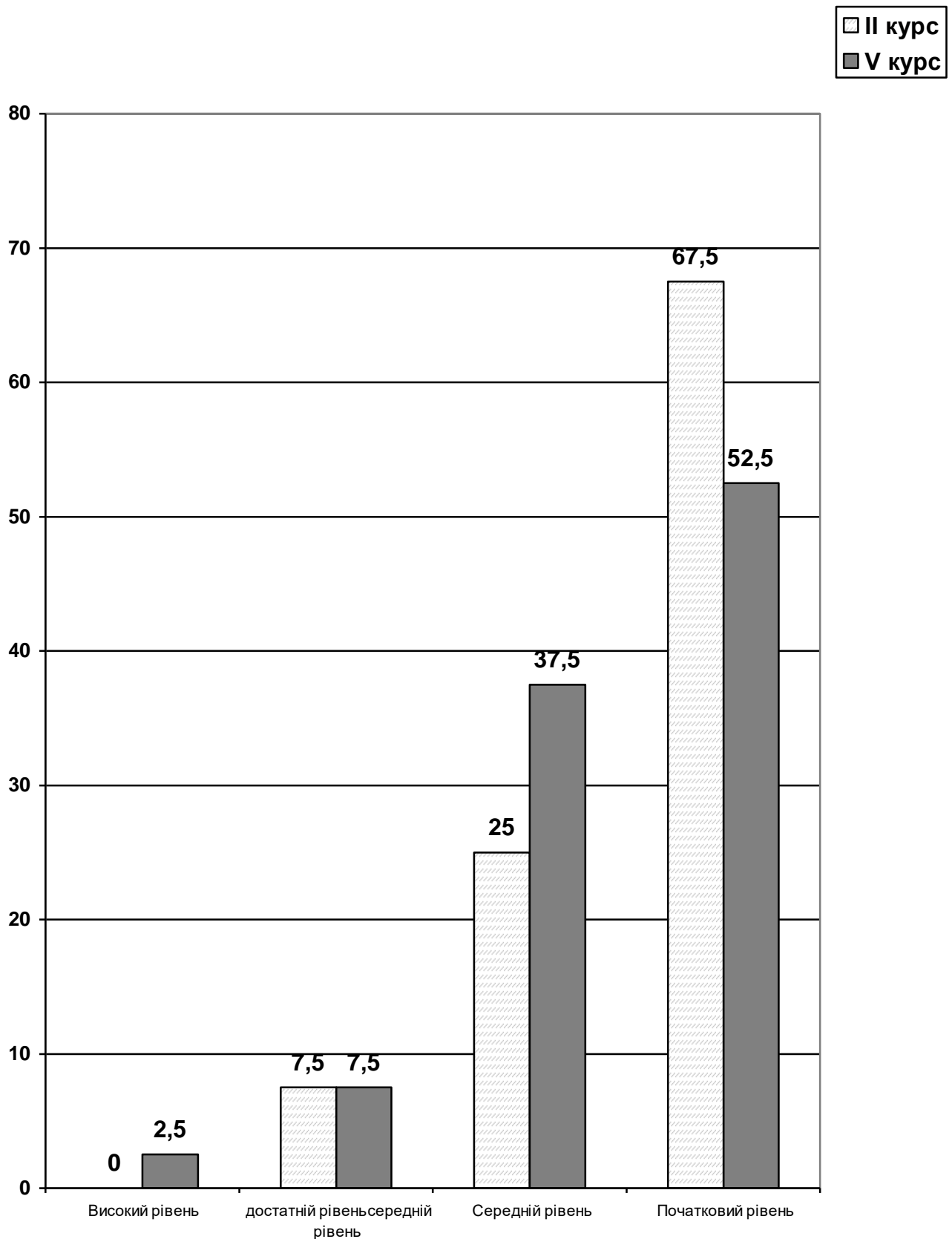
Рівні	Дані по групах (у %)				Дані по курсах (у %)		Загалом за вибіркою
	I	II	III	V	II	V	
<b>Високий</b>	-	-	-	5	-	2,5	1,25
<b>Достатній</b>	10	5	5	10	7,5	7,5	7,5
<b>Середній</b>	25	25	40	35	25	37,5	31,25
<b>Низький</b>	65	70	55	50	67,5	52,5	60
<b>Всього</b>	100	100	100	100	100	100	100

Високий рівень був виявлений у 5% - п'ятикурсників, тобто у 1 студента. Загалом, за вибіркою студентів, було зафіксовано найбільш виражений низький рівень ПС, що склав 60% загальної кількості опитаних, у 31,25% - виявлено середній рівень, у 7,5% - достатній та у 1,25% - високий рівень прояву пізнавальної самостійності.

Розподіл вибірки студентів II та V курсів за рівнями прояву пізнавальної самостійності ілюструє діаграма ( Рис. 2.3).

Виходячи з аналізу та оцінки основних критеріїв і показників пізнавальної самостійності, спостережень за виконанням пізнавальних задач студентами, оцінювання результатів досягнень, нами були виділені 4 рівні становлення ПС в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

До 1 - (початкового рівня) були віднесені студенти, які визначалися здатністю здійснювати пізнавальну діяльність з безпосередньою допомогою викладача. У студентів висока зовнішня активність та підвищена емоційність. Характерним є звернення за допомогою на кожному етапі роботи. Відсутні ініціатива та прагнення самостійно оволодівати новим матеріалом. Студенти охоче



**Рис 2.3. Співвідношення рівнів прояву пізнавальної самостійності у студентів (до початку формуючого експерименту)**

користуються підказкою, пізнавальні задачі виконують з допомогою навідних запитань викладача. Властива неадекватна самооцінка та критична оцінка товаришів під час самостійної пізнавальної діяльності. Навчальний матеріал вони засвоюють після тривалих тренувань, при цьому намагаються запам'ятати однаково добре весь матеріал, не виділяючи головного. Це призводить до перевантаження і знижує інтерес до навчання. Студенти часто не можуть пояснити того чи іншого поняття. З цієї причини в них виникає байдужість, або навіть негативне ставлення до самостійної пізнавальної діяльності. Для цієї групи студентів властива діяльність за зразком і пізнавальні задачі виконуються переважно за аналогією, вибір задач - наслідувального характеру.

Для пізнавальної самостійності студентів II (середнього рівня) характерною є здатність вести пізнавальну діяльність з частковою допомогою викладача. Якщо він чітко сформулював завдання і створив умови для його прийняття, то студент сам розв'язує пізнавальну задачу, перевіряє правильність її розв'язання, оцінює кінцевий результат. Рівень оволодіння способами розв'язання вимагає, як правило, лише модифікації відомих способів.

Це вимагає від студентів перетворення, реконструкції, узагальнення з використанням раніше набутих знань. Головна складність для них полягає в самостійному застосуванні знань у нових ситуаціях. Студентам характерне ситуативне прагнення оволодіти новим матеріалом, простежуються окремі випадки вияву ініціативи та активності у постановці запитань та висуванні гіпотез. На певному етапі їм потрібна додаткова інформація, поштовх, відтак вони самостійно виконують пізнавальну задачу. У ситуації пошуку студенти намагаються пригадати матеріал так, як його було подано на лекції. Вони не завжди можуть обґрунтувати застосування своїх знань, у їх міркуваннях переважає описовість. Вони можуть пропускати окремі важливі ланки під час доведення. Інколи висувають оригінальні ідеї, проте їх знань та умінь не достатньо, щоб реалізувати це в практичній діяльності. Розвинена критична оцінка до інших та інколи до себе при спробі оцінити свою діяльність з реальними результатами. Для цієї групи студентів

властивий репродуктивно-варіативний вид пізнавальної діяльності, вибір пізнавальних завдань репродуктивно-відтворювального характеру.

У студентів III (достатнього) рівня переважає потяг до самостійної пізнавальної діяльності. Рівень пізнавальної самостійності визначається їхньою здатністю вести самостійну пізнавальну діяльність за допомогою додаткової інформації із книги, словника. У студентів наявне прагнення самостійно оволодіти новими знаннями, новими способами дій, способами самостійного здобуття знань. Висловлюють свої пропозиції, пропонують їх виконання після деякої підтримки з боку дорослого. Студенту доводиться розв'язувати не цілісну проблему, а частину її, пройти не всі етапи, а їх частину. При цьому він має змогу вибирати спосіб розв'язування і використовування його відповідно до ситуації. Студенти можуть комбінувати способи, розв'язуючи пізнавальні задачі в новій ситуації. Досить виражена здатність розглядати предмет по-новому, зіставляти різні факти і робити висновки. Вони володіють більшим запасом знань і способами оперування ними. Аналіз переважно глибокий і різнобічний, узагальнення осмислені, застосування знань обґрунтовані, тому способи вирішення завдань раціональні і прості. В більшості випадків, залежності від результату, позитивно та адекватно оцінюють дії власні та товаришів. Студенти виявляють пізнавальний інтерес до самостійної діяльності, із задоволенням конструюють нові способи такої діяльності, надають перевагу пізнавальним та пошуковим завданням, дослідницьким темам. Студентам даної групи притаманна частково-пошукова самостійна пізнавальна діяльність, вибір складних навчально-пізнавальних задач проблемно-пошукового характеру.

Рівень самостійності студентів IV (високого) рівня визначається їхньою здатністю здійснювати самостійну пізнавальну діяльність без будь-якої допомоги. Запитання, з якими вони звертаються до викладача, не рідко виходять за межі програмового матеріалу, студенти самі беруться виконувати складні пізнавальні задачі, їхнє мислення відрізняється критичністю, вони намагаються довести і відстояти свої погляди. Викладач дає науково-дослідницьке завдання, а студент знаходить, ставить і формулює проблеми, відтворює знання і вміння, з'ясовує, яких знань не вистачає для розв'язання задачі, передбачає шляхи її пошуку, розв'язує

проблему, перевіряє правильність її розв'язання. Студенти виявляють вміння висувати нові ідеї, реалізують власні починання, пропонують несподівані вирішення проблемних ситуацій. При розв'язуванні завдань найвищої групи складності подають сміливі пропозиції щодо їх вирішення, їм характерна стійкість ініціативних дій, оригінальність змісту запропонованих власних варіантів. У студентів розвинене вміння обходитись без допомоги дорослого, приймати самостійні рішення, робити власний вибір раціональних прийомів пізнавальної діяльності, володіння методами наукового пізнання (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, узагальнення). Студенти позитивно і адекватно оцінюють себе та інших, їм властива впевненість в успіху під час вирішення пізнавальних та проблемних завдань. Пізнавальна самостійність на цьому рівні передбачає застосування знань, умінь і навичок для перенесення нового способу розв'язання міжпредметних завдань у нові, нестандартні ситуації професійно-педагогічної діяльності студентів.

Характерна для студентів даної групи дослідницько-творча пізнавальна діяльність, вибір завдань пізнавально-творчого характеру.

Виявлені рівні пізнавальної самостійності за змістовими характеристиками та ознаками їх прояву дозволили здійснити організацію проведення формуючого експерименту в експериментальних групах.

В ході експерименту було встановлено, що самостійність студентів детермінується не одним, а комплексом мотивів, що знаходиться між собою у складній ієрархічній залежності. Їх вивчення дозволило нам побудувати типологію мотивів вияву пізнавальної самостійності студентів відділення "Дошкільне виховання". Було виділено такі групи мотивів: мотиви, що пов'язані з пізнавальним інтересом та прагнення урізноманітнювати і зробити цікавим виконання навчальних завдань; пізнавальні, які виражають активність, спрямовану на пізнання сутності предметів та явищ для отримання нової інформації; соціальні, пов'язані з бажанням щось зробити для інших (зокрема, розробити цікаві пізнавальні завдання для дошкільнят чи ровесників); особистісні, що відображають прагнення відшукати свій, індивідуальний стиль діяльності; мотиви, які виражають прагнення студентів посісти провідне місце у групі однолітків, виділитися, бути першим; мотиви, що

пов'язані з бажанням звернути на себе увагу, отримати похвалу та доброзичливе ставлення викладача.

Аналіз цих різноманітних мотивів глибше й яскравіше визначив місце пізнавальної самостійності в структурі навчальної діяльності та в розвитку особистості в цілому.

Зазначені мотиви разом із основними ознаками та характером виникнення і протікання розвитку самостійності склала основу при виділенні таких видів пізнавальної самостійності: пізнавально-гіпотетичної; процесуально-організаційної; пізнавально-практичної; пізнавально-творчої.

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

Висока інтенсивність у роботі пов'язана з фазою висування пропозицій.

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

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

Для пізнавально-творчої основними є мотиви, пов'язані з пізнавальним інтересом та прагнення зробити цікаві завдання для інших, бажанням і умінням

внести елемент новизни та творчості. Ознаками цієї пізнавальної самостійності є: уміння пропонувати оригінальний зміст, нестандартні дії, уміння критично мислити та приймати несподіване творче рішення, проявляючи індивідуальний стиль пізнавальної діяльності.

Результати експериментального дослідження виявили певну суперечливість, що полягає у складному процесі трансформації вербальних намірів у внутрішній план дії та конкретне їх виконання в діяльності. Ця суперечливість зумовлює своєрідність пізнавальної самостійності у юнацькому віці і полягає у домінуванні фази висування ідей, гіпотез над фазою реалізації власних починань. Таким чином, вияв самостійності пов'язаний не лише з формуванням бажання діяти і досягати певних способів цих дій, але й виникненням внутрішнього прагнення довести розпочату справу до кінця, реалізувати свої задуми. При цьому виявляється, що позитивні результати своєї діяльності розглядаються як власний успіх, а невдачі – як наслідок об'єктивних причин.

Аналіз даних, отриманих в результаті проведення констатуючого експерименту, показав, що вихідний стан складу експериментальних груп за такими показниками, як наявність досвіду педагогічної діяльності, відповідальність, прагнення до успіху, готовність до саморозвитку та незалежність, якості мислення (глибина, гнучкість та критичність) є достатньо рівним. Таким чином, створилася можливість виявити вплив даних чинників на формування пізнавальної самостійності в процесі професійної діяльності.

Поряд з тим виявлені тенденції за показником якостей мислення та особистісних якостей студентів, за результатами констатуючого експерименту, дозволили зробити припущення, що обсяг психолого-педагогічної підготовки матиме позитивний вплив на формування пізнавальної самостійності у майбутніх педагогів. Ці припущення повинні були підтвердитись після формуючого експерименту. Окрім того, логіка навчального процесу, передбачена навчальним планом, враховує проходження студентами безперервної педагогічної практики після читання курсу інтелектуального тренінгу. Після цього студенти складають залік з даної навчальної дисципліни. Дані констатуючого експерименту засвідчили



про необхідність уточнення знань студентів, про пізнавальну самостійність в їх навчально-пізнавальній діяльності згідно розробленої моделі її формування в процесі професійної підготовки.

### **Висновки 2.2**

Результати констатуючого експерименту вказали на необхідність системно-діяльнісного підходу до формування пізнавальної самостійності у майбутніх педагогів як інтегративної властивості особистості: врахування її змістових ознак (ініціативність, допитливість, критичність, незалежність); особистісних якостей (досвіду педагогічної діяльності, прагнення до успіху, відповідальності, готовності до саморозвитку); якостей мислення (глибини, гнучкості, критичності) студентів та діяльнісних компонентів засвоюваної ними професійно-педагогічної діяльності.

Виявлені рівні пізнавальної самостійності студентів за їх змістовими характеристиками та ознаками їх прояву (початковий, середній, достатній, високий) вказали на необхідність врахування їх під час формуючого експерименту в експериментальних групах згідно розробленої процедури дослідження.

Виходячи з аналізу та оцінки основних критерії та показників пізнавальної самостійності, спостереження за виконанням пізнавальних задач студентами, оцінювання результатів досягнень виникла потреба заміни недостатньо ефективного вербального засобу передачі знань більш продуктивним, вибору методів, організаційних форм взаємодії студента і педагога в процесі реалізації розробленої програми інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання”.

### **2.3. Формування у майбутніх вихователів пізнавальної самостійності як компонента їх професійної діяльності**

Методика формуючого експерименту ґрунтувалась на соціально-когнітивній теорії особистості, відповідно до якої чинники функціонування людини, як особистості, полягають у безпосередній взаємодії поведінки, пізнавальної сфери та довкілля. Процес формування пізнавальної самостійності відповідно до розробленої моделі ми здійснювали у три етапи. Головним завданням моделі було забезпечення студентів ґрунтовними знаннями про пізнавальну самостійність та шляхи формування і вдосконалення на цій основі пізнавальних умінь і навичок.

Виходячи з результатів констатуючого експерименту та згідно розробленої моделі формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів, ми визначили завдання I етапу експериментального дослідження.

I етап формуючого експерименту – теоретично-пошуковий, який передбачав:

- уточнення знань студентів про пізнавальну самостійність, визначення її місця у професійно-педагогічній діяльності, шляхи розвитку та вдосконалення в процесі самостійної пізнавальної діяльності, критичний аналіз здобутої інформації з позиції власного досвіду, особистих способів її переробки, вимог до професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу.

Пізнавальна самостійність, як педагогічне явище – це двосторонній взаємопов'язаний процес: з одного боку, пізнавальна самостійність – це форма самоорганізації і самореалізації студента; з другого – пізнавальна самостійність розглядається як результат особливих зусиль педагога в організації самостійної пізнавальної діяльності студента.

Пізнавальну самостійність ми можемо визначити як інтегративну властивість особистості, яка проявляється, закріплюється і розвивається в результаті організованого процесу пізнання з врахуванням індивідуальних особливостей студентів та як спосіб виконання професійно-педагогічної діяльності.

Це дає можливість виділити такі підходи для діагностики пізнавальної самостійності конкретного студента чи академічної групи:

- методичний шлях, тобто методи, запропоновані викладачами при роботі з даним студентом (групою);
- технологічний шлях або вид оволодіння знаннями, обраний студентами: відтворення, інтерпретація, творчість;
- рівень інтенсивності або ступінь прояву пізнавальної самостійності студентами.

Рівень прояву пізнавальної самостійності – це динамічний змінний показник.

- I – початковий (ПС1), який демонструє неправильний вибір викладачем методів навчання;
- II – середній (ПС2), в якому пізнавальна самостійність не постійна, а проявляється в діях студента від випадку до випадку;
- III – достатній (ПС3), який свідчить про вироблення викладачем і студентом звичайних та навчально-пізнавальних дій;
- IV – високий (ПС4), який характеризується прагненням студента виставити своє індивідуальне відношення до пізнання світу, його впевненість бути зрозумілим іншими та створення педагогом відповідальних для цього умов.

Викладач має допомогти студенту перейти з початкового рівня ПС до середнього, а від нього до достатнього, від достатнього – до високого. І саме від викладача залежить, чи дійде до високого рівня ПС студент, чи залишиться на початковому.

Під формуванням у студентів пізнавальної самостійності ми розуміємо оволодіння необхідними пізнавальними діями, які поряд з розвитком пізнавальних інтересів виступали б способами професійно-педагогічної діяльності, а в майбутньому – системоутворюючим ядром стилю діяльності вихователя дошкільного навчального закладу.

Пізнавальна самостійність нами розглядається як інтегративний стан особистості, який включає з діяльнісної сторони: мотиваційну, змістову, організаційно-процесуальну, комунікативну структуру.

Роль мотиваційної підструктури полягає у пробудженні та закріпленні у студентів позитивних емоцій у процесі навчальної діяльності, формуванні інтересу,

бажанні до самостійності міркувань і, як наслідок, у вихованні стійкого прагнення до пізнавальної діяльності. При цьому не менш важливо стимулювати інтелектуальні почуття студентів здивування, зацікавленість, захоплення, задоволення, почуття невдоволення досягнути і т.п.

Змістова підструктура включає місце оволодіння знаннями, які вміло комбінуються в процесі розв'язання проблемних і пізнавальних задач та ситуацій.

Організаційно-процесуальна – включає оволодіння різноманітними навчальними діями, які в стадії засвоєння стають способами пізнавальної діяльності і за теорією поетапного формування розумових дій засвоюються студентами як знання способів пізнання.

Комунікативна – включає оволодіння комунікативними діями, прийомами пізнавальної діяльності в процесі інтелектуальних ігор, навичок управління комунікацією. Змістовими ознаками ПС у професійно-педагогічній діяльності виступають: ініціативність, незалежність, критичність, допитливість.

Вивчення проблеми підготовки вихователя дошкільного навчального закладу в даній роботі передбачає, що питання системи дидактичного забезпечення формування пізнавальної самостійності в педагогічному коледжі – це пошук факторів підвищення ефективності професійної підготовки і дослідження обумовленості самої системи розвитку готовності до самостійної пізнавальної діяльності у майбутніх вихователів. Тому процес формування професійно значущого вміння самостійно і творчо пізнавати під час навчання студентів у педколеджі вимагає аналізу та врахування умов як зовнішньо заданих організацією процесу, так і внутрішньо існуючих, які безпосередньо забезпечують реалізацію самого процесу формування даного феномену.

Розглядаючи зовнішні умови, беремо до уваги те, що розвиток пізнавальної самостійності проходить у процесі їх навчальної діяльності. Отже, організовуючи роботу з майбутнім вихователем, ми включали його в діяльність, суть якої вдало визначив Д.Ельконін: “Навчальна діяльність є перш за все така діяльність, в результаті якої відбуваються зміни у самому учневі”. Саме така позиція щодо визначення мети нашої спільної зі студентом роботи: нами здійснюється завдання не

засвоїти педагогічні знання для звіту, показати окремі дії для оцінки, а множити професійні новоутворення в особистості майбутнього вихователя педагогічного професійного спрямування.

Одна з умов, які сприймаються як зовнішні, стосується узагальненого підходу до мети організаційного процесу, який формує пізнавальну самостійність. Інші зовнішні умови впливають з аналізу структури навчальної діяльності. Тому пізнавально-навчальну діяльність майбутнього вихователя в педагогічному закладі ми будували, включаючи певні компоненти, визначені психологами та педагогами як навчально-пізнавальні задачі, навчально-пізнавальні мотиви та навчально-пізнавальні дії.

Особливості навчально-пізнавальної задачі в тому, що її мета і результат полягає у зміні самого діючого суб'єкту, а не у зміні предметів, якими працює суб'єкт. Визначення внутрішніх умов формування пізнавальної самостійності потребувало проведення мислительного експерименту, в результаті чого із загальної структури навчального процесу виділялася та аналізувалася підсистема “викладач - студент”. І на цій основі будується система дидактичного забезпечення функціонування цієї підсистеми.

Проблема дидактичного забезпечення формування пізнавальної самостійності досліджувалась як системний комплекс, який утворюється тісно взаємопов'язаними підсистемами.

1) Майбутній вихователь – дитина – дошкільник (основні завдання професійної підготовки вихователя).

2) Педагог – студент (умови та шляхи підготовки майбутнього вихователя).

Ю.Бабанський підкреслював, що методологія оптимізації будь-якого процесу вимагає перш за все всебічного вивчення особливостей системи, у якій функціонує процес.

Педагогічні завдання ми розглядаємо (слідом за Спіріним Л.) як “результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконувати професійні дії і прийняти їх до виконання”.

Пошук способів вирішення педагогічного завдання, задачі сприяє переключенню уваги у процесі навчання з оволодіння знаннями на потребу їх практичного використання. В подібній ситуації мотивація роботи студентів не обмежується прагненням відтворити теоретичні положення на екзамені, а виявлення в процесі вирішення екзаменаційного завдання нестач знань та умінь викликає потребу в самоосвіті.

Врахування рівня знань та пізнавальних можливостей студентів диференціювались завдяки індивідуальним, груповим, парним формам груп роботи над вирішенням завдань різної структури та ступеня складності.

Спрямування роботи на розвиток самоуправління, самоорганізації – суттєва умова становлення майбутнього спеціаліста. До важливих її складових належить : відповідальне ставлення до справи, висока зацікавленість обраною професією, що виражається в розвинутих професійних інтересах, розвинутій самосвідомості, які проявляються в розумінні людиною своїх сильних і слабких сторін і коректується відповідним стилем навчальної діяльності.

М.Посталуку вдалося виявити та експериментально підтвердити, що спрямованість на саморозвиток - цінна мета, на яку можна спиратися в процесі розвитку творчих потреб студентів; така мета повинна спеціально ставитись у навчанні, оскільки диспозиції, сформовані в студентському віці, мають тенденцію переноситись і на сферу трудової діяльності. Саме визначення особистісно значущих цілей давало матеріал для роботи студентам над особистим професійним вдосконаленням на основі самоаналізу, вправління навички самоуправління і організації, тобто навчаючи себе вчитися.

Умова ставити особистісно значущі педагогічні цілі реалізується на практиці в застосуванні проблемних методів та різновидної пізнавальної діяльності, керованої чи самостійної.

Суб'єкт-об'єктивний зв'язок реалізується при такій організації пізнання, коли об'єкт пізнання включається в сферу діяльності навчання і виховання, а діалектична взаємодія між ними створює передумови прояву активності особи і, відповідно, вимагає застосування різних методів, засобів, форм активізації, самостійної

пізнавальної діяльності. Спосіб виконання педагогічних дій повинен відображати відповідні операції ігрових дій дошкільника, функції його мотивів. Таке відображення може бути: репродуктивне і функціональне.

Безпосереднє (репродуктивне) – здійснюється, коли вимагається засвоїти дію в цілому способом безпосереднього повторення (копіювання). Репродуктивним буде відображення і тоді, коли студент оволодіває дією на основі повністю заданих орієнтирів, тобто користуючись готовим алгоритмом. Функціональне відображення, коли спосіб виконання педагогічної дії не обов'язково відповідає орієнтирам виконання дій дитини.

Педагогічний результат можна отримати різними способами. Наприклад, різний рівень пізнавальної самостійності можна сформувати за допомогою передачі різного досвіду і виконання педагогічних дій різними способами. Тому в інтелектуальному тренінгу враховувались чинники, які обумовлюють різноманітність шляхів досягнення педагогічного результату.

Оволодіння професійно-навчальною діяльністю і, зокрема, способами виконання різних педагогічних дій для досягнення істинного педагогічного результату вимагає враховувати зворотність функції: при формуванні різних новоутворень як компонентів пізнавальної самостійності реальний структурний елемент (навчальний), спрямовуючий, ідеальний (мотив, ціль) можуть мінятися ролями – і в результаті різні системи педагогічних дій та їх способів для одержання даного результату.

За критерієм співвідношення теорії і практики у процесі пізнання розрізняють практичний, пошуковий (експериментальний) і теоретичний досвід. У зв'язку з цим можна стверджувати, що механізм навчання полягає у взаємодії певного суб'єкта з об'єктом та іншими суб'єктами за умови активності певних внутрішніх апріорних (досвідних), властивих свідомості даного індивіда чинників. З цієї точки зору викладач повинен не вчити, а допомагати вчитися студентам. Тобто головні функції коледжу щодо студента у формуванні ПС такі:

- відбір змісту навчання відповідно до вимог майбутньої професії студента;
- структурування цього змісту згідно із закономірностями теорії пізнання;

-організація педагогічної взаємодії, що дозволяє оптимально інтералізувати відповідний зміст навчання, а також розвиток особистості студента.

Таким чином, з одного боку, цілковитої незалежності (тобто самостійності) студента від викладача не може бути. А з другого – справді ефективна навчальна діяльність може створити умови для формування пізнавальної самостійності.

Такий підхід допомагає:

- оцінити готовність студента до самостійних пізнавальних дій, його здібність і бажання оволодіти знаннями на основі тісної взаємодії репродуктивного і продуктивного мислення з переживанням останнього;

- оцінити розвиток процесу мислення студентів, результативність у застосуванні знань, ступінь оволодіння самостійною пошуковою діяльністю;

- ефективно вплинути викладачу на формування самостійно пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі.

Самостійність та активність – це якості, які містять елементи творчого підходу до пошуку та вдосконалення прийомів і засобів здобуття знань у практичній діяльності, вміння їх використовувати у нових, нестандартних ситуаціях.

В основу підходу, який пропонується, покладено принцип – від відтворення отриманих знань до оптимального творчого рівня самостійного пошуку способів розв’язання пізнавальних задач та ситуацій.

Ми підводили студента до розуміння того, що поняття “самостійна діяльність” означає, що він повинен сам вміти визначити проблему, виявити протиріччя, самостійно знаходити радикальні шляхи її розв’язання і використовувати при цьому новоутворені для них методи, отримавши результат: без інструкцій, порад педагога, керуючись тільки своїми знаннями, вміннями і навичками.

Говорити про реальну самостійність студентів можна тільки тоді, коли їм властиві два види самостійності: змістова і організаційна (П. Юцявічені). Під змістовою самостійністю слід розуміти здібність людини приймати рішення без допомоги іншого. Організаційна самостійність виражається в умінні людини організувати свою самостійну роботу з реалізації прийнятого рішення. Наявність у студента змістовної самостійності свідчить про те, що він здатний самостійно



приймати ефективні рішення, але для їх реалізації в процесі навчальної діяльності йому необхідна організаційна самостійність. Організаційна ж самостійність, будучи фактором навчальної діяльності студента, без наявності у ньому змістовної самостійності, звичайно, не забезпечить позитивного результату самостійної діяльності.

Пізнавальна самостійність виникає і здійснюється за наявності у студента гностичних мотивів, інтелектуальної активності, тривалої уваги, перманентного сприйняття, яке переходить у спостереження та формує спостережливість. Вона забарвлена пізнавальними почуттями та вольовими зусиллями, підпорядкована цілям навчання, в ній виявляється особистість студента і формуються його самостійні пізнавальні можливості.

Пізнавальна самостійність, по-перше, виникає і відбувається за наявності мети (завдання) навчального пізнання та його усвідомлення; по-друге, усвідомлення мети (завдання) формує пізнавальні потреби, мотиви та інтереси; по-третє, пізнавальні потреби, мотиви та інтереси визначають засоби та прийоми пізнання; по-четверте, в навчальному пізнанні пізнавальний матеріал порівнюється з уже існуючим, а також відбуваються його самооцінка й контроль.

Виходячи з цього під активізацією пізнавальної самостійності студентів ми розуміємо як керівництво процесом самостійного навчального пізнання за допомогою педагогічно обґрунтованої цілісної дидактичної системи, яка спрямована на створення сприятливих внутрішніх мотивів навчання та зовнішніх умов взаємодії викладача і студента з метою високоякісного засвоєння системи знань формування пізнавальної самостійності та активності, як інтегральних якостей особистості.

Необхідність і обґрунтованість елементів пізнавальної самостійності зумовлюється таким: по-перше, у закономірностях пізнавальної самостійності відбитий об'єктивний, необхідний, найзагальніший і найістотніший зв'язок між навчальними, практичними завданнями, які вирішуються, та їх змістом, методом навчальної роботи та її результатом. По-друге, принципи пізнавальної самостійності студентів виступають основоположними для організації діяльності та керівництва викладачем цим процесом. У них об'єктивно відбиті й загальнодидактичні

принципи, які регулюють діяльність викладача, надаючи їм цілісності, логічно послідовної організації спрямованості. По-третє, у формах і методах організації самостійної пізнавальної діяльності студентів міститься система спільних дій, операцій викладача та студента, спрямованих на вирішення навчальних завдань, за допомогою яких досягається якісне й активне оволодіння знаннями. По-четверте, засобами пізнавальної самостійності студентів виступають як предмети, пристосування, обладнання, якими користується викладач у ролі організатора активного розвивального навчання. По-п'яте, прийоми самостійної пізнавальної діяльності є інструментом для вирішення цільової установки розвитку пізнавальної самостійності у студентів.

Практичний досвід та аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам підставу сформулювати головні закономірності формування пізнавальної самостійності: відповідність змісту та спрямованості діяльності викладача пізнавальним мотивам (інтереси) і потреби студента, а також головним цілям його підготовки у коледжі, необхідності моделювання у навчальному процесі умов, наближених до його майбутньої практичної діяльності; діалектичний взаємозв'язок психологічних компонентів засвоєння знань (сприйняття, осмислення, запам'ятовування, відтворення, використання); зумовленість пізнання необхідністю послідовного переведення зовнішніх пізнавальних дій студента у внутрішні й навпаки; залежність пізнання від інтенсивності самостійної пізнавальної діяльності, від індивідуальних особливостей розвитку діяльності студента, рівня його активності та творчості, ступеня усвідомлення результатів навчання, властивого йому темпу опанування навчальним предметом; відповідність результатів засвоєння знань рівню ефективності навчання – науковій організації праці у коледжі; зв'язок змісту навчання в цілому або навчальної дисципліни з формами організації взаємодії викладачів і студентів.

Усі названі закономірності деякою мірою розкривають сам процес пізнавальної діяльності студента. На практиці ці закономірності враховуються, але реалізуються інколи ненавмисно, навіть стихійно, не завжди та й не всюди.

Питання формування пізнавальної самостійності у майбутніх педагогів – вихователів дошкільних освітніх закладів – визначались як пріоритетні в плані роботи ведучої циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін та передбачали обговорення результатів експериментального дослідження для оптимізації професійної підготовки фахівців даної спеціальності.

Впровадження визначеної моделі першого етапу в практику самостійної пізнавальної діяльності студентів здійснювалися на базі психолого-педагогічних дисциплін. Побудова педагогічного процесу була спрямована на оволодіння студентами типовою структурою діяльності, включала ознайомлення студентів з теоретичним описом моделі типової структури самостійної пізнавальної діяльності, набір методичних матеріалів для діагностики рівнів сформованості структурних компонентів діяльності, адаптований до самостійної роботи варіант моделі типової структури діяльності, набір завдань для рефлексного само оцінювання. В процесі виконання будь-якого навчального завдання в позааудиторній роботі студентам пропонувалося виявити той вихідний рівень, у якого вони приступали до виконання завдань, стосовно кожного структурного елементу, і в ході виконання цього завдання спробувати перейти на більш високий рівень.

Метод удосконалення пізнавальної самостійності студентів – це компонент будови системи викладач – студент, пов'язаний з їхніми діями, ідеями, планами вирішення як дидактичних, так і пізнавальних задач. Методи пізнавальної самостійності студентів більшою мірою визначаються самими студентами, залежать від структури науки і відбивають схему впорядкованих послідовних операцій.

В арсеналі викладачам для активізації пізнавальної самостійності студентів неабияке місце належить дидактичним засобам. Це насамперед слово викладача, його жива мова, підручники, навчальні посібники та конспекти лекцій, навчально-методичні матеріали (навчальні задачі, пізнавальні завдання, реферати, курсові роботи, науково-дослідна робота, доповіді та наукові повідомлення і т.п.); технічні засоби навчання (дидактичні матеріали, наочні посібники та ін.).

Особливе значення ми приділяємо засобам стимулювання пізнавальної самостійності студентів, оскільки різноманітні засоби, якими користується викладач, сприяють підвищенню ефективності цього процесу.

Ефективність реалізації цих засобів ми вбачаємо в тому, що діяльність викладача щодо стимулювання пізнавальної самостійності студентів набуває чітко впорядкованого змісту, починаючи від теоретико-методичного рівня і закінчуючи практикою. Вся система організації самостійної пізнавальної діяльності повинна носити творчий характер, причому як з боку викладачів- організаторів, так і співучасників цього процесу – студентів.

Нижче ми наводимо деякі з методик, які знайшли своє практичне застосування у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу з метою формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Розглянемо процедуру організації навчального процесу відповідно до виділених рівнів ПС студентів:

I рівень. Освітньо-виховна мета циклу і кожної лекції, семінарських і практичних занять пропонується викладачем. Студенти конспектують лекції, готуються до семінарських занять з використанням запропонованого викладачем плану, цикл завершується контрольною письмовою роботою (заліком, колоквіумом).

II рівень. Мета циклу, лекцій та інших форм роботи погоджується із студентами. У зв'язку з цим викладач вносить корективи у зміст лекцій, плани семінарських і практичних занять. Відповідних змін зазнає контрольна-оцінювальна діяльність, у тому числі зміст залікової роботи.

III рівень. На початку курсу викладач пропонує студентам ознайомитися із навчальною програмою, допомагає з'ясувати головні проблеми та завдання курсу й організовує диспут з метою встановлення цілі й плану вивчення курсу. При цьому пропонує ряд занять організовувати самим студентам за обраними темою та змістом. Дискутуються також плани семінарських і практичних занять, завдання з

формування вмінь і навичок дають з можливістю їх вибору. Окремим студентам пропонуються індивідуальні творчі заняття.

IV рівень. Програма навчальної діяльності формується шляхом колективного пошуку викладача із студентами. З цією метою на початку вивчення курсу формуються творчі групи, які розробляють і вносять на загальне обговорення пропозиції щодо вивчення курсу. Ці групи обирають собі теми творчих робіт, виконання яких стане основною когнітивною метою вивчення курсу. При цьому самими студентами встановлюються форми контролю за реалізацією кожного етапу навчальної діяльності. Викладач у такому випадку виступає помічником студентів за певними правилами, його обов'язки зводяться до корекції самоорганізації роботи групи.

На виділених рівнях самостійності студентів базувалася успішна діяльність виконавців у кожній групі. В основі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів I підгрупи лежить діяльність за зразком, II підгрупи – реконструктивно-варіативна самостійна робота, III підгрупи – частково пошукова самостійна робота, IV підгрупи – дослідницька (творча) робота. Така диференціація дає змогу створити групи інтелектуальних завдань, різних за способом варіювання і складності.

Систематичне впровадження педагогічних методів і прийомів, які допомагали переходу студентів з одного рівня до іншого, сприяли підвищенню професіоналізму самого викладача. Використовуємо відвідування всіх навчальних занять згідно розкладу в одній академічній групі протягом дня і визначаємо на даний момент рівень пізнавальної самостійності студентів (початковий, середній, достатній, високий).

Згідно моделі формування пізнавальної самостійності в процесі організації педагогічного процесу ми використовували інтерактивні методи навчання, які ефективно впливають на розвиток пізнавальних вмінь, формують пізнавальну самостійність студента. Вони активно використовуються на практичних заняттях дисциплін психолого-педагогічного циклу на відділенні “Дошкільне виховання”. Інтерактивні методи дають можливість забезпечити такий підхід, коли діяльність студентів будується відповідно до їхніх потреб, робить майбутніх вихователів

учасниками не лише навчання, а й, що дуже важливо, процесу педагогічної взаємодії. Ефективність взаємодії у пізнанні, в комплексному підході до формування пізнавальної самостійності як інтерактивної риси особистості і пізнавальної самостійності як способу виконання діяльності студента.

Виходячи з того, що традиційна технологія навчання студентів практично не формує у них навичок спільної пізнавальної діяльності (взаємодії у пізнанні), на відміну від навчальної діяльності, побудованої на зв'язку викладач – студент: це стосується і фронтальної й індивідуальної форм роботи. Ми переконались, що можна змінити самостійну навчальну діяльність таким чином, щоб викладач із “авторитету” став уважним і зацікавленим співбесідником і співробітником студенту у пізнавальній діяльності.

На практичних, семінарських, лабораторних заняттях вибудовувалася певна програма діяльності з комплексного оволодіння темою, яка визначить і напрям подальшої самостійної роботи. Найдієвішими стимулами тут виступали: бажання вивчити себе, інтерес до результатів, апробація теоретичних підходів і власної програми діяльності, перевірка своїх здібностей, об'єктивність самооцінки у зіставленні з оцінкою викладача та методиста на педагогічній практиці.

На перших етапах навчання керівництво пізнавальною самостійністю здійснюється в процесі спільної роботи викладача і студента і має на меті сформувати в останнього вміння розробляти навчальні карти, будувати і використовувати алгоритми розв'язання типових задач і виконання вправ, здійснювати типові розрахунки, самостійно працювати з навчальною літературою, аналізувати матеріали лекцій і т.п. Багато часу в цей період іде на індивідуальну роботу із студентами на консультаціях і практичних заняттях. Пізніше, в міру здобуття навичок пізнавальної самостійності, змінюється співвідношення часу, який витрачається на цих заняттях на колективне розв'язання типових задач з розробкою алгоритмів (під керівництвом викладача) і на самостійне розв'язання задач і виконання вправ. Відповідно зростає при цьому і роль методичного забезпечення студента при його підготовці до занять.

Аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури дає підстави вважати, що самостійна пізнавальна діяльність студентів виявляється тим характерним видом навчання, який найбільшою мірою відбиває загальні риси творчої діяльності. Вона детермінується цілями і мотивами, які усвідомлені студентами, реалізується за допомогою самостійних дій, що вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними пізнавальними результатами.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність виступає “пусковим механізмом” творчих здібностей студентів. Ступінь сформованості цілей, мотивів, дій визначає рівень розвитку творчих здібностей. Ця залежність прямо пропорційна: чим більше розвинена самостійна діяльність, тим вище рівень сформованості творчих здібностей. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність виникає на основі досліджуваного рефлексу “що таке?” (за І.Павловим) і виявляється у вигляді допитливості, прагнення зрозуміти, збагнути істину, бажання пізнати нове.

Проведені нами дослідження та систематичні спостереження за успішністю студентів дозволили встановити, що багато з них навчається відмінно і добре тому, що раніше були підготовлені до самостійної пізнавальної діяльності, яка мотивована прагненням стати висококваліфікованими фахівцями. І, навпаки, слабо встигаючі студенти не мають стійких позитивних мотивів і стійких цілей не лише у навчанні, а й у майбутній професії. Глибоке і всебічне вивчення прагнень, інтересів і нахилів студентів, відбір у коледж тих, у кого наявна чітка позитивна мотивація і стійка цільова установка, дозволить не лише домогтися високоактивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а й створити фундамент для розвитку їх професійно-необхідних умінь пізнавальної самостійності.

Таким чином, випускник коледжу, майбутній вихователь – тоді відповідатиме сучасним вимогам, коли в процесі самостійної пізнавальної діяльності відбулось його навчання й виховання як творчої особистості, індивідуальності. У зв’язку з цим головне завдання навчального закладу II рівня акредитації полягає в тому, щоб перетворити її з школи знань на школу творчості.

Головний шлях до вирішення цього завдання – це підвищення ефективності різних форм навчання у коледжі, які залежатимуть від того, що сам студент робить в

процесі засвоєння та усвідомлення матеріалу і як він застосовує отримані знання для вирішення пізнавальних практичних завдань. Забезпечити якість розвитку пізнавальної самостійності майбутнього вихователя допомагали такі підходи коли:

а) для вдосконалення процесу виховання і самовиховання у педагогічному коледжі використовували модель творчої особистості вихователя, ядром якої були творчі здібності та мотиви його діяльності, постійна корекція цієї моделі в рамках психолого-педагогічної служби коледжу;

б) максимально використовували всі форми і методи самостійної роботи студентів у розвитку творчих здібностей майбутнього вихователя, переводячи при цьому виховання у самовиховання, педагогічного керівництва самоврядування студентів у процесі організації різноманітних видів творчості (навчального, наукового, прикладного і т.п.), педагогічного контролю й самоконтролю;

в) значно збільшували питому вагу використання інтерактивних методик організації творчої діяльності студентів (дискусій, ділових ігор, евристичних методів, методів мозкового штурму та аналогій, методики модульного навчання та ін.);

г) поєднували самостійну роботу майбутніх вихователів та їхню індивідуальну і колективну творчу діяльність, всіляко заохочували співробітництво творчих груп, викладача і студента;

д) забезпечували мобільнішу та об'єктивнішу систему оцінювання знань, творчих здібностей студентів (наприклад, 12 бальну).

Викладач мав перед собою чіткі цілі педагогічної діяльності, передбачав її наслідки. Цьому сприяло формування у майбутнього вихователя вміння складати особистий план особистісного творчого розвитку. Викладач педагогіки давав студентам завдання скласти такий план, а потім на занятті обговорював деякі з них.

Таким чином, пізнавальна самостійність – складне особистісне новоутворення, яке складається під впливом самих різноманітних факторів: суб'єктивних (допитливість, посидючість, мотивація і т.п.) і об'єктивних (навчальні умови, особистість педагога, прийоми й методи викладання). Отже, викладачу для створення навчально-пізнавальної атмосфери в академічній групі необхідне



розуміння самого процесу самостійної пізнавальної діяльності; знання умов, які стимулюють пізнання, знайомство з рівнями пізнавальної самостійності, володіння педагогічними прийомами інтенсифікації навчання, усвідомлення власної ролі в процесі залучення студентів до вирішення професійних пізнавальних задач.

Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів в навчальному закладі (I-II рівня акредитації) вимагає не лише знання дидактики і методики викладання навчальної дисципліни, але і застосування на практиці психолого-педагогічних основ теорії виховання. Врахування індивідуальних особливостей студентів з початковим, середнім, достатнім та високим рівнями ПС дозволяють педагогу практично здійснювати диференційований підхід в навчально-виховному процесі. Особливо хочеться відмітити, що всі студенти незалежно від оцінок потребують уваги і турботи з боку педагога: і ті, які не проявляють особливої уваги у провідному виді діяльності – навчанні, й інші.

Запровадження запропонованої системи роботи сприяє не лише активізації самостійної пізнавальної діяльності, росту пізнавальної самостійності студентів, але і професійному росту самого викладача, озброює його проблемними, евристичними і творчими вміннями в організації навчальних занять.

Стратегія педагога, який створює насичену навчально-пізнавальну атмосферу, полягає в першу чергу, в переорієнтації свідомості студента: навчання із щоденного примусового обов'язку стає часткою знайомства з чудовим навколишнім світом. Саме тоді пізнання і кожна діяльність, пов'язане з ним, стає людською потребою в постійному вдосконаленні, самопізнанні і самоосвіті, творчій самодіяльності, як вищому прояві пізнавальної самостійності.

Орієнтуючись на вихідні дані констатуючого експерименту, в ході якого були виявлені: особливості розвитку процесів мислення студентів (глибина, гнучкість, критичність) та оцінка їх особистісних характеристик;

- рівень сформованості змістових характеристик пізнавальної самостійності (ініціативності, незалежності, критичності, допитливості), які вказали на необхідність диференційованого та індивідуального підходу до організації та методики роботи в тренінговій групі з студентами, віднесеними до початкового,

середнього, достатнього та високого рівнів, ми визначали завдання другого етапу формуючого експерименту.

II етап – практично-пошуковий, завданнями якого були:

- оволодіння необхідними пізнавальними вміннями в процесі виконання пізнавальних задач, включених у інтелектуальні ігри з врахуванням індивідуальних особливостей студентів;

- коректування та реалізація плану самовдосконалення студентів;

- перевірка ефективності розробленої моделі, яка відображає реалізацію методики формування пізнавальної самостійності студентів відділення “Дошкільне виховання” Кременецького педколеджу до професійно-педагогічної діяльності.

З метою формування пізнавальної самостійності майбутніх педагогів ми розробили комплекс заходів, який передбачав створення навчальної програми інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” та методики її реалізації, включенням його до розробленого базового навчального плану педагогічного коледжу даної спеціальності.

Створюючи навчальну програму, ми керувалися основними принципами андрагогіки та конструктивізму, за якими вивели ряд положень:

1. У ході навчання психологічний клімат у групі свідчив про повагу студентів один до одного і до викладача. Викладач не домінує над групою, а виступає як помічник і партнер педагогічної діяльності.

2. Активне навчання в процесі тренінгу передбачає творче самовираження, співробітництво та співтворчість студентів і викладача. Це означає участь самих студентів в процесі оволодіння знаннями і вироблення на цій основі професійних практичних умінь.

3. Викладач у процесі активного навчання допомагає студентам, враховуючи їх пізнавальні та професійні інтереси, досягти самостійності і можливості самим визначити свої пізнавальні дії щодо вирішення проблеми.

4. Активне учіння передбачає використання життєвого (власного і педагогічного) досвіду на основі особистої зорієнтованості студентів.

5. У ході занять викладач доцільно застосовує інтерактивні методи навчання, забезпечуючи альтернативність, свободу вибору (спільне планування, використання різнорівневих завдань).

6. Активне навчання сприяє постановці та вирішенню студентами реальних проблем, їх майбутньої професійної діяльності, професійно практичної спрямованості (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій педагогів та запитів педагогічної практики).

7. Організація занять сприяє розвитку критичного мислення, допитливості, ініціативності, незалежності, як складових інтегративної характеристики пізнавальної самостійності; усвідомленості професійно особистісного розвитку в процесі взаємодії.

8. Активне навчання в ході інтелектуального тренінгу спонукає викладача до різноманітних поглядів на цей процес та пошуку творчих підходів щодо реалізації навчально-виховних завдань у ході професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, бачити у ньому розвиток власних можливостей у вирішенні творчих завдань.

Основними напрямками педагогічного тренінгу були: розвиток у майбутніх педагогів експресії, рефлексії, емпатії, навичок управління комунікацією, тренінг педагогічного спілкування, самостійного пізнання в складних ситуаціях професійної діяльності. Всі види тренінгу мали значний арсенал прийомів роботи, які були спрямовані на формування пізнавальної самостійності, як інтегративної риси особистості та як способу діяльності майбутніх педагогів.

Особливістю технології інтелектуального тренінгу у двох експериментальних групах ( $n_2$  та  $n_4$ ) було те, що в ній були відсутні лекції у традиційному викладі педагога. Головна функція викладача в роботі зі студентами цих груп під час проведення формуючого експерименту полягала в організації обміну думками, консультуванні студентів, у процесі їх самостійної підготовки до занять під час розробки індивідуальних проектів педагогічної діяльності, контролю якості суджень, що висловлюються ними, та продуктивністю висловлених ними ідей. Отже, пропонувався вільний вибір пізнавальних завдань для самовизначення студентів у

професійній діяльності й знаходження ними особистісних сенсів у курсі, який вивчається. Кожному з них надавалась реальна можливість виступити у ролі суб'єкта навчального процесу.

Інтелектуальний тренінг був свідомою активізацією комунікативних та пізнавальних процесів у експериментальних групах залежно від поставлених навчально-пізнавальних, проєктивних, творчих або психокорекційних задач. Темі інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” стосувались теоретичної та практичної сторони гностичного компонента майбутньої професійної діяльності студента ( Див. дод. Ж ).

Одна з основних особливостей тренінгу – те, що він здійснювався у формі групової взаємодії. Основним об'єктом, що забезпечував розвиваючий і корекційний ефект групової роботи, була самосвідомість. Активні групові методи сприяли засвоєнню знань, умінь щодо управління власними психічними процесами, виробленню навичок самоконтролю і самореалізації. Таким чином, ситуація групового тренінгу дала можливість досліджувати на діагностичному і прогностичному рівнях особливості функціонування та розвитку пізнавальних особливостей особистості, активізувати розвиток самосвідомості, самовизначення та самоствердження. Одержаний матеріал був необхідний для цілеспрямованої реалізації індивідуального підходу у навчально-виховному процесі.

Навчаючий і корекційний аспекти знаходили відображення в наступних результатах проведення тренінгу:

- засвоєння ефективних прийомів і методів пізнання особистісних якостей оточуючих;
- опанування прийомами адекватного самопізнання;
- корекція самосприйняття і запуск механізму самопізнання і самокорекції особистості як суб'єкта професійної діяльності;
- вивчення системи рефлексивно-перцептивного аналізу (формування відповідних знань, умінь і навичок);
- корекція психолого-педагогічних установок в міжособистісному і професійно-міжгруповому спілкуванні;

- специфічний досвід спілкування, гри в тренінговій групі.

Змістовний аспект тренінгу полягав в послідовному і циклічному переході від незнання до усвідомлення визначеної реальності та пізнання невідомого досі.

Груповому аналізу підлягали основні механізми самопізнання і пізнання інших (стереотипізація, проектування, децентрація, ідентифікація, емпатія тощо), а також групові і міжгрупові соціально-психологічні феномени.

Процедурний аспект тренінгу здійснювався у взаємозв'язку із змістовим аспектом. Головне завданням технологічності процедур полягало в тому, щоб воно могло привести до певного результату, зокрема, до самостійного виявлення групою психологічного феномену. Цьому сприяло використання кількісних параметрів (процент впевненості в правильній відповіді).

Крім спеціально розроблених ігор (ігри на адаптацію, інтуїцію, емпатію, релаксацію) використовувались афекти активізації, ігрової взаємодії в процесі інтелектуального тренінгу тощо. Це передбачало багаторазове узагальнення і систематизацію отриманих даних з проблеми професійного міжособистісного пізнання і самопізнання, з опорою на результати ігрової і аналітичної роботи групи.

Після тренінгової роботи з кожним із учасників проводились індивідуальні консультації з його особистих і професійних проблем на основі попередньо проведеного психологічного тестування і результатів аналізу поведінки в групі.

Динамічний аспект відображав процес розвитку тренінгової групи і динаміку міжособистісних взаємовідносин, які в ній склалися. Аналіз та корекція групової динаміки була одною із найбільш складних творчих завдань ведучого. Оскільки суб'єктивне пізнання – процес опосередкований, не можна досягти змін і вдосконалення свого рівня пізнавальної самостійності шляхом індивідуальних роздумів. Саме колективні форми діяльності допомагають віднайти істинний шлях до пізнання.

У відповідності із запропонованою програмою інтелектуального тренінгу була створена експериментально перевірена технологія формування пізнавальних умінь в структурі моделі формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів пізнавальної самостійності.

В психолого-педагогічній літературі простежуються такі підходи до формування умінь:

Перший підхід. Уміння у всіх випадках формуються в результаті вправ (Є. Мілерян, Н. Левітов)

Другий підхід. Уміння утворюються без спеціальних вправ у виконанні дії і здебільшого ґрунтуються на знаннях і навичках, набутих раніше. Самостійного процесу навчання цим умінням як спеціальної діяльності не існує (С. Кисельгоф, З. Ходжава).

Третій підхід. Уміння формуються не шляхом простого відпрацювання, а в результаті пошуків і аналогій з діями, які раніше мали місце, з їх елементами, скомбінованими по-новому. Це уміння, які потребують творчого, а не стереотипного використання набутих знань і навичок (Л. Спірін, Ю. Самарін, В. Каплинський). Такий підхід лежав в основі розробленої моделі формування пізнавальної самостійності студентів.

Метою другого етапу є формування умінь, мобільних у нових умовах і які “виступають часто не як просто стереотипне повторення минулого досвіду, а як перенесення дій (операції) в змінені умови” (С. Кисельгоф). Пізнавальні задачі на цьому етапі сприяли розвитку дивергентного (варіативного) мислення, до ознаки якого зарубіжні дослідники (Д. Крег, Р. Кранфілд, У. Моріс, Д. Селі) відносять:

- флюенцію - пропозицію великої кількості варіативних рішень;

- флексебільність - швидкість переключення однієї думки на іншу, зміна напрямку думок, уміння використовувати точки зору з іншого перспективного міркування;

- оригінальність - створення нового, поєднання явищ різних сфер і встановлення взаємозв'язків між явищами і думками;

- елаборацію - здатність удосконалювати рішення, детально обробляючи їх.

Ми поділяємо думку вітчизняних дослідників В. Дяченко та В. Сироти про значущість виділених ознак для розвитку критичного мислення майбутніх педагогів.

Враховуючи специфіку гностичного компонента професійно-педагогічної діяльності, ми визначили процес формування пізнавальних умінь як інтегрований, що передбачає:

- врахування висхідного рівня сформованості інтелектуальних умінь студентів;
- оволодіння уміннями самостійно пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку способів дій ( під час розв'язування пізнавальних задач);
- творче застосування набутих умінь при виконанні нових пізнавальних завдань задач та самостійне їх складання.

Формування пізнавальних умінь відбувається не тільки в процесі навчання, коли застосовуються способи дій і умови їх застосування, але й тоді, коли створюють умови для їх саморозвитку. Ми вважаємо, що формування пізнавальних умінь в процесі інтелектуального тренінгу ґрунтується на взаємозв'язку зовнішніх та внутрішніх, особистісно зумовлених факторів. Під комплексом зовнішніх чинників ми розглядаємо цілеспрямоване навчання студентів пізнавальних умінь. Під внутрішніми факторами ми розуміємо розвиток активно-діяльнісного ставлення до пізнання, забезпечення усвідомлення студентами мети, заради якої застосовуються уміння: внутрішні стимули особистості, самооцінка можливостей і готовності до навчально-пізнавальної діяльності, прагнення до самовдосконалення, самореалізації.

В.Сухомлинський писав: “ ...інтелектуальна активність підлітка вимагає не лише самостійної розумової праці, але й , що особливо важливо, усвідомленості мети (що , на жаль, часто ігнорується педагогами), переживання інтелектуальних почуттів у зв'язку з цим. Ми враховуємо цю особливість: зосереджуємо розумові зусилля підлітків на загальній оцінці, характеристиці, описі предмета, явища, події, осмислення деталей і тим більш заучування, запам'ятовування підлягають цій явно самостійній, творчій роботі [261; т.1 с. 314]”

Отже , під особистісно значущою педагогічною метою розуміємо таку мету конкретних розумових та практичних дій майбутнього педагога, яка з одного боку, самостійно визначена і усвідомлена студентом, прийнята ним як суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, відображає характер основних мотивів - стимулів діяльності, а з другого боку, така мета спрямовує процеси саморозвитку,

самоосвіти, самовиховання та підготовку студента до успішної професійно-педагогічної діяльності. Особисто значуща педагогічна мета інтегрує ставлення, знання, внутрішні стимули, самооцінку можливостей і готовність до дії студента.

Такі основні ознаки педагогічної мети, як самостійність, стимулююча роль професійного росту, проявляються в процесі організованої викладачем педагогічного коледжу навчально-пізнавальної діяльності студента, зокрема такі цілі проявляються у формі відповідей студентів на запитання “Для чого?” Наприклад, майбутній вихователь дошкільного навчального закладу повинен чітко усвідомлювати, для чого він засвоює конкретні теоретичні положення інтелектуального тренінгу, бере участь в інтелектуальних іграх, веде спостереження і т.п. Можна рекомендувати формулювати особистісно значущу мету усно чи зазначати в робочому зошиті порядок з кожним етапом спільної роботи з викладачем.

Прийняття студентом або педагогом пізнавальної задачі як особистісно значущої мети з одного боку, а з іншого - сформованість в студента потреби самостійно її розв'язати - це основна умова забезпечення суб'єкт-суб'єктивного зв'язку педагогічної системи. Вважаємо, що зазначений зв'язок забезпечується такою ситуацією, коли студент чи педагог пізнавальну задачу приймає як особистісно значущу мету, а в дитини формується потреба в формі бажання пізнавати докільця, граючись. Таке твердження базується на положення Б.Ельконін про багатомірність складну будь-якої дії: коли дія однієї людини є орієнтаційною основою для іншої дії. Цей феномен проявляється на практиці, коли діяльність педагога по відношенню до навчання дитини є організаційною діяльністю, основною для неї. Актуальність проблеми постановки особистісно значущих цілей породжує ряд питань, розв'язок яких потребує подальших досліджень щодо вивчення умов стимулювання студентів до постановки особистісно значущих педагогічних цілей, факторів впливу на їх постановку.

Умілі дії вивчення мети і задуму її втілення, в певній мірі, визначають надійний міст між мотивацією, сформованою в педагогічному коледжі, і успішною самостійною працею (педагога) вихователя в дошкільному навчальному закладі.



Проблемній мотивації і цілеутворенню належать першочергова роль, бо саме “мотив і ціль утворюють свого роду діяльність, який визначає її спрямованість, а також величину затрат, здійснених суб’єктом на її виконання” Якщо ввідні педагогічні цілі не висуваються, значить, мотиви або не сформовані, або їх не вдалося активізувати. Отже, визначення та реалізація педагогічних цілей виступають як важлива умова ефективної продуктивної діяльності педагога, а також умова формування пізнавальних умінь у процесі підготовки майбутнього спеціаліста.

Підтримуючи думку О.Лебедєва, ми в основу педагогічної цілі включаємо розвиток пізнавальної самостійності студентів а, говорячи про педагогічну мету, підкреслюємо, що в її формуванні повинні відобразитись кінцеві дії студентів.

Як зазначає Д.Богоявленська, розглядаючи проблему інтелектуальної активності, “можна дивуватися чомусь незвичайному, неочікуваному, і тоді сама ситуація стимулює наш інтелект. Можна знайти дивне і в тому що здається звичайним, і тоді з’являються, а точніше, проявляються Ньютон та Ейнштейн, Л.Толстой або просто допитливі люди -новатори, без яких не можна уявити розвиток жодної галузі знання, виробництва, культури [219; 300]”.

Принциповим моментом формуючого експерименту було проведення занять зі студентами без яких-небудь попередніх принципових застережень. Правила спільної праці повинні були виникати й усвідомлюватися вже під час вирішення навчально-пізнавальних задач. Вони вироблялись у процесі занять, у міру засвоєння студентами нових для них правил спілкування й продуктивної взаємодії. Ці правила, поряд з відокремлюваними знаннями та навичками дослідницької праці, стали результатами нашого експерименту. Крім того, що установка викладача вимальовувала загальні принципи засвоєння курсу, формувалося засвоєння засобів підвищення ефективності професійної діяльності педагога.

Наступний крок методики експерименту полягав у залученні студентів до процесу вирішення понять, реалій пізнавальної задачі. Ми зіткнулися з тим, що студенти як майбутні педагоги не вміють виділити її у потоці подій педагогічного процесу, фактів, які свідчать про конкретні вчинки та дії її учасників. У тих

фрагментах-описах, які вони виносили зі своєї педагогічної практики, педагогічного досвіду, зафіксувалися не задачі, а лише спостереження фактів. Це виявилось в тому, що студенти "фотографували" зовнішню картину події, що відбувалася перед їх очима, не вміючи при цьому побачити і зрозуміти її внутрішню суть.

Тому першим завданням, яке необхідно було вирішити у нашому експерименті, було навчити студентів виділити пізнавальну задачу. З цією метою їм запропонувалося на основі аналізу зафіксованих фрагментів свого педагогічного досвіду виділити головні відмінності між навчальною, навчально-ігровою та пізнавальною задачею.

В результаті цієї роботи, що була проведена у формі колективної дискусії із залученням різноманітних матеріалів з літературних джерел і власного досвіду, було виділено основні їх ознаки, а також відмінності від близьких до неї інших явищ педагогічної реальності. За цими вимогами студенти виділили в залежності саме від наявності або відсутності ознак: чи сформульоване пізнавальне завдання з самого початку, чи відомий метод розв'язання, чи відоме рішення завдання (або, принаймні, чи існує критерій того, що саме можна вважати рішенням), пізнавальні задачі поділила на 8 типів (за М.Смульсоном) [219; 270-314].

Пізнавальні задачі використовувались з метою формування у студентів діяльнісних компонентів пізнавальної самостійності (мотиваційного, змістового та комунікативного, організаційно-процесуального) - ("хочу" - "можу" - "вмію").

Виділивши такі типи пізнавальних задач, студенти повинні були обговорити та сформулювати послідовність дій педагога, що мають забезпечити розуміння пізнавальної задачі та продумати можливість варіантів її розвитку.

Основною формою організації процесу навчання у формуючому експерименті виступала інтелектуальна гра, а способом діяльності викладача і студента на досягнення мети в процесі розв'язання пізнавальних задач - була взаємодія у пізнанні. При цьому на етапі їх підготовки були використані консультації, дискусії, науково-методичні семінари та міні-конференції.

Для всіх студентів - учасників експериментальних груп - навчальна ситуація починала розгортатися з установки викладача. Нею він визначав цілі вивчення

курсу, показники результативності роботи студентів, особливості організації навчальної роботи. Така установка вже на початку експерименту дозволяла студентам визначити своє ставлення до даного курсу взагалі й ситуацій його вивчення зокрема. Окрім того, вона давала привід попередньо осмислити ступінь своєї активної участі в цьому процесі та можливого вкладу в досягнення того результату, який отримає оцінку після закінчення курсу. Слід зауважити, що, незважаючи на зовнішню простоту рішення цих питань, студенти вже від початку експерименту відчували певні труднощі: їм належало зробити самостійний, але певно визначений вибір між звичним способом вивчення предмета, де кінцевий результат багато в чому залежить від ретельності, дисциплінованості, і незвичним, коли результат залежить від своєї власної інтелектуальної активності, сміливості і самостійності, ерудиції та зацікавленості. З одного боку, визначенні викладачем умови вивчення предмета, нібито знімали необхідність самопідготовки, самоорганізації вольових зусиль задля концентрації думки тощо, з іншого, - залишалось нез'ясованим, що ж саме буде позитивно оцінено викладачем.

Важливе запитання, на яке студенти намагалися отримати відповідь вже на першому занятті, полягало в з'ясуванні правил створення відносин з педагогом: “А що буде, якщо...?”, “За що саме Ви будете оцінювати як “погано” чи “добре”?”, “Що ми повинні робити на тренінгах?”, “Як можна навчити самих себе, коли ми це ще не проходили?” тощо.

Однак головна мета, якої ми прагнули досягти, полягала в тому, щоб зняти конформізм, скутість студентів та стимулювати в них мотивацію на осмислення своєї самоцінності, спрямувавши тим самим їх зусилля на “вибудову самих себе” як професіоналів. Педагогічне керівництво процесом формування пізнавальних умінь передбачало:

- здійснення особистісно-орієнтованого підходу до студентів у процесі тренінгу. Необхідність вказаного підходу зумовлена тим, що уміння по-різному і з різним ступенем успішності й швидкості розвиваються у різних студентів, навіть тих, які мають рівноцінний стартовий обсяг;

- реалізацію спеціально розробленої системи пізнавальних і творчих завдань, методів і прийомів, форм організації самостійної роботи студентів на заняттях;
- підтримку пізнавального інтересу до взаємодії у інтелектуальній грі;
- урахування здібностей та нахилів у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі самостійної пізнавальної діяльності;
- вибору студентами пізнавальних завдань (задач) різної складності;
- організацію навчально-пізнавальної діяльності для знаходження нових варіантів пропозицій та оригінальних рішень, способів дій;
- розвитку позитивного, активно-діяльнісного ставлення у студентів навчально-пізнавальної діяльності.

Спираючись на зазначені підходи, - головна ідея технології формування пізнавальної самостійності: цілеспрямоване, міжпредметне формування пізнавальних умінь та способів дій, комплексне виховання інтегративної властивості особистості майбутнього педагога в процесі групової взаємодії.

Найбільшою мотиваційною силою відзначаються форми і методи навчання, в яких мета переноситься з результату на процес. До таких форм належить гра. Цілеспрямоване конструювання та застосування в практиці навчання ігор сприяє включенню в зміст освіти таких схем суспільної діяльності, її моделей, які б цілісно, в системі охоплювали всю структуру особистості студента, що формується в процесі усїєї діяльності. Тому в ході формуючого експерименту ми використовували інтерактивні методи навчання, які базуються на навчально-пізнавальній взаємодії студентів один з одним та викладачем. Використовували такі невербальні прийоми :

- візуальні: вираз обличчя, контакт очей, постоави та руху;
- акустичні: інтонація (сила голосу, тембр, темп мови, висота звуку і т. і.);
- тактильні: віддаль (далеко-близько), дотик (позитивний-агресивний).

Серед вербальних прийомів інтерактивного навчання ефективними виявились:

- вміння задавати пізнавальні запитання з закінченням (не орієнтовані на єдину правильну відповідь);
- визначення педагогом своєї позиції не як визначальної у взаємодії, а як нейтральної, яка допомагала студентам сміливо висловлювати свою точку зору;

- готовність до аналізу і самоаналізу занять тренінгу (як проходила взаємодія, з чим це пов'язано, як цього запобігти в майбутньому);

- ведення заміток членами тренінгової групи, які допомагали прослідкувати хід, кульмінацію та результат заняття, тощо.

Серед методів інтерактивного навчання ми використовували: ігрове моделювання, круглий стіл, засідання клубу вихователя, сократичні діалоги, мозковий штурм, інтелектуальний аукціон знахідок, презентація ідей, аукціон проєктів, інтелектуальні вікторини, тощо.

Інтерактивні методи дають можливість забезпечити такий підхід, коли діяльність студентів будується відповідно до їхніх потреб, робить майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів учасниками не лише навчання, а й, що дуже важливо, процесу педагогічної взаємодії. Ефективність взаємодії у пізнанні, в комплексному підході до формування пізнавальної самостійності як інтегративної риси особистості і ПС як способу виконання діяльності студента. Ми виходили з того, що традиційна технологія навчання студентів практично не формує у них навичок спільної пізнавальної діяльності (взаємодії у пізнанні), на відміну від навчальної діяльності, побудованої на зв'язку викладач - студент: (це стосується і фронтальної й індивідуальної форм роботи).

Ми вирішили з'ясувати: чи можна змінити самостійну навчальну діяльність таким чином, щоб викладач із "авторитету" став уважним і зацікавленим співбесідником і співробітником студенту у пізнавальній діяльності.

Інтенсивною інтерактивною цілеспрямованістю визначаються такі форми: "Міжусобиці", "Мозаїка", (Див. дод. З).

При такій взаємодії рішення кожної творчої групи стає приближеним до єдиного рішення всього колективу, сприяє формуванню цілісної групи як колективу. Цілком закономірно, що інтерактивна (включена в процес ігрових взаємодій) зміна позиції студента з об'єктної на активну, обумовлює і визначену трансформацію позиції і педагога, і студента. В зв'язку з цим ключовим поняттям сьогодні стає "прийняття" іншого, або "безумовне позитивне відношення", яке було введене в практику К.Роджерсом: "Ми не дозволяємо нашим клієнтам або студентам

відрізнитися від нас або реалізувати їх життєвий досвід на своєму... Але мені здається, що різниця між людьми, право кожної людини реалізувати свій життєвий досвід по-своєму і знайти в ньому свій смисл - все це безцінні можливості життя. Кожна людина - сам по собі острів, і він може побудувати мости до других островів тільки в тому випадку, коли хоче бути самим собою і дає собі можливість зробити це. Тому я знаходжу, що допомагаю іншому стати людиною, коли я можу приймати другого. Це значить - приймати його почуття, відносини, віру, які є частиною його самого. І в цьому заключається велика цінність”.

Слід відмітити, що виділені експериментальні підгрупи за складом практично однорідні, хоча є різні поєднання, індивідуальних особливостей студентів, які входять до них. Наприклад, у підгрупі n<sub>4</sub> були студенти з високим рівнем знань, ініціативності, незалежності і критичності. Якщо ігнорувати особливості цих студентів, то це загальмує розвиток їхніх творчих та пізнавальних здібностей, знизить ефективність навчання, може сформувати в них завищену оцінку своїх можливостей. Подальший розвиток пізнавальної самостійності таких студентів передбачає ускладнення пропонованих їм пізнавальних задач, завдань, поступового нарощування частки творчої діяльності порівняно з репродуктивною. У підгрупі n<sub>4</sub> були студенти з високим рівнем знань і пізнавального інтересу, які успішно здійснюють варіювання способами пошукової діяльності. Але в них дещо занижена оцінка своїх можливостей. Вони не завжди виявляють пізнавальну самостійність під час розв’язування пізнавальних завдань і нерідко потребують, щоб їм підтвердили правильний хід їхніх міркувань. Якщо не коригувати їхні дії, то вони витратять набагато більше часу для виконання пізнавального завдання, відчуватимуть непереборні труднощі, обираючи найраціональніший спосіб. І замість того, щоб перейти в підгрупу з вищим рівнем пізнавальної самостійності, переходять на нижчий рівень кількість поєднань індивідуальних особливостей студентів, віднесених до певної підгрупи, може бути досить значною. У нашому експерименті в окремих академічних групах вона досягала 6% - 9%.

Наявність індивідуальних відмінностей студентів в одній підгрупі, які різняться певним рівнем вияву пізнавальної самостійності, вимагає диференціації

їхньої навчально-пізнавальної діяльності, яка досягається на шляху виконання ними різнорівневих пізнавальних завдань, індивідуально, парами, у складі творчих груп. Увесь зміст такої роботи спрямований на те, щоб самостійна пізнавальна діяльність захопила студента, дала йому моральне та інтелектуальне задоволення. Студент, розв'язуючи пізнавальну задачу, активно використовує знання, вміння та навички, удосконалює діяльність, на яку розраховує педагог і піднімається на новий рівень пізнання.

При такій організації учіння студентів процес інтелектуального тренінгу стає індивідуальним і творчим, а професійна діяльність викладача, як і навчально-пізнавальна діяльність студента, набуває якісно іншого характеру: центральною фігурою навчання стає студент.

В експериментальній роботі траплялися випадки, які не можна було пояснити, орієнтуючись лише на можливості студента самостійно виконувати пізнавальні задачі. У ситуації вибору певна частина досліджуваних, маючи високий рівень пізнавальної самостійності, обирали собі пізнавально-пошукові завдання, які були доступні для студентів зі значно нижчим рівнем самостійності. Спочатку ми пояснювали це тим, що за кожним виконанням пізнавального завдання стоїть "ціна" у вигляді витрат часу, чорнової роботи, відмови від тимчасових захоплень. При цьому виходили з "рівня домагання", що значною мірою визначає власну межу вчинку, який людина дозволяє собі. З цим безпосередньо пов'язане й те, якого успіху бажає і може досягти студент у творчості та якого рівня домагання бажає дійти в професійному зростанні.

Як показали індивідуальні співбесіди зі студентами із однаковим рівнем пізнавальної самостійності могли бути зовсім різні варіювання способами розв'язання пізнавальних завдань і різні рівні перенесення знань, умінь і навичок у нові умови.

Тому, крім рівня пізнавальної самостійності під час пізнавальної самостійної діяльності, було виявлено ще й такі критерії оцінки оволодіння студентами навичками пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку: рівень варіювання способом пошукової діяльності та ступінь перенесення знань і умінь.

Нижчий рівень (I) оволодіння способом варіювання пізнавальних завдань для його вирішення залежить від уміння студента здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, використовувати зафіксований спосіб розв'язання; другий рівень (II) - від його здатності застосовувати цей спосіб із деякою модифікацією, на третьому (III) - в розпорядженні студента є кілька способів розв'язання завдань і він використовує їх відповідно до обставин; на четвертому (IV) - від спроможності знайти новий спосіб.

Щодо рівня перенесення знань, то найнижчий залежить від уміння застосовувати їх у аналогічній ситуації; другий - від здатності використовувати відомі способи вирішення пізнавальних завдань з деякою їх модифікацією у незвичайній міжпредметній або внутрішньо предметній ситуації; третій - передбачає частково пошукову діяльність, коли комбінується кілька способів розв'язання навчально-наукових завдань у новій ситуації; четвертий - від студента вимагається створити новий спосіб виконання завдання в незвичній складній ситуації.

Отже, диференціація пізнавальних задач зумовлювала орієнтацію перенесення способу варіювання прийомів їх розв'язання та розрахована на однорідні типологічні групи студентів з різним рівнем пізнавальної самостійності. Якщо врахувати, що рівень пізнавальної самостійності визначається співвідношенням репродуктивної й продуктивно-творчої діяльності і виступає основою для визначення рівнів перенесення знань та умінь, то вочевидь, ці рівні можна однозначно подати у вигляді груп пізнавальних завдань, різних за способом варіювання і складності.

Це не простий перелік завдань, а включення в процес навчання особливого змісту діяльності студентів: усвідомлення проблемної ситуації, формування головного протиріччя, здійснення процесу вирішення, доведення правильності висновків і т.ін. Це система передбачуваних процесів розв'язування задач та їх продуктів. В основу її покладено рівні пізнавальної самостійності студентів, які поєднують кількісні та якісні ознаки самостійної роботи при домінуючій ролі якісних змін у характері висновків, що ведуть до розв'язку. Рівні пізнавальної самостійності можна розглядати як засіб управління розвитком пізнавальної



діяльності студентів, діагностики їхніх пізнавальних можливостей та оцінювання задач з точки зору їх складності.

Завдання III етапу експериментального дослідження полягали у створенні умов для самостійного творчого застосування пізнавальних умінь у процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями під час проведення практичних та лабораторних занять на базі дошкільних навчальних закладів та проходження безперервної переддипломної педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах.

Завдання даного етапу дослідження вирішувались в єдності із завданнями II етапу, оскільки теоретична і практична підготовка майбутніх педагогів здійснюється паралельно у навчально-пізнавальному процесі коледжу.

На основі аналізу вихідних даних констатуючого експерименту про рівень сформованості ПС у студентів (початкового, середнього, достатнього, високого), які вказали на необхідність використання різнорівневої диференціації за ступенем самостійності, - визначалась перевірка ефективності розробленої моделі формування ПС у студентів до професійно-педагогічної діяльності в експериментальних групах  $n_2$  та  $n_4$ . В групах  $n_1$  та  $n_3$  – навчання проводилось за традиційною методикою викладання.

Підготовчий рівень пізнавальної самостійності студентів.

Завдання педагога полягали в тому, щоб нейтралізувати негативні згадки і страх перед нерозв'язком нової навчально-пізнавальної задачі, які на основі попередніх невдач знижують здатність студента конструктивно підійти до нового способу дій в процесі розв'язку.

При роботі з цією групою педагогу слід було враховувати:

- не чекати від студентів швидкого включення в роботу;
- не пропонувати пізнавальних завдань, які вимагають швидкого переключення з одного виду діяльності на інший;
- давати час на обдумування відповіді, оскільки їм важко даються імпровізації;
- не збивати їх під час відповіді, задаючи несподівані запитання;

- бути терпимими до сповільнених пізнавальних дій розв'язування пізнавальних задач.

Враховуючи те, що студенти з початковим рівнем ПС, як правило, не мають високих оцінок з основних навчальних дисциплінах. У них відсутні бажання вчитись та стимул до подальшого інтелектуального зростання, ми використовували прийоми, які допомагали налагодити добрі, доброзичливі відносини з “емоційним прогладжуванням”:

- звернення до студента по імені;

- опора на похвалу, на схвалення, “на добрий лагідний тон, на підбадьорюючий дотик під час заняття [217; 55]”;

- акцент на позитивну побудову фраз: “Подивимось, як це вийде у нас, якщо...”, “Як тільки... – ми знову поспробуємо зробити це [131; 130]”.

Про необхідність створення доброзичливих відносин між студентами і педагогами висловлювались вчені (Л. Висотський, В. Сухомлинський, Г. Щукіна і інші). С. Рубінштейн підкреслював, що “легше буває робити свою справу в доброзичливому оточенні... Відчувши доброзичливу атмосферу, вони зразу знаходять себе, оволодівають своїми силами і проявляють себе із самої позитивної сторони [229; 44]”.

Але, крім цього, потрібно було створити такі умови для навчально-пізнавальної діяльності, коли студенту самому захотілося б включитись у світ пізнання в процесі розв'язання цікавих пізнавальних задач. Щоб пробудити пізнавальний інтерес у студентів даної групи, ми використовували хвилини емоційної зарядки за допомогою пізнавальних запитань – жартів, загадок.

Окремі слова – відгадки, які складаються із одного слова, ми пропонували через інтелектуальну гру “Поле чудес”, виставляючи на магнітній дошці слова – картки для здійснення пізнавальних дій. Уміння самостійно вирішувати запитання-жарти, загадки – свідчило про те, що знання студентів стали керівництвом до дії, що вони засвоєні на дійовому рівні. Ці вміння формується поступово, поетапно: від зразка, який дає педагог, через колективне вирішення задач до самостійного, індивідуального вирішення. Якщо ж студенти не засвоювали вихідних операцій

(аналіз, виділення суттєвих ознак, класифікація), тоді проводили декілька тренувальних вправ.

Наприклад, варіанти вправи “Ерудит”.

Завдання: Із літер запропонованого слова записати якомога більше слів або викласти найдовше слово і та ін

Слова:

Варіанти відповідей:

- |              |  |
|--------------|--|
| - жайворонок | вкрай, ворон, жар, корова, корона, край, кран, кров, на, мова, ножовка, нора, рак, район, ранок, рано та ін. |
| - квартира   | варта, кава, кора, кат, кварта, кит, та, тир, три, трава, тара, рак, так, тиква, карта та ін.                |

Варіантами проведення таких тренувальних вправ були: ігри-лото для індивідуальної роботи студентів, для колективної-бліц-турніри на магнітній дошці.

Для формування впевненості, віри в успіх пропонували окремим студентам тренувальні кросворди [ 28 ], які використовуються ними на педагогічній практиці.

Обговорюючи розділи книги В. Сухомлинського “Сто порад учителям” із студентами, звертали увагу на його думки. “Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає у тому, щоб, розкривши сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці [190; 26] .”

Для вияву допитливості у студентів даної групи та розвитку у них професійного інтересу, як спонукальної сили до пізнання та оволодіння її секретами, ми зачитували із книги В. Сухомлинського “Серце віддаю дітям” розділ “Роки дитинства” і визначали завдання для самостійної роботи:

- дати відповіді на поставлені дитячі запитання, які наводить видатний педагог із досвіду роботи з шестирічками [ 261; 126].

Враховуючи індивідуальні особливості студентів, пропонували дати відповіді письмово, усно, зачитати відповідь на занятті чи закінчити її вдома.

Для вивчення пізнавальних інтересів дошкільнят визначали завдання для студентів на педагогічну практику в дошкільних навчальних закладах:

- записати дитячі запитання до вихователя протягом дня у закріпленій віковій групі;

- на основі спостережень виділити прийоми вихователя, які розвивали пізнавальний потенціал дошкільника;

- виділити способи організації вихователями розвивального ігрового середовища певної вікової групи;

- назвати методи керівництва самостійною ігровою діяльністю дітей з використанням інтелектуальних ігор із власного досвіду та педагогічної практики.

Виконані завдання на педагогічній практиці обговорювались в роботі “круглого столу”, “засідання клубу молодого вихователя”, моделювання ситуації їх оптимального вирішення та сприяли становленню елементів змістової характеристики пізнавальної самостійності особистісних властивостей студентів, необхідних для професійно-педагогічної діяльності.

Пізнавальні інтереси дошкільників виступали мотиваційною та змістовою основою для зростання ПС студентів. На основі ростків пізнавального інтересу та сформульованих пізнавальних способів дій, ми пропонували пізнавальні задачі, поступово зменшуючи міру допомоги і збільшуючи ступінь самостійності студента.

Студентам підготовчого рівня ПС ми пропонували різнорівневі завдання, які вони могли виконати сьогодні з допомогою дорослого, а завтра – самостійно, тобто орієнтуючись на “зону найближчого розвитку” за Л.Виготським.

Наприклад, пропонували кросворд-задачу, в якій пізнавальні завдання репродуктивного рівня полягали у пошуку слів-відповідей сітки кросворда за допомогою допоміжної літератури, енциклопедії, словника. Ми звертали увагу студентів на необхідність визначення виду кросворда, його тематики.

Стимулювали використання пізнавальних способів дій. Заохочували майбутніх педагогів здійснювати пізнавальні операції самостійно, використовуючи весь діапазон своєї ерудиції та життєвого досвіду. Для підсилення мотивації використовували на ігровому полі кросворда – зображення (картинки), окремі літери для окремих його позицій (по вертикалі чи горизонталі).

Наприклад, у кросворді “Україна” пропонувались такі пізнавальні завдання:  
(Див. дод. К)

Аналогічно пропонувались студентам сканворди, чайнворди та інші пізнавальні задачі даного рівня [ 28 ]. Введення в навчальний процес пізнавальних задач, які мають готові умови, полегшував студентам пошук невідомих відомостей та пізнавальних способів дій. Ефективними виявилися форми роботи в парах, з творчими підгрупами. Отже, емоційна атмосфера навчальних занять, введення студентів у професійну пізнавальну царину їхньої майбутньої педагогічної діяльності, настроювали їх на включення в навчально-пізнавальну діяльність на основі внутрішньої активності та бажання самостійно пізнавати свої можливості та прогалини для складання плану особистісного зростання. Отже, дуже важливо студенту підготовчого рівня пізнавальної самостійності не проконстатувати його рівень самостійності (досягнень), а створити умови, щоб цей рівень став на сходинку вищим і бажаним для самого студента.

Так, поступово утворюється ланцюжок: - стан комфортності – відкритості – відсутність страху – почуття впевненості – готовність і очікування зустрічі з невідомим, але цікавим – очікування тренінгових занять для нової інтелектуальної роботи.

Ми виділяємо почуття очікування не випадково, оскільки вчені, зокрема Л. Виготський, підкреслює, що “очікування полегшує поведінку при наступній конкретній події [53; 151]”. Таким чином, педагог готує студента до поступового переходу з підготовчого до середнього рівня ПС.

Середній рівень пізнавальної самостійності студентів.

Завдання педагога полягали у врахуванні таких особливостей студентів даного рівня:

- зацікавленість темою пізнавальної задачі залежить від емоційної привабливості та прийомів її подачі педагогом;
- швидкі правильні відповіді на пізнавальні завдання носять епізодичний характер;
- працюючи на початковому етапі розв’язування пізнавальної задачі, студенти не завжди рівномірно розподіляють свої сили до її вирішення;

- перевага надається репродуктивним видам пізнавальної діяльності та роботі за взірцем (або за аналогією);

- знання і пізнавальні навички не мають системного характеру.

Дана група студентів знаходилась в стані протиріччя:

- з одного боку – необхідність виконання пізнавального завдання (задачі);

- з другого – недостатньо умов для успішного його вирішення.

Тому головними завданнями педагога були: зняти інтелектуальну втому; допомогти подолати вольову апатію; стимулювати пізнавальний інтерес.

Особливістю студентів цієї групи було те, що вони проявляли ініціативу та допитливість, самостійність і захопленість в ході розв'язування пізнавальних завдань. Але в кінцевих результатах діяльності виявились певні недоліки. Хоча самі вони не помічали своїх помилок, але легко знаходили неточності у виконаних пізнавальних завданнях ровесників. А самостійний розв'язок пізнавальної задачі був без помилок. Таким студентам не вистачало самоконтролю, усвідомлення того, що і як вони виконують.

Доцільними для групи студентів з середнім рівнем ПС були запитання: “Чи важке для тебе дане пізнавальне завдання?”, “В чому труднощі під час розв'язку задачі?”, “З чого почнеш виконувати пізнавальне завдання?”, “Як ти себе перевіриш у правильності розв'язку?”, які не підказували хід вирішення задачі, а лише спрямовували, націлювали, наставляли на розв'язання пізнавальної задачі.

Ефективним виявився прийом “позитивної” оцінки, який передбачає позитивну розповідь про те, що робиш, і про себе: шукайте два “плюси” та кожний “мінус”, декларація “я можу” перед виконанням завдання, перетворення помилок на нормальне та потрібне явище; розповідь про помилки; показ цінності помилки як спроби; доведення до мінімуму наслідків від зроблених помилок.

Подібні запитання ми задавали і після виконання пізнавальних задач: “Чи важким було для тебе пізнавальне завдання?”, “Як ти з ним справився?”, “Як ти використаєш такі завдання у професійній педагогічній діяльності?”, “Для чого потрібні заняття-тренінги?”, “Де тобі можуть знадобитися знання та уміння, отримані під час інтелектуального тренінгу?”.

Відповіді на такі запитання сприяли створенню своєрідної паузи, в ході якої студенти задумувалися над тим, що вони вже зробили, а що ще і як необхідно зробити. Таким чином, протиріччя між бажанням виконати пізнавальне завдання і його кінцевим результатом можна вирішити через систему прийомів самоконтролю. Ми пропонували консультації, право вибору або заміни завдання по бажанню студентів. Враховуючи те, що часто студенти із середнім рівнем ПС не наважуються приступати до виконання пізнавальної задачі, оскільки вона їм здається складною і об'ємною, ми дозволяли їм виконувати лише її частину або виконувати парами. Наприклад, для розв'язування у кросворді №23 пізнавальних завдань по горизонталі та вертикалі, ми розподіляли їх між двома учасниками або ж пропонували це зробити творчій групі.

Пропонуючи пізнавальні завдання другого рівня складності ми забезпечували: варіативність врахування різнобічності інтересів, індивідуальних та типологічних особливостей студентів даної групи. Студенти могли вибрати тему пізнавальної задачі (“Музика”, “Космос”, “Т. Шевченко”, “Природа рідного краю”, “Риби”, тощо).

В основі пізнавальних задач були пізнавальні завдання репродуктивно-продуктивного рівня. Наприклад, студентам пропонували під сіткою кросворда довільно записані слова-відповіді без вказаних позицій, але з вказівкою горизонтальної чи вертикальної лінії. Завдання полягало у підборі тлумачень даних слів-відповідей та розміщенні їх на ігровому полі кросворда. Ми звертали увагу на самостійність у виборі виду кросворда, його тематики та міри використання допоміжних засобів (словники, взірці, тренувальні кросворди тощо). Студенти могли використовувати художню, наукову та дитячу літературу. Заохочували самостійність в пошуку способів пізнавальних дій. Наприклад, Кросворд “Сузір'я”, “Музичні інструменти” (Див. дод. Л.).

Слід відзначити, що студентам цієї групи притаманна поспішливість у розв'язанні пізнавальної задачі, використання шляху “проб і помилок”, незавершеність пізнавальних дій. Саме тому ми навчали студентів, опираючись на опорні сигнали, створювати алгоритми навчально-пізнавальних дій, малюнки-підказки до пізнавальних задач, тощо. Ефективними виявилися – захисти

чайнвордів, які склали самі студенти на педагогічну практику для інтелектуальних центрів у базові дошкільні навчальні заклади №3, №5, №2 м. Кременця.

Цікавою була різноманітність пропозицій у виборі форми для розміщення чайнвордів для дошкільнят: у вигляді казкового удава, будиночка-равлика, польоту голуба у крузі, подорожі стоніжки, квітки нарцису, стежини для равлика, веселої змійки, доріжки для кішки, яблука, музичного ключа, клубочка ниток, кульбаби, метелика, шкільної дошки, графічного зображення літери та ін..

Пізнавальні ж завдання до чайнвордів, в основному, базувались на загадках, що вимагало від педагога підсилення змістового компоненту ПС. Для розширення кругозору, глибини знань про довкілля та формування вміння пропонувати цікаві пізнавальні завдання для дошкільнят ми пропонували інтелектуальні мовні ігри, в яких пізнавальне завдання полягає у відгадуванні загадок. Спочатку зачитували та аналізували види шарад із книги О. Пчілки “Годі, діточки, вам спать” [220; 322], давали характеристику логогрифів, шарад, визначали їх спільні і відмінні характеристики.

Наступним етапом пропонували студентам відповіді гри-шаради, але визначали умову – самостійно придумати до них пізнавальні завдання: вино-град, гриб-очки, під-вал, під-вода, сад-овод, банк-рот, сіно-вал, за-дача, яр-марка, по-мі-до-р, к-оса та інші. Кожна частина слова в шараді – має бути самостійне лексичне значення, на яку потрібно було підібрати тлумачення його змісту через опис у вигляді речення, загадки, вірша, підбору синонімів чи антонімів, прикладу прямого чи переносного значення слова, тощо. Ефективними виявилася самостійна робота парами та творчими групами в процесі модулювання ігор: “Лото”, “Доміно”.

На педагогічну практику визначали завдання: розробити конспекти ігор-шарад та логогрифів та провести в підготовчій групі з використанням наочного та ілюстративного матеріалу.

Цікавими виявилися пропозиції віршованих логогрифів, включення шаради чи логогрифів до пізнавальних завдань кросворду чи чайнворду для дошкільнят, що свідчило про вдосконалення способів дій та пізнавальних умінь більшості студентів. (див. дод. М).



Для студентів даної групи такі завдання необхідні, оскільки вони передбачають цілеспрямований пошук необхідної інформації, самостійну побудову пізнавальних завдань у цікавій формі, завершення розпочатої справи до кінця. Стимулюють пізнавальну діяльність і сприяють переходу із середнього на достатній рівень ПС – запитання, які задавали самі студенти. Ми ввели правило: студенти в кінці навчального заняття повинні задати по 4-5 запитань за темою. Це допомагало студентам виділяти головне і підтримувало їх зосередженість протягом тренінгового заняття.

Враховуючи те, що для даної групи студентів велику роль відіграє емоційна підтримка, ми використовували такі прийоми: незвичайний початок уроку; “розумова розминка, зміст якої не пов’язаний з майбутньою пізнавальною діяльністю”, епіграф на дошці “Я вам пишу” – слугував сигналом, що планується написання листа, музичний чи поетичний уривок як привітання (під час КВК, вікторин, тощо) або як тема уроку.

Наприклад, перед розглядом тем “Ігри для розвитку особистості”, “Ігри для розвитку мислення” ми зачитували колективно складений вірш шестирічками Павлишської школи про рідний край [ 261; 210].

Поетичні рядки – яскраві образи, створені в дитячій уяві, виникають лише тоді, коли педагог відкриває перед дітьми красу довкілля і красу рідного слова. Ми підтримували емоційно-інтелектуальну атмосферу в продовж навчального заняття, аналізуючи розділ В.Сухомлинського “Тисяча задач із живого задачника” [261; 147-150], де він пише: “В оточуючому світі – тисячі задач. Їх придумав народ, вони живуть в народній творчості як цікаві розповіді-загадки”. Із багатої скарбниці народної педагогіки він використовував задачі – загадки, задачі-жарти та самостійно складені задачі, щоб кожна дитина могла досягнути успіху ( Дод. М ) . Ми пропонували студентам проаналізувати запропоновані умови та запитання задач, визначали завдання на педагогічну практику щодо їх використання в підготовчій групі. Студенти пропонували ініціативні ідеї, висловлювали пропозиції щодо унаочнення сприймання умови задачі-загадки дошкільниками, пропонували

виготовити ілюстрації, панно для простеження зв'язку між предметами та явищами, наведеними в умові задачі.

Наприклад, до задачі-жарту про рибок у акваріумі студентка Оля С. пропонувала її використати безпосередньо в куточку живої природи біля акваріуму, щоб створити уявну ситуацію, а студентка Світлана К. запропонувала виготовити рухоме панно-акваріум.

Задача-жарт [ 261; 153 ]:

Братик побачив у акваріумі дві великі й чотири маленькі рибки, сестричка побачила дві великі і три маленькі рибки. Мама побачили три великі і п'ять маленьких рибок. Мама побачила всіх рибок, які жили в акваріумі. Скільки ж рибок було в акваріумі?

Після використання задач-жартів на педагогічній практиці ми обговорювали варіанти розв'язку таких задач дітьми. Цікавими були відповіді дітей і подібними до відповідей шестирічок у Павлишській школі. Варіанти відповідей: “Мама побачила всіх рибок, а діти не побачили за камінням чи водоростями”, “Хлопчик дивився збоку в акваріум і тому не побачив усіх рибок”, “В акваріумі три великих і п'ять маленьких рибок. Їх мама побачила”.

Ми пропонували самостійно скласти загадки-задачі та задачі-жарти, використовуючи за взірцем збірник “Задачі-жарти” викладача-методиста коледжу О.Яловської. Слід відмітити, що у окремих студентів даної групи домінували пропозиції ідей в порівнянні з прийняттям самостійних рішень та реалізації власних починань.

Для розвитку якостей мислення студентів даної групи ПС<sub>4</sub> ми пригадували слова Г.Костюка, що “Мова є носієм пізнаного й водночас знаряддям пізнання нового”, та пропонували розумову розминку “Мова квітів”.

Умова. Ведучий за принципом естафети по рядах передавав м'яч (прапорець, султанчик, тощо) і називав слово-назву квітки, а наступний гравець повинен був назвати її символічне значення.

Айстра – сум, верба – відвертість, вереск – самотність, волошка – простота, гвоздика – мужність, гіацинт – біда, дзвоник – вдячність, піонія – довголіття, фіалка – сором'язливість, тюльпан – кохання, лілія біла – чистота і ін.

Відповідь не обов'язково повинна була співпадати з передбачуваною, але обов'язково мотивованою та самостійною. Для підсилення змістової сторони ПС пропонували продовжити думку у вправі “Символіка кольору квітів”.

Жовтий – символізує світло, життя, радість, повагу до старості.

Білий – символізує невинність і чистоту.

Зелений – символізує мир, спокій, надію, сум.

Синій – символізує безкінечність, довір'я, сум і т.д.

Після таких розумових розминок у студентів виникає пізнавальний інтерес до теми “Квіти”, який втілюється в творчих розробках окремих студентів на педагогічній практиці. Вони добирали легенди, вірші, загадки, усну народну творчість про квіти для дошкільнят і включали їх до інтелектуальних ігор.

Ми оцінювали не лише знання і старанність студента, а його “саме просування вперед”, прислуховуючись до порад В.Сухомлинського, що неподолані труднощі “переживаються окремими вихованцями як нещастя”. Ми старались – “відкрити буквально перед кожним, навіть перед самим середняком, самим важким в інтелектуальному розвитку його духу, де він зможе досягти вершин, проявити себе, заявити про своє “Я”, ...відчувати себе не обділеним, а духовно багатим [140; 326]”.

Так, проводячи інтелектуальну гру “Вгору по сходах”, ми пропонували пізнавальні завдання різного рівня складності, даючи можливість кожному студенту (команді) право вибору, щоб досягти успіху [ 184; 55-58 ]. Гра проходила за принципом участі команд у Брейн-рингу та сприяла активізації чуттєвого досвіду, опорних знань студентів про природні зони України, визначала рівень їх досягнень та завдання для подальшого самовдосконалення.

Поєднуючи індивідуальну форму роботи в парах, в творчих групах, під час змагання в командах вироблялись у студентів пізнавальні способи дій, зберігалась стійкість пізнавального інтересу.

Ми пропонували студентам під час безперервної педагогічної практики використати прийоми “віри в успіх” у спільній пізнавальній діяльності з дітьми: варіант “формування віри в успіх” підкреслення будь-яких покращень; оголошення будь-яких внесків; розкриття сильних сторін дітей; демонстрування віри в дітей; визнання труднощів завдань; обмеження часу завдань. Концентрація уваги дітей на вже досягнутих у минулому успіхах: аналіз минулого успіху, повторювання та закріплення успіху. Наочність досягнень: (наклейки “я хочу, можу, вмію”; альбом досягнень); підкреслювання досягнень: (оплески; “Зірки й наклейки”; нагороди і медалі; виставки).

Так, в результаті послідовної педагогічної взаємодії студент відчував почуття радості, підйому не тільки під час сприйняття пізнавальної задачі, але і в ході її виконання. Відчувши почуття успіху один раз, він бажав повторити і закріпити свої досягнення, він був готовий на нові інтелектуально-вольові зусилля. Тому подальшими завданнями були: наступними заняттями інтелектуального тренінгу не обманути його очікувань і створити умови для переходу студента з середнім рівнем ПС на достатній рівень пізнання.

Показниками сформованого середнього рівня пізнавальної самостійності в процесі пізнавальної діяльності є:

- сприйняття нестандартних ситуацій, що свідчать про сформований емоційно-інтелектуальний настрій студентів;
- бажання вести діалог з педагогом за темою тренінгового заняття;
- задоволення потреби в пізнанні нової інформації через читання додаткової літератури, роботу з словниками, енциклопедією тощо;
- стабільне відвідування занять інтелектуального тренінгу та позаурочних загальношколярських заходів (інтелектуальні турніри, “Брейн-ринг”, “Що? Де? Коли?”, тощо).

Такі критерії є показниками сформованого пізнавального інтересу до навчання. Однак, як відмічають А. Маркова, Г.Щукіна, що навіть при наявності пізнавального інтересу результати контрольних зрізів показують неповні знання студентів, недостатню свободу оперування мислительними операціями (синтез,

аналіз і т.ін.). Отже, не можна надавати перевагу тільки емоційним аспектом в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

В ході експерименту та на основі спостережень з досвіду роботи в коледжі ми прийшли до висновку, що емоційна форма викладання матеріалу може підсилити навчальне заняття, але не забезпечує оволодіння знаннями в повному об'ємі. Педагог повинен створити не тільки емоційну атмосферу, але і оптимальні умови для самостійної пізнавальної діяльності студентів. Тоді можна буде говорити про стабільний середній рівень ПС студентів та майбутній ріст в процесі самовдосконалення у їх професійно-педагогічній діяльності.

Достатній рівень пізнавальної самостійності студентів.

Студенти із достатнім рівнем пізнавальної самостійності усвідомлено сприймають пізнавальну задачу, з бажанням включаються в навчально-пізнавальну діяльність, пропонують оригінальні шляхи вирішення завдань для самостійної роботи. На таких студентів викладач опирається при вивченні нової теми, вони виручають викладача у різноманітних навчально-виховних ситуаціях (відкритий урок, виховна година).

Але у студентів цієї групи є свої особливості. Їх часто називають “зубрилами” за старанність та прихильність до навчання. Ми враховували не тільки те, що таким студентам легко даються пізнавальні завдання в процесі учіння, але і те, що це результат зусилля студента: вміння його зосередитись на задачі (завданні), вміння проаналізувати її умову та активізувати наявні знання, вибрати найбільш раціональний спосіб, виконати пізнавальні дії, а якщо потрібно, то повторити цю послідовність ще (і не один раз). Тому, що саме такий підхід допомагав студентам активно включатися в роботу на рівні своїх пізнавальних можливостей.

Серед студентів достатнього рівня пізнавальної самостійності виділялись студенти, які в одній навчально-пізнавальній ситуації не проявляли пізнавальної активності, а в іншій – могли несподівано демонструвати високий рівень знань, умінь, спостерігати, порівнювати, робити узагальнення і т.ін. Виникла асоціація в порівнянні із студентами середнього рівня ПС. Але в процесі розв'язування пізнавальних задач ми помітили таку принципову відмінність. Пізнавальна

діяльність студентів середнього рівня ПС була викликана зовнішніми причинами (прийоми викладання, тема заняття і т.ін.), а пізнавальна діяльність студентів достатнього рівня була обумовлена внутрішньою активністю – роботою думки. Слід відмітити, що у навчально-пізнавальній діяльності даних студентів ПС проявляється не так часто, як цього хотілося б педагогам.

Тому, розробляючи пізнавальні завдання, задачі для студентів з достатнім рівнем ПС, ми врахували, що:

- студенти достатнього рівня ПС потребують особливої уваги з боку викладача;

- у них згасає пізнавальна активність, якщо пізнавальні завдання прості, легкі, тоді вони звикають виконувати тільки навчальну задачу і не шукають нестандартних рішень, нових способів дій.

Основними прийомами, які стимулювали пізнавальну самостійність даної групи студентів, були: проблемні, частково-пошукові, евристичні та рольові ситуації, пізнавальні задачі, тощо. Щоб поступово підвести студентів до розв'язання пізнавальних задач III рівня складності та активізувати сформовані інтелектуальні уміння (виділяти головне, аналізувати, здійснювати синтез, узагальнювати, порівнювати, абстрагувати, доводити, конкретизувати, моделювати та прогнозувати, тощо), ми проводили “Мозкову атаку”, чергуючи форми роботи групою, парами.

Засобами стимулювання ПС студентів достатнього рівня були інтелектуальні ігри-задачі: анаграми та метаграми. У парах інтелектуальні ігри проводили тоді, коли необхідно було включити в активний пізнавальний пошук кожного і не залишити бездіяльним спостерігачем жодного учасника. У цьому разі в аудиторії столи розміщували у вигляді літери “Т”, за столи попарно, обличчям один до одного сідали основні учасники роботи – “генератори” й “резонатори”. Першим етапом роботи було знайомство – хто і з ким буде працювати. Ведучий умовно поділив учасників на дві команди. Утворення нових слів – анаграм здійснювалось по чергово учасниками, які сиділи один напроти одного. Ведучий стежив за правильністю підбору слів, самостійністю виконання пізнавальних дій. “Арбітри” оцінювали

участь учасників в грі за критеріями: активність, самостійність, точність, оригінальність, культура спілкування.

Аналогічно використовували метаграми [ 28; 31-36], (див. дод. Н).

“Мозкова атака” – інтенсивний, енергомісткий метод роботи, тому ведучому необхідно швидко зосереджуватись, розподіляти увагу, уникати оцінних суджень, спонукати групи до активної, швидкої роботи, вміти спрямовувати пошук, дотримуватись правил, володіти високою культурою спілкування.

Використовували прийом “асоціацій”, враховуючи дослідження вчених, які вважають асоціації одним із фундаментальних механізмів мислення та уяви, а особливістю смислової пам’яті - її асоціативний характер.

Ми пропонували творчим групам завдання-парадокси у метаграмі, в якій заміною однієї літери можна змінити значення слова.

Пропонували жартівливі завдання: 1) “перетворити вовка в муху;” 2) “козу в муху;” 3) “вовка в козу”. Групи письмово виконували ланцюжки слів: коза – кора – Кіра – ліра – Міра – мура – муха; вовк – Вова – сова – мова – мода – сода – вода – вада – ваза – база – буза – муза – муха і ін. Оригінальним рішенням вважалися: асоціативний хід 4-5 ходів, зв’язок між словами, оригінальність. Цим вимогам відповідав асоціативний ряд: небо – хмари – дощ – вода – озеро.

Відчути елемент новизни в навчально-пізнавальній чи рольовій ситуації студентам з достатнім рівнем ПС під час інтелектуальних ігор допомагали ролі “експертів”, “журі”, “спостерігачів” та “рецензентів” у ділових іграх. Такі ролі сприяли розвитку пізнавальної активності та самостійності студентів. Більшість дослідників підкреслюють, що введення в систему роботи пізнавальних задач і завдань дозволяє формувати творчі здібності в активній пошуковій діяльності, тобто формувати досвід творчості, який іншим шляхом надбати неможливо. Будь-яка пізнавальна задача чи завдання потребує застосування певного прийому розумової діяльності чи сукупності цих прийомів, що розвивають пізнавальний потенціал студента. Тому в експериментальних групах із студентами достатнього рівня ПС ми дотримувались такої послідовності:

1. Постановка проблемного (пізнавального) завдання: запитання, задача, ситуація (проблемний виклад педагога).

2. Аналіз умов, необхідних для розв'язання задач (виявлення відомих і невідомих даних, постійних і перемінних величин і ін.).

3. Пошук способу розв'язування пізнавальних дій (висунення гіпотез, ідей, критична оцінка прийнятих рішень, пригадування аналогічних задач, прагнення отримати додаткову інформацію тощо).

4. Перевірка результату; при незадовільній відповіді – повернення до 2. 3.

Найбільш значущою для ефективності навчання є мотивація, зумовлена інтелектуальною активністю (Д.Богоявленська) та пізнавальними інтересами (Н.Бібік, Г.Щукіна). Її сила – в зосередженості, захопленні роботою, вольовими зусиллями, почуттях задоволення від цього. Для підтримки пізнавальних інтересів студентів даної групи надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття. Їх потужним джерелом є емоційність навчального процесу. Але потрібно пам'ятати, що для студентів із достатнім рівнем ПС важлива змістова сторона навчально-пізнавальної діяльності.

В пізнавальному інтересі поєднуються, переплітаються інтелектуальні, вольові та емоційні компоненти (Н.Бібік). Найвиразніша його ознака - активні дії. Тому ініціативність пошуків під час інтелектуальної гри, самостійність у пошуку способу вирішення інтелектуального завдання – найхарактерніше виявлення пізнавального інтересу, який не тільки істотно впливає на розвиток психічних процесів, а й змінює загальну спрямованість активності особистості студентів, його пізнавальної самостійності. Тут доцільно нагадати слова В.Сухомлинського: “Інтерес підтримується успіхом, до успіху веде інтерес, а він, в свою чергу, породжує пізнавальну активність і самостійність”. Емоційна радість, спільні переживання краси, спільне прагнення зрозуміти і дають це бажання пробудження думки.

Ми пропонували студентам з достатнім рівнем ПС пізнавальні задачі III рівня складності. Навчально-пізнавальне завдання гри-кросворду носило продуктивно-пошуковий характер. Воно полягало у доборі слів-відповідей, які були запропоновані в алфавітному порядку без вказаних позицій (1, 2, 3 і т.д.) та



розміщення по горизонталі і по вертикалі. Необхідно було розставити слова-відгадки та підібрати їх визначення (тлумачення, розмістити їх по вертикалі та по горизонталі). Ми пропонували студентам підібрати до визначення слова-відгадки – загадку, скласти анаграму чи шараду, замалювати ребус чи криптограму, придумати поліндром тощо. Вони могли використовувати допоміжні художні засоби (олівці, фломастери, фарби, допоміжні картинки тощо) для їх зображення, а також надати кросворду сюжетного чи тематичного змісту.

Приклади варіантів кросвордів у додатку П.

Пізнавальна самостійність студентів посилювалась при постановці пізнавальних завдань, які вимагали порівняння. Такий вид пізнавальної діяльності, самостійність розуму студентів, формував уміння виділяти головне, перерозподіляти увагу, робити власні висновки.

Такі пізнавальні задачі, сформульовані нестандартно, проблемно, викликали інтерес, увагу і включали механізм творчого, критичного мислення. Студенти старались приймати самостійне рішення, обходитись без допомоги викладача, критично мислити в процесі пошуків способів дій. Окремі студенти проявляли нестандартність рішень та робили спробу зробити власний варіант виконання пізнавальної задачі, який виходив за рамки поставлених завдань. Вони добудовували сітку кросворду, ускладнювали зміст пізнавальних завдань. Наприклад, до кросворду “Квітник” – студентка Олена М. запропонувала розмістити окремо на сітці кросворду багаторічні квіти і однорічні, в залежності від кольору квітів та періоду цвітіння, щоб на клумбі квіти цвіли круглий рік. Надія Р. – запропонувала умовами задачі-кросворду взяти легенди про квіти та окремо виділила польові квіти.

Під час розв’язання кросворду “Городина” студенти виділяли варіанти ключових слів (город, господиня, господарочка, родичі гарбузові тощо), графічно домальовували елементи цих культур (плодів, листя тощо), підбирали віршовані умови пізнавальних завдань тощо.

Але в цій групі були студенти, які лише розмістили слова-відповіді на сітці кросворду, а до другого етапу не приступали (тобто до складання пізнавальних

завдань). В роботі з даними студентами ми пропонували їм “перерву” у вигляді індивідуальних завдань-головоломок [184]

На педагогічну практику студентам визначались завдання:

1. Провести ігри-метаграми з старшими дошкільниками : за допомогою набірною полотна; кубиків чи мовного лото; гри “живі слова”.
2. Виготовити тематичні кросворди для дошкільників за змістом українських народних казок.
3. Провести індивідуальну роботу (з 1-2 дітьми) з метою закріплення навичок читання за допомогою анаграм [ 28].

Не зважаючи на те, що у більшості студентів достатнього рівня ПС наявні пізнавальні знання та уміння роботи, ми пропонували їм зарядку для “гмнастики розуму”, активізували асоціації засвоєння способів дій.

Беручи на озброєння слова В.Сухомлинського, що “школа повинна бути “царством допитливої і наполегливої думки”, ми використовували в експериментальних групах форми дискусій “круглий стіл”, “засідання експертної групи”, “дебати”, “сократичні діалоги”. Кожен учасник дискусії мав право включитися в обговорення і вирішення проблеми, вислухати інші точки зору, побачити багатомірність задачі. Переваги таких форм дискусій у тім, що вони:

- дозволяли студентам самостійно вирішувати проблеми, а не просто бути спостерігачами;
- створювали потенційно більш високу можливість переносу знань і досвіду пізнавальної діяльності із навчальної ситуації у професійну;
- були “психологічно привабливі для студентів”.

Ми знайомили студентів із правилами ведення дискусій, до яких відносяться:

- немає “акторів” і “глядачів”, всі – учасники;
- кожен учасник заслуговує того, щоб його вислухали і не перебивали;
- критикуються ідеї, а не особистість учасника;
- мета дискусії не в “перемозі”, а в можливості знайти правильне рішення на основі різних точок зору на проблему.

Варіантами таких відкритих задач для обговорення були: [219; 307]

1. – Людське життя вдалося продовжити до 250 років. Що буде? Які наслідки?
2. – До неба прикріплені мотузки, які звисають на землю. Які можуть бути наслідки? Що трапиться? (за Торренсом).
3. – Знайти якомога більше способів використання коробок із картону. (за Торренсом).

Постановка таких відкритих задач не має єдиного правильного розв'язання. Їх постановка і розв'язування спрямовані на руйнування стереотипів, пов'язаних з пошуком правильної відповіді.

При їх розв'язку проявлялась активність особистості в пошуку варіантів мисленнєвих дій.

Важливий аспект роботи з даною групою студенті полягав у обов'язковій і послідовній роботі над науковою термінологією. Ми запровадили на тренінгових заняттях термінологічну розминку, в ході якої студенти вчилися знаходити основу для об'єднання термінів за подібністю, виявляли їх спільні характеристики, обирали категорії для позначення груп слів.

Сформовані прийоми діяльності ставили активними способами у навчальній діяльності, допомагали досягти нових успіхів і інтелектуального розвитку. Якщо студент вміє аналізувати, виділяти головне, порівнювати, доводити і узагальнювати – це значить, що він зуміє виконувати завдання конструктивного і творчого характеру, підніматися від репродукції до творчості.

“Знання пов'язуються з мисленням, як продукт з процесом: з одного боку, він є результативним еквівалентом мислення, тобто тим, у що перетворюється мислення (як процес взаємодії); з другого боку, переходячи в процес, тобто включаючись в діяльність індивіда, знання проявляються як компонент мислення... Будучи наслідком мислення, знання є разом з тим і однією з його умов”, – зауважує Я.Пономарьов. [190; 132]

Отже, знання і мислення, знання та інтелект – багатопланові, взаємопов'язані категорії. Змістова основа інтелектуального розвитку полягає в пробудженні

інтересу і мислення, різноманітній мотивації учіння студентів із достатнім рівнем ПС.

Спостерігаючи за пізнавальною діяльністю з достатнім рівнем ПС під час експериментального дослідження, ми прийшли до висновку, що основна увага педагога повинна бути спрямована, на те, щоб стимулювати таких студентів до самоактивності в пізнанні. Необхідно враховувати те, що студенти даного рівня ПС потенційно готові до розв'язання проблемних, пошукових, нестандартних задач і ситуацій, але в умовах традиційного навчання не можуть реалізувати цю готовність. Дуже часто такі студенти шукають можливість самореалізації в поза навчальній діяльності або поступово втрачають збагачений запас знань, умінь і бажання вчитися.

Педагог – майстер повинен знайти безліч способів допомогти студенту, пам'ятаючи правила Л.Виготського: навчання веде за собою розвиток; поступово зменшувати дозу допомоги і збільшувати ступінь самостійності студента. Ступінь прояву пізнавальної самостійності в навчальному процесі – динамічний і змінний показник. Завдання педагога допомогти студенту перейти з початкового рівня на середній, з середнього на достатній, а з достатнього на високий: обережно підтримуючи пізнавальну потребу → підсилюючи пізнавальну мету → направляючи пізнавальну спрямованість → вдосконалюючи пізнавальні способи дій → забезпечуючи результат пізнання у взаємодії → та визначаючи пізнавальну перспективу для кожного студента на подальше учіння. І один із чинників, який на це впливає, є те, чи допоможе студенту педагог дійти до вищого рівня пізнання, чи дозволить збайдужіти, уже сидячи на студентській лаві, до навчання, пізнання, інтелектуальної праці, які йому так необхідні у майбутній професійно-педагогічній діяльності з найменшими – дошкільнятами.

Високий рівень пізнавальної самостійності студентів.

Характерною особливістю студентів даної групи є творчість (у мисленні, у способах пізнавальної діяльності, тощо). Щоб створити умови для більш повного прояву ПС студентів високого рівня, ми повинні були продумати таку програму

пізнавальних завдань, яка включала б активізацію компонентів творчості: емоційну сферу, сферу уяви, інтуїції, мислення, волюву та інтелектуальну сфери.

Як зазначав А.Маслоу, що потреба у творчості та самовираженні закладена в самій природі людини. - “Але, як показує практика, - такого невтручання мало: не всі діти можуть самі відкривати дорогу до творчості і, звичайно, не всі можуть зберегти творчі можливості [ 59; 9 ]”.

Під час роботи з цією групою студентів необхідним було використання комплексу спеціальних педагогічних прийомів, які б націлювали їх на творчу діяльність. Важливими прийомами ( а також умовою) розвитку пізнавальної самостійності у студентів даної групи були: почуття здивування, новизни, нестандартна постановка пізнавальної задачі, нестандартне включення її в інтелектуальну гру. “Здивування - це і є початок творчого відношення до світу,” – визначає В.Шубинський [ 288; 29].

Це і проблемне запитання на початку уроку, музика, поетичне слово, поява нового предмета на столі, інтонація голосу викладача, тощо. Працюючи з студентами з високим рівнем ПС, ми дотримувались таких правил:

- Для творчої атмосфери надавали творчу свободу та відчуття впевненості у тому, що творчі прояви студентів будуть помічені, прийняті і правильно оцінені.

- На перших заняттях відмовились від критики і вибрали позицію ціннісного прийняття і сприйнятливого відношення до творчості студентів.

- Доброзичливо порівнювали виконане завдання кожного студента відповідно до творчої пізнавальної задачі.

- Не протиставляли творчу індивідуальність окремого студента (у вирішенні пізнавальних задач) групі студентів.

- Кожний студент має право на творче самовираження, тому не поділяли студентів на талановитих та інших.

- Творили самі; запалювали “іскорки творчості у душах студентів”.

Ефективними виявились такі прийоми роботи:

"Удосконалення" — складається з розгорнутого переліку тих деталей об'єкта, що потребують удосконалення. Визначаються варіанти якісної зміни предмету, обирається найбільш доцільний з них.

"Мозкова атака" — творче генерування ідей (іноді жартівливого характеру) з використанням широких асоціацій, різних аналогій, узагальнення одержаної інформації. Кожний учасник бесіди висуває ідеї, припущення щодо способів пізнавальних дій, критика яких заборонена, прагне знайти нові рішення.

"Пряма аналогія" - перенесення характерних особливостей існуючого об'єкта на об'єкт, що створюється.

"Символічна аналогія" - часткове, узагальнене перенесення характерних особливостей на об'єкт, що створюється.

"Фантастична аналогія" - використання у творчих завданнях образів з казок, легенд, міфів. Можливі й такі варіанти: зображення реального об'єкта у нереальній ситуації чи, навпаки, нереального об'єкта у реальній ситуації.

"Аукціон", "Презентація ідей" - студенти працюють у малих групах, розробляючи варіанти інтелектуальних ігор для дошкільнят.

Потім кожна група презентує аудиторії свої проекти, схематично зображуючи їх на дошці, відповідає на питання аудиторії щодо особливостей власного вибору вирішення завдання.

Також ми використовували такі методи, як "пошук аналогів" "комбінування", "універсалізація", "випадкові підстановки" (за В.Моляко). Прийом "Навідні запитання", полягає в упорядкуванні вибору варіантів в процесі пошуку способів дій, реалізації власних починань.

Для розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчого самовираження майбутніх педагогів необхідно використовувати завдання, які спонукають до багатоваріантних рішень. У монографії М.Кларіна "Інноваційні моделі навчання у зарубіжних педагогічних пошуках" пропонуються рекомендації щодо створення творчої обстановки в процесі навчання, яких ми старались дотримуватись:

- усувати внутрішні перепони творчим проявам;
- приділяти увагу роботі підсвідомості;

- утримуватись від оцінок;
- показувати студентам можливості використання метафор і аналогій для творчого пошуку, відшукування нових асоціацій та зв'язків;
- надавати можливість розумової розминки, зміст якої не пов'язаний з майбутньою незапланованою діяльністю;
- підтримувати жвавість уяви;
- “дисциплінувати” уяву, фантазію, контролювати її;
- розвивати сприйнятливність, підвищувати чутливість, широту й насиченість сприйняття всього оточуючого;
- допомагати тим, хто навчається, знаходити сенс, визначати загальну спрямованість їх творчої діяльності, бачити у цьому розвиток власних можливостей у вирішенні творчих завдань.

Суб'єкт пізнання і суб'єкт творчості – це єдиний суб'єкт пізнавально-творчого процесу по вивченню, осмисленню і перетворенню об'єктивного світу та самопізнання та самовдосконалення людини.

Самостійність творчого пошуку – індивідуальне (без повторення інших і без залежності від них) визначення цілей, форм та засобів творчого пошуку, критичне сприйняття та осмислення чужих та власних ідей та образів.

Серед прикладів моделей навчання М.Кларін виокремлює організацію творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, дискусії та гри. Саме інтелектуальна гра серед означених моделей дозволяє найбільшою мірою відтворити ситуацію творчого професійного пошуку.

Можна виділити такі її етапи:

1. Орієнтація – представлення теми, характеристика та ігрових правил, огляд загального ходу гри.
2. Підготовка до проведення – виклад сценарію, завдань, правил, ролей, процедур. Суттєвою для проведення є детальна розробка ігрового задуму. Сценарій – це організаційна й сюжетна схема гри, загальний план, згідно якого проводиться інтелектуальна гра. Сюди входять розділи: опис ігрової обстановки, атрибути гри, ігрові дії, організація гри, методичні вказівки для учасників гри.

3. Проведення гри (фіксуються ігрові дії, коректуються неточності).

4. Обговорення гри, в ході якого дається огляд – характеристика “подій” гри та їх сприйняття учасниками.

В ході інтелектуальних ігор максимально виявляється самостійність, ініціатива, активність та творчість.

За такими етапами ми проводили “Брейн-ринг”, “Що? Де? Коли?”, “Щасливий випадок”, “Ерудит”, “Поле чудес” та інші інтелектуальні ігри.

Найбільш оптимальний для даної групи був “інтелектуальний марафон”, оскільки група невелика за складом [ 184; 37]. А щоб проводити інтелектуальні ігри із елементами змагання ми залучали групу з достатнім рівнем ПС.

Групова взаємодія впливала на членів групи: підвищувалася успішність студентів з більш низьким рівнем знань та інтелекту. Слід відмітити, що студенти високого рівня ПС схильні працювати більш автономно без орієнтації на групу, на відміну від більшості їх ровесників з достатнім рівнем ПС.

В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчально-пізнавальної діяльності у пізнавально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих та пізнавальних здібностей. Ігрове моделювання дозволяє позбавитися від педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо в розвитку готовності до здійснення нововведень, як складової інноваційної поведінки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

В пізнавальних задачах 4 рівня складності, наприклад у гри-кросворд - включались пізнавально-творчі завдання. Пропонували студентам до сітки кросворда ключове слово, літери якого були розсіпані на ігровому полі кросворда. Крім пізнавальних завдань по горизонталі та вертикалі., необхідно було розшифрувати ключове слово. Студенти могли вибрати варіант кросворда чи чайнворда з ігровим полем на одну літеру ("К", "С", "Ш", тощо) чи тематичний кросворд, чи кросворд, в основі якого - слова з однаковою кількістю літер (5 літер, 4 літери, 6 літер, тощо), що ускладнювало завдання обмеженим, в зв'язку із цим, словником. Заохочували студентів до придумування доповнень гри-кросворда розповіддю-казкою про опорні слова; складанням загадки до ключового слова;



придумування запитань-жартів до запропонованих слів-відповідей; скласти пізнавальні завдання до слів відповідей по-горизонталі із ребусів, а слів-відповідей по-вертикалі - із криптограм назв творів дитячої літератури, тощо (Див. Дод. П ).

Поступово ми підводили студента до самостійного рішення, як реалізувати власний задум самостійно і цікаво. Спрямовуючи студента на самостійну творчу роботу, ми враховували результати досліджень О. Запорожця, за якими теоретичний наказ або інструкція можуть викликати правильну систему відповідних дій лише в тому випадку, якщо слова інструкції правильно зрозуміли ті, до кого вони спрямовані, й викликають уявлення про те, що і як повинно бути зроблено.

Саме гуманістична позиція забезпечує найбільш повну реалізацію особистості кожного студента, оскільки базується на ціннісному сприйманні індивідуального світу людини, згідно положень М.Когана: залучення іншого до своїх цінностей і прилучення себе до цінностей іншого (дитини, студента, педагога, батьків, тощо). Такий підхід означає, що, не дивлячись на відмінності, кожна людина навколо володіє особливою цінністю - своїм внутрішнім світом і своїм відношенням до довкілля. Якщо дорослий приймає положення про дійсну цінність індивідуального світу дитини, його особистості, то він повинен бути зацікавлений в розкритті, впізнаванні та збереженні цього світу. В протилежному випадку він націлений тільки на переробку світу другої людини у відповідності із своїми уявленнями.

Для нашого дослідження становили інтерес виділені А. Марковою рівні педагогічної творчості:

1. Творчість у широкому розумінні – відкриття нового для себе, тобто виявлення педагогом варіативних нестандартних способів рішення пізнавальних задач. Тут педагог здійснює перехід від алгоритмічних, стереотипних прийомів до суб'єктивно нового. Приклади цього рівня: вибір оптимального рішення можливих, використання відомого прийому в нових умовах.

2. Творчість у більш вузькому розумінні – це відкриття нового для себе і для інших, новаторство [ 165; 51].

Лабіринт – виявився хорошим практикумом по складанні алгоритмів способів продуктивно-творчої діяльності студентів. Мистецтво гри в лабіринтах вимагає не

тільки інтелектуальних навиків, але й майстерного застосування алгоритму його виконання. Лабіринт мобілізує знання, дисциплінує мислення студента. Наші лабіринті прогулянки були не тільки цікавими, але і корисними тренажерами виховання.

Студенти пропонували варіанти сюжетних лабіринтів – криптограм . В основі лабіринту студенти високого рівня ПС пропонували цікаві пізнавальні завдання: прислів'я, загадку, прикмету, мирилку, закличку тощо. Так, наприклад у даному лабіринті-букваринті слід знайти шлях і прочитати англійську приказку (див. дод. Р).

Виконуючи пізнавальні завдання з ребусами, студенти високого рівня ПС пропонували цікаві знахідки і оригінальні ідеї. В ребусі вони шифрували пісню, прислів'я, вірш, вислів тощо.

Спеціальні дослідження показали ефективність таких засобів розвитку гнучкості знань, як пізнавальні та проблемні завдання, включені в гру, які виключають можливість готової відповіді, вичитаної з підручника, змушують студентів міркувати, порівнювати, доводити, знаходити аналогію, висловлювати власні судження.

Ефективність зрушень в інтелектуальному розвитку студентів визначалася умінням самостійно виконувати різні розумові операції встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами, виявляти проблему (з текстом підручника, таблицею, діаграмою тощо), знаходити оптимальні способи вирішення та самостійного застосування. Складне питання про співвідношення інтелекту творчості одержало експериментальне визначення в концепції інтелектуальної активності ( Д.Богоявленська). Усі види творчої діяльності об'єднує якість особистості; що визначається як інтелектуальна активність - інтегрована психічна якість будь-якої особистості. Для пошуку педагогічних можливостей розвитку і саморозвитку молоді "фундаментальне" є поняття прогресивності, системності інтелектуального розвитку та інтелектуальної активності особистості як творчості. Постулат творчості "мислення починається з проблеми", доповнений такими важливими критеріями інтелектуально-творчої діяльності, як пошук і формування нових проблем, відкриття нових закономірностей, побудови теорії. Таким чином,

інтелектуальна і творча діяльність є компонентами єдиної системи, між ними існує позитивна кореляція; пізнавальні творчі здібності - вищий рівень розвитку інтелектуальних здібностей.

Важливою є думка В. Пекеліс що: “Творчість – це перш за все керівництво самим собою”. Кожен розуміє, що це важко, але потрібно. Але “Істинна творчість повинна приносити людині і радість і щастя [ 71]”.

Ми навчали студентів даної групи самому керувати окремими елементами креативності, брати під контроль інтелектуально-вольову сторону творчого процесу. Для цього ми використовували прийоми, які активізували інтелектуально-вольову сторону творчої діяльності: це робота з асоціаціями. Навчившись самостійно встановлювати асоціативні зв'язки між предметами і явищами, студенти використовували довільне асоціювання, яке складає основу мисленнєвого і творчого процесів.

Пропонували прийом Е. де Боно, який позначається трьома словами: “плюс, мінус, цікаво”. Студентам пропонували проблеми: “Що трапиться, якщо всі машини покрасити в жовтий колір?”, “Уявіть, що у магазині всі речі поліетиленові?”. В таких проблемах студенти виділяли всі можливі плюси, мінуси і такі особливості, які на даному етапі можна співвіднести з “+” і “-“. Названі прийоми були спрямовані на стимулювання потреби в творчому самовираженні студентів, самоактуалізації через різні види творчості: самостійне складання варіантів інтелектуальних ігор для дошкільнят, що найбільше виявилось у студентських педагогічних проектах. Стимулювали творчу самостійність студентів, логічні задачі . Студенти пропонували оригінальний зміст, демонстрували критичність мислення та уміння зробити власний вибір. Окремі студенти складали твори-мініатюри або поетичні легенди, інші - висловлювалися усно. Наводили приклади з художньої літератури за аналогією до теми логічної задачі. Отже, систематичне використання пізнавальних завдань включених в інтелектуальні ігри, переносить студента з формування потреби в знаннях до оволодіння методичним пізнанням, що в свою чергу підсилює пізнавальний інтерес до розкриття нових аспектів та сутності явищ. Потреба в

знаннях при оволодінні методичним пізнанням складають основу для формування потреби в самоосвіті, яка є однією з головних проблем сучасної системи освіти.

### **Висновки 2.3.**

Вивчення проблеми професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу в даній роботі передбачає, що питання системи дидактичного забезпечення формування пізнавальної самостійності в педагогічному коледжі – це пошук факторів підвищення ефективності професійної підготовки і дослідження обумовленості самої системи самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Тому процес формування професійно значущого вміння самостійно і творчо пізнавати під час навчання у педколеджі вимагає аналізу та врахування умов як зовнішньо заданих організації процесу, так і внутрішньо існуючих, які безпосередньо забезпечують реалізацію самого процесу формування даного феномену.

Процес формування пізнавальної самостійності відповідно до розробленої моделі ми здійснювали в три етапи: I. - теоретично-пошуковий, II – практично-пошуковий, III – діяльнісно-творчий.. Провідним завданням моделі було формування пізнавальної самостійності засобами інтелектуальної гри у майбутніх фахівців дошкільної освіти. Результати дослідження підтвердили, що цілеспрямоване конструювання й застосування в практиці навчання інтелектуальних ігор сприяє включенню в зміст освіти таких схем суспільної діяльності, її моделей, які б цілісно, в системі охоплювали всю структуру особистості студента, що формується в навчально-виховному процесі коледжу.

Результати формуючого експерименту підтвердили положення про те, що правильний добір способів керування пізнавальною самостійністю з урахуванням етапів формування розумових дій сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів у здобуванні знань в процесі учіння.

Динаміка розвитку рівнів пізнавальної самостійності у майбутніх педагогів закономірно пов'язана із якісними характеристиками їхнього мислення: результативність цього росту тим вища, чим більш є розвиненими у студентів глибина, гнучкість, критичність мислення. Це дає підстави для використання

розробленої та апробованої програми у навчально-виховному процесу коледжу інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання”, яка враховує специфіку професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, згідно сучасних вимог до його професіоналізму.

Одержанні в результаті дослідження дані свідчать про те, що регулювання пізнавальної самостійності студентів не може бути суто адміністративним.. більш продуктивним є врахування реальних психологічних тенденцій (наприклад, поєднання організації навчання з організацією міжособистісної взаємодії під час використання різнорівневих пізнавальних завдань, інтелектуальних ігор), опора на вікові індивідуально-типологічні особливості з повагою до уподобань, прагнень і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для самостійності і творчості.

Питання формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів пізнавальної самостійності засобами інтелектуальної гри викладені у збірнику матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції “Педагогічна наука – сучасній школі” в статті “Формування самостійності дошкільника засобами інтелектуальної гри” (м. Кременець, 1999); в збірнику ІХ Європейської конференції “Як дошкільна освіта готує до життя?” у тезах “Організація інтелектуальних ігор у дошкільному закладі” (м. Хельсинкі, Фінляндія, 1999) та методичних посібниках для працівників дошкільних навчальних закладів “Інтелектуальні ігри для дітей” (м. Тернопіль, 1995); “Від А до Я” (м. Тернопіль, 1997).

## 2.4 Педагогічні умови забезпечення ефективності формування пізнавальної самостійності

Контрольний експеримент дозволив виявити стан ефективності висунутих припущенням умов формування пізнавальної самостійності та визначити доцільність їх використання у практиці психолого-педагогічної підготовки студентів-майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

За змістом методики дослідження результати основного контрольного експерименту оцінювалися двічі: по закінченню курсу інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” та після проходження студентами безперервної педагогічної практики. Перший експериментальний зріз було спрямовано на визначення рівня засвоєння студентами експериментальних груп навчального матеріалу, що був представлений у новій формі. У відповідності до методики, описаної в розділі 2.1., були складені контрольні завдання чотирьох рівнів складності. Контрольні завдання першого (I) рівня складності констатували засвоєння студентами системи психолого-педагогічних знань та представлення їх на рівні репродуктивно-відтворюючого способу розв’язування пізнавальних задач. Завдання другого рівня - репродуктивно-конструктивні фіксували засвоєння системи психолого-педагогічних знань у межах переліку й описування основних елементів пізнавальної задачі у структурно-логічній послідовності способів дій її розв’язку. Третій рівень включав завдання продуктивно-пошукового характеру, що передбачали засвоєння теоретичного матеріалу в межах констатації та пояснення окремих функціональних зв’язків та залежностей, існуючих між елементами пізнавальної задачі. Завдання четвертого рівня продуктивно-творчого характеру передбачали засвоєння психолого-педагогічних знань як цілісності, що забезпечує об’єктивний та всебічний аналіз зв’язків елементів пізнавальної задачі та пошуку творчих способів дій щодо її розв’язку.

У таблиці 2.6. наводяться дані, що характеризують виконання контрольних завдань проміжного зрізу формуючого експерименту в коефіцієнтах засвоєння. Ці результати були отримані після статистичної обробки балів, виведених за

підсумками виконання чотирьох задач, які оцінювались за чотирьохбальною шкалою.

Слід відзначити, що описаний зміст навчальних задач, пов'язаних із формуванням гностичного компонента, і методика їх вирішення використовувалися в усіх експериментальних групах. Різниця полягала лише в тому, що в першій ( $n_1$ ) і в третій ( $n_3$ ) групах вона опиралася переважно на викладенні вчителем матеріалу загалом, з наступним його усвідомленням та закріпленням студентами під час самостійної роботи вдома. У другій ( $n_2$ ) і четвертій ( $n_4$ ) групах засвоєння курсу відбувалося на основі колективної роботи в аудиторії і наступної роботи вдома.

Друга відмінність полягала в тому, що вивчення курсу "Основи педагогічних досліджень" відповідно до навчальних планів для спеціальності 6.01.01.01 з додатковою кваліфікацією "Інструктор з фізичного виховання" здійснювалось на V курсі, що передбачало наявність у студентів достатньо великого досвіду педагогічної діяльності та максимального для наших умов формуючого експерименту обсягу психолого-педагогічної підготовки (третья ( $n_3$ ) і четверта ( $n_4$ ) групи). У той час, як для спеціальності 6.01.01.01. з додатковою кваліфікацією "Вихователь з правом навчання іноземної мови" вивчення цього предмета здійснювалось на II курсі (групи перша ( $n_1$ ) і друга ( $n_2$ )), що припускало мінімальний обсяг психолого-педагогічної підготовки та наявність мінімального досвіду педагогічної діяльності.

У процесі проведення формуючого експерименту привертав до себе увагу той факт, що в групах ( $n_1$  та  $n_3$ ), де студенти засвоювали пізнавальні уміння на основі репродуктивної пізнавальної діяльності, тобто використовуючи матеріали лекцій, прочитаних викладачем, були отримані більш точні і повні описи алгоритму дії. Однак, завдання, представлені студентами під час заліку, їх опис був майже однаковим.

У тих групах, де формування пізнавальної самостійності здійснювалось на основі продуктивної пізнавальної діяльності ( $n_2$  та  $n_4$ ), сам зміст був більш повним, аргументованим, описаний з аналогією тих зразків, що обговорювались в аудиторії.

Цікаво, що студенти II курсу швидше і з більшою зацікавленістю включалися у вивчення інтелектуального тренінгу "Ігрові методи", аніж студенти V курсу.

Труднощі в них виникали тоді, коли необхідно було залучати власний досвід або вдаватися до використання конкретного психологічного чи педагогічного знання. Водночас, сама установка на необхідність засвоєння навичок ПС в них не викликала такої протидії, як у студентів V курсу. Останні більш керувалися тим, що на те є психолог, методист, а для педагога-вихователя достатньо того, щоб точно виконувати їхні рекомендації. Разом з тим, у міру залучення до колективної пізнавальної діяльності, вони, все більш зацікавлюючись самим процесом надбання нових знань, умінь, змінювали своє відношення до предмета навчання.

Таблиця 2.6

Особливості засвоєння студентами теоретичного матеріалу (результати проміжного зрізу формуючого експерименту)

Рівні засвоєння	Групи				Середній коефіцієнт по групах загалом
	I	II	III	IV	
<b>Початковий</b>	0,82	0,80	0,82	0,84	0,82
<b>Середній</b>	0,78	0,81	0,82	0,83	0,81
<b>Достатній</b>	0,73	0,78	0,76	0,79	0,76
<b>Високий</b>	0,70	0,68	0,71	0,72	0,70
<b>Середній коефіцієнт по групі</b>	0,75	0,76	0,77	0,79	0,77

Як бачимо на таблиці, в усіх групах виявлено достатньо високий рівень засвоєння теоретичного матеріалу, необхідного для аналізу пізнавальної задачі та пошуків способів дій для її розв'язку. В усіх випадках зафіксовані коефіцієнти успішності, які перевищують 0,7. Виконання пізнавальних задач студентами груп другого і п'ятого курсів, що відрізняються за обсягом психолого-педагогічних знань та якістю їх узагальнення, у даному випадку показали близькі результати. Характерним є те, що в усіх групах спостерігалась тенденція до зменшення коефіцієнта успішності за умови зростання рівня складності пізнавальної задачі.



Результати даного зрізу в коефіцієнтах успішності відображають загальний стан, що дозволяє помітити тенденцію в освоєнні матеріалу на рівневому підході. Реальний стан засвоєння теоретичного матеріалу інтелектуального тренінгу, який сприяє формуванню пізнавальної самостійності, в даному випадку не розкривається.

Для отримання більш чіткого уявлення про особливості формування пізнавальної самостійності у кожного учасника експериментальних груп дані цього зрізу оброблялися за формулою обрахування середнього квадратичного відхилення. За цією допомогою видалося можливим охарактеризувати міру змінності, варійованості відповідей студентів при виконанні завдань проміжного зрізу. За формулу обрахування середнього квадратичного відхилення нами взята така:

$$\delta = \sqrt{\frac{N[\sum_i n_i(x_i)^2] - (\sum_i n_i n_i)^2}{N^2}}$$

де  $n_i$  – кількість відповідей на даний бал;

$x_i$  – бали;

$N$  – чисельність спостережень.

На основі обрахування середнього квадратичного відхилення для кожної групи було обраховано коефіцієнт варіювання за формулою:

$$CV = \frac{100\delta \cdot N}{\sum n_i x_i} = \frac{\delta}{x_i} \cdot 100$$

Отримані нами за результатами статистичної обробки дані дозволили визначити, наскільки оцінки індивідуальних відповідей студентів відображають загальну тенденцію, зафіксовану значеннями середнього арифметичного. Результати цього аналізу представлені в таблиці 2.7.

Величина середнього квадратичного у табл. 2.7 свідчить про схожість даних, які характеризують рівень засвоєння студентами теоретичного матеріалу в усіх групах. Однак, величина середнього квадратичного відхилення та коефіцієнта варіювання дозволяє говорити про те, що у третій групі результати виконання контрольних завдань були більш рівними, ніж в інших групах. Про це свідчить порівняно незначна величина CV, яка становить 20,32%.

Таблиця 2.7

Результати проміжного зрізу формуючого експерименту

Групи	Середній бал	$\delta$	CV (%)
I	2,32	0,632	27,10
II	2,326	0,605	26,11
III	2,34	0,46	20,32
IV	2,36	0,641	26,96

Найбільш висока неоднозначність оцінок була виявлена в четвертій групі, де середнє квадратичне відхилення склало 0,641%. Але в підсумку співвідношення середнього балу з величиною середнього квадратичного показало порівняно не високий коефіцієнт варіювання 26,96%.

Результати виконання контрольних завдань у першій та другій групах виявилися майже однаковими. Середні бали для цих груп складають 2,32 та 2,326 відповідно. Однак, за наявності більш високого середнього бала в першій групі було встановлено й велике варіювання оцінок, міра змінності яких складала 0,632 при коефіцієнті варіювання рівним 27,10%. Для другої групи ці величини склали відповідно 0,605 при CV рівним 26,11%.

Отже, результати проміжного (коригуючого) зрізу формуючого експерименту показали, що загалом процес формування у студентів пізнавальної самостійності їх професійно-педагогічної діяльності відбувається достатньо успішно. У всіх групах, на всіх чотирьох визначених нами рівнях складності контрольних завдань була зафіксована досить висока якість засвоєння матеріалу. Це дозволило перейти до наступного етапу аналізу результатів формуючого експерименту.

Другий зріз, якому надано контрольну функцію, проводився по закінченні програми експериментального навчання, що було спрямовано на встановлення рівня сформованості у студентів пізнавальної самостійності. Результати було піддано методам статистичної обробки, які дозволяють отримувати об'єктивні дані про ефективність та правочинність висунутої нами гіпотези.

Оцінювання рівня сформованості у студентів пізнавальної самостійності здійснювалося за результатами підготовки педагогічних проектів на безперервну педагогічну практику, зміст яких повинен був задовольняти такі вимоги:

- визначити наявність прояву змістових ознак пізнавальної самостійності у засвоюваній ними професійно-педагогічній діяльності;
- відтворювати способи рішення пізнавальних задач, якими керувався студент, плануючи свої дії, спрямовані на розробку педагогічного проекту;
- відповідати критеріям визначення рівня сформованості ПС (стабільність, яскравість).

Для педагогічних проектів – види та зміст пізнавальних задач, студенти вибирали самостійно. За результатами оцінки педагогічних проектів були отримані дані, представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості у студентів пізнавальної самостійності  
(після формуючого експерименту)

Рівень прояву	По групах (у%)				В цілому по курсах (у%)		Загалом за вибіркою
	I	II	III	IV	II курс	V курс	
<b>Високий</b>	5	15	20	25	10	22,5	16,25
<b>Достатній</b>	35	25	45	35	30	40	35
<b>Середній</b>	50	50	35	40	50	37,5	43,75
<b>Початковий</b>	10	10	-	-	10	-	5
<b>Всього:</b>	100	100	100	100	100	100	100

Як видно за значенням з таблиці, найбільш високих результатів формування ПС у студентів після закінчення формуючого експерименту досягли студенти п'ятого курсу. Про це свідчить кількість студентів, які досягли високого рівня, - їх 9, що становить 22,5%. Достатній рівень сформованості даного компонента був виявлений у 16 студентів цього курсу, що становить 40%, середній рівень виявлений

у 15 студентів, відповідно – 37, 5%. Низький рівень сформованості пізнавальної самостійності у студентів п'ятого курсу не виявлений.

Суттєво, що пізнавальні уміння і простеження можливих варіантів їх розвитку, сформовані у студентів в процесі професійної педагогічної діяльності, позитивно вплинули на їхнє ставлення до самостійної роботи. Зокрема, вони більш продуктивно виконували програму педагогічної практики, зацікавлено поставились до вибору тем своїх курсових робіт з психології, педагогіки та фахових методик та включення інтелектуальних ігор до проведення експериментального дослідження.

У студентів другого курсу результати експерименту виявили наступне. Високий рівень сформованості пізнавальної самостійності був виявлений у 4 студентів, що становить 10% від загальної вибірки по курсу, 12 студентів, тобто 30% загальної вибірки, виявили достатній рівень розвитку даного компонента, 20 студентів, або 50%, виявили середній рівень сформованості та 4 студенти, або 10%, виявили низький рівень.

Загалом за вибіркою студентів, які брали участь у формуючому експерименті, результати цього зрізу виявили таке. Найбільша кількість студентів (43,75%) досягли середнього рівня ПС у професійній діяльності, 35% досягли достатнього рівня та 16,25% - високого. Низький рівень прояву цього компонента було зафіксовано тільки у 5% від загальної кількості студентів. Наскільки отримані результати є типовими для даної вибірки студентів, свідчать дані, отримані після обробки зібраних показників за формою середнього квадратичного відхилення та коефіцієнта варіювання. Результати цієї обробки представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Результати контролю зрізу для виявлення сформованості пізнавальної самостійності у значеннях  $\bar{x}$ ,  $\delta$ , CV

Групи	$\bar{x}$	$\delta$	CV (%)
I	1,98	0,757	38,22
II	1,96	0,797	40,66
III	2,04	0,641	31,57
IV	1,98	0,757	38,22

Із таблиці видно, що найбільш схожі результати були отримані в третій групі, де встановлено самий високий середній бал – 2,04, який, поряд з найменшою величиною середнього квадратичного, рівного 0,641, та коефіцієнтом варіювання, що становить 31,57%, дозволяє говорити про відносну рівнозначність та стійкість сформованої у студентів пізнавальної самостійності їх професійно-педагогічної діяльності.

Перша і четверта групи, незалежно від того, що вони відрізняються за обсягом психолого-педагогічної підготовки студентів та за моделями експериментального навчання, проказали в цьому разі практично рівнозначні результати. Середній бал для цих груп склав 1,98, середнє квадратичне – 0,757 та коефіцієнтом варіювання 38,22%. У другій групі середній бал був дещо менший та склав 1,96 при значенні середнього квадратичного 0,797 та коефіцієнтів варіювання 40,66%.

Уявлення про динаміку формування пізнавальної самостійності у студентів експериментальних груп дає порівняльний аналіз даних таблиць 2.8 та 2.9, в яких відображено в результаті зрізів до початку й після завершення формуючого експерименту.( Таблиця 2.10)

Згідно з цими даними загальна кількість студентів з високим рівнем прояву цього компонента зростає з 1,25% до 16,25%. Кількість студентів з достатнім рівнем розвитку пізнавальної самостійності зростає з 7,5% до 35%, із середнім

Таблиця 2.10.

Динаміки розподілу студентів за рівнем сформованості пізнавальних умінь (в%)

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	1,25	16,25	1,75	6,25
Достатній	7,5	35,0	12,25	38,75
Середній	31,25	43,75	30,5	30,0
Початковий	60,0	5,0	55,5	25,0

рівнем – з 31,25% до 43,75%. На низькому рівні кількісні зміни були відображені найбільш яскраво: 60% студентів, які виявили даний рівень прояву пізнавальної самостійності до початку формуючого експерименту, після його завершення залишилось 5%.

Отже, порівняння результатів зрізів за виявленням рівнів сформованості пізнавальної самостійності до початку і після завершення формуючого експерименту показує позитивну динаміку. Про це свідчить зростання кількості студентів з високим рівнем прояву даного компонента на 15%, з достатнім рівнем – на 27,5%, із середнім рівнем – на 12,5%, і зменшення кількості з низьким рівнем на 55%.

Проведений аналіз даних заключного зрізу давав уявлення про загальні результати формуючого експерименту, але не дав прямої відповіді на головні запитання, що були поставлені в процесі дослідження:

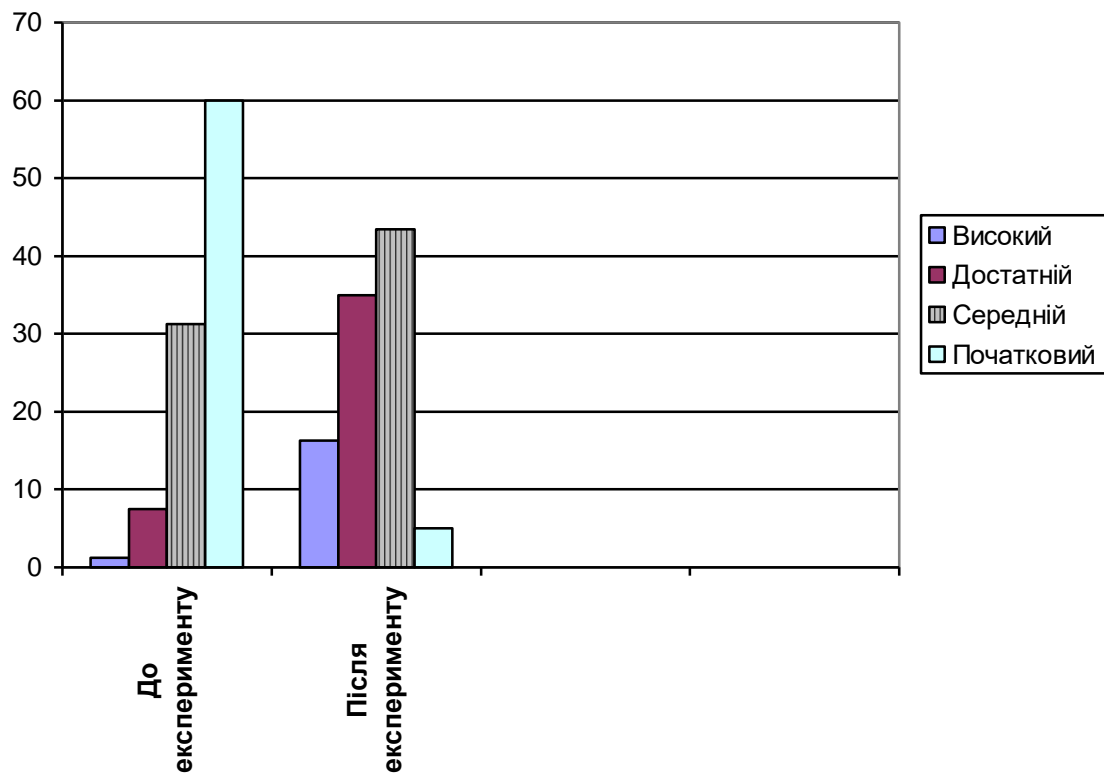
- доказу визначального впливу умов, сформульованих гіпотезою дослідження, на формування у студентів пізнавальної самостійності у засвоюваній ними професійно-педагогічній діяльності;

- визначення впливу різними за рівнями пізнавальної діяльності студентів на формування у них пізнавальної самостійності.

Для рішення цих задач результати заключного зрізу були піддані обробці методом дисперсійного аналізу. Висновок дисперсійного аналізу результатів заключного зрізу полягав у наступному: вибраний критерій ( $F = 0,95$ ) не показує різниці за їх впливом на досліджувану величину. Щодо досліджуваних даних є тільки одна генеральна сукупність результатів спостережень, розподілена за нормальним законом. Оцінка генерального середнього становить  $\bar{x} = 1,99$ . Оцінка дисперсії –  $S^2 = 0,226$ .

Отже, остаточна обробка даних заключного зрізу з визначення сформованості у студентів пізнавальної самостійності у професійній діяльності методом дисперсійного аналізу підтвердила головну гіпотезу нашого дослідження, що формування пізнавальної самосвідомості забезпечується наявністю у навчальному процесі сукупності умов. А саме:

Динаміка розвитку пізнавальної самостійності (в%) (експериментальні групи)



Динаміка розвитку пізнавальної самостійності (контрольні групи) (в %)

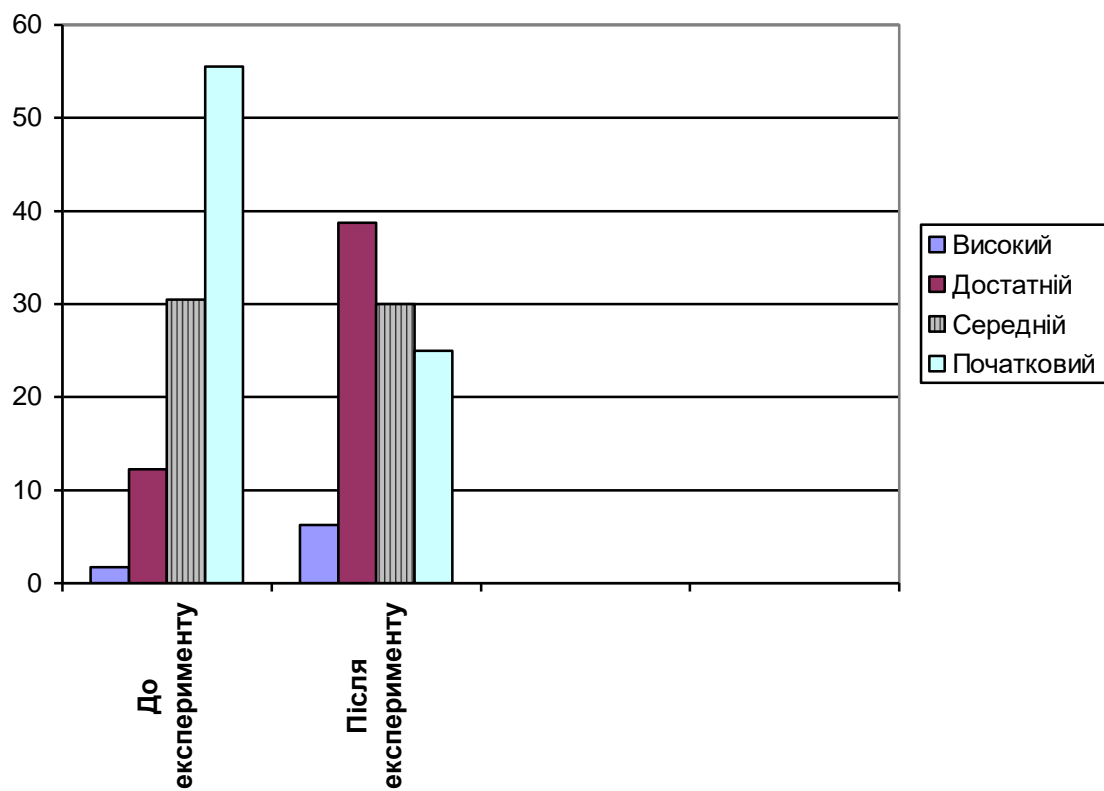


Рисунок 2.4

- систематичного та цілеспрямованого опанування студентами психолого-педагогічних засобів формування професійно значущих пізнавальних умінь і навичок (згідно розробленої моделі);
- розуміння як викладачами так і студентами навчально-пізнавальних задач та продумування варіантів їх розв'язку через систему педагогічних питань і категорій як головних елементів змісту психолого-педагогічних дисциплін;
- організації педагогічної взаємодії студентів у інтелектуальній грі, яка дозволяє оптимально інтеріоризувати відповідний зміст навчання у їх учінні;
- актуалізації як внутрішньої, так і зовнішньої активності та самостійності студентів у творчому пошуку ними способів організації власної професійно-педагогічної діяльності в умовах коледжу та навчального дошкільного закладу.

На основі цього висновку виділені нами умови можна рекомендувати використовувати в процесі формування у майбутніх педагогів пізнавальної самостійності під час професійної підготовки у навчальних закладах I-II рівнів акредитації, передбачаючи при цьому досягнення позитивного результату.

Значний інтерес становило також вивчення впливу на процес формування у студентів прогностичного компонента професійно-педагогічної діяльності ряду факторів, які в констатуючому експерименті фігурували як показники їх індивідуальних проявів у навчальній діяльності. Використовуючи дані цього експерименту, стало можливим і доцільним виявити ступінь залежності пізнавальної самостійності від впливу таких факторів, як досвід педагогічної діяльності, прагнення до успіху, відповідальність, готовність до саморозвитку, незалежність, особливості мислення.

Для вирішення цієї задачі дані констатуючого й заключного зрізів було піддано обробці методом кореляційного аналізу.

Кореляційний аналіз результатів здійснювався за розрахунковою формулою Пірсона:

$$r_{xy} = \frac{n \cdot \sum x_i \cdot \gamma_i - (\sum x_i) \cdot (\sum \gamma_s)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \sum y_i^2 - \sum y_i^2]}}$$



де  $n$  – кількість спостережень;

$x_i$  – низка числових даних варійованих факторів;

$y_i$  – низка числових даних постійних факторів;

$x_i y_i$  – добуток  $x$  і  $y$  за терміном  $n$  спостережень.

У значенні фактора  $X$  послідовно розглядалися названі вище особистісні характеристики студентів. Фактор  $Y$  для всіх випадків кореляційного аналізу був представлений пізнавальним компонентом професійної діяльності майбутніх педагогів. Кінцеві результати кореляційного аналізу відображені в таблиці 2.11

Таблиця 2.11

Кореляція між пізнавальною самостійністю професійної діяльності та деякими особистісними характеристиками студентів

Показник	II курс	V курс	Загальний коефіцієнт
I. Досвід пед. діяльності	+ 0,585	+ 0,327	+0,456
II. Відповідальність	+0,347	+0,206	+0,276
III. Готовність до саморозвитку	+0,70	+0,456	+0,578
IV. Прагнення до успіху	+0,410	+0,445	+0,427
V. Якість мислення	+0,654	+0,454	+0,554

Як видно з таблиці, в усіх розглянутих випадках виявлений зв'язок є позитивним. Разом з тим, коефіцієнти кореляції показують різну міру зв'язку виділених характеристик із пізнавальною самостійністю. Так, значення коефіцієнта кореляції за III та V показниками для другого курсу свідчать про їх сильний зв'язок: доля якостей мислення та готовності студентів до саморозвитку в ряду інших факторів, що впливають на формування пізнавальної самостійності, складає відповідно 0,654 та 0,70. Для груп V курсу найбільш міцний зв'язок – на рівні помірної, також був виявлений за третім та п'ятим показниками: доля готовності студентів до саморозвитку у формуванні пізнавальної самостійності складає 0,578, доля якостей мислення – 0,554.

Варто уваги те, що коефіцієнти кореляції між пізнавально-самостійністю та готовністю студентів до саморозвитку на другому і п'ятому курсах виражений найбільшими числовими значеннями (0,7 для II курсу та 0,456 для V курсу). Це дозволяє припустити, що цілеспрямований розвиток чи посилення прояву цієї якості у студентів повинен закономірно вплинути на процес формування пізнавальної самостійності. За коефіцієнтами кореляції зв'язок між пізнавальною самостійністю і почуттям відповідальності складав 0,374 для другого курсу та 0,206 для п'ятого (загалом по курсах він склав 0,276). У всіх випадках величина цього коефіцієнта свідчила про наявність зв'язку між двома цими факторами на рівні помітного. Однак, порівняно з іншими, цей зв'язок є найбільш слабким. За вибіркою студентів, які брали участь у нашому дослідженні, переважну кількість складала екстернали, питома вага яких загалом складала 71,25%. Інтерналів за цією вибіркою було значно менше, лише 28,75%. можливо припустити, що розробка методик, орієнтованих на посилення суб'єктивної позиції студентів у навчальному процесі, підвищення їх персональної відповідальності за якість та результативність навчання, дозволить виявити більш тісний зв'язок між даними якістьями. Але з'ясувати, наскільки наше припущення є вірогідним, може тільки спеціально виконане дослідження.

Спостереження за студентами вже поза рамками формуючого експерименту показали, що набуті ними пізнавальні уміння переносяться на інші предмети та, в разі підтримки з боку викладача, все це позитивно відбивається на їх активності і самодіяльності у процесі аудиторної та позааудиторної роботи. Як висновок, слід також відмітити, що факти, які ми спостерігали, свідчать насамперед про особливості проходження процесу формування пізнавальної самостійності, але не про його продуктивність.

Отже, проведений аналіз результатів експериментального дослідження підтвердив правомірність висунутої нами гіпотези, дозволив встановити ступінь залежності формування пізнавальної самостійності від деяких індивідуальних особливостей студентів, що визначають продуктивність навчально-пізнавального

процесу, виявити засоби, які впливають у процесі учіння на формування пізнавальної самостійності як компонента їх професійно-педагогічної діяльності.

Питання аналізу психолого-педагогічних умов формування ПС студентів коледжу висвітлено в доповіді “Психолого-педагогічні умови формування пізнавальної самостійності у процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності” на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Регіональні аспекти реалізації національної доктрини у розвитку дошкільної освіти” (м. Глухів, 2002р.)

## Висновки

1. У дисертації наведене теоретичне узагальнення і вирішення наукової задачі, що виявляється в уточненні сутності пізнавальної самостійності вихователя дошкільного навчального закладу як складової його професіограми. Визначено, що ПС майбутнього педагога – складна інтегративна властивість особистості, яка в структурі професійно-педагогічної діяльності включає: особистісні характеристики (досвід педагогічної діяльності, прагнення до успіху, відповідальність, готовність до саморозвитку, незалежність); наявність прояву її змістових ознак (ініціативність, допитливість, критичність, незалежність); розвиток мислення (глибину, гнучкість, критичність); компоненти зовнішніх проявів та потребує системно-діяльнісного підходу до її формування під час навчально-пізнавального процесу в умовах педагогічного коледжу.

2. Показниками пізнавальної самостійності було визначено: ініціативність, незалежність, критичність, допитливість. Ознаками прояву ініціативності виступали: вміння висувати гіпотези, ідеї; вміння подавати сміливі пропозиції; вміння пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення; вміння реалізовувати власні починання. Ознаками прояву незалежності були: вміння обходитися без допомоги викладача; вміння приймати самостійне рішення; вміння робити власний вибір. Ознаками прояву критичності виділяли: вміння адекватно оцінювати себе з реальними результатами; вміння оцінювати (позитивно або адекватно) інших; вміння критично мислити в процесі пошуку способів дій. Ознаками прояву допитливості визначились: вміння виявляти прагнення до широти і глибини знань про довкілля; вміння проявляти потребу в пізнанні в новій інформації; вміння виявляти прагнення пізнавати самого себе. Задля визначення рівня сформованості пізнавального компоненту педагогічної діяльності майбутніх вихователів було використано два критерії: стабільність прояву ознаки, яскравість прояву ознаки. У ході експериментальної роботи перевірено і доведено, що розроблені нами критерії і показники рівнів ПС дають можливість корегувати процес розвитку і вдосконалення пізнавальних умінь та рівнів ПС у студентів.

3. Сформована ПС дала можливість доповнити професіограму вихователя дошкільного навчального закладу завдяки розробленій та апробованій моделі поетапного її формування у студентів відділення “Дошкільне виховання” Кременецького педагогічного коледжу: I етап – теоретично-пошуковий, який передбачав набуття знань про ПС, визначення її місця у професійно-педагогічній діяльності; II етап – практично-пошуковий, який ставив за мету оволодіння необхідними пізнавальними вміннями в процесі інтелектуального тренінгу; III етап – діяльнісно-творчий, який визначав створення умов для самостійного творчого застосування їх у професійно-педагогічній діяльності. Такий підхід сприяв удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю на технологічному рівні.

4. Пізнавальна самостійність формується у майбутніх педагогів успішно за таких умов: систематичного та цілеспрямованого опанування студентами психолого-педагогічними засобами формування професійно - значущих пізнавальних умінь і навичок; розуміння як викладачами, так і студентами навчально-пізнавальних задач та продумування варіантів їх розв'язання через систему педагогічних питань і категорій як головних елементів змісту психолого-педагогічних дисциплін; організації педагогічної взаємодії студентів в інтелектуальній грі, яка дозволяє оптимально інтеріоризувати відповідний зміст навчання у їх учінні; актуалізації як внутрішньої, так і зовнішньої активності та самостійності студентів у творчому пошуку ними способів організації власної професійно-педагогічної діяльності в умовах коледжу та дошкільних навчальних закладів. Визначені в дослідженні умови закономірно забезпечують формування пізнавальної самостійності на кожному етапі підготовки студентів - майбутніх педагогів у коледжі при використанні різних типів їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Проте більш ефективно ці умови діють у таких моделях навчального процесу, де студенти вже набули певного обсягу психологічних та педагогічних знань і уявлень, досвіду педагогічної діяльності. У моделях, що вибудовуються на початковому рівні психолого-педагогічної підготовки, визначені умови діють ефективно, якщо у студентів яскраво проявляється готовність до саморозвитку і самовдосконалення.

5. Експериментально перевірена ігрова тренінгова технологія, як система діяльності по відпрацюванню алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання пізнавальних задач у ході навчання. В процесі інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання” пізнавальні уміння педагога утворюють органічний і динамічний комплекс: пізнання власних індивідуальних психологічних особливостей, оцінку свого психолого-педагогічного стану, а також здійснення різностороннього сприйняття і адекватного пізнання особистості дитини у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Інтелектуальна гра під час тренінгу виявилась ефективним засобом формування ПС, розвиваючи мотиваційний, змістовий, процесуальний та комунікативний компоненти професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів (“хочу”, “знаю”, “можу”, “вмію”).

6. Вивчення впливу розробленої програми на процес формування ПС у майбутніх педагогів відповідно представленої моделі, засвідчило їх загальну ефективність. Доцільне поєднання методів навчання, зокрема інтерактивних, побудованих на педагогічній взаємодії творчих підгруп під час інтелектуальних ігор, сприяли кращому засвоєнню педагогічних знань, виробленню на цій основі професійно значущих пізнавальних умінь, формуванню установки на самостійне і творче застосування в практичній діяльності. А головне – змінилась позиція студента з пасивно сприймаючого інформацію на активного учасника навчально-пізнавального процесу.

7. За результатами експериментального дослідження було виявлено позитивну динаміку формування пізнавальної самостійності. В експериментальних групах (51 студент) високий рівень ПС зріс у 7 студентів (від 25% до 16,25%), достатній рівень ПС у 14 студентів (від 7,5% до 35%), середній рівень ПС у 7 студентів (від 31,25% до 43,75%), початковий рівень ПС суттєво змінився у 27 студентів (із 60% зменшився до 5%). У контрольних групах (52 студенти) ця динаміка була нижчою: високий рівень ПС зріс у 2 студентів (від 1,75% до 6,25%), достатній рівень ПС у 14 студентів (від 12,25% до 38,75%), середній рівень ПС залишився без змін (16 студентів), а початковий змінився у 16 студентів (із 55,5% до 25%). Внаслідок реалізованої

сукупності змін досягнуто комплексного покращення ситуації навчання та успішності студентів відділення “Дошкільне виховання”.

8. Аналіз експериментальних даних виявив ряд тенденцій та закономірностей під час процесу формування в майбутніх педагогів пізнавальної самостійності у їх професійно-педагогічній діяльності. Зокрема було встановлено, що результати цього процесу мають тенденцію поліпшення залежно від обсягу психолого-педагогічної підготовки студентів; на відміну від студентів II курсу студенти V курсу досягають більш високого рівня у прояві цього компонента. Разом з тим, результати дослідження не показали вагому залежність результатів формування ПС від наявності у студентів розвинутого почуття відповідальності. Крім того, ефективність процесу формування в майбутніх педагогів ПС їх професійної діяльності закономірно пов'язана з якісними характеристиками їхнього мислення: результативність цього процесу тим вища, чим більш є розвинутими у студентів глибина, гнучкість і критичність мислення. Це дає підстави для використання в навчальному процесі коледжу інтелектуального тренінгу, здатного забезпечувати розвиток у майбутніх педагогів зазначених якостей мислення.

9. Результативність визначених у дослідженні умов та етапів формування ПС пояснюється тим, що вони реалізують суб'єктивну, особистісно-орієнтовану позицію майбутніх педагогів не тільки в навчальному процесі, але й у контексті професійно-педагогічної діяльності, що ними засвоювалася. Формування пізнавальної самостійності у структурі професійної діяльності вимагає від майбутніх фахівців самостійності мислення і суджень, здібності аналізувати і бачити пізнавальну задачу, здійснювати пошуки способів її розв'язання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, що пов'язані з пошуком засобів підвищення якості професійної діяльності педагога, вдосконаленням процесу підготовки фахівців до цієї діяльності у коледжі. Виникає необхідність визначення впливу ПС на готовність педагогів до інновацій у професійній діяльності, врахування рівнів ПС для оцінювання рівня домагань студентів за 12 бальною системою, формування в них особистісних новоутворень, що сприяють розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійної культури і компетентності.

### Список використаних джерел:

1. Абрамян В.У. Театральная педагогика. – К., Лібра, 1996. - 223 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990.-141с.
3. Активные методы обучения в системе непрерывной подготовки кадров /Р.Ф.Жуков(отв. ред.) – Л., 1990. – 128с.
4. Александров Н.Г. Основы дидактики высшей школы: Курс лекций /под ред. В.М. Гареева. – Уфа, 1973. – С. 38-46.
5. Алексеенко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: Дис. канд. пед. наук 13.00.01. АПН України, Інституту педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1995.- 205с.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія.- К.: Либідь, 1998. – 558с.
7. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980. – 47с.
8. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. –М.: Издательный Дом Шалвы Амонашвили, 1995.- С. 477-481.
9. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 153-162.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969. – С. 108.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.:Наука, 1970. - С. 226.
12. Артемова Л.В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю //Дошкільне виховання. – 2002. - № 2. – С. 7-9.
13. Артемова Л.В. Інтерактивні методи активізації навчальної роботи студентів. Наукові записки. Випуск 2 – К.: Детід, 1998. – С. 108-117.
14. Артемова Л.В. Розвиток теорії і практики дитячої гри //Дошкільне виховання – 2001. - № 7. – С.18-19.
15. Артемова Л.В., Янківська О.П. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку. – К.: Радянська школа, 1977. – 126 с.



16. Артемова Л.В. Форми, методи і прийоми активізації навчальної роботи студентів //Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, Науковий світ, 2000. С. 15.
17. Артемова Л.В. Нові дослідження дошкільної педагогіки на Україні //Дошкільне виховання - 1971. - №11. – С. 5-12.
18. Артемова Л.В. Вихователь – активний співучасник діяльності дитини //Дошкільне виховання. – 2001. - №11. – С. 14.
19. Артемова Л.В. Актуальні проблеми дошкільної освіти та підготовки фахівців на сучасному етапі // збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д. Осипенко, Педагогічні науки № 2, Бердянськ, 2000. – С. 16-18.
20. Артемова Л.В. Колір. Форма. Величина. Число. – К.: Томіріс. 1997. – 176 с.
21. Артемова Л.В. Студенти теж люблять гратися // Збірник праць Міжнародної науково-практичної конференції “Навчально-виховний процес у вузі і школі та шляхи його розвитку і удосконалення: Ч.1. – Рівне, 1999. – С. 123-125.
22. Аристова Л.П. Підвищення самостійності та активності учнів у навчальному процесі з основ наук у школі. – М., 1959. – С. 84.
23. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні //Дошкільне виховання. – 1999. - №1. – 69с.
24. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и содержание //Психол. журн. – 1997. – Т. 18, №5 – С. 5-19.
25. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. - 183с.
26. Безпалько В.П. Складові педагогічної технології. – М., 1989. – 192с.
27. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.: Просвещение, 1997. – С. 5-7.
28. Бенера В.Є. Інтелектуальні мовні ігри для дітей – Тернопіль, 1995. - 53с.
29. Бенера В.Є. Програма інтелектуального тренінгу “Ігрові методи навчання”. - Кременець, 2002. – 24 с.
30. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры в которые играют люди. – М.: Гранд, 2000. – 473с.
31. Бех І. Д. Від волі до особистості . – К.: Україна-Віта, 1995. – 480с.

- 32.Бех И.Д. Формирование у школьников обобщенных способов решения практических задач: Автореф. дис. канд. псих. наук:19.00.07./ - К., 1977. – 18с.
- 33.Бех І.Д. Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога // Поч. шк. – 2000. - №11. – С. 1-5.
- 34.Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 135с.
- 35.Бойко Е.И. К постановке проблемы и навыков в современной психологии //Советская педагогика. – 1955. №11. С. 41.-54.
- 36.Борисюк С.О. Формування в учнів педагогічних училищ уміння навчати дітей вчитися /на матеріалі вивчення педагогічних дисциплін/ Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /Український педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1994. – 165с.
- 37.Бондар В.І. Дидактика : Ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. –129с.
- 38.Боришевский М.И., Максименко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопросы психологии. -1997. - №3. – С. 57-64.
- 39.Богуславская З.М. Психические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры. Псих. и пед. игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 254-268.
40. Брунер Дж. Психология познания. – М.:АПН РСФСР, 1977, - 346с.
41. Брежнева О. Г. Формування пізнавальної активності старших дошкільників в процесі навчання елементів математики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 // Бердянськ, 1997. – 186 с.
42. Буре Р. С., Островська Л.Ф. Воспитатель и дети.- М.: Просвещение, 1982. – С. 143.
43. Бульвінська О. І. Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ НПУ ім. М. П. Драгоманова.- К., 1998.-185с.

44. Бунаков М.Ф., Корф Н.А, Водовозов В. И., Тихомиров Д.И., Вахтерев В. П. Учителям начальной школы /сост. Н. Г. Казанский, Т. С. Назарова – М., Просвещение, 1964. С. 210-286.
45. Булычева А.И. Решение познавательных задач возможные формы занятий //Дошк. восп. – 1996. - № 4 . – С. 69-72.
46. Бургін М. Розвиток інтелекту: єдність теорії і практики // Шлях освіти. – 1998. - № 1. С. 6-10.
47. Вахтерев В. П. Основы новой педагогики, М., 1913. – С. 651.
48. Венецкий Ч.Р. , Кильдишев Г.С. Теория вероятности и математическая статистика. – 3-е изд.,перераб. и доп. Учебное пособие для студентов экономических специальностей вузов. – М.: Статистика, 1975.- 264 с.
49. Венжик Л.О. О развитии общественного дошкольного воспитания в УССР // Дошкольное воспитание. – 1982. - № 2. – С. 5-7.
50. Вернадський В.И. Философские мысли натуралиста. М., 1988. – С. 5-12.
51. Вилькеєва Д.Б. Розвиток пізнавальної активності в учнів вечірніх шкіл у процесі навчання. – Казань, 1961. – С. 3-8.
52. Виноградов Н. Очерки по истории идей дошкольного воспитания. – Л. – М.: Изд-во “Пучина”. – 1925. – 155с.
53. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 151, С.9.
54. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956, -С. 450-519.
55. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 92с.
56. Волков И.П. Развитие самостоятельности и творчества учащихся // Советская педагогика. – 1969. - № 2. – С. 54-60.
57. Володько В. М.; Дмитрик І.С., Іванова Т.В. Самостійна пізнавальна діяльність студентів. – К.: ІСДО, 1993. – 52с.
58. Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1987. – 216 с.

59. Волинець К.І. Інтеграція змісту загально-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах України: Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 04. – К., 1997. - 214с.
60. Волинець К.І. Формуємо педагога нового типу //Дошкільне виховання. – 2002. - № 5. – С. 11.
61. Возрастные возможности усвоения знаний / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. М.: Просвещение, 1966. – С. 442.
62. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. – К.: Інтеллект, - 1995. – 168с.
63. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и активности обучения. В сб. Вопросы психологии обучения и воспитания, К., 1961, - С. 11.
64. Гальперин П.Я., Данилова В.Н. Воспитание систематического мышления в процессе решения творческих задач.// Вопросы психологии. – 1980 № 1.- С. 24-30.
65. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1996.-№ 3. – С. 164-168.
66. Гильфорд Дж. Три стороны интеллекта //Психология мышления /Под ред. А.М.Матюшкина. М.: Прогресс, 1968. – С. 433-456.
67. Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьника Ученые записки ЛГПИ им. Герцена /Под ред. Е.Я.Голанта. – Кыштым, 1944, - т.52, - С. 3-18.
68. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
69. Гончаренко С.У. Гуманіторизація освіти як першооснова освітньої системи України // Освіта. – 1994. - № 78-79. – С. 4-5.
70. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманіторизація загальної середньої освіти //Початкова школа. – 1995. - № 3. – С.4-10.
71. Гончарук П.А. Психологія навчання. – К.: Вища школа. Видавництво при КДУ, 1985. – 143 с.

72. Гришин Д.М. О видах и структуре учебных задач //Сов. педагогика. – 1965. - № 3. – С.42-50.
73. Гринченко Г.Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя истории советской педагогики: Дис...канд. пед. наук.: 13.00.01 – К., - 1997, - 178 с.
74. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики диагностики в учебно-воспитательном процессе. – М.: ИКА «Москва», 1990, - 64 с.
75. Давыдов В.В. Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной //Дошк. восп. – 1998. - № 5. – С.49.
76. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения //Советская педагогика. – 1961. - № 8. – С.32-42.
77. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся. Ученые записки, Казань, - 1972. – С. 3-23.
78. Державна національна програма “Освіта” /Україна ХХІ ст. //Дошкільне виховання. – 1994. - № 2. – С. 10-25.
79. Деркач А.А. Социально-психологическое исследование состояния готовности воспитателя к деятельности //Актуальные проблемы социальной психологии. Ч.2. Кострома, 1986. С.99-100.
80. Детская психология /Под ред. Я.Л.Коломинского, Я.А.Панько. Минск. – Изд-во Университетское. 1988. – С. 221-241; С. 368-382.
81. Дидора М.И. Формирование самостоятельности младших дошкольников в процессе обучения: Дис. канд. псих. наук: 19.00.07. К., 1982. – 184с.
82. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – С.234.
83. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник. – Рівне, 2001. – 222 с.
84. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения /Сост. Ротенберг В.А. общ. ред. Медынского Е.Н. – М.; Учпедгиз, 1956. – 374 с.

85. Дидактические закономерности развития профессиональных знаний, умений и навыков у учащихся профтехучилищ в условиях ускорения научно-технического прогресса. Сб. научных трудов /ВНИИ профессионально-технического образования. – Л.: ВНИИ, 1990. – 60 с.
86. Дідусь Н.І. Формування самостійності як професійно важливої якості майбутнього вчителя: Дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 Одеса, 1988. - 182с.
87. Дорошенко О. До питання про підготовку дошкільних робітників //Шлях освіти. – 1926. - № 3. – С. 9-14.
88. Дошкільне виховання. Матеріали до poradника. – Харків: Державне видавництво України. – Вип. 1. – 1928. – 122 с.
89. Долинська Л.В. Проблеми формування професійно-психологічної культури майбутнього вчителя: Наукові записки. – К.: НПЧ ім. М.П.Драгоманова, - Вип. II, 1998. – С. 42-46.
90. Дошкольное дело: Сб. статей по вопросам дошкольного воспитания. /Ред. Н. Альмединген-Тумим, Е.Тихеева, Ю.Фаусек М.: Начатки знаний, 1922. – 165 с.
91. Дмитриева Ю.П. Психологические основы самостоятельности как свойства личности /Учен. записки ЛГПИ им. Герцена, 1964. – Сс. 24-28.
92. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
93. Дяченко М.И., Кандибович И.А. Психология высшей школы. – 2е изд. переизд. и дополн. – Минск, Изд-во БГУ, 1981. – С. 46-47.
94. Дяченко В.К. Співробітництво у навчанні. – М., 1991. – 192 с.
95. Эльконин Д.Б. Психологическое обучение младших школьников. – М.: Знание, 1974. – С. 64.
96. Жуйков С.Ф. Проблема активизации учащихся в психологии обучения //Советская психология. – 1966. - № 8. – С. 68-80.
97. Закон України “Про освіту”. – К.: МО України, 1992.
98. Закон України про дошкільну освіту. Закон України про охорону дитинства. К.: Ред. журн. Дошкільне виховання. – 2001. – С.55.

99. Зеленкова Н.И. Дидактические условия формирования познавательной самостоятельности школьников на уроках математического цикла. Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кривой Рог. – 204 с.
100. Зязюн І.А. Філософія свідомого і несвідомого у професійній освіті // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук-метод. зб. Ред. кол.: І.А.Зязюн та ін. – К., 1994. – С. 36-42.
101. Игра и труд в детском саду /Сб. статей в помощь молодым воспитателям. Под. ред. А.П.Усовой и Л.А.Пеньевской. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – 96 с.
102. Игры – обучение, тренинг, досуг... /под ред. Петрусинского. – М.: Гуман. центр. – 1995. – С. 52-60.
103. Ионова Л.П. Из опыта работы воспитателя. – Фрунзе: Мектон, 1975. – 73 с.
104. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія /Упоряд.: З.Н.Борисова, В.З.Смаль. – 2-е вид., допов. – К.: Вища школа, 1990. – 423 с.
105. Кабанова-Миллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – С.96.
106. Казаков В.А. Теория и методика самостоятельной работы студентов. – К, 1991. – 387 с.
107. Калюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С.22-29.
108. Кан-Калик В.А. Педагогические обучения // Народное образование. – 1990. – № 2. – С.7-12.
109. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
110. Как организовать коллектив дошкольников. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
111. Каплинский В.В. Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /АПН Украины, Институт педагогики. – К., 1993. – 201 с.

- 112.Карнеги К. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – К.: Глобус, 1995. – 184 с.
- 113.Кириченко Н.Т., Науменко Т.І. Виховує мистецтво: Активізація творчості дошкільників засобами мистецтва: метод. посібник /Інститут змісту і методів навчання. – К., 1998. – 99 с.
- 114.Коваль Н.С. Способы руководства самостоятельной работой поискового характера в начальной школе. - К., 1979. – 198 с.
- 115.Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
- 116.Кларин М.С. Что такое педагогическая технология. – В кн.: Современная дидактика: теория - практике. - М., 1994, С. 215-230.
- 117.Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
- 118.Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К., 1990. – 246 с.
- 119.Комаровский Л.В. Роль педагогической практики в совершенствовании профессиональной подготовки молодых специалистов. – В кн.: Психолого-педагогические вопросы ориентации учебно-воспитательного процесса. – Томск, Б. Ч., 1981. – С.82-92.
- 120.Коменский Я.А. Материнская школа /Под. ред. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1947. – С.33-92.
- 121.Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
- 122.Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) /Рук. Н.Ф. Виноградова //Нач.школа. – 2000. - № 4. – С.3-20.
- 123.Коротяев Б.Г. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. – К.: Рад. школа, 1971. – С.73-74.
- 124.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения /Под. редакцией А.А. Красновского, М.: Гос. уч. пед. изд-во МП РСФСР, 1995. – С. 164-448.



125. Кондаков А.И. Из истории дошкольного воспитания (1919-1925) // Дошкольное воспитание, - 1960. - № 4. - С.51-54.
126. Кононко О.Л. Самостійність як чинник становлення моральної позиції у дошкільному дитинстві // Педагогіка і психологія. - 1998. - № 4. - С.12-24.
127. Кононко О.Л. Плекаймо у дітей життєдайне самостановлення // Дошкільне виховання. - 2002. - " 2. - С.3-6.
128. Кононко Е.Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и детском саду: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07. - К., 1978. - 212 с.
129. Коржов Д.Ю. Развитие системы высшей освіти в Україні /кінець ХІХ – початок ХХ століть/. - Вінниця, 1996. - 16 с.
130. Коротков Н.А. Проблемы и методы развития познавательных способностей студентов художественно-графических факультетов педвузов в процессе преподавания композиции: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.0001 /Моск. пед. ин-т им. В.И.Ленина. - М., 1973. - 13 с.
131. Коротяева Е.В. Хочу, могу, умею! М.: КСП. - 1997. - 223 с.
132. Костюк Г.С. Навчання, виховання і розвиток особистості // Дошкіль. вих. - 1968. - № 8. - С. 4-10.
133. Костюк Г.С. Психология. Учебник для педагогических вузов /Под ред. Г.С.Костюка. - 3-е изд., доп., - К.: Рад. школа, 1968. - 572 с.
134. Костюк Г.С. Обучение и развитие личности. - К.: Рад. школа, 1968. - 46 с.
135. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Під ред. Проколієнко М.М. - К.: Рад. школа, 1989. - С.155-157.
136. Кошелев А.Д. Обучение студентов процедурам и операциям творческой познавательной деятельности. /Славянский государственный педагогический институт. - Славянск, 1996. - 126 с.
137. Красногорская Л.И. Очерки развития дошкольного воспитания. - М.: Учпедгиздат, 1938. - 110 с.
138. Краткий психологический словарь /Сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.

- 139.Крег Д., Кранфильд Р. и др. Факторы, определяющие решение задач //Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та. 1981. – 327 с.
- 140.Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій. - Тернопіль, 1994. - 357 с.
- 141.Кравчук В.Є., Провозюк Г.Г. Від А до Я. – Тернопіль.: Мальва – ОСО, 1997. – 126 с.
- 142.Красницкая Г. Педагогические задачи для воспитателей (дошкольные учреждения) //Дошкольное воспитание. – 1990. - № 8. – С.60-62.
- 143.Крутий К.Л. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. – Запоріжжя: ЛПС. Лтд, 1999. – 60 с.
- 144.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
- 145.Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. – Л.: Изд-во ЛГУ., 1972. – 311 с.
- 146.Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – 57 с.
- 147.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – С.240.
- 148.Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 188 с.
- 149.Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970. – 124 с.
- 150.Кульчицкая Е.И. Диагностика творческих способностей детей /Е.И.Кульчицкая, Н.И.Литвинова, Л.В.Артемова и др.; Украинский дом экон. и научно-техн. знаний общества «Знание» Украины. – К., 1996. – 66 с.
- 151.Ларин А.П. Самостоятельность и её роль в развитии личности: в кн. Материалы II съезда общества психологов СССР – АПН РСФСР, - 1963. – вып I, С. 142-144.
- 152.Леонтьева А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 220 с.

153. Леонтьев А.Н. Восприятие и деятельность /Под ред. А.Н.Леонтьева. – М.: МГУ, 1976. – 319 с.
154. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /Под ред. А.Н. Леонтьева. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
155. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности //Новые исследования в пед. науках, 1971. - № 4. – С.34-39.
156. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач в обучении гуманитарных наук и пути её исследования. – М., 1977. – С. 5-36.
157. Лысяк К.И. Подготовка кадров дошкольного профиля в средних педагогических учебных заведениях Украины (1917-1941 гг.): Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Харьк. Гос. Пед. ун-т им. Г.С.Сковороды. – Х., 1996. – 145 с.
158. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкілля. Івано-Франківськ 2001., “Плай”, 207 с.
159. Лукьянова Н.А. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе трудового обучения. Л., 1969, - С.21.
160. Луценко Е.М. Развитие среднего специального образования на Украине во второй половине XIX ст.: Автореф. дис ... канд. ист. Наук 07.00.02 /КГУ им. Т.Г. Шевченко – К., 1991. – 18 с.
161. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
162. Люблинская А.А. Воспитание самостоятельности у детей //Дошкольное воспитание. – 1962. – № 2. – С.66-72.
163. Макаренко А.С. Книга для родителей. – Собр. соч. в 4-х томах. – М.: Изд-во Правда, 1987. – Т.4. – 573 с.
164. Малайтко. Програма виховання дітей дошкільного віку. 2-е вид.: дооп. і доп. – К.: ВІПОЛ, 1999. – 286 с.
165. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: 1993. – 192 с.
166. Маркова А.К. Самообразование школьников //Вопросы психологии. – 1980. - № 3. – С. 149-154.

- 167.Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
- 168.Марусинец М.М. Особенности познавательной деятельности старших дошкольников с разным уровнем произвольной регуляции поведения: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07. –К, 1989. – С.29-49.
- 169.Марусинець М.М. Розвиток пізнавальної активності //Дошкільне виховання. – 1999. - № 11-12. – С. 7-9.
- 170.Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, - 1975. – С. 367.
- 171.Мэй Р. Искусство психологического консультирования: Пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 1995. – 144с.
- 172.Мельникова Л.И. Развитие среднего специального образования в 1961. – 1980 гг.: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 /АПН СССР. – М., 1986. – 22 с.
- 173.Менчинская Н.А. О концепции формирования умственных действий //Вопросы психологии. – 1960. - № 1. – С. 157-164.
- 174.Методы педагогического исследования /Под ред. А.И.Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
- 175.Михайлов И.В. Роль психологического просвещения в активизации самооценки //Вопросы психологии. – 1975, - № 3. – С. 131-133
- 176.Михайловский Е.Г. Развитие самостоятельности младших школьников в детском коллективе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /М., 1969. – 21 с.
- 177.Молнор И. Некоторые особенности самостоятельности подростков: Л, 1965, - С.29.
- 178.Моляко В.А. Психология группового решения задач /О-во «Знание» УССР. – К., 1975. – 19 с.
- 179.Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 95 с.
- 180.Моляко В.А. Психологические проблемы творческой деятельности /Под. В.А.Моляко и др. /О-во «Знание» УССР. – К., 1990. – 16 с.

- 181.Моляко В.А. Психологическая система творческого тренинга «Карус» /О-во «Знание» УССР, Укр. дом. экон. научно-техн. знаний. – К., 1996. – 44 с.
- 182.Морозова М.Ф. О познавательном интересе. – М., 1987. – С. 86.
- 183.Морозов М.И. Творческая активность сознания. – К.: Вища школа, 1976. –183 с.
- 184.Надтока О.Ф. Интелектуальні ігри в школі. – К.: Актуальна освіта. – 116 с.
- 185.Ніколенко Д.Ф., Проколієнко Л.М. Індивідуально-психологічні особливості: Навч. посібник. – К.: КДПШ, 1987. – 42 с.
- 186.Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2000. - 255 с.
- 187.Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 512 с.
- 188.Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
- 189.Организация самовоспитания будущих дошкольных педагогов и учителей начальной школы: Учебное пособие. – К., 1977. – С. 12-28
- 190.Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2000. – 149 с.
- 191.Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, Вишэйша школа, 1986. – 156 с.
- 192.Парамонова Л., Урадовских Г. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей //Дошкольное воспитание. – 1985. - № 7. – С. 46.
- 193.Пекелис В.Д. Твои возможности человек. – М.: Знание, 1975. – 206 с.
- 194.Педагогічна майстерність: Підручник /І.А.Зязюн, Л.Ф. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. /За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
- 195.Педагогическая энциклопедия //Советская энциклопедия. – 2 (Ж –М), М., 1965. – С. 142.

196. Педагогическая энциклопедия // Советская энциклопедия. – 3 (Н-С), М., 1966. – С. 788.
197. Педагогічний аналіз циклу навчально-виховного процесу / КДПУ ім. М.П. Драгоманова, Київське міське педучилище № 2 ім. К.Д. Ушинського, / Укл. І.С. Дмитрик / За ред. В.І. Бондаря. – К.: 1993. – 36 с.
198. Підлужна Г.В. Розвиток читацької самостійності молодших школярів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01.- К., 1999. – 212 с.
199. Подкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Просвещение, 1980. – С. 8-12.
200. Пименова Л.М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся ст. классов. – Л, 1960. – С. 5-8.
201. Писоцкая М.Э. Опережающие задания как способ формирования самостоятельности учащихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01.- Харьков, 1992. – С. 143.
202. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Советская педагогика. - 1962. - № 11. - С. 98.- 103.
203. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. - С. 233
204. Подласый И.П. Педагогика. - К.: Просвещение, 1996. - С. 7-10
205. Поддьяков Н.Н. Особенности ориентировочной деятельности у дошкольников при формировании и автоматизации практических действий // Вопросы психологии. – 1960. - № 2. - С. 96 – 106
206. Половникова Н.А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников // Советская педагогика. – 1970. - № 5. – С. 76-83.
207. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К.: Абрис, 1998. - 448 с.
208. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. – Казань: Издательство Ленинградского университета, 1976. – 202 с.
209. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. Сб. статей / Под ред. Н.В. Кузьминой – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 176 с.
210. Проблемы формирования профессиональных навыков и умений в процессе обучения студентов в педвузе. – Архангельск, 1982. – 134 с.

211. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-психологический аспект /Под ред. С.Г.Вершловского, Л.Н. Лесохиной, М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
212. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников /Под ред. Л.А.Венгера. – К.: Рад. школа, 1982. – 128 с.
213. Просецкий В.А. Вопросы психологии подражания в кн. мат. I съезда психологов СССР, М: АПН РСФСР, - 1959,- вып I., - С. 35-39.
214. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. /Укладач С.У.Гончаренко та ін. /За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
215. Психология личности и деятельности дошкольника /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Ельконица. – М.: Просвещение, 1965. – 195 с.
216. Психологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности /Под ред. В.М.Русалова, Э.А.Голубевой. – М.: Наука, 1980. – 206 с.
217. Психологический словарь /Ред. кол. В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, Б.Ф.Ломов и др. – М.: Педагогика, 1983. – С.118.
218. Психологічний словник /за редакцією члена-кореспондента АПН СССР В.І.Войтка.: Вища школа, - 1982. – С. 196-197.
219. Психологія: підручник /За редакцією Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 2000. – С.300, С.270-314.
220. Пчілка О. Годі, діточки, вам спать! К.: Веселка, 1991. – С. 322.
221. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога //Вопр. психол., - 1990. – № 2. – С. 77-82.
222. Регуш Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности //Вопросы психологии. – 1983. - № 3. – С. 86-93.
223. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.: Питер, Санкт-Петербург, (Москва – Харьков – Минск), 1999, - С. 291-299.
224. Роджерс К.Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем //Семья и школа. – 1987. - № 11. – С. 22-24.

- 225.Роджерс К.Р. Несколько важных открытий //Вестник МГУ. – Сер. 14, Психология, 1990. - № 2. – С. 58-65.
- 226.Роджерс К.Д. Личные размышления относительно преподавания и учения //Открытое образование, 1993, - № 5-6. – С. 34-38.
- 227.Романюта В.Н. Педагогическое руководство самовоспитанием учащихся педагогических училищ: Авторифер. дис... канд. пед. наук. – М., 1986. – 196 с.
- 228.Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: изд-во АПН СССР, 1959. – 354 с.
- 229.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – т.2, - С.24, С.146, - С.520-525.
- 230.Рубинштейн С.Л. Трудовая школа в свете истории и современности. – Л.: Сеятель, 1925.
- 231.Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – С.146.
- 232.Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав: Українське видавництво, 1918. – 88 с.
- 233.Русова С. Вибрані педагогічні твори, К.: Освіта, 1996. – 304 с.
- 234.Русова С.Ф. //Газета Дитячий садок. - № 9/57, - С.4.
- 235.Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Просвіта. – Львів – Краків – Париж, 1993. – 127с.
- 236.Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М., 1982. – 143 с.
- 237.Сабиров Н.Ш. Формирование профессионально значимых знаний и умений на основе взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся: Автореф. Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /Казанск. гос. Ин-т. – Казань, 1986. – 21 с.
- 238.Савченко О.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К, 1983. – 371с.



239. Савченко О.Я. Дидактические основы познавательной самостоятельности // Начальная школа. – 1978. - № 12. – С. 5-8.
240. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах: Навчальний посібник. – К.: Майстер-S, 1997. – 255 с.
241. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – 176 с.
242. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников /Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1980. – 208 с.
243. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996. – 148 с.
244. Сарган Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М.: Сфера, 1998. – 123 с.
245. Семушина Л. Подготовка учащихся к самообразованию // Дошкольное воспитание. – 1980. - № 10. – С.59-63.
246. Семушина Л. Определение профессиональных умений // Дошкольное воспитание. – 1980. - № 11. – С.61-65.
247. Селли Д. Педагогическая психология. – М., - 1912. – 608 с.
248. Сильнова Э.С. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обобщения знаний. – К, 1983. – С. 202.
249. Сиркина В.Е. К психологии самостоятельности. Ученые записки ЛГПИ им. Герцена /под редакцией Е.Я. Голанта, - Киштым.: 1944 т. 52 С. 33-46.
250. Сикорский И.А. Киевский педагогический Фребелевский Институт и его задачи. – К., 1907. – 23 с.
251. Симонович А.С. Детский сад /Практическое руководство для детских садовниц. – 3-е изд. СПб., 1907. – С.26-113.
252. Скуратовский Л.В. Формирование познавательной самостоятельности на уроках украинского языка в учащихся 5-6 кл. Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 176 с.
253. Словник іншомовних слів /За ред. Л.Пустовіт, - К.: Довіра, 2000. – 1017 с.
254. Смирнова З.А. Вопросы и задания как средство активизации мышления учащихся при сообщении новых знаний на уроке. – М. – 1960. – С. 16.

- 255.Собрание сочинений Г.С.Сковороды /Под ред. В.Бонч-Бруевича. – Спб., 1912. I. С. 393 – 395; 413.
- 256.Спирин Л.Ф. и др. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. – Ярославль. – 1987. – С. 130.
- 257.Стельмахович М.Г. Народно-педагогічні погляди на дитину //Народна творчість та етнографія. – 1989. - № 16. – С. 116-119.
- 258.Степура Т.В. Внеучебная деятельность студентов педвуза как фактор формирования Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – К, 1989. – 176 с.
- 259.Струкова А.М. Шарады. Ребусы. Чайнворды и другие словесные игры. – М.: Гранд, 1998. – 186 с.
- 260.Сухомлинский В.А. Человек неповторим. О развитии творческой способности детей в труде. Заметки педагога. – Народное образование. – 1961. - № 5. – С. 71-76.
- 261.Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. – т. 3. Серце віддаю дітям. т. 1. Тисяча задач із живого задачника. – К.: Радянська школа, 1977. – 760 с.
- 262.Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – С.175.
- 263.Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И.Пискунова. – М.: Педагогика, 1979. – 207 с.
- 264.Ткачук Г.П. Формирование познавательной самостоятельности учащихся начальных классов на уроках внеклассного чтения. – К., 1984. – С. 193.
- 265.Українська радянська енциклопедія /Головна редакція радянської енциклопедії, 1979, т. 4.- С.404-405.
- 266.Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю /Упорядники Л.В.Артемова, Н.В.Лисенко. – К., 1996. – 206 с.
- 267.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов спец. учебн. заведений. – М.: Академия. – 1999. – 336 с.
- 268.Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1961. – 171 с.
- 269.Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. М-Л, М, 1948.- т. 6 - С. 233, 256 т. 2 - С. 298 - С. 500

270. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания педагогической антропологии // Изб. пед. соч. в 2-х томах. Т. 1 / Под ред. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – С. 229-556.
271. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению новых знаний. – К.: Радянська школа, 1980. – С. 94.
272. Федоренко І.Т. Шляхи формування самостійності учнів у навчальній роботі школи. – К., 1963. – С. 144.
273. Формирование у студентов способности к саморазвитию / Сост. О.С.Анисимов, Р.А. Аязбекова/. – казахский университет им. С.М.Кирова. – Алма-Ата, 1989. – 48 с.
274. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 1997. – 192 с.
275. Фунтикова О.А. Познание и активное развитие вашего ребёнка // Журнал батьків. – 1998. - № 1. – С. 47-50.
276. Фролова О.А. Воспитатели детских садов о своей работе. – М.: Просвещение, 1948. – 48 с.
277. Фролова О.А., Гребенщикова Е.А. Система учреждений дошкольного воспитания в СССР. Воспитатель детского сада. Пособие и изучение курса дошкольной педагогики для студентов-заочников дошкольных отделений педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1962. – 115 с.
278. Халмухамедова В.Х. Совершенствование познавательной самостоятельности студентов. – Ташкент, 1987. - С. 5-18.
279. Черненко Л.И. Совершенствование мастерства преподавателя средствами обучения методами анализа педагогической деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1984. – 265 с.
280. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в школе. – М.: Наука, 1977, - 144 с.
281. Шамова Т.И. Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности. – М., 1975. – С. 32-4

282. Шахов В.І. Формування педагогічного мислення у студентів педвузу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 25с.
283. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1980, С. 97-98.
284. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути её оптимизации в высшей школе: Межвузовский сборник трудов. – Л.: 1980. – С. 3-46.
285. Шлегер Л.К. Практическая работа в детском саду. – М., 1915. – 125 с.
286. Шлегер Л.К. Особенности работы с детьми –семилетками. – Л., 1925. – С.5.
287. Шмаков С.А. От игры к самовоспитанию. Сб. игр-коррекций. – М.: Новая школа. – 1993. – С. 12-18.
288. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – С. 29.
289. Ядешко В.І. Дошкільна педагогіка //Навч. посібник для учнів педучилищ із спеціальності № 2010 “Виховання у дошкільному закладі” і № 2002 “Дошкільне виховання”. – К.: Вища школа, 1981. – 367 с.
290. Якиманская И.С. Педагогическая психология и творчество /Педагогика и творчество, ч. 4. – М., 1988.
291. Якиманская И.С. //Вопросы психологии. – 1986. - № 6 – 12 – 13.
292. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
293. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Директор школы. – 1996. – Выпуск 2. – 95 с.
294. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения //Вопросы психологии. – 1995. - № 2. – С. 31-42.
295. Якименко Л.Ю. Час учитися працювати на рекламу, на свій імідж //Дошкільн. вих., 2000. - № 7. – С. 3-4.
296. Янотовская Ю.В. Экспериментальные исследования самостоятельности в трудовой деятельности: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07./М., 1973. – 16 с.

- 297.Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 1999. – 212 с.
- 298.Юрченко В.І. Формування “Я – концепції” майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 190 с.

## Додаток А

**АНКЕТА**

Прочитайте уважно запитання, поставте на відповідь “+” проти так чи ні.

№ п/п	Наявність досвіду педагогічної діяльності	Так	Ні
1.	Чи пов'язаний ваш педагогічний досвід з програмою підготовки в педагогічному коледжі?		
2.	Ви маєте досвід роботи з навчання розв'язувати пізнавальні задачі іншої людини (дитини)?		
3.	Чи вирішували Ви пізнавальні завдання, пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю із дошкільниками?		
4.	Чи пов'язаний цей досвід з Вашою майбутньою додатковою кваліфікацією?		
5.	Чи має зв'язок Ваш досвід розв'язування інтелектуальних ігор: а) з педагогічною діяльністю; б) з навчанням в коледжі; в) з іншими сторонами життя.		
6.	Яким є Ваш педагогічний досвід за тривалістю: а) до півроку; б) більше ніж півроку; в) триває більше року.		
7.	Чи маєте Ви досвід роботи з навчання та виховання іншої людини?		
8.	Чи набували Ви педагогічний досвід під час роботи до вступу у коледж?		

## Додаток Б

**МЕТОДИКА ОЦІНКИ ПОТРЕБИ В ДОСЯГНЕННІ УСПІХУ (Немов Р.С.)**

Інструкція: Перед вами – ряд положень, які стосуються думок, почуттів і дій людини в тих ситуаціях життя, в яких вони можуть досягнути успіху чи уникнути невдачі. Прочитавши положення опитувальника, висловіть ступінь своєї згоди чи незгоди з ними, скориставшись такою шкалою:

- + 3 - повністю згоден
- + 2 - згідний
- + 1 - скоріше так, ніж ні
- 0 - важко сказати, і так, і ні
- 1 - скоріше ні, ніж так
- 2 - не згідний
- 3 - повністю не згідний

Свої оцінки необхідно ставити в балах по даній шкалі разом із відповідним знаком на окремому аркуші поряд із порядковим номером положення.

## Форма Б

1. Я більше думаю про отримання позитивної оцінки, ніж боюсь отримати негативну.
2. Я частіше беруся за важкі задачі, навіть тоді, коли не впевнена в тому, що зможу її розв'язати, ніж за легкі, які напевно розв'яжу.
3. Мене більше захоплює справа, яка не вимагає зусиль і в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, в якій можливі невдачі.
4. Якби у мене щось не виходило, я швидше приклала б усі зусилля, щоб із ним впоратись, ніж перейшла б до того, що у мене добре виходить.
5. Я б надала перевагу роботі, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вища середньої, ніж робота із середньою зарплатою, під час якої я сама повинна вирішувати, що і як робити.
6. Найбільш сильні переживання у мене викликає страх невдачі, ніж очікування успіху.

7. Науково-популярній літературі я надаю перевагу ніж літературі розважального жанру.
8. Я надала б перевагу важливій справі, де вірогідність невдачі рівна 50%, на протипагу достатньо важливій, але не важкій справі.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які відомі не багатьом і вимагають великої майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу як можна краще, навіть якщо із-за цього у мене виникають непорозуміння із товаришами.
11. Після успішної відповіді на екзамені я швидше з полегшенням скажу “пронесло” ніж зрадію отриманій високій оцінці.
12. Якщо б я збиралась грати в карти, то швидше б грала в розважальну гру, ніж в серйозну, яка вимагає роздумів.
13. Я надаю перевагу змаганням, в яких я сильніша за інших, змаганням з учасниками, рівними по силах.
14. Після невдачі я стаю ще більше зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжити справу.
15. Невдачі засмучують моє життя більше, ніж радують успіхи.
16. В нових ситуаціях у мене швидше виникає хвилювання ніж інтерес і допитливість.
17. Я швидше прагну приготувати нову цікаву страву, хоча вона може не вийти, ніж стану готувати звичайну страву, яка у мене виходить добре.
18. Я швидше займусь чимось приємним ніж стану виконувати щось вагоміше, але не дуже захоплююче.
19. Я швидше затратчу весь свій час на здійснення однієї справи, ніж постараюсь виконати швидко за той же час дві-три справи.
20. Якщо я захворіла і повинна залишитись дома, то використовую час швидше для того, щоб відпочити, ніж опрацювати.
21. Якби я жила в одній кімнаті з кількома дівчатами і вирішила влаштувати вечірку, то я б надала перевагу сама її організувати, ніж зробила би це інша.



22. Якщо у мене щось не виходить, я б краще звернусь до когось за допомогою, ніж стану сама шукати вихід із ситуації.
23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж хвилювання і тривога.
24. Коли я берусь за важливу справу, то швидше хвилююся, що не справлюсь, ніж надіюся, що вона вийде.
25. Я краще працюю під чийось керівництвом, ніж тоді, коли несу за роботу особисту відповідальність.
26. Мені більше подобається виконувати складні незнайомі завдання, ніж знайомі і такі, в успіху яких я впевнена.
27. Якби я успішно розв'язала задачу, то з великим задоволенням взялась би розв'язувати ще раз аналогічну, ніж перейшла б до задачі другого типу.
28. Я працюю над завданням продуктивніше, якщо переді мною ставлять задачу лише в загальних рисах, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.
29. Якщо при виконанні важливої справи я допускаю помилки, то частіше впадаю у відчай, ніж швидко беру себе в руки і прагну справити ситуацію.
30. Я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж прагну їх реально здійснити.

Ключ до форми опитування (Б): +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

Згідно представлених ключів оцінки, дані досліджуваних по кожному положенні опитувальника, переводилися в бали наступним чином. Якщо в ключі положення відмічене знаком "+", то оцінки (в чисельнику) переводилися в бали (у знаменнику) так:

-3 -2 -1 0 1 2 3

-----

1 2 3 4 5 6 7

Якщо в ключі відповідне положення було відмічене знаком "-", то використовували таке співвідношення:

-3 -2 -1 0 1 2 3

-----

7 6 5 4 3 2 1

Далі визначалася сума балів, набраних досліджуваним згідно опитувальника. На його основі визначалося, яка мотивація домінує у досліджуваного.

Якщо ця сума визначалась в інтервалі від 165 до 210, відповідно робився висновок про те, що в мотивації досягнення успіху у даного досліджуваного домінує прагнення до успіху. Досліджувані із такою кількістю балів були віднесені до високого рівня.

Якщо сума балів була в рамках від 76 до 164, то робили висновок про домінування прагнення уникати невдачі. Досліджувані із такою кількістю балів були віднесені до середнього рівня.

Якщо сума балів була в рамках від 30 до 75, то висновку про домінування мотивації досягнення успіху або уникнення невдачі не можна було зробити. Досліджувані були віднесені до низького рівня.

## Додаток В

### Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера.

#### Адаптація Бажина Е.Ф., Голинкиної С.А., Еткінда А.М.

В основі визначення РСК особистості покладені дві передумови:

1. Люди відрізняються між собою тим, як і де вони локалізують контроль над важливими для себе подіями. Можливі два полярні типи такої локалізації: екстернальний і інтернальний. В першому випадку особа передбачає, що події, які з нею відбуваються являються результатом дії зовнішніх сил – випадку, інших людей і т.п. У другому випадку особа пояснює вагомі події як результат своєї власної діяльності.

2. Локус контролю, характерний для індивіда, універсальний по відношенні до різних типів подій і ситуацій, з якими йому доводиться зустрічатися. Один і той же тип контролю характеризує поведінку даної особистості у випадку невдачі і в сфері досягнень, а також різних галузей соціального життя.

Інструкція: Вам запропоновано 44 положень, які стосуються різних сторін життя і відношення до них. Оцініть рівень своєї згоди і незгоди із запропонованими положеннями за 6-бальною шкалою:

Повна	-3	-2	-1	1	2	3	повна
незгода							згода

Поставте напроти кожного положення один із 6-запропонованих балів з відповідним знаком “+” (згідний) чи “-“ (незгідний).

Будьте, будь-ласка, уважні і щирі. Бажаємо успіху!

#### Тестовий матеріал:

1. Сходінки кар'єри більш залежать від збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватись один до одного.
3. Хвороба – справа випадку; якщо судилось захворіти, то нічого не вдієш.

4. Люди стають саодинокими, із-за того, що самі не проявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань залежать від удачі.
6. Не має сенсу прикладати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини – батьки і достаток – впливають на сімейне щастя не менше, ніж відносини подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.
9. Як правило, керівництво більш ефективне, якщо повністю контролює дії підопічних, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою учителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будує плани, то я вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді являється результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти для здоров'я, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не старались, налагодити сімейне життя вони не зможуть.
15. Те добре, що я роблю, належно оцінюється іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
18. Я стараюсь не планувати далеко наперед, тому що багато чого залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі найбільше залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.
20. В сімейних конфліктах я частіше почуваю вину за свою, ніж за іншими людьми.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин, що склалися.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно планувати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя ні в якій мірі не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, несприятливий збіг обставин заважає людям досягнути успіху в своїй роботі.
25. За погане керівництво організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто почуваю, що нічого не можу змінити у відносинах, які склалися в сім'ї.
27. Якщо я захочу, то можу зробити до себе прихильною майже кожен людину.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків у їх вихованні часто бувають безсилями.
29. Те, що зі мною відбувається, - це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники поступають так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху в своїй роботі, швидше всього не проявила достатньо зусиль.
32. Частіше всього я можу досягти від членів сім'ї того, чого я хочу.
33. В неприємностях і невдачах, які були у моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сама.
34. Дитину завжди можна вберегти від простуди.
35. В складних обставинах я надаю перевагу очікуванні, поки всі проблеми не розв'яжуться самі.
36. Успіх є результатом наполегливої роботи і мало залежить від випадку чи везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від когось іншого, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь – іншим
39. Я завжди приймаю рішення і виконую його самостійно, а не надіюсь на допомогу інших людей чи на долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.
41. В сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при великому бажанні.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, повинні винити тільки самим себе.

43. Мої успіхи, в основному, були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач в моєму житті відбулись від невміння, незнання або ліні і дуже мало залежали від удачі чи везіння.

### КЛЮЧ

Результати тесту аналізували в 3 етапи.

I етап – визначення балів по 7-ми шкалах з допомогою ключа № 1.

Показники:

1. И - шкала загальної інтернальності;
2. И - шкала інтернальності в галузі досягнень;
3. И - шкала інтернальності в галузі невдач;
4. И - шкала інтернальності в сімейних відносинах;
5. И - шкала інтернальності у виробничих відношеннях;
6. И - шкала інтернальності у міжособових відносинах;
7. И - шкала інтернальності у відношенні здоров'я.

II етап.

Переведення балів у стандартні оцінки (в 10-бальній шкалі).

III етап.

Побудова РСК по 7-ми шкалах, порівняння з нормою. Відхилення вправо (більше 5,5) свідчило про інтернальний тип контролю у відповідних ситуаціях. Відхилення вправо від норми (менше 5,5) свідчило про екстернальний тип РСК.

Дослідження самооцінок досліджуваних з різними типами суб'єктивного контролю показало, що суб'єкти з низьким рівнем СК характеризують себе як егоїстичних, залежних, невпевнених, несправедливих, нерішучих, несамостійних, дратівливих. Досліджувані з високим РСК вважають себе незалежними, добрими, рішучими, справедливими, здібними, самостійними. Таким чином, РСК пов'язаний із відчуттям своєї відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю і самостійністю особистості.

## Додаток Д

**ТЕСТ НА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ**

Перед вами запитання, які мають кілька відповідей. Виберіть одну із них і підкресліть.

1. Як ви прийняли рішення про свою майбутню професію і навчання після закінчення школи:
  - а) вирішили це питання самостійно, враховуючи свої захоплення та оцінюючи свої здібності;
  - б) прислухалися до думки своїх батьків і родини;
  - в) прислухалися до думки близьких людей.
2. На що ви розраховували, поступаючи у вибраний вами навчальний заклад:
  - а) тільки на свої сили;
  - б) на зв'язки і сприятливий результат вступних екзаменів;
  - в) тільки на зв'язки з людьми, які обіцяли допомогу.
3. Як під час навчання ви готуетесь до екзаменів і до занять:
  - а) розраховуєте на свою старанність та наполегливість;
  - б) іноді звертаєтесь за допомогою до однолітків і викладачів;
  - в) розраховуєте тільки на допомогу інших.
4. Як ви плануєте працевлаштуватись після завершення навчання:
  - а) по розподіленню;
  - б) скористаєтесь для цього інформацією інших людей;
  - в) влаштуєтесь, завдяки зв'язкам.
5. Яким чином в складних ситуаціях ви приймаєте рішення:
  - а) розраховуєте тільки на свій досвід і знання;
  - б) іноді консультуєтесь з колегами;
  - в) завжди радитесь з людьми.
6. Чим буде продиктований ваш вибір партнера при одруженні:
  - а) самостійно прийнятим рішенням;
  - б) думкою близьких і знайомих людей;
  - в) рішенням батьків, прийнятим незалежно від мене.

7. Чи можете ви самі вибрати житло, купити меблі, прийняти інші важливі життєві рішення:

- а) так;
- б) так, але після порад людей або краще із близькими людьми;
- в) ні.

8. Наскільки настирливо ви відстоюєте свою думку:

- а) завжди відстоюєте;
- б) завжди залишаєтесь при своїй думці, враховуючи і думки другої сторони;
- в) в більшості випадків не міг самостійно вирішити, як вчинити і відмовлявся від свого рішення.

9. На скільки тепер ви відстоюєте свою думку в спілкуванні з домашніми, з друзями:

- а) відстоюю завжди, незалежно від людей і обставин;
- б) відстоюю часто;
- в) дуже рідко, частіше – ні.

10. Як ви розвиваєтесь як особистість в професійній, громадській та інтелектуальній сферах:

- а) повністю всі сили і час віддаю роботі;
- б) для мене дуже важливі думки близьких людей;
- в) повністю покладаюся на близьких людей і їх думку.

11. Якщо ваші близькі люди потребують покращення свого здоров'я і якщо ви бачите, що вони самі не слідкують за ним, наносячи тим самим собі шкоду, то:

- а) ви заставляєте їх слідкувати за своїм здоров'ям;
- б) ви тактовно нагадуєте про це;
- в) думаєте про це, але фактично нічим не допомагаєте.

#### Оцінка результатів

За вибір варіанту відповіді (а) досліджуваний отримував 4 бали.

За вибір варіанту відповіді (б) він отримував 2 бали.

За вибір варіанту відповіді (в) він отримував 0 балів.



На основі суми балів, які набрали досліджувані, визначалась ступінь розвитку у них “незалежності”.

При сумі балів від 33 до 44 визначали, що досліджуваний проявляє надмірну незалежність в своїх судженнях і вчинках, не рахується з думкою оточуючих людей.

При сумі балів від 15 до 32 робили висновок, що досліджуваний достатньо незалежний, але у своїй незалежності з увагою і повагою відноситься до думки інших людей.

При загальній сумі балів від 0 до 14 індивід розглядався як залежний від оточуючих людей, несамостійний, невпевнений в собі.

## Додаток Е

**Методика діагностики особливостей розвитку мислення**

## І. Глибина мислення (За М.Смульсоном)

Досліджуваному пропонували встановити смисловий зв'язок між прислів'ями і реченнями.

## Прислів'я

1. Боїться, як торішнього снігу.
2. Продав пса за лиса.
3. Він дуже розумний: решетом у воді зірки ловить.
4. Гроші круглі: день і ніч котяться.
5. За одним разом дерево не звалиться.
6. Солодким будеш – розклюють, гірким будеш – розплюють.
7. Ласка не коляска: сівши не поїдеш.
8. То його праве око.
9. Орел мухи не ловить, а слон за мишею не ганяється.
10. Під лежачий камінь вода не тече.

## Фрази

1. Дуже сильно боїться.
2. Зовсім не боїться.
3. Склав бартерну угоду – продав пса, а натомість отримав лиса.
4. Скиртував.
5. Надзвичайно розумна людина.
6. Дуже нелегко зекономити гроші.
7. Якщо гроші покотити, то вони будуть котитися довго, бо вони круглі.
8. Щоб звалити дерево, треба багато разів його рубати сокирою.
9. Кожна справа вимагає терпіння і клопіткої праці.

Ключ для оцінки результатів у даному випадку був таким. Якщо правильно визначений зміст до 40%, прислів'їв – низький рівень, 40-60% - достатній рівень, високий рівень – 80-100%.

## II. Гнучкість мислення

Визначалась за методикою Лагінса, котра пропонує розв'язати серію задач.

У кожній задачі пропонується за допомогою трьох посудин різної місткості виміряти потрібну кількість рідини. На посудинах немає ніяких поділів. Задачі розв'язувалися письмово. На одну задачу виділяли не більше 2 хв.

Розв'язані 1-4 задачі – свідчили про рівень гнучкості мислення, 5-6 – середній рівень, 7-8 – достатній рівень, 9-10 – високий рівень гнучкості мислення.

Номер задачі	Задача	Об'єм посудин у літрах		Потрібна кількість рідини
0	-	29	3	20
1	14	59	10	25
2	14	163	25	99
3	28	43	10	5
4	31	61	4	22
5	18	59	7	27
6	23	49	3	20
7	15	39	3	18
8	28	76	3	25
9	28	48	4	12
10	14	36	8	6

## III. Критичність мислення (за Торренсом)

Пропонували розв'язати такі задачі:

- Знайти якомога більше способів використання коробок із картону (якщо у вашому розпорядженні їх багато й вони різні).
- До неба прикріплені мотузки, які звисають на землю. Які можуть бути наслідки? Що трапиться?
- Людське життя вдалося продовжити до 250 років. Що буде? Які наслідки?

При аналізі письмових відповідей звертали увагу, що ці задачі відкриті і не мають єдиного правильного розв'язання (відповіді).

Пропонували розв'язати анаграми, шаради, логогрифи. (Бенера В.)

Якщо досліджувані розв'язували 30-40% поставлених завдань – відносили їх до низького рівня, 40-60% до середнього, 60-80% до достатнього, 80-100% до високого рівня критичності мислення.

## Додаток Ж

## Тематичний план інтелектуального тренінгу “ігрові методи навчання”

№ п/п	Навчальні теми	Кількість годин		
		всього	теоретичні	практичні
<b>1.</b>	<b>Ігрові методи на допомогу педагога</b>	2	2	
2.	Ігри-релаксації	2		2
3.	Адаптаційні ігри	2		2
4.	Ігри-формули	2		2
5.	Ігри-звільнення	2		2
<b>6.</b>	<b>Ігри-комунікації (позиційні ігри)</b>	2	2	2
7.	Вихователь-діти	2		2
8.	Вихователь і батьки	2		2
9.	Вихователь і його колеги	2		2
10.	Вихователь і його сім'я	2		2
<b>11.</b>	<b>Ігрові методи розв'язування педагогічних конфліктів</b>	2	2	
12.	Тренінг ігор на емпатію	2		2
13.	Ігри для розвитку педагогічної інтуїції	2		2
<b>14.</b>	<b>Ігри інформаційного блоку спілкування</b>	3	1	2
<b>15.</b>	<b>Ігри інтерактивного блоку спілкування (ігри на взаємодію)</b>	2		2
<b>16.</b>	<b>Ігри перцептивного блоку спілкування (ігри на сприймання та взаєморозуміння)</b>	2	2	
17.	Ігри для розвитку особистості	2		2
18.	Ігри для розвитку мислення	2		2
<b>19.</b>	<b>Інтелектуальні ігри для дошкільників та молодших школярів</b>	4	2	2
20.	Люди, які грають в ігри, ігри, в які грають люди (Е.Берн)	2	2	
21.	Підсумкове заняття	2	2	
	<b>Всього</b>	45	15	30

## Додаток 3

**Перша форма - “Міжусобиці”.**

(Наприклад, інтелектуальна гра “Складемо списки”).

Академічна група поділялася на мікрогрупи - творчі групи - по 4 чоловіки. Кожна із груп знаходила своє місце в аудиторії (можлива перестановка меблів), вибирала секретаря, який фіксував обговорення.

**1 етап. Індивідуальна робота.**

Викладач пропонує кожній творчій групі карточки з категоріями: “Люди”, “Освіта”, “Предмети домашнього вжитку”, “Предмети з металу”, “Гарячі речі”, тощо. Пізнавальна задача:

1). Придумати (і записати) найбільше понять, які відповідають даній категорії.

2). Вибрати із списку 3 предмети, які найбільше сподобалось.

3). Вибрати в групі лідера, який оголосить рішення групи.

На підготовку і виконання даного завдання визначається від 15 до 20 хвилин. Важливо, щоб до кінця контрольного часу кожен член творчої групи мав свій варіант виконаного завдання.

Ⓐ

Ⓑ

Ⓒ

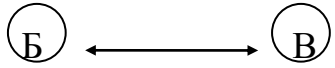
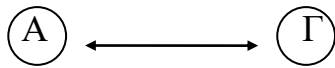
Ⓓ

**2 етап. Робота в парах (Діади).**

Умовно, кожного члена творчої групи означимо: 4 студенти - 4 літери: А,Б,В,Г. На другому етапі кожен учасник обирає собі партнера: наприклад А працює з Г; Б з В.

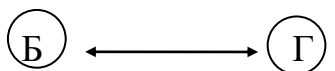
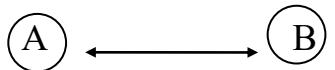
Завдання за змістом залишається попереднім. Але мета даного етапу полягає в знаходженні спільного вирішення пізнавального завдання між груповими парами.

Важливо, щоб знайдене рішення виражало думку двох учасників. Час для обговорення - 10 хв.



### **3 етап. Робота в парах (Діади).**

В четвірках знову міняються пари. Зміст роботи - залишається попередній. Представники попередніх пар повідомляють новим партнерам свій шлях вирішення пізнавального завдання і знову шукають можливість оновлення проблеми, час на обговорення - 10 хв. Таким чином, кожен учасник творчої групи має можливість вислухати думку іншого, запропонувати своє розуміння проблеми, повчитись відстоювати прийняте рішення.



### **4 етап. Прийняття групового рішення.**

Кожна четвірка сідає за один стіл. Оскільки всі члени творчої групи уже ознайомлені з можливими варіантами вирішення проблеми, метою даного етапу було вироблення загальних положень, при цьому велика увага приділялася не тільки змістовій стороні, але і формі її викладу (групи запропонували рішення у вигляді живої ілюстрації, розповіді, ігрової ситуації, поетичної імпровізації тощо).

Обговорення: Головним тут являється не тільки зміст, скільки форма. Ведучий, вислуховуючи лідера кожної групи, задавав запитання, зорієнтовані на взаємодії: як вибирали лідера, секретаря (за бажанням чи як-не-будь ще)? Який спосіб вибору найбільш оптимальний, який найменше? Що робити, якщо немає бажаних? Що робити, коли бажаних багато? Така гра відкривала різні шляхи досягнення мети, вчила пошуку оптимального вибору пропонувала відчувати себе в ролі відповідального за дії групи. Така інтерактивна форма організації самостійної пізнавальної діяльності допомагає виробляти навички спільної діяльності студентів.

Мікрогрупи - мікросвіти, створюючи умови для включення в роботу кожного, позитивно впливають на формування самооцінки і суб'єктної активності, як інтегративної власності особистості.

## **II Наступна форма взаємодії - “Мозаїка”.**

Зміст цієї методики заключається в пошуку спільного рішення не стільки для однієї мікрогрупи, скільки для вироблення спільної думки на поставлену пізнавальну задачу колективу студентів.

Методика інтерактивного навчання “Мозаїка” допомагала спільному пошуку і встановленню довірливих відносин між всіма учасниками: студентами, педагогами, дітьми дошкільного віку (в залежності від того, хто включений в роботу і де: чи на уроці, чи на педагогічній практиці). Наприклад, в даній інтелектуальній грі пропонувалась пізнавальна задача :

Хлопчик взяв у руку маленьке пташенятко і запитав мудру людину: “Що у мене в руці – живе чи неживе?” Він був упевнений, що дати правильну відповідь не можна: якщо відповідь буде “Неживе”, хлопчик покаже живого птаха, якщо – “Живе”, він птаха задушить у руці. Що відповів мудрець? Суть заключалася в пошуку вирішення пізнавальної задачі не в, а за рамками мікрогрупи.

### **Перший етап - “Я”**

Перш за все проблема вирішувалася в мікрогрупі із чотирьох чоловік. Кожен учасник до кінця обговорення (час - 15-20 хвилин) повинен був мати загальний для даної творчої групи план вирішення пізнавального завдання.

### **Другий етап - “Інші”**

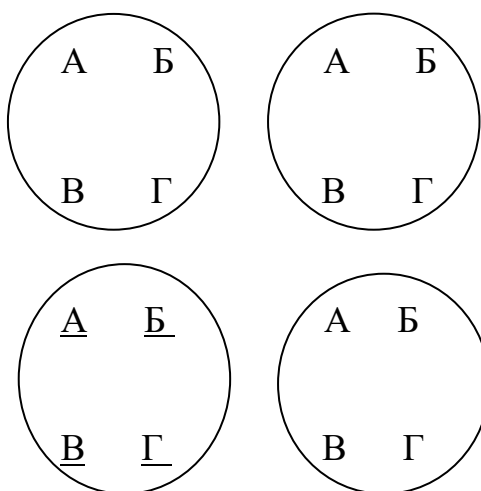
Творчі групи тимчасово розпадалися і групувалися за принципом “єдності літер”: “А-А-А-А” і т.п. Кожен із учасників нової групи вносив свій варіант вирішення пізнавальної задачі і знайомив з варіантами інших груп. Вибиралося загальне або найоптимальніше її вирішення.

### **Третій етап - “Ми”.**

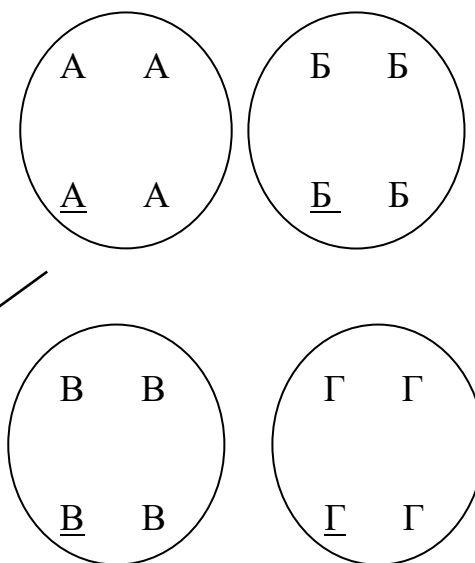
Відтворюються і об'єднуються творчі групи за первинним варіантом. Але учасники приходять із збагаченим баченням пізнавальної проблеми і розумінням багатозначності її вирішення у майбутній професійній діяльності. В такому



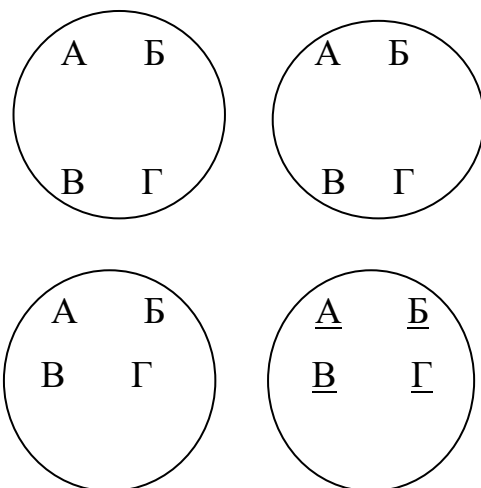
# I. “Я” Приймаєм спільне рішення в мікрогрупі



2. “Інші” Слухаєм думку іншої мікрогрупи і приймаєм оптимальний варіант.



3. “Ми” Пошук спільного рішення.



спільному пошуку народжується більш об'єктивне вирішення пізнавальної проблеми в порівнянні з роботою однієї ізольованої групи. Час - 15-20 хвилин.

Обговорення: шукати рішення було за допомогою зміни рефлексивної позиції відносно задачі й відповідну зміни обсягу даних, які враховуються. Нова рефлексивна позиція включає в аспекти, які враховуються, саму людину, яка ставить запитання її бажання й волю, аналіз ситуації піднімається на вищий рівень і відшукується мудра відповідь: "Як ти забажаєш".

## Додаток К

## Кросворд “Україна”

<sup>1</sup>	я	л	п	у	<sup>11</sup>	г	<sup>2</sup>	з	у	б	р	
			<sup>3</sup>	с	о	м						
<sup>4</sup>	г	р	и	ф		в		<sup>5</sup>	о	р	е	л
			<sup>6</sup>	м	е	ч						
<sup>7</sup>	м	о	д	р	и	н	а					
<sup>8</sup>	д	у	б	<sup>9</sup>	л	о	<sup>15</sup>	с	ь			
<sup>12</sup>	<sup>13</sup>	д	к		а				<sup>16</sup>	в	с	
	н	р		<sup>14</sup>	д				і	а		
	і	е			р				т	п		
	п	м			о				я	с		
	р	е			х				з	а		
	о	н			в				ь	н		
<sup>10</sup>	л	а	т	а	т	т	я					

**По горизонталі:**

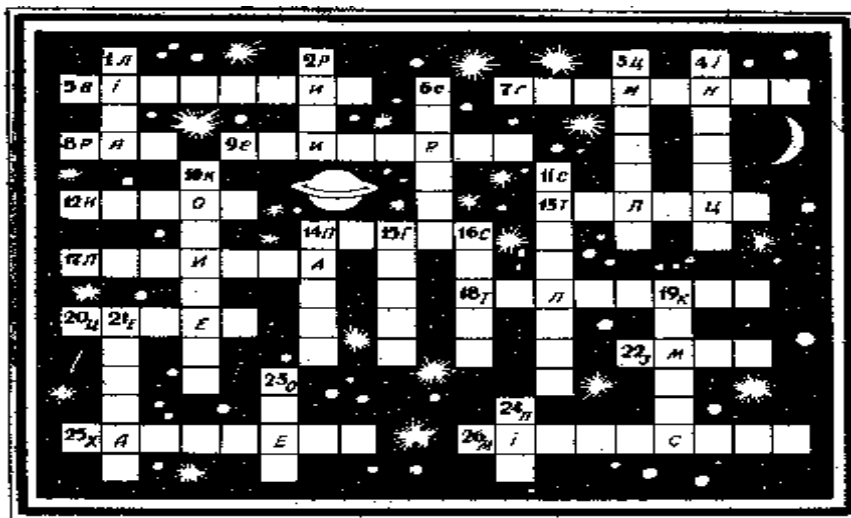
1. Яке найбільше озеро України?
2. Який найбільший звір проживає на Україні?
3. Яка найбільша прісноводна риба України?
4. Який найбільший птах України?
5. Які птахи літають найвище?
6. Яка найбільша морська риба, що водиться біля берегів України?
7. Яке дерево найвище на Україні?
8. Яке найстаріше дерево України?
9. У якої тварини найбільші роги?
10. Яка найбільша квітка на Україні?

**По вертикалі:**

11. Яка найвища гора України?
12. Яка найбільша річка України?
13. У якої рослини найбільше листя?
14. Який птах найважчий в Україні?
15. Яке найглибше озеро України?
16. Який найшвидший птах України?

## Додаток Л

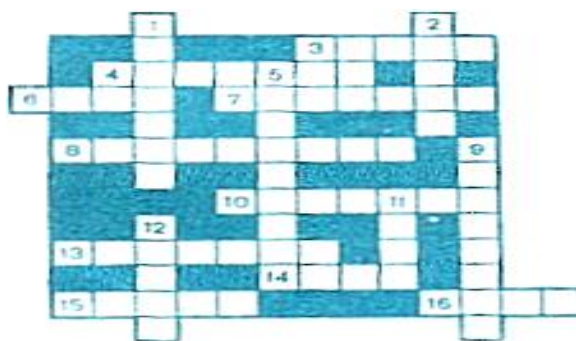
## Кросворд “Сузір’я”



**По горизонталі:** Мікроскоп. Хамелеон. Змія. Цефей. Телескоп. Лисичка. Пегас. Телець. Насос. Єдинорог. Рак. Годинник. Візничий.

**По вертикалі:** Піч. Овен. Ердан. Компас. Сітка. Голуб. Павич. Стрілець. Косинець. Стріла. Індієць. Циркуль. Риби. Ліра.

## Наприклад, Кросворд “Музичні інструменти”



**По горизонталі:** Фагот. Барабан. Баян. Бандура. Контрабас. Тарілки. Скрипка. Арфа. Кобза. Горн.

**По вертикалі:** Піаніно. Домра. Балалайка. Ксилофон. Ліра. Труба.

## Додаток М

## Кросворди з логографами і шарадами

Наприклад.

а)

М	Л	И	Н
	И		
	Н		

б)

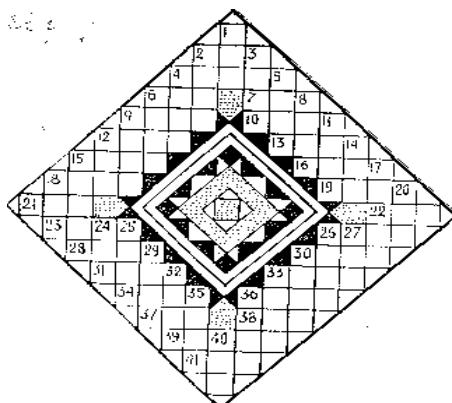
		Д			
Д	О	Л	О	Т	О
		М			
		і			
		Н			
		О			

в)

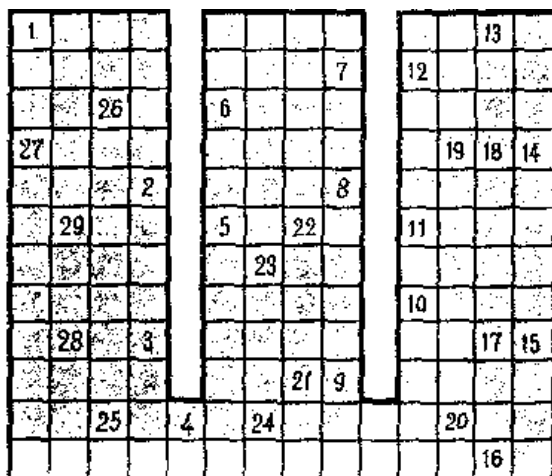
			П		
			е		П
	П	а	р	т	а
	е		о		р
	р	к	о	л	а
Ш	к	о	л	а	
		Н			

перо – перон  
пара – парта  
кола - школа

Кросворд



Чайнворд “Ш”



Запитання-жарти:

1. Без чого не побудуєш будинок?  
(без вугла).
2. Без чого хліба не спечеш?  
(без шкірки).
3. З якого полотна не пошиєш сорочки?  
(із залізничного).
4. Чи може себе страус назвати птахом?  
(ні, бо він не говорить).
5. За чим язик у роті?  
(за зубами).
6. В якому човнику не можна перепливати невеличкий став?  
(в ткацькому).
7. Якому предмету людина довіряє більше ніж собі?  
(замку).
8. Що належить тільки тобі, а використовується найчастіше іншими?  
(ім'я).
9. Хто завжди перший в двері заходить?  
(ключ).
10. Кого лихо красить?  
(рака).

Запитання дітей Павлишської школи:

- Чому рано-вранці сонце червоне, а опівдні багряне?
- Звідки беруться хмари?
- Чому квіточка мати-й-мачухи вранці відкривається, а опівдні закривається?
- Чому буває блискавка і грім?
- Чому залізо ржавіє?
- Куди падають зірки з неба?
- Чому бджола танцює перед польотом?
- Чому качка плавають, а кури не плавають?

- Чому “плаче” іва?
- Чому восени листя на деревах жовтіє?...

Приклади логогрифів [                    ]: 1. П’ять у собі буков маю,

В цілому - і вас злякаю,

Бо я в цілому – вояк,

На коні сиджу отак!

А коли ж єдину букву

Ви одкинете вкінці,

То тоді тихенько стану

Я своячкою - вівці.

Відповідь: козак і коза.

2. Ось візьмете одне слово –

Із трьох букв лише воно;

Ви на різні початки

Його знаєте давно:

Як почнете з букви Д-

Буде велетень гаїв,

Як почнете з букви Ч-

Було в славних козаків;

Як почнете з букви З-

То дай бог, щоб не болів.

Відповідь: дуб, чуб, зуб.

Приклади шарад [                    ]: 1. Перше – знак усім відомий,

Друге – ворог злий війні,

Прочитаєш все в цілому –

Вийде місто на землі.

2. Початок мій – це букви алфавіту,

Звуки ці шиплять сердито...  
 Кінець – всі кораблі бояться,  
 А ціле слово навесні літає і дзижчить,  
 То сяде на квітки, то знову полетить.

3. Перша частина – нота,  
 А друга – гра,  
 Ціле зустріне у столяра.  
 Відповіді:

1. Жито – мир,
2. Дж – міль,
3. До – лото,
4. До – міно.

Задачі-анаграми:

I ряд Осел – село,

Лісок – сокіл,

Курча – ручка,

Старий – айстри,

Кіт – тік,

Марка – рамка,

Кури – руки,

Гори – роги,

Тіло – літо,

Банка – кабан,

Дошка – шкода,

Рис – сир,

Липа – пила,

Нора – рано,

Спина – напис,

II ряд Смола – масло,

Голова – волога,

Круча – курча,

Гава – вага,

Кіно – коні,

Карп – парк,

Піон – поні,

Шарф – фарш,

Автор – товар,

Палки – пилка,

Краби – рибак,

Халва – хвала,

Карета – ракета,

Листок – столик,

Кочегар – кочерга.



## Додаток П.

## Кросворд “Городина”

<sup>1</sup> к	<sup>6</sup> о	н	о	п	л	і	<sup>7</sup> к	<sup>8</sup> с
	<sup>1</sup> Г						у	<sup>2</sup> о
	і						к	н
	<sup>2</sup> р	е	<sup>5</sup> д	ь	к	а	у	я
	о						р	ш
	<sup>9</sup> к						у	н
	а						д	и
	б						з	<sup>13</sup> к
	а	м	о	<sup>3</sup> р	к	в	а	р
	<sup>4</sup> ч	а	с	н	и	к	<sup>12</sup> б	і
	о						в	<sup>15</sup> у
	<sup>10</sup> к						а	р
	а						с	я
	п						<sup>14</sup> о	к
	у						л	м
	с						я	и
	т							н
<sup>5</sup> к	а	р	т	<sup>4</sup> о	п	л	я	а

Ключове слово

6 8 3 5 2  
Г О Р О Д

Яка літера є у всіх  
словах-відгадках?  
("К")

## Кросворд “Квітник”

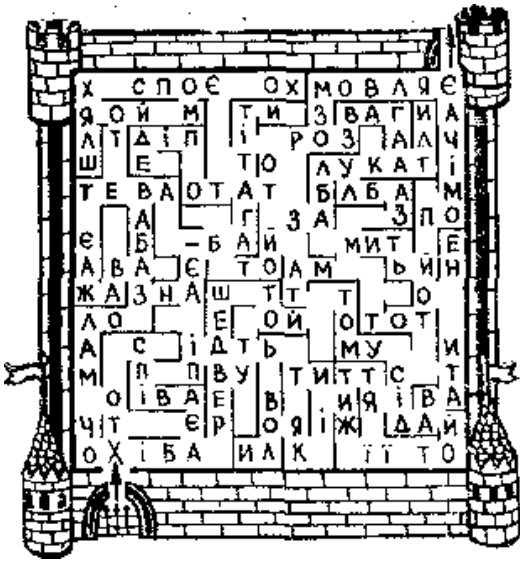
									<sup>9</sup> б
<sup>1</sup>	к	о	н	в	а	л	і	я	а
	и								р
<sup>2</sup>	н	а	<sup>7</sup> г	і	д	к	и		в
	ж		в						і
	і		о						н
	н		з						о
	с		<sup>3</sup> д	з	<sup>8</sup> в	о	н	и	к
	д		и		о				
	і		к		л				
<sup>12</sup>			а		о				
<sup>11</sup> п									
<sup>4</sup>	р	о	м	а	ш	к	а	<sup>10</sup> п	
	о				к				і
	л			<sup>5</sup> м	а	к			в
	і								н
	с								и
	о								к
<sup>6</sup>	к	а	л	а	ч	и	к	и	

Де посадити  
компанелу,  
флокси,  
фіалки?

Які з них  
багаторічні, а які  
однорічні?

## Додаток Р.

## Лабіринти, криптограми



Якщо знайдеш вірний шлях,  
Серед літер не заблукаєш  
Тоді англійську приказку  
В букваринті прочитаєш  
(Хто мало знає, той багато розмовляє).

Які рядки з вірша Т.Г. Шевченка, покладеного на музику, тут зашифровано?



(“Тече вода з-під явора, яром на долину...”)