

Аннотація

В статті розглядається проблема організації рефлексивної діяльності в навчально-виховному процесі як педагогічного умови підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності; акцентується значення двухвекторної направленості рефлексії на об'єкт і діяльність як ведучої в формуванні суб'єкта професійної діяльності; виділяються функції рефлексії; пропонуються методи організації відзначеної діяльності.

©2007

Малихін О.В.

СУТНІСТЬ, СИСТЕМА, РІВНІ І КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Процес переходу від гностичних акцентів у навчанні, коли перевага віддавалась набуттю певних обсягів знань у будь-який спосіб і будь-якими шляхами, до діяльній спрямованості професійної освіти, коли основна мета освіти розглядається як формування здібностей до активної діяльності, до праці у будь-яких її формах, і у тому числі до творчої професійної праці, зумовлює необхідність визначення певних належних і суто необхідних умінь, які забезпечують успішність тієї чи іншої діяльності. Це означає, що знання з основної і єдиної цілі освіти перетворюються на засіб розвитку особистості того, хто навчається.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Досліджуючи питання про сутність умінь самостійної навчальної діяльності, з'ясуємо, які існують підходи до визначення і трактування поняття "уміння". Деякі науковці ототожнюють уміння зі здатностями людини виконувати певну діяльність. Так, К.К.Платонов визначає уміння як здатність людини виконувати яку-небудь діяльність чи дію у нових для неї умовах, і яка набувається нею на ґрунті раніше отриманих знань і навичок.

З іншого боку, розуміння умінь, як здібностей зумовлює обмеженість процесу їх формування з причини взаємозалежності здібностей і задатків, які надає людині природа. Наявність у людини певних задатків допомагає їй формувати і розвивати відповідні здібності, а дефіцит належних задатків обмежує їх розвиток.

Ряд дослідників вважають, що уміння – компонент діяльності і визначають його:

- як дію (В.П.Беспалько, М.І.Бондирев, Т.А.Ільїна, І.Я.Лернер, А.О.Люблинська, Н.Ф.Тализіна);
- як спосіб виконання дії (О.М.Кабанова-Меллер, Г.І.Щукіна);
- як можливість виконати дію відповідно до цілей і умов, серед яких вимушений орієнтуватись суб'єкт (А.В.Усова);
- як свідоме володіння якимось прийомом діяльності (Ю.К.Бабанський);
- як засвоєний людиною спосіб виконання діяльності (В.О.Крутецький, О.М.Леонтьєв);
- як розумову і практичну готовність людини виконувати певну евристичну діяльність з опорою на набуті знання і навички (Г.І.Некпелова).

Третя група дослідників використовує термін "уміння" в узагальненому значенні замість окремих термінів "навичка", "уміння", "звичка", а окремі психологи уміння розглядають як попередній (підготовчий) етап в утворенні навички або як синтез навичок і знань (Є.А.Мілірян та ін.).

Формулювання цілей статті... Саме цим зумовлюється мета даної роботи: визначити сутність, систему, рівні і критерії сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження... Психолого-педагогічний словник надає таке визначення: уміння – підготовленість до практичних і теоретичних дій, які виконуються швидко, якісно і свідомо, на ґрунті засвоєних знань і життєвого досвіду.

Таке розуміння відбиває прийнятний погляд щодо розуміння "уміння" і допускає можливість використання людиною в нових умовах не лише сталих, автоматизованих способів дій, але й таких, що змінюються з урахуванням набутого досвіду. Визначене положення набуває особливої ваги з причини дослідження діяльності тих, хто навчається, під час переходу від однієї системи навчання до іншої.

Виходячи з даного визначення, а також враховуючи зміст визначення навчальної самостійності студента, наведено раніше, сформулюємо визначення умінь самостійної навчальної діяльності.

Під *умінням самостійної навчальної діяльності у вищому навчальному закладі* розуміємо – *підготовленість студента до теоретичної і практичної організації й реалізації своєї навчальної діяльності з високим рівнем якості й гарними кількісними результатами на основі засвоєних знань і досвіду.*

Визначимо компоненти умінь самостійної навчальної діяльності (структуру, зміст, призначення), приймаючи до уваги специфіку самостійного навчання, компоненти самоорганізації навчання, котрі безпосередньо впливають на перетворення предмету самоорганізації навчання у продукт: мотиваційний,

цільовий, виконавчий, орієнтаційний і контрольний. Здійснюючи, таким чином, системно-функціональний аналіз, представимо сукупність досліджуваних умінь у вигляді системи.

Система – загальнонаукове поняття, що виражає сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках одного з одним і з середовищем, що утворює певну цілісність, єдність, тому опис умінь самостійної навчальної діяльності у вигляді системи не впливає на цілісність даного поняття.

При цьому слід спиратись на психолого-педагогічні дослідження про особливості вікового періоду, який відповідає переважній більшості студентів. Важливо перевірити, наскільки функції кожного компоненту допускають усунення виявлених раніше факторів «внутрішньої» змістової контраверсійності в організації самостійного навчання, а після конкретизувати складові кожного окремого компоненту.

Аналіз досліджень з проблеми розвитку особистості Б.Г.Ананьєва, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєва та інших показує, що для кожного наступного вікового періоду притаманним є прагнення особистості реалізувати свої нові можливості, здійснити на практиці те, що раніше представлялось недосяжним. Вивчення змісту таких намірів дозволить з'ясувати передумови успішного розвитку досліджуваних умінь.

Навчальна діяльність може бути вмотивованою безпосередніми мотивами навчання (інтересом до змісту предмету, до характеру розумової діяльності) чи опосередкованими мотивами (зв'язком змісту предмету з майбутньою діяльністю, майбутнім престижем). Прийнято вважати, що успішне навчання студентів, перш за все, від професійної спрямованості, котра визначається Н.В.Кузьміною як інтерес до професії й схильність займатись нею.

Професійна спрямованість не може не впливати на рівень учбової мотивації студентів. Однак слід зазначити, що результати певних досліджень свідчать, що професійні плани (цілі) випускників середніх шкіл є досить складними за своїм складом і динамікою, процес професійного самовизначення абітурієнтів не завершується навіть зі вступом до вищого навчального закладу. Інші дослідження говорять про те, що від 30 до 50% першокурсників різних вищих навчальних закладів хотіли б змінити обрану ними спеціальність. За даними А.Т.Колденкової, повнота відомостей про професію і її вимоги у студентів перших курсів вдвічі менше за обсягом від аналогічної інформації у випускників.

Коли мова заходить про інтерес до професії, слід згадати зауваження В.О.Сухомлинського про особливості навчання першокурсників: “основні настанови першокурсника у першому семестрі пов'язані з закріпленням у статусі студента, тому відсторонена інформація про спеціальність видається йому далекою абстракцією, оскільки студент початківець поки ще не відчуває себе впевненим, що йому вдасться закріпитись у новому статусі” [6].

Враховуючи наведені твердження, а також той факт, що, нажаль, попри чисельні зусилля збільшити рівень професійної спрямованості навчання у вищому педагогічному навчальному закладі з перших днів перебування студента в ньому, все ж приходиться визнавати, що серйозна професійна спрямованість спостерігається на більш старших курсах, слід вважати, що першочерговим має стати дослідження інших, відмінних від професійної спрямованості, форм і рівнів учбової мотивації студентів. Якщо професійна спрямованість представляє собою відношення до обраної спеціальності, яка є кінцевою метою усього процесу навчання у вищому педагогічному закладі, то учбова мотивація є системою відношень до різних аспектів навчального процесу, який виступає у якості досягнення кінцевої мети [4, с.422-423], вона виникає і здійснює вплив, «включаючи» студентів у процес активного учіння, на кожному етапі навчання. До того ж, ставлення до навчання є одним з аспектів, що визначають оптимальне здійснення процесу адаптації студентів.

Дійсно, “підготовленість до теоретичної і практичної організації діяльності”, що є основою уміння самостійної навчальної діяльності, є неможливою не лише без визначення, усвідомлення особистісних потреб, мотивів учіння, що складаються у процесі навчання (мотиваційний компонент), але й визначенням нових освітніх цілей своєї діяльності, що слідує за цим, і пов'язаних з підготовкою до діяльності іншого ґатунку (цільовий компонент). У зв'язку з цим вдосконалення уміння будувати свою діяльність цілеспрямовано, узгоджено з особистими мотивами учіння, тобто зорієнтуватись і організуватись на предмет задоволення особистих потреб, набуває першочергового значення. Оскільки розвиток цих компонентів умінь самостійної навчальної діяльності є взаємообумовленим, то назвемо його «мотиваційно-організаційним» компонентом.

Оскільки учбова мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їх особистих, індивідуальних потреб і цілей, тому перш, ніж дати таку оцінку, студенти повинні набути знання про особливості нового освітнього процесу, функції різних форм навчання.

Загальновідомим є факт, що багато студентів перших років навчання переживають часто повторювані стани тривоги, що призводять часто до депресії, до зниження рівня притягань і самооцінки особистісних якостей, впливають на міжособистісні стосунки. Саме тому не можна не звертати увагу таких студентів на формування умінь управляти самопочуттям.

Підводячи підсумок, можна констатувати, що **мотиваційно-організаційний компонент** умінь самостійної навчальної діяльності усуває фактор безпідставності мотиву вчитись самостійно й інертності у самоактивізації розумової діяльності, оскільки:

- на основі вірної інформації про особливості навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, основні функції різних форм навчання, цілей і користі наявності сформованих на належному рівні умінь самостійної навчальної діяльності змінюється ставлення до навчання і його організації;

- задоволення розумових потреб, інтересів, різних мотивів учіння забезпечує включення студентів у процес активного навчання, підтримує активність протягом усіх етапів навчання;

- уміння поставити нові освітні цілі й послідовно досягати їх надає студенту можливість за власним бажанням виступати у ролі самостійного організатора своєї діяльності.

Таким чином, складовими мотиваційно-організаційного компоненту є:

- 1) уміння підтримувати і реалізовувати у навчанні позитивні особисті мотиви і потреби;
- 2) знання особливостей навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, основних функцій різних форм навчання;
- 3) уміння будувати діяльність цілеспрямовано.

Переживання успіху-неуспіху у діяльності впливає на її якість і бажання займатись нею у подальшому, тому характер сформованості складових мотиваційно-організаційного компоненту буде впливати на всі інші.

Безпосередня організація діяльності пов'язана з умінням правильно спланувати процес засвоєння змісту й обробки учбового матеріалу. Однак, крім цього, важливими умовами, що забезпечують успішне навчання у вищому навчальному закладі, виступають сконцентрованість на навчанні й висока систематичність у роботі.

Психологи відзначають факт, що успішність студентів виявляється вищою у групі з більш високою регулярністю, систематичністю. Відповідно, на якість організації діяльності впливає її систематизація, уміння розподіляти час, правильно обирати зміст, джерела тощо. У період адаптації до нових умов навчання у вищому педагогічному навчальному закладі студенти першокурсники використовують організаційні прийоми, які були вироблені ними під час навчання у школі. Поступово вони стають не зовсім прийнятними, видозмінюються, вдосконалюються шляхом випробувань і помилок. Саме тому даний компонент назовемо "організаційно-адаптаційним", щоб наголосити таким чином на важливу особливість орієнтаційного компоненту самоорганізації навчання студентів, що проявляється у зміні прийомів роботи стосовно їх раціоналізації у нових умовах.

Організаційно-адаптаційний компонент визначає психолого-педагогічну готовність до навчання, включає у якості складових такі уміння як:

- 1) організаційні уміння (планувати і систематизувати процес засвоєння змісту учбового матеріалу і його обробки);
- 2) уміння регламентувати обсяг роботи;
- 3) уміння розподіляти час.

Організованість сприяє розвитку цілеспрямованості, умінню управляти собою. А її раціональність цілковито залежить від набутих знань про особливості освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі. Саме тому абсолютно зрозумілим і ясним є той факт, що ступінь розвитку організаційно-адаптаційного компоненту впливає і в той же час залежить від характеру сформованості мотиваційно-організаційного компоненту.

Виконавчий компонент самоорганізації учіння дозволяє "реалізувати навчальну діяльність", характеризує ступінь розвитку умінь самостійно засвоювати і самостійно обробляти учбовий матеріал. Приймаючи до уваги опис виконавчих учбових дій, запропонований В.Я.Ляудіс, можна вважати, що до складу виконавчих умінь, які об'єднуються як складові процесуально-діяльнісного компоненту входять такі уміння, як:

- уміння читати і декодувати поданий через текст зміст;
- уміння опрацьовувати й усвідомлювати зміст тексту;
- уміння конспектувати;
- уміння виводити зміст конкретного матеріалу із загальних положень;
- уміння усвідомлювати шляхом самостійного пошуку в умовах організації учбового матеріалу;
- уміння обробляти і засвоювати учбовий матеріал (безпосередньо і опосередковано).

Перераховані уміння через свою певну специфіку визначають підготовленість до самостійного здійснення пізнання за наявності певних передбачених умов (прямої чи опосередкованої допомоги з боку викладача), тому вони також можуть бути названими пізнавально-виконавчими. У здійснюваному дослідженні якість навчальної діяльності, що реалізується, залежить від рівня змістовно-процесуальної (володіння спеціально-предметними знаннями у процесі здійснення самостійної навчальної діяльності) й операційно-діяльнісної підготовки (володіння прийомами засвоєння матеріалу, обробки й подальшого застосування). Саме з цього й вимальовується логічна назва даного компоненту як "процесуально-діяльнісного".

Якість знань, що набуваються, багато в чому буде залежати від рівня теоретичної підготовки студентів з профільюючих предметів, отриманого під час навчання у середній школі. Дійсно, середня освіта – сукупність знань основ наук і відповідних умінь і навичок, що забезпечує можливість активної участі у трудовому житті суспільства чи подальшому навчанні у вищій школі [5].

Незважаючи на це, практика ж показує, що багато молодих людей на момент вступу до вищого навчального закладу не досягають рівня освіченості, який би відповідав їх статусу. Саме тому, формування умінь самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі виявляється досить

проблематичним без спеціального корегування рівня «базових знань» студентів на початковому етапі їх навчання у вищій педагогічній школі, тобто знань, набутих у школі, їх повторення і систематизації. Важливо узагальнити отримані у школі знання, впорядкувати їх у певну систему, яка була б міцним фундаментом для подальшого навчання у вищій школі.

Таким чином, **процесуально-діяльнісний компонент**, функції якого полягають в організації теоретичної і практичної підготовки до навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, містить у собі наступні складові:

- 1) володіння системою спеціально-предметних знань;
- 2) пізнавально-виконавчі уміння;
- 3) пізнавальні уміння (уміння усвідомлювати зміст учбового матеріалу й обробляти його без керівництва пошуком з боку викладача).

В цілому, взаємодія організаційно-адаптаційного й процесуально-діяльнісного компонентів сприяє усуненню організаційної пасивності студентів, підвищує ступінь навчальної самостійності у позааудиторний час, оскільки:

- виникає можливість організувати учбову роботу раціонально і не лише під керівництвом викладача, але й під час додаткового навчання в домашніх умовах;
- учбовий матеріал може бути дидактизованим самим студентом;
- курс узагальнення спеціально-предметних знань знижує інертність і невпевненість студентів перших курсів.

До складу процесуально-діяльнісного компоненту не увійшло уміння, що визначає підготовленість студентів до продуктивної взаємодії одного з іншим – уміння говорити, хоча розвиток особистості студента відбувається у колективі студентської групи.

Значимість включення такого компоненту до складу умінь самостійної навчальної діяльності пояснюється також тим, що «під адаптацією розуміють не лише прилаштування студента до оточуючого його середовища, але й активну діяльність у цьому середовищі» [6, с.57]. У такій ситуації задача розвитку будь-яких умінь багато в чому визначається характером взаємовпливу студентів одне на одного.

Самостійно, без стороннього керівництва і допомоги, проявляти активність у спілкуванні чи сумісній діяльності з людьми – значить бути ініціативним. Тому, компонент умінь самостійної навчальної діяльності, призначення якого полягає у здійсненні тісної і плідної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, назвемо компонентом ініціативи. У той же час, вдосконалення названого компоненту пов'язано з формуванням умінь узагальнювати досвід, використовувати «ідеї», що сприяють успішному учінню і висловлюються різними учасниками освітнього процесу вищої педагогічної школи.

Урахування функцій компоненту ініціативи, дає можливість вважати, що до його складу входять складові, що супроводжують пізнання, а саме:

- 1) уміння грамотно і з бажанням висловлювати свої думки;
- 2) уміння відстоювати і дотримуватись власної думки;
- 3) уміння виступати перед аудиторією;
- 4) уміння узагальнювати і використовувати досвід.

Пізніше формування перерахованих умінь результативно і ефективно впливатиме на результати учбової праці, її організацію, ставлення студентів до себе. Відповідно до цього, компонент ініціативи здійснює вплив на усі інші компоненти системи умінь самостійної навчальної діяльності.

До складу контрольних дій В.Я.Ляудіс включає самоконтроль за засвоєнням і обробкою учбового матеріалу. Однак, крім перерахованих компонентів системи, важливе місце слід відвести питанню можливості здійснення з боку студентів правильної оцінки дій, з урахуванням всебічного порівняння результатів діяльності з попередніми досягненнями.

Призначення компоненту контролю полягає в тому, щоб своєчасно аналізувати рівень сформованості усіх складових системи умінь самостійної навчальної діяльності – «гарні якісні й кількісні результати». Відповідно до визначеного, логічно назвати даний компонент «аналітично-оцінювальним».

Аналітично-оцінювальний компонент, що забезпечує взаємозв'язок і дієвість усіх компонентів, містить у собі наступні складові:

- 1) уміння здійснювати систематичний самоконтроль за процесом засвоєння і обробки учбового матеріалу;
- 2) уміння аналізувати якість знань, здібностей, результатів діяльності й регулювати власну поведінку;
- 3) орієнтація на адекватну самооцінку.

Наявність аналітично-оцінювального компоненту в системі умінь самостійної навчальної діяльності забезпечує вдосконалення усіх перерахованих компонентів системи. Коли людина точно знає, що є негативним, від чого слід позбутися, вона правильно обирає ціль [1, с.53], а це вже є першим етапом здійснення діяльності.

Таким чином, можна підвести підсумки і констатувати, що система умінь самостійної навчальної діяльності студентів складається з п'яти визначених вище взаємопов'язаних компонентів, сукупність яких і складає зміст поняття «уміння самостійної навчальної діяльності».

Для оцінки ефективності досягнення проміжних і кінцевих результатів формування умінь самостійної навчальної діяльності студентів необхідно класифікувати необхідні рівні.

Існують розбіжності щодо питання класифікації видів самостійної роботи учнів і студентів. Наприклад, А.В.Усова пропонує класифікувати самостійну роботу за різними ознаками: дидактичної мети, характеру учбової цілі, змісту, ступеня самостійності, ролі у формуванні понять.

З урахуванням розвитку методів мислення у процесі навчання запропонована класифікація самостійної роботи П.І.Підкасистим. Він поділяє самостійну роботу учнів на наступні рівні: копіюючи дії, репродуктивна діяльність, продуктивна діяльність, самостійна діяльність [3, с.316]. Іншими словами, в основу своєї класифікації П.І.Підкасистий покладає співвідношення репродуктивних і продуктивних процесів у діяльності учнів.

В.А.Карсонов поділяє самостійні роботи за цільовим призначенням на роботи, спрямовані на формування і перевірку знань, умінь і навичок. Існує й інша диференціація – за джерелами знань. Так, В.П.Стрезиконін виділяє роботу з підручником, з довідковою літературою, а також за методами навчання: спостереження, лабораторні роботи, роботи зі схемами.

Таким чином, класифікуючи види самостійної роботи студентів, одні автори покладають в основу психічні процеси діяльності особистості, інші – дидактичну мету, треті – джерело знань і методи навчання, четверті – організаційну ознаку. Тут слід зазначити, що багато якісних вимірювань результатів процесу навчання здійснювались дослідниками завдяки аналізу характеру учбової діяльності, оскільки у діяльності відображуються усі основні характеристики особистості.

Практика вивчення проблеми самостійної навчальної діяльності студентів, особливо молодших курсів, показує, що ступінь сформованості умінь самостійного навчання в цілому визначається наступними чотирма рівнями: неадаптивним (самостійні учбові дії виконуються несвідомо, неточно, з великими затратами часу); частково адаптивним (деякі дії свідомі і точні, однак, час використовується неефективно, це часто не дозволяє досягти бажаного результату); адаптивним (здійснювані дії досить свідомі і точні, виконуються швидко, але виявлення ініціативи у висуненні і розв'язанні нових цілей і задач відбувається несистематично); адаптивно-активним (самостійні учбові дії, у тому числі заплановані й без стороннього керівництва, виконуються швидко, свідомо, точно).

Однак, "класифікація – розподіл множини (класу) об'єктів на підмножини (підкласи) за визначеними ознаками, ... властивості об'єкту знаходяться у функціональному зв'язку з його положенням у певній визначеній системі" [8, с.259].

Зміст умінь самостійної навчальної діяльності студентів представлено у вигляді системи, що містить п'ять компонентів, тому з'ясуємо, за якими критеріями – показниками і ступенем їх розвитку можна охарактеризувати рівні сформованості досліджуваних умінь (далі називаємо їх: високий (адаптивно-активний), достатньо високий (адаптивний), середній (частково-адаптивний), низький (неадаптивний)). Критерій – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, засіб перевірки, вимірювання оцінки; у теорії пізнання – ознака істинності чи помилковості положення [7, с.226]. Таким чином, очевидним є те, що вірні ознаки повинні чітко відображувати сутнісні сторони компонентів.

Компонентний склад системи дозволяє визначити характерні ознаки, на основі яких можна здійснювати оцінку рівня сформованості умінь. У якості показників визначаємо наступне: мотиваційно-організаційна обізнаність про значущість умінь самостійної навчальної діяльності, організаційно-мотиваційна компетентність, змістовно-операційна (процесуально-діяльнісна) готовність, ступінь ініціативності, якісний аналіз виконаної учбової діяльності. Сутність кожного із засобів перевірки рівня сформованості умінь, відображує табл. 1.

Таблиця 1

Сутність критеріїв сформованості умінь самостійної навчальної діяльності

Критерій	Сутність
1.Мотиваційно- організаційна обізнаність про значущість уміння, що формується.	Ознака усвідомлення цілей, задач і специфіки навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, осягнення змісту, методів і прийомів, форм організації, значущості умінь самостійної навчальної діяльності; ознака спрямованості інтересів, потреб студентів на їх розвиток.
2.Організаційно-адаптаційна компетентність.	Ознака раціонального вимірювання вироблених у школі способів, прийомів планування і систематизації процесу самостійної навчальної діяльності, регламентації часу і обсягу роботи.
3.Змістовно-операційна (процесуально-діяльнісна) готовність.	Ознака повного володіння системою спеціально-предметних знань і ефективних в нових умовах пізнавальних і виконавчих учбових дій.
4.Ступінь ініціативності.	Ознака сприйняття "нового" з бажанням, продуктивного спілкування з учасниками освітнього процесу, набуття і використання їх досвіду.
5.Якісний аналіз виконаної учбової діяльності.	Ознака орієнтації на глибокий, систематичний аналіз і правильну самооцінку результатів діяльності, здійснення у зв'язку з цим дій, спрямованих на корегування.

Урахування факту того, що визначені компоненти можуть мати різний ступінь прояву, дає можливість уточнити і доповнити класифікацію чотирьох рівнів сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів за даними критеріями. Отримана як результат цього залежність рівня сформованості відповідних умінь і ступеня прояву ознак, що характеризують їх, представлена у табл. 2.

Таблиця 2

Залежність рівня сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу і ступеня прояву ознак, що характеризують їх

Рівні			
Низький	Середній	Достатньо високий	Високий
<i>1. Мотиваційно-організаційна обізнаність про значущість умінь, що формуються</i>			
Поверхове знання особливостей навчання і сутності умінь самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. Негативне ставлення до формування умінь, значимість їх формування не усвідомлюється, інтерес – відсутній.	Недостатнє розуміння специфіки навчання у вищому педагогічному закладі, знання деяких прийомів організації самостійного учіння. Ситуативний інтерес до формування умінь, частіше – байдуже ставлення.	Цілі, задачі і специфіка навчання у вищому педагогічному закладі є досить ясною, однак знання змісту системи умінь самостійної навчальної діяльності у ВНЗ – поверхове. Наявність сталого інтересу, позитивне ставлення до формування умінь.	Знання системи умінь самостійної навчальної діяльності, змісту методів, прийомів, форм організації. Підвищений інтерес до їх формування, що реалізується у цілеспрямованій діяльності.
<i>2. Організаційно-адаптаційна компетентність</i>			
Діяльність здійснюється спонтанно, випадково, без зусиль, спрямованих на зменшення затрат часу.	Використовуються неефективні для ВНЗ способи, прийоми планування і систематизації діяльності, розподілу часу, за відсутності інтересу – відхилення від плану.	Діяльність планується і систематизується не завжди, в особливих випадках, способи – адаптовані до таких, що використовуються в умовах ВНЗ (їх використання забезпечує досягнення бажаного результату).	Планування і систематизація діяльності, встановлення регламенту часу і обсягу роботи, здійснення запланованого – ефективне і систематичне.
<i>3. Змістовно-операційна (процесуально-діяльнісна) готовність</i>			
Студент володіє деякими знаннями і нерациональними пізнавальними і виконавчими учбовими діями.	Знання – поверхові, володіння окремими способами засвоєння і обробки учбового матеріалу.	Глибоке володіння знаннями, але система раціональних пізнавальних і виконавчих учбових дій не є повною.	Досконале володіння системою спеціально-предметних знань і раціональними способами засвоєння і обробки учбового матеріалу.
<i>4. Ступінь ініціативності</i>			
Інертність, замкненість, студент відчуває необхідність у постійній підтримці зі сторони.	Ретельність, прояв активності у розгляді проблем, задач, способи розв'язання яких відомі.	Особиста ініціатива у певних межах, часто – нерішучість, колективно студент працює більш активно.	Позитивний настрій на постановку і розв'язання непередбачуваних, більш складних задач.
<i>5. Якісний аналіз виконаної учбової діяльності</i>			
Прагнення до аналізу відсутнє, орієнтація на отримання задовільної оцінки.	Проведення поверхового аналізу, при цьому – орієнтація на отримання високої оцінки.	Схильність до аналізу, усвідомлення необхідності дій, спрямованих на корегування, проявляється не завжди, іноді має місце неадекватна самооцінка.	Систематичний самоаналіз результатів, здатність дати адекватну оцінку, самооцінку, виконати дії, спрямовані на корегування.

Відповідно до охарактеризованих ознак, що визначають рівні сформованості, пропонуємо методику визначення у студентів ступеня прояву кожного з компонентів, умінь самостійної навчальної діяльності з використанням експертної карти, що представлено на табл. 3).

Таблиця 3

Експертна карта

Дата _____ (Прізвище, ім'я, по-батькові респондента)

Критерій	Ваша задоволеність ступенем сформованості умінь самостійної навчальної діяльності			
	Незадоволений (до 2 балів)	Недостатньо задоволений (до 3 балів)	Задоволений (4 бали)	Дуже задоволений (5 балів)
Мотиваційно-організаційна обізнаність				
Організаційно-адаптаційна компетентність				
Змістовно-операційна (процесуально-діяльнісна) готовність				
Ступінь ініціативності				
Якісний аналіз виконаної діяльності				
Загальний підсумок				✓

Інструкція по заповненню

Експертна карта заповнюється на кожного окремого студента. По кожному з критеріїв сформованості умінь самостійної навчальної діяльності виберіть один зі ступенів задоволеності, що відображує вашу думку. Для швидкості, зручності, більшої конкретності і визначеності можна скористатись додатком до експертної карти – відповідністю між показником сформованості відповідної ознаки і числовим вираженням ступеня задоволеності її прояву (таблиця 4).

Оцінка за допомогою запропонованої експертної карти відображує не лише рівень сформованості умінь взагалі (низькому рівню відповідає остаточно покомпонентна сума – до 14 балів, середньому – від 14 до 18, достатньо високому – від 18 до 22, високому – від 22 до 25), але й дає уявлення про розвиток кожного з компонентів системи.

Для того, щоб отримати більш точне уявлення про прояв кожного з компонентів системи умінь самостійної навчальної діяльності можна скористатись іншим способом, що ґрунтується на більш глибокій оцінці ознак, що характеризують кожний компонент. Для цього розроблений «діагностичний» пакет, що містить анкети, контрольні і творчі завдання. Однак недоліком такого способу виступає те, що необхідно витратити значно більше часу у порівнянні з попереднім способом.

Таблиця 4

Додаток до експертної карти «Відповідність показника ступеня сформованості вмінь числовому вираженню»

Критерій - ознака	Показник і варіанти його змінення	Бал відповідності	Вибір	Сума	
Мотиваційно-організаційна обізнаність значущості формування умінь	Характер інтересу, що проявляється	Відсутній Такий, що проявляється ситуативно Стійкий Підвищений	-1 0 1 2	0	1
	Наявність цілеспрямованості учбової діяльності	Відсутня Неясна, нечітка Визначена у розумінні Конкретна, дієва	0 1 2 3	1	
Організаційно-адаптивна компетентність	Прояв регламентації учбової діяльності	Низький чи відсутній зовсім Середній Достатній Високий	2 3 4 5	3	3

Змістовно-операційна (процесуально-діяльнісна) готовність	Якість знань	Недостатня Поверхова Достатня Досконала	0 1 2 3	1	2
	Раціональність способів учіння, що використовуються	Не виявлена Теоретична підготовленість Володіння окремими способами Використання усієї системи	-1 0 1 2	1	
Ступінь ініціативності	Характер прояву	Інертність Ретельність виконання Колективна ініціативність Інтенсивність	2 3 4 5	4	4ф
Якісний аналіз виконаної діяльності	Фактор задоволеності	Задовільний бал Максимальний бал Не завжди адекватна самооцінка Правильна самооцінка, здійснення дій, що спрямовані на корегування	2 3 4 5	3	3
Покомпонентна сума					13

Ця залежність представлена у табл. 5. Використання різних способів оцінки сформованості умінь в цілому, ступеня прояву кожної з ознак, спостереження за студентами, аналіз анкет і виконання практичних завдань дозволяє зробити умовне виділення чотирьох рівнів, що зустрічаються найбільш часто, і представити їх характеристику.

Таблиця 5

Рівні сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу

Рівні	Компоненти і відповідний їм розподіл балів					Покомпонентна сума
	I	II	III	IV	V	
	25	25	25	25	25	125
Низький	до 14	до 14	до 14	до 14	до 14	до 66
Середній	14 – 18	14 – 18	14 – 18	14 – 18	14 – 18	66 – 86
Достатньо високий	18 – 22	18 – 22	18 – 22	18 – 22	18 – 22	86 – 106
Високий	22 – 25	22 – 25	22 – 25	22 – 25	22 – 25	106 – 125

Висновки. Підведемо підсумки й спробуємо описати діагностичну програму вивчення рівнів сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

I. Низький рівень (до 66 балів). Нерозуміння значимості розвитку самостійності як складної особистісної характеристики. Безініціативність, що пояснюється орієнтацією на отримання балу, достатнього лише для переходу на наступний етап навчання. Неповна система знань і несформованість умінь спричиняє недопустимо низький рівень навчання.

II. Середній рівень (66 – 86 балів). Рівень сформованості умінь самостійної навчальної діяльності характеризується відсутністю позитивного настрою щодо проявлення можливостей через аморфність інтересів. Неглибокі знання сприяють нерішучості й замкненості. В арсеналі – деякі прийоми організації раціональної діяльності, але студент орієнтований на отримання високого балу.

III. Достатньо високий рівень (86 – 106 балів). Достатня теоретична підготовка. Не зовсім усвідомлена значимість і, як наслідок, сутність умінь самостійного навчання у вищому навчальному закладі, тому використовуються вже відомі зі школи способи досягнення цілі, але вони не завжди виявляються достатньо ефективними. Іноді студент зорієнтований на самооцінку, але не відчувається системності і вона не завжди адекватна.

IV. Високий рівень (106 – 125 балів). Цей рівень характеризується глибокою теоретичною підготовкою, правильною трактовкою сутності навчання у вищому навчальному закладі в цілому й у вищому педагогічному навчальному закладі зокрема, професійно-педагогічною спрямованістю інтересів, наявним проявом готовності до навчання й здатності аналізувати характер і результат діяльності, вільним вираженням індивідуальних умінь самостійної навчальної діяльності.

Надалі, вважаємо за потрібне, прийняти до уваги механізм формування умінь самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначити фактори їх успішного формування, встановити види діяльності, що ефективно впливають на їх формування, а також організаційні форми, що сприяють цьому.

Література

1. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск: Высшейш. шк., 1991. – 287 с.
2. Основы вузовской педагогики: Учебное пособие для студентов университетов / Ред. коллегия: Н.В.Кузьмина (отв.ред.) и др. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 637 с.
4. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
5. Педагогический словарь. – М.: Изд-во АПН, 1960. – Т.2.
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. / Ред. кол. А.Г. Дзевежин и др. – Киев: Рад. школа, 1979. – Т.3. – 719 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА. – М., 1997. – 576 с.
8. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590с.

Анотація

У статті розглядається проблема визначення сутності, системи, рівнів і критеріїв сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету.

Аннотация

В статье рассматривается проблема определения сущности, системы, уровней и критериев сформированности умений самостоятельной учебной деятельности студентов педагогического университета.

©2007

Малінка О.О.

СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ – НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Відомо, що будь-яка діяльність здійснюється під впливом певних спонукань, що є рушіями активності її суб'єкта. Сукупність таких спонукань утворює мотиваційну сферу діяльності. До її складу входять потреби учня (студента), його інтереси, переконання, ідеали, уявлення про себе, ціннісні орієнтації і особистісні установки.

Сформованість мотиваційної сфери є необхідною передумовою успішної навчальної діяльності кожного, хто вчиться, тому її розвиток потребує особливої уваги і продуманого керівництва.

Проблема мотивації є надзвичайно актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі – психічному стані, що характеризується пізнавальною активністю людини, її готовністю до засвоєння знань. Емоційне переживання пізнавальної потреби та її задоволення породжує пізнавальний інтерес.

Виклад основного матеріалу дослідження... Основною категорією мотиваційної сфери особистості більшістю вчених визначається "мотив" і значна увага у педагогіці та педагогічній психології приділяється вивченню саме цього поняття. Мотив, на думку психологів, є психічним явищем, що спонукає до дії. Хоча є й інші визначення цієї категорії і, зокрема, мотив визначають як усвідомлювану причину, що лежить в основі вибору дій та вчинків особистості; як те, що, відображаючись в свідомості людини, служить спонуканням до діяльності і спрямовує її на задоволення певної потреби. При цьому в якості мотиву виступає не сама потреба, а предмет потреби. Педагоги визначають мотив як внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане з задоволенням відповідної потреби [1, с.184].

Мотиви навчання розрізняють за змістовими та динамічними характеристиками. До змістових характеристик мотивів належить наявність або відсутність особистісного сенсу учіння, коли мотив не просто виконує спонукальну функцію, а й має особистісне значення, виражає внутрішнє ставлення до учіння. У цьому випадку мотив виконує роль значеннєвого орієнтира. Дієвість такого мотиву проявляється в його реальному впливі на процес учіння (порівняно з недієвим мотивом), самостійності, що виявляється в особливостях його виникнення і функціонування (він може бути внутрішнім, тобто виникати як продукт самостійної роботи, або