

тісно пов'язаних між собою елементів; формування окремих конкретних умінь розглядається через призму загальних вимог до професійних умінь майбутнього фахівця.

**Висновки...** Отже, дидактичний модуль і кредит слугують особливими виразниками контролю за якістю освітньо-професійної підготовки майбутнього фахівця.

#### Література

1. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // Матеріали наук.-практ. семінару 21 – 22 листопада 2003 р. – Львів, 2003. – 111 с.
2. Круподерова Е.П. Описание модульной технологии. – <http://www.ekrupoderova.narod.Ru/osnovy.htm> – С.1-6.
3. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу // Педагогіка та психологія. – К: Педагогічна преса, 2007. – № 1. – С.131-142.
4. Матеріали на допомогу викладачам з вивчення курсу “Вища освіта України і Болонський процес”. – Івано-Франківськ: Полум'я, 2007. – С.4-23.
5. Мельниченко Г.В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: Автореферат дис. ... канд. пед. наук.:13.00.04.- теорія і методика професійної освіти. / ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
6. Сікорський П.І. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – К.: Педагогічна преса. – 2004. – № 2. – С. 15-19.
7. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., СОКОЛ Є.І., КЛИМЕНКО Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут”, 2004. – 143 с.
8. Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education [Electronic resource] – Electronic data/ – Mode of access: <http://nces.ed.gov/pubsearch>.

#### Анотація

У статті подається аналіз понять “дидактичний модуль” і “дидактичний кредит” з точки зору компетентісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, який розглядається як основа кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі.

#### Анотация

В статье подается анализ понятий “дидактический модуль” и “дидактический кредит” с точки зрения компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов, который рассматривается в качестве основы кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высшей школе.

Подано до редакції 15.11.2007

©2007

Малихін О.В.

### САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇХ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Актуальність проблеми якості вищої освіти, усвідомлювана все в більшій мірі як у самій системі, так і в суспільстві, виявляється обумовленою через наступні обставини:

- необхідність розробки державних освітніх стандартів, їх систематичного поновлення, а також забезпечення обов'язкового виконання їх вимог щодо рівня підготовки фахівців;
- становлення і розвиток ринку праці, підвищення попиту на фахівців високої професійної кваліфікації;
- певні зміни, які відбуваються власне у змісті самих професій;
- прагнення сучасних молодих людей отримати якісну освіту, яка б максимально сприяла розвитку особистісних сил і була б суттєвим поштовхом у професійній кар'єрі;
- розвиток і інтенсифікація міжнародного співробітництва й обміну студентами і фахівцями, що супроводжується необхідністю взаємного визнання документів про освіту;
- недостатнє наукове обґрунтування проблеми якості освіти, її структури і змісту, діагностики й оцінювання, норм і механізмів оцінки.

Якість будь-якої освіти залежить від якості підготовки вчителя. Відповідно до цього постають відповідні питання щодо організації ефективної і якісної підготовки майбутнього вчителя. Один зі шляхів вирішення окресленого комплексу проблем вбачаємо саме в ефективній і на належному рівні організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

**Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Ретроспективний аналіз розвитку ідеї щодо досліджуваного питання дозволяє виділити у самому загальному

вигляді три основні напрями, у межах яких проблема самостійної діяльності обговорюється представниками передової педагогічної думки протягом багатьох століть розвитку школи.

Перший напрям починається з глибокої давнини. Його представниками можна вважати давньогрецьких вчених (Архіт, Аристоксен, Сократ, Платон, Аристотель), які глибоко й всебічно обґрунтували значущість добровільного, активного й самостійного оволодіння знаннями дитиною. У своїх міркуваннях вони виходили з того, що розвиток мислення людини може успішно відбуватись лише у процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – шляхом самопізнання (Сократ). Така діяльність приносить дитині радість і задоволення і тим самим усуває пасивність з його боку у набутті нових знань.

Визначені положення виявились предметом для подальших міркувань чисельних теоретиків педагогіки усіх подальших століть розвитку школи й педагогічної думки. Свій подальший розвиток вони отримують у висловлюваннях Франсуа Рабле, Мішеля Монтеня, Томаса Мора, Томазо Кампанелли, які в епоху середніх віків, тобто ще тоді, коли у практиці роботи школи превалювали схоластика, догматизм і сухе заучування, пропонують навчати дитину самостійності, виховувати у ній помірковану людину, здатну до критичного мислення. Для цього їй необхідно самостійно набувати нові знання, щоб відчутти смак речей самостійно (Монтень), самому обирати шлях пізнання.

Подібні думки знаходять своє відображення і подальший розвиток на сторінках педагогічних праць Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, А.Дистервега, Г.С.Сковороди, К.Д.Ушинського та ін. І хоча положення, які вони розвивають, отримують значно більш глибоке висвітлення і теоретичну інтерпретацію, завдяки яким активність і самостійність учнів у навчанні (як це буде видно з подальшого) перетворюється на один з провідних принципів дидактики, все ж їх концепції не виходять за межі теорії саморозвитку дитини і висуваються у межах вчення про природовідповідне виховання, переважно безвідносно до проблем соціального розвитку суспільства.

Інший напрямок бере свій початок у працях Я.А.Коменського. змістом його є розробка організаційно-практичних питань залучення того, хто навчається, до самостійної діяльності. При цьому предметом теоретичного обґрунтування основних положень проблеми виступає тут викладання, діяльність викладача без достатньо глибокого дослідження й аналізу природи діяльності власне того, кого навчають.

Цей напрямок умовно можна назвати дидакто-методичним. Він плідно розвивався протягом багатьох століть і займає домінуюче положення й у сучасній дидактиці.

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

Виділені напрями у розробці вчення про самостійну діяльність учнів завжди знаходились і продовжують залишатись у центрі уваги прогресивної педагогічної думки. Звертаючись до педагогічного спадку будь-якого видатного педагога, у його працях можна легко помітити, що всі перераховані напрями, хоча й не завжди рівномірно, так чи інакше ставились і обговорювались. Зрозуміло, залежно від історичної й соціальної обумовленості роботи школи, умов, за наявності яких жив той чи інший мислитель, а також рівня розвитку педагогічної науки й суміжних з нею сфер знання, у працях класиків педагогіки й окремих методистів превалювала розробка питань, пов'язаних переважно з першим і другим напрямом.

Професійна педагогіка завжди, поряд з іншими цілями, прагнула підготувати молоде покоління до самостійної діяльності. Саме ця функція чітко може бути визначеною на всіх етапах розвитку світової педагогічної теорії й практики.

**Формулювання цілей статті...** І в даній роботі спробуємо показати взаємозв'язок між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною характеристикою і самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Розпочнемо з поняття “діяльність”, яке з'являється у психології з філософії. Найбільш широке філософське визначення діяльності – це спосіб існування людини і суспільства в цілому. Якщо спробувати уточнити специфіку власне людського існування, то вона полягає в активному ставленні людини до світу, спрямованому на його цілеспрямоване перетворення. При цьому зміна зовнішнього світу є лише передумова й умова для самозмінення людини. Діяльність не лише визначає сутність людини, але виступає у ролі дійсної субстанції культури й усього людського світу, створює й власне людину.

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

Діяльність є форма зв'язку суб'єкта зі світом. Вона містить у собі два взаємодоповнюючих процеси: активне перетворення світу суб'єктом і зміни самого суб'єкту за рахунок накопичення у собі більш широкої частини предметного світу.

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

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

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

Діяльність, дії, операції, котрі проявляють зовні мотивовані, цільові, інструментальні відношення індивіду, утворюють глибоку динамічну систему, що співвідноситься з різними сферами діяльності: діяльність виступає як перетворення відносин між потребами суб'єкта й можливостями їх задоволення; дії – як відтворення й створення нових предметів людської культури; операції – як використання засобів матеріального й духовного освоєння світу [5].

Головна характеристика діяльності [1] – її предметність. Під предметом розуміємо не просто природний об'єкт, а предмет культури, у якому зафіксовано певний, вироблений суспільством спосіб дії з ним. І цей спосіб відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. У цій характеристиці відображено обумовленість процесу діяльності з боку зовнішнього світу (матеріального чи ідеального) й спрямованість розвитку самої діяльності й її суб'єкта на освоєння нових і нових предметів, на включення все більшої частини світу у діяльнісні відношення.

Інша характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Самостійно відкрити певні форми діяльності з предметами людина не може. Це відбувається за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності й залучають людину до сумісної діяльності. Перехід від діяльності, що є розподіленою між людьми й виконується у зовнішній (матеріальній) формі, до діяльності індивідуальної (внутрішньої) й складає головну лінію, пріоритетний напрям, завдяки якому формуються психологічні новоутворення (знання, уміння, здібності, мотиви, настанови тощо). Саме на цьому аспекті необхідно зосередити увагу, коли мова йде про характеристику самостійної пізнавальної діяльності в контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Що маємо на увазі? Рівень сформованості умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності зумовлює пряму і безпосередню корелятивну залежність, яка визначає рівень самостійної навчальної діяльності. Викладачі своїм власним прикладом мають демонструвати розмаїття форм роботи, які б сприяли формуванню самостійної пізнавальної діяльності студентів, що й забезпечить перехід від зовнішньої (розподіленої) діяльності до діяльності внутрішньої (індивідуальної), оскільки саме такою має сприйматись самостійна пізнавальна діяльність зокрема і самостійна навчальна діяльність в цілому.

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

Діяльність людини завжди є цілеспрямованою, вона підпорядкована меті як свідомо уявлюваному запланованому результату, досягненню якого вона слугує. Мета спрямовує діяльність і корегує її хід. Мета самостійної пізнавальної діяльності може розумітись як завдання максимально впливати на вдосконалення умінь і навичок самостійної навчальної діяльності в цілому й сприяти формуванню належного рівня самостійності у будь-якому виді діяльності, пов'язаної з підвищенням рівня загальнокультурного і безпосередньо професійного розвитку студента – майбутнього вчителя.

Діяльність в усіх випадках представляє собою акт, ініційований суб'єктом, а не такий, що запускається зовнішнім впливом. Тому діяльність – не сукупність реакції, а система дій, що поєднуються у єдине ціле мотивом, що спонукає її. Мотив – це саме те, заради чого здійснюється діяльність, він обумовлює смисл того, що робить людина.

Нарешті, діяльність завжди має продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як у зовнішньому світі, так і в самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. Залежно від того, які зміни відіграють провідну роль чи мають переважну вагу, виділяють різні типи діяльності (трудова, пізнавальна, комунікативна тощо). Самостійна навчальна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядається нами як поєднання трудової й пізнавальної діяльності, оскільки її здійснення – це труд, сукупність дій, спрямованих на організацію й здійснення процесу пізнання.

Діяльність як предмет аналізу має суттєву специфіку. Різні дослідники виділяють у діяльності різну сукупність компонентів. Їх склад значно варіюється – залежно від розуміння авторами сутності діяльності, широти

системи, до якої включається діяльність, від логічних основ для класифікації явищ, що використовуються дослідниками, а також від інших причин, які часто пов'язані з їх особистістю.

Ми виділяємо наступні моменти, які є загальними для усіх видів діяльності: суб'єкт, предмет, засіб, процедура, зовнішні умови й продукт (результат). Їх можна вважати незалежними одне від одного. Так, суб'єкт існує незалежно від предмета (об'єкта) його діяльності й поряд з ним і навпаки; те ж саме можна сказати про відношення засобу й предмета. Разом з тим, пара предмет – продукт виявляється пов'язаною генетичними узами: продукт діяльності – це те, що раніше було предметом, а предмет, таким чином, є майбутнім продуктом (результатом), вони не можуть існувати одночасно як такі. З іншого боку, у наведеному переліку не названо об'єкти, які представляють собою наслідки трансформації суб'єкта діяльності й її засобу (змінений суб'єкт і змінений засіб). Вони можуть виявитись досить значними, хоча й побічними результатами діяльності.

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

Суб'єкт містить у собі декілька сфер. Центральна реалізує здатність людини виконувати певну діяльність. У нашому випадку здатність здійснювати самостійну навчальну діяльність. Суттєвою ознакою суб'єкта діяльності є наявність настанови, тобто актуальної готовності людини до її ініціювання й продовження, чи готовність до ініціювання й продовження самостійної навчальної діяльності, що може сприйматись як циклічний процес: досягнення певних цілей є підставою для ініціювання і подальшого продовження такого роду діяльності. І, звичайно, особливої ваги дане твердження набуває відносно нескінченно творчого педагогічного процесу, як у період підготовки майбутнього вчителя, так і по його завершенні й переході до безпосередньо самостійного здійснення педагогічної діяльності. Центральною частиною суб'єкта є носій самої спроможності людини (майбутнього вчителя) виконувати відповідну діяльність. Аналізуючи таку спроможність суб'єкта здійснювати її за умови актуалізації у нього можливість, можна ввести поняття "уміння".

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

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

У пам'яті людини, яка вміє виконувати ту чи іншу діяльність, обов'язково існує інформація про ознаки ситуації, за наявності яких вона є можливою чи неможливою. Кожна з ситуацій, яка має місце в дійсності, утворюється за наявності наступних структурних моментів діяльності: того чи іншого предмету, засобу, процедури і суб'єкта, який знаходиться у стані певного ступеня готовності до виконання діяльності, і її зовнішніх умов. Така інформація разом з її матеріальними носіями складає систему орієнтирів діяльності.

Суб'єкт також повинен знати різні способи виконання діяльності й того, якому конкретному набору орієнтирів виявляється адекватним той чи інший спосіб. Саме така інформація складає орієнтовну основу діяльності. Відносно самостійної навчальної діяльності студентів наявність і свідоме сприйняття такої інформації виявляється не просто необхідною основою, а є конче потрібною, оскільки незнання певних способів виконання такого роду діяльності, яким має бути набір орієнтирів того чи іншого способу, просто унеможливує власне можливість її здійснення.

У випадку самостійного виконання суб'єктом діяльності інформація – орієтовна основа діяльності має свій матеріальний носій, і перш за все, у довгостроковій пам'яті суб'єкта, звідки вона поступає до оперативної пам'яті для актуалізації відповідних образів [6].

Нарешті, суб'єкт має бути обізнаним щодо характеристик того продукту, який він повинен отримати, іншими словами, людська діяльність характеризується наявністю цілей.

Предметом діяльності виступає те, що суб'єкт має на початок своєї діяльності, а також, що підлягає трансформації у її ході як продукт. Відповідно до цього, слід наголосити на формуванні умінь правильно оцінити

свій наявний багаж знань, від якого потрібно відштовхуватись, тобто чітко зрозуміти, що має бути трансформованим. Від цього, на нашу думку, багато в чому, залежить ефективність і результативність усього подальшого процесу.

Продукт діяльності диференціюється на основний і другорядний. Основний продукт є перетворена форма предмету діяльності; з даного поняття, у свою чергу, можуть бути виокремлені поняття запланованого (бажаного) і такого, що не вдався, продукту. Саме тому, особливо на перших етапах здійснення такого роду діяльності, треба приділяти увагу диференціації набутого продукту, а іншими словами, нового знання на таке, що має сприйматись у подальшій роботі як основне, й таке, що відіграє другорядну роль.

Процедура діяльності – технологія (спосіб, метод) отримання бажаного продукту.

З позиції предметного змісту учбова діяльність є підкомпонентом, що входить до складу підготовчого функціонального компоненту, який забезпечує формування суб'єкта будь-якої іншої діяльності і спрямований на генезис центральної сфери об'єкта – уміння виконувати певну діяльність.

Учбова діяльність – діяльність, навмисно спрямована на набуття досвіду одним з її учасників. Забезпечення пізнання, яке вона надає, вона презентує його у якості прямого, чи головного, продукту. Саме цим учбова діяльність відрізняється, зокрема, від трудової, де також відбувається набуття людиною нових чи вдосконалення старих знань і умінь, але як додатковий побічний продукт [1].

Результати психологічних досліджень різних пізнавальних функцій і закономірностей їх розвитку в онтогенезі дозволили зробити чисельні рекомендації щодо підвищення ефективності навчального процесу як у середній, так і у вищій школі. Однак основне значення мають результати вивчення не окремих психічних процесів, а синтетичної навчальної діяльності, у якій поєднуються не лише пізнавальні функції діяльності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), але й потреби, мотиви, емоції, воля. Цим завдячуємо діяльнісному підходу, який прийшов на зміну підходу функціональному і тепер надає засоби для аналізу цілісних "одиниць життя, опосередкованих психічним відображенням".

Оригінальну концепцію навчальної діяльності запропонував, як відомо, В.В.Давидов. Хоча він створив її на матеріалі навчання школярів, вона представляє теоретичний інтерес і для вищої школи. В.В.Давидов стверджує, що поняття навчальної діяльності не можна ототожнювати з учінням взагалі, оскільки людина навчається чомусь і набуває досвід також у трудовій, ігровій і інших видах діяльності. У процесі засвоєння навчальної діяльності людина відтворює не лише знання й уміння, але й саму здатність навчатися, що виникає на певному етапі розвитку суспільства.

Змістом навчальної діяльності виступають теоретичні знання, які, в свою чергу, визначаються як єдність змістового абстрагування, узагальнення і теоретичних понять.

Головним результатом навчальної діяльності у власному розумінні слова є формування в тих, хто навчається, теоретичної свідомості й мислення. Саме від сформованості теоретичного мислення, що приходить на зміну мисленню емпіричному, залежить характер усіх знань, що набуваються в ході подальшого навчання. На основі знань і понять, що здобуті за допомогою емпіричного узагальнення, можуть будуватися лише формальні дії, без розуміння змістової сторони діяльності. Формування теоретичного мислення потребує спеціальних педагогічних прийомів і способів будування навчальної діяльності, в протилежному випадку воно може проявлятися (і часто проявляється) несформованим навіть у студентів, що тягне за собою тяжкі наслідки для навчання у вищому навчальному закладі [3].

Основний продукт у навчальній діяльності є не тільки об'єктивно головним продуктом цієї діяльності, у якій усе підпорядковано його набуттю, він і усвідомлюється людиною як головний, складаючи її ціль.

Наступною характеристикою навчальної діяльності є те, що досвід, набутий людиною, не відкривається нею у дослідницькому процесі, а дістається в готовому вигляді від інших учасників цієї діяльності.

За визначенням І.І.Ільєсова, діяльність учіння є самозмінення, саморозвиток суб'єкта, перетворення його з такого, що не володіє певними знаннями, уміннями, навичками, у такого, що володіє ними. Користуючись згаданою вище термінологією, можна сказати, що предметом навчальної діяльності виступає похідний образ світу, який уточнюється, збагачується чи корегується у ході пізнавальних дій. При цьому можуть змінюватись як поверхові, так і глибинні його рівні у тісному взаємозв'язку одного з іншим [2].

Навчальна діяльність як цілісний феномен включає до свого складу ряд специфічних дій і операцій різного рівня. До виконавчих учбових дій І.І.Ільєсов відносить:

- а) дії усвідомлення змісту учбового матеріалу;
- б) дії обробки учбового матеріалу.

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

Поряд з виконавчими діями, спрямованими на усвідомлення й обробку матеріалу, паралельно з ними відбуваються контрольні дії, характер і склад яких залежить від тих же умов, що й склад виконавчих дій.

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

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

Діяльність учіння – безпосередній (чистий) акт пізнання, що реалізується тими, хто навчається, через засвоєння наявного досвіду. Діяльність навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення діяльності учіння. Однак, якщо дотримуватись загальноприйнятого розуміння змісту діяльності того, хто навчає, необхідно виключити з неї підготовчий компонент, спрямований на створення адекватних зовнішніх умов учіння – це функція окремої групи осіб, а не викладача, хоча останній, звичайно, має переконатись у їх наявності, перш ніж ініціювати виконання тими, хто навчається, діяльності учіння.

“Діяльність учіння” у подібному її змісті може бути співвіднесена з актом розв'язання учбової задачі, поняття якої було введено Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим. “Розв'язання окремої учбової задачі визначає цілісний акт навчальної діяльності, тобто ту її найпростішу “одиницю”, всередині якої проявляється будова цього виду діяльності в цілому. Здійснення такого акту передбачає актуалізацію специфічного мотиву навчальної діяльності: визначення кінцевої навчальної цілі; попереднє визначення системи проміжних цілей і способів їх досягнення; виконання системи власне учбових дій; виконання дій контролю, оцінки результатів навчальної діяльності” [4, с.347]. Відмінність понять “діяльність учіння” й “акт розв'язання учбової задачі” визначаються переважно зазначеною вище обмеженістю поняття “навчальна діяльність” засвоєнням теоретичних знань і узагальнених умінь.

Пропонованому терміну “навчальна діяльність” відповідає термін “навчання” (з позиції того, хто навчає, й того, хто навчається, разом), який використовується у педагогічній літературі й означає загальну, сукупну діяльність того, хто навчається, разом з тим, хто навчає. Що ж стосується психологічної літератури, то досить часто у роботах певних дослідників відсутнім є спеціальний термін для визначення такої діяльності, яка пов'язана з акцентом саме на її пізнавальному компоненті, і така, що виконується тим, хто навчається. Термін “навчання” у роботах психологів означає то діяльність викладача, то його сумісну діяльність з тими, хто навчається (Ананьєв, Виготський). Ми пропонуємо розуміння поняття “діяльність учіння”, що відповідає подібному поняттю у педагогічних, а також у більшості психологічних робіт, лише аспектно: будучи більш “рафінованим”, воно виключає все те, що не є безпосередньо спрямованим на пізнання, а відноситься до створення певних умов для нього (самонавчання). Відповідність його поняттю “навчальна діяльність”, за В.В.Давидовим, крім того, обмежено ще й тим, що, як вже було зазначено раніше, останнє виключає засвоєння життєвого досвіду.

Термін “діяльність навчання” використовується для визначення сукупності актів підготовки внутрішніх умов для діяльності учіння; у педагогіці для цього використовується термін “викладання”.

Вважаємо, що обрані терміни “навчальна діяльність”, “навчання” (“діяльність навчання”) є найбільш адекватними тим явищам, які вони означають. Насправді, “навчальна діяльність” безпосередньо співвідноситься з “навчальним процесом”, котрий зазвичай розуміють як процес сумісної, сукупної діяльності його учасників. Використання терміну “навчання” для визначення створення умов для діяльності того, хто навчається, а не у значенні сумісної, сукупної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається. Тенденцію саме до такого використання терміну “навчання” знаходимо у роботах цілого ряду психологів. З іншого боку, Н.Ф.Талізін стверджує, що термін “викладання” не є достатньо вдалим для визначення функцій особи, яка навчає. У ньому, звичайно, виділяють “подання” (презентація) учбового матеріалу, що слід вважати головним у діяльності, спрямованій на передачу соціального досвіду, але все ж дана діяльність цим не обмежується, і більш змістовий термін “навчання” видається кращим.

Вважаємо, що навчальна діяльність у повному складі може у рівній мірі бути розглянутою і як діяльність того, хто навчається, і як діяльність того, хто навчає. З позиції того, хто навчається, це діяльність, у якій операції основного функціонального блоку виконуються ним самим, а при здійсненні підготовчих функціональних блоків він має можливість користуватись напрацюваннями того, хто навчає, і який виступає при цьому як певний живий засіб. З точки зору того, хто навчає, навпаки, таким засобом виступає саме той, хто навчається: лише за допомогою його дій той, хто навчає, може реалізувати основний функціональний компонент навчальної діяльності й отримати бажаний продукт – необхідну трансформацію похідного досвіду того, хто навчається [7]. Саме тут необхідно знов наголосити на тому, специфіка самостійної навчальної діяльності полягає у поєднанні цих позицій: того, хто навчає, й того, хто навчається. А також знов звернути увагу на той факт, що таке поєднання

надає додаткові можливості щодо професійного становлення саме майбутнього педагога, оскільки ніколи не можливо зрозуміти потреби у навчанні іншого краще, ніж свої власні потреби.

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

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

Пізнавальна діяльність студента, його рух у загальному процесі навчання від незнання до знання, від знань меншого загалу до знань більшого загалу визначається багатьма факторами, провідними серед яких є:

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

Урахування взаємодії перерахованих факторів складає ту реальну базу дидактичного аналізу і структури пізнавальної діяльності студента, котра визначає відтворюючу і творчу активність студента.

Проблема самостійної діяльності учнів і засобів її організації у структурі уроку має свою досить багату історію й свої традиції у теоретичному висвітленні й реалізації її основних положень у практиці роботи школи.

Особливого розвитку проблема формування самостійності отримала у педагогічному вченні К.Д.Ушинського, який надавав великого значення розвитку в дитині твердого характеру, волі, стійкості, відчуття обов'язку. Головне місце у системі цілей освіти він відводив підготовці діяльного, проникнутого відчуттям суспільного обов'язку громадянина своєї Вітчизни. Він вважав рівно важливими як оволодіння тими, кого навчають, необхідними для життя знаннями, так і розвиток у них розумових сил і здібностей.

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

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

О.Г.Ковальов визначає самостійність як вольову властивість характеру, що формується через труд, ознака вольової активності людини, причому вольова діяльність здійснюється відповідно до розуміння її необхідності, відчуття обов'язку й відповідальності.

Одночасно, посилаючись на І.Молнара, О.Г.Ковальов вказує на самостійність як на інтегральне вираження багатьох властивостей особистості, властивостей спрямованості й волі, емоційних й інтелектуальних властивостей. У той же час І.Молнар підкреслює, що самостійність – синтетичний прояв, який визначає характерологічну рису всієї особистості.

Ю.В.Янговська говорить про самостійність як інтегральну характеристику особистісної й групової структури. Самостійність визначається як одна з форм розвитку самосвідомості, що характеризується активним прагненням індивіду до здійснення суспільно-корисної діяльності відповідно до соціальних потреб.

Л.О.Ростовецька аналізує психологічну й педагогічну літературу і знаходить велику кількість варіантів визначень, на ґрунті яких визначає самостійність як інтегральну властивість особистості у різних проявах і функціях.

Можна погодитись з тим, що самостійність – інтегральна, синтетична властивість, але в цілому таке визначення не відображує специфіки даного явища у конкретних видах діяльності.

Цю проблему намагаються розв'язати інша група психологів, які дають більш конкретне визначення, намагаючись деталізувати поняття, що розглядається. К.К.Платонов і Г.Г.Голубев самостійність визначають як таку здатність, що стала рисою характеру, працювати без сторонньої допомоги незалежно від того, чи виконується певна робота як завдання керівника, чи за власною ініціативою. Далі ті ж автори ще більше

конкретизують сутність поняття, визначаючи самостійність як “здатність систематизувати, планувати й регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва й практичної допомоги з боку керівника”.

Н.Д.Левітов вважає, що самостійність разом з ініціативою є рисами характеру. Прояв самостійності він убачає в підвищенні темпу роботи, у виконанні завдань з неповною інструкцією, у виборі максимально раціональних прийомів здійснення певних робіт. У той же час самостійність не означає нехтування гарним прикладом і зразком. Самостійність розглядається і як здатність вчинити відповідно до власних поглядів і переконань. Ця група визначень, обмежуючи сферу застосування властивості, дозволяє виділити деякі шляхи щодо формування самостійності, показати її специфічні прояви.

**Висновки...** Таким чином, єдиного визначення самостійності психологи не дають, а розкривають різні аспекти властивості залежно від цілей і рівня розгляду поняття. З наведених визначень можна вивести, що самостійність виступає як якість особистості, у якій опосередковано проявляються багато властивостей, у той же час самостійність проявляється і формується у процесі систематизації, планування й регулювання людиною своєї діяльності, вибору найбільш раціональних прийомів роботи.

У той же час психологи розглядають якість самостійності в цілому, не виділяють її видів, оскільки метою їх дослідження є лише аналіз прояву самостійності без урахування конкретних умов і засобів її формування. Види самостійності були конкретизовані у дидактиці залежно від виду діяльності, у якій ця якість формувалась. Так, Н.О.Половникова виділяє наступні види самостійності: ігрову, учбову, виробничу, у суспільній діяльності, побутову. Основні зусилля дидактів були спрямовані на визначення поняття, критеріїв і умов формування пізнавальної самостійності, яка є провідною рисою самостійності того, хто навчається, пов'язаною зі специфікою його навчальної діяльності, керованої педагогом.

Певний інтерес представляє визначення пізнавальної самостійності, розроблене М.І.Махмутовим, у якому під пізнавальною самостійністю розуміють наявність інтелектуальної здатності студента і його умінь самостійно вичленувати суттєві й другорядні ознаки предметів, явищ і процесів діяльності, шляхом абстрагування й узагальнення розкривати сутність нових понять. Показниками наявності пізнавальної самостійності є:

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

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

Проблема управління якістю на сучасному етапі є загальною для усіх видів професійної освіти, у тому числі й професійно-педагогічної, але у той же час її прояв залежить від специфіки напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка спеціалістів. І значні можливості щодо подолання перерахованих труднощів і наявних протиріч у системі вищої освіти взагалі й вищої педагогічної освіти зокрема криються у інтенсивній розробці теоретичних положень організації самостійної навчальної діяльності студентів в цілому й безпосередньо самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки саме висококваліфікований учитель, здатний самостійно приймати рішення й ефективно здійснювати педагогічний процес, є запорукою подальшого прогресу суспільства у новому тисячолітті.

#### Література

1. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 255 с.
2. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / Учебн.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79 с.
3. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.
4. Психологический словарь. / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

#### Анотація

*У статті показано взаємозв'язок між самостійною пізнавальною діяльністю як особистісною характеристикою і самостійною навчальною діяльністю як процесом і способом набуття знань у вищому педагогічному навчальному закладі.*



#### Анотація

В статтє показано взаимосвязь между самостоятельной познавательной деятельностью и как личностной характеристикой и самостоятельной учебной деятельностью как процессом и способом приобретения знаний в высшем педагогическом учебном заведении.

Подано до редакції 08.10.2007.

©2007

Матеюк О.П.

### КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** У науковій енциклопедичній літературі під критерієм розуміється "підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось" [1]. Під критеріями педагогічного процесу, спрямованого на формування екологічної культури майбутнього економіста, його здатності і готовності вирішувати значущі для нього проблеми ми розуміємо "ознаки, на підставі яких здійснюється класифікація і експертна оцінка педагогічного досвіду: підвищення ефективності педагогічного процесу; новизна, новаторство; підвищення якості процесу; створення цілісної системи всебічного розвитку особистості...; відкриття нових педагогічних фактів і цінностей" [2]. Зміна екологічного світогляду, екологічної культури, що відбуваються у майбутнього економіста в період навчання у вищій школі, свідчать про процес його особистісного еколого-професійного зростання і розглядаються нами як критерії цього розвитку. Для нас важливим є те, що ці зміни детермінуються умовами зовнішнього (природного, соціального, також - педагогічного) і внутрішнього середовища. Причому, друге середовище повинне бути активнішим і спонукати майбутнього економіста до саморозвитку.

**Формулювання цілей статті...** Метою статті є визначення основних критеріїв та рівнів сформованості екологічної культури майбутніх фахівців економічного профілю у вищому навчальному закладі на засадах сталого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** З огляду на те, що формування екологічної культури майбутніх економістів відбувається на засадах сталого розвитку (що визначає один з найвідоміших в світі сценаріїв виходу з глобальної екологічної кризи) через формування у студентів екологічної свідомості та екологічної поведінки (що сприяють вирішенню ними завдань сталого розвитку і виходу з кризи техногенної цивілізації) наразі є необхідність у визначенні критеріїв, які дозволяють оцінити кожен із компонентів вищеприписаної системи.

Процес формування у майбутнього економіста екологічної культури характеризується мотиваційним, емоційно-чуттєвим, гностичним та процесуальним аспектами, які визначають критерії, що дозволяють оцінити наближення до мети нашого дослідження.

Критеріями розвиненості мотивації готовності вирішувати екологічні проблеми на основі високого рівня екологічної культури є цінність і значущість для студента його пізнавальної та матеріалізованої діяльності. Внаслідок реалізації процесу дозрівання мотивів, в якості, яких можуть виступати потреби та інтереси, потяги та емоції, установки та ідеали, у студентів-економістів з'являється бажання дізнатися більше про природні об'єкти, про наслідки майбутньої професійної діяльності, про дію різних екологічних чинників на природне середовище та здоров'я людини. З'являється мотивація змагання в досягненні вищого рівня екологічних і професійних знань, вмінь, набуття специфічних навичок, що дозволяють реалізуватися в еколого-професійній діяльності. Опосередковано мотиваційну готовність у майбутнього економіста можна оцінити через його акцентуацію на певній проблемі, усвідомлення ним необхідності розібратися в її причинах та намітити шляхи вирішення. "Бачити – усвідомлювати (рефлексувати) – вирішувати (здійснювати діяльність)" – це основні показники, згідно яких можна судити про розвиненість у студентів мотивації готовності вирішувати проблеми сталого розвитку на основі високого рівня екологічної культури.

Зміни, що відбуваються у майбутніх економістів, що навчаються в системі вищої школи, можна прослідкувати через систему анкетування,

тестування (особливо через систему відкритих питань в тестах), опитування, дискусію, аналізу особливостей вирішення студентом практичних завдань (наявність оригінального підходу, прояв творчого мислення в діяльності студента тощо), спрямованість на науково-дослідну роботу.

Складніше підібрати критерії, згідно яких можна оцінити емоційно-чуттєвий аспект процесу формування екологічної культури майбутнього економіста в умовах вищої школи. Ці критерії можна віднести до групи світоглядних критеріїв. На нашу думку, такими критеріями можуть виступати соціально-психологічні установки як відображення особистісних позицій, поглядів на ту чи іншу подію, рішення, що приймається людиною, відповідальності за власний вільний вибір, ціннісні орієнтації [3]. На наш погляд, це пов'язано із формуванням та розвитком у студентів-економістів життєво-практичних узагальнень або світоглядних відчуттів. Ці установки