

*Висновок.* Як показали результати педагогічного експерименту, описана методика проведення практичних завдань сприяє швидкому просуванню в засвоєнні навичок розв'язування фізичних задач професійно спрямованого змісту. Практичні заняття з розв'язування професійно спрямованих задач вносять вагомий вклад у формування системи фізичних знань майбутніх фахівців аграрно-технічної галузі.

У подальшому доцільно визначити шляхи впровадження даної методики проведення практичних завдань при навчанні майбутніх фахівців аграрно-технічної галузі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Волькенштейн В.С. Сборник задач по общему курсу физики. – М.: Наука, 1979. – 351 с.
2. Есаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. – Л.: ЛГУ, 1979. – 200 с.
3. Иродов И.Е. Задачи по общей физике. – М.: Наука, 1979. – 367 с.
4. Фейгенберг И.М. Педагогические цели и типы учебных задач // Оптимизация педагогической работы в вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – ЧПИ, 1983. – С. 119-132.
5. Чертов А.Г., Воробьев А.А. Задачник по физике. – М.: Высшая школа, 1982. – 495 с.

**УДК 378.147.88**

**М.В. Золочевська**

### ***ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ***

*Стаття присвячена проблемі формування самостійної особистості студентів в умовах вищого педагогічного закладу. Особливу увагу автор приділяє організації самостійної дослідницької діяльності майбутніх учителів інформатики.*

*The article is devoted to the problem of students' independent work in the teacher training college. The organization of independent research works of future teachers of informatics has been considered with special attention.*

Проблема самостійної роботи студентів у педагогічній теорії і практиці не є новою. Велика кількість директивних документів керівних органів освітою різного рівня, прийнятих у минулі роки, є підставою стверджувати, що цій проблемі приділялося багато уваги. Аналізуючи історію розвитку цієї проблеми протягом останніх 100 років, можна зробити висновок, що розуміння цілей, сутності, значення, структури та підходів до організації самостійної роботи залежить від запитів суспільства. Найбільш яскраво цю думку доводить ставлення суспільства до самостійної роботи у 20-ті – 60-ті роки минулого століття. Так, наведені В.А.Козаковим документи радянських часів свідчать, що активний розвиток суспільства у 20-ті роки минулого століття стимулював відновлення самостійної особистості широким упровадженням у практику відповідних методів навчання. При переході країни у наступні десятиліття до адміністративно-командного розвитку спостерігається деяке гальмування розвитку активних самостійних форм і методів, робиться навіть висновок щодо їх переоцінки. У 50-ті – 60-ті роки знову підсилюється увага до методів, націлених на розвиток ініціативи і самостійності, особливо у придбанні наукових знань, необхідних для розв'язання практичних задач. У ці роки комбінуються методи самостійної пошукової діяльності і засвоєння готових знань.

Сьогодні відбуваються глобальні зміни в інформаційній, комунікаційній, професійній сфері сучасного суспільства, які вимагають перегляду ціннісних пріоритетів та цільових настанов. Важливим на сучасному етапі стає розвиток таких педагогічних технологій, що забезпечують індивідуальний розвиток особистості, яка здатна до самостійного руху в інформаційному просторі, до уміння самостійно ставити і розв'язувати задачі, що виникають у професійній діяльності, самовизначенні та повсякденному житті. Поряд з іншими

задачами, як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти, суспільство ставить перед освітою завдання “забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та далі утвердження її національного характеру” [1]. Акцент переноситься на формування творчих і відповідальних людей, здатних до постійного самонавчання протягом усього життя, самовдосконалення, самостійного творчого пошуку. Разом із тим основна маса вчителів виявилася не готовою до роботи в нових умовах, а їх підготовка у вищих педагогічних закладах в основному орієнтована на репродуктивне відтворення методичних прийомів. Цим визначається широкий інтерес педагогічної громадськості до проблеми організації самостійної роботи як фактора формування самостійної особистості.

Сутність самостійної роботи та пізнавальної діяльності, а також її наукові, теоретичні та методологічні засади викладені в працях А.С.Макаренка, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського, Р.Нізамова, О.М.Леонтьєва та інших. У працях Ю.К.Бабанського, В.А.Козакова, І.Я.Лернера, В.О.Онищука, П.І.Підкасистого, М.М.Скаткіна, В.Л.Шатуновського, М.Д.Ярмаченка визначено підходи до організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень з цієї проблеми, недостатньо розробленими залишаються проблеми організації самостійної дослідницької діяльності майбутніх учителів інформатики у педагогічних ВНЗ, які становлять предмет нашого дослідження.

Актуальність розробки теоретичних поглядів і практичних підходів до проблеми організації самостійної дослідницької діяльності зумовлено наступними факторами:

- 1) демократизація суспільства вимагає від його членів нових якостей (навичок людини ХХІ століття), серед яких самостійність є однією з основних;
- 2) поява і розвиток інформаційно-комунікаційних технологій надає нових можливостей, які мають бути засвоєні та впроваджені для підвищення ефективності навчання та самонавчання;
- 3) у практиці багатьох педагогічних ВНЗ, незважаючи на великий відсоток запланованої у навчальних планах долі самостійної роботи, її можливості не використовуються в достатній мірі.

У навчально-виховній роботі вищого закладу освіти має домінувати орієнтація на процес самоорганізації й самореалізації кожного студента. Усвідомлення суті та закономірностей самостійної пізнавальної діяльності, оволодіння високим рівнем ефективності її організації є одним із шляхів вдосконалення процесу навчання і розвитку особистості. У процесі цілеспрямованої і систематичної самостійної діяльності студенти набувають досвід самостійної роботи, удосконалюють себе як спеціаліста.

Організація самостійної дослідницької діяльності включає декілька етапів. На першому етапі потрібно визначити ціль такої роботи. На сьогодні існує декілька концептуальних підходів до проблеми самостійної роботи, з яких можна виділити два, що найбільш чітко розрізняються за метою. Перший підхід характеризується тим, що головною метою самостійної роботи проголошується засвоєння і розвиток знань, умінь і навичок у той час, як прибічники другого підходу (В.А.Козаков, Н.І.Галашвілі, П.І. Підкасистий, К.К.Платонов, Н.О. Половников, В.К. Буряк, Л.І. Рубінштейн та ін.) розглядають самостійну роботу як засіб формування самостійної особистості студента. За сучасних умов, на нашу думку, більш перспективним є підхід, за яким головною метою вважається формування самостійної особистості, а підпорядкованою метою – формування, розвиток та засвоєння знань, умінь і навичок. На основі аналізу визначень сутності самостійної роботи Б.П.Єсипова, П.І.Підкасистого, С.І.Архангельського, В.К.Буряка, Г.М.Гапонова, М.А.Гарунова ми зробили висновок, що важливим є розмежування понять самостійної діяльності і самостійної роботи. Самостійну роботу у вузі будемо розглядати як “специфічний педагогічний засіб організації і управління самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі” [2: 10].

На другому етапі доцільно сформулювати спосіб співставлення цілі та результату, тобто знайти спосіб вимірюваності цілі, а саме: самостійності особистості. Ця задача не має

однозначного розв'язання. Так, В.А.Козаков стверджує, що вимірюваність є найменш розробленою в педагогічній теорії і практиці темою [3: 30]. Вона пов'язана з поняттями “результативності” та “ефективності”, еквівалентами яких до теперішнього часу, на думку В.А.Козакова, є академічна успішність і успішність. Для того, щоб виміряти самостійність, потрібно дати визначення цьому поняттю. Найбільш конкретне визначення самостійності як “важливішої з професійних психологічних якостей” надається у підручнику К.К.Платонової та Г.Г.Голубєва: “Самостійність – це здатність систематизувати, планувати і регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва і практичної допомоги зі сторони керівника”. Близьке визначення надають Б.П.Єсіпов, І. Я.Лернер, П.І. Підкасистий, які розглядають самостійність як здатність виконувати індивідуальне завдання і розв'язувати пізнавальні задачі. На думку П.М. Якобсона сутність самостійності полягає в тім, що людина визначає свої вчинки, орієнтуючись не на тиск оточуючих людей, не на випадкові впливи, а виходячи зі своїх переконань, знань, уяви про те, як треба поводитись у відповідних ситуаціях. Вольовий аспект відзначають у понятті самостійності В.В. Богословський, А.Г. Ковальов та інші. Так, на їх думку, самостійність – це вольова якість, що проявляється в діях людини й виражається в тім, що вона не боїться сама приймати рішення, не піддається чужому впливу й має самокритичність. У роботах Л.С. Рубінштейна, Н.І.Дідори, Ю.А. Самарини, А.І. Щербакової самостійність представлена вже інтегрованою властивістю особистості, пов'язаною з активною роботою волі, почуттів, виробленням цільного світогляду. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що більшість вчених і дослідників сходяться на думці, що самостійність є рисою особистості. Це дає можливість застосувати спеціальну методику визначення її рівня. Для вимірювання самостійності як риси особистості доцільно скористатися опитувальником Реймонда Кеттела, який зробив найбільш значний вклад у розвиток проблеми особистості з психологічної точки зору. На думку Кеттела риси особистості являють собою відносно постійні тенденції реагувати певним чином у різних ситуаціях і в різний час, вони відбивають стійкі й передбачувані психологічні характеристики. Кеттел на підставі результатів досліджень відносить особистісні риси до 16 основних категорій. Одна з категорій (Q) визначає місце досліджуваної особи за 10-бальною графічною шкалою від характеристики “орієнтується у своїй поведінці на групові погляди, потребує постійної опори на колектив” до “демонструє у своїй поведінці повну самостійність і незалежність”. Самостійність проявляється через діяльність, поведінку, поступки людини. При недостатньому рівні сформованості у студентів самостійності для викладача, який бере участь у її формуванні, важливим є усвідомлення, на якому шаблі гальмується самостійність: чи здатний конкретний студент на самостійний умовивід, чи готовий він прийняти рішення, взяти відповідальність за рішення, чи здатний протистояти колективній думці, проявити волю і характер. Методика Кеттела дає узагальнену оцінку інтегрованої характеристики самостійності і не дає відповіді, які складові цієї інтегративної якості більше або менше розвинуті. Тому ми вважаємо за доцільне використовувати додаткові методики для оцінки рівня самостійності студентів, що базуються на методах рейтингу компетентних осіб, вивчення навчальної документації, наукового спостереження, анкетування.

Для співставлення цілі та її результату за підпорядкованою метою самостійної роботи, тобто за рівнем засвоєння знань, умінь, навичок студента доцільно проводити різні форми педагогічного контролю.

Наступний, третій етап полягає у проведенні діагностичного обстеження студентів з метою визначення рівня їх самостійності з одного боку, і рівня знань, умінь, навичок у конкретній галузі (інформаційно-комунікаційних технологій) з другого боку. Рівень самостійності студентів пропонується визначати як низький (н), середній (с), достатній (д) або високий (в). Опис кожної типологічної групи студентів за рівнем самостійності наведений у навчальному посібнику В.І. Євдокимова, Л.Д.Покроєвої та інших [2: 14].

Четвертий етап полягає у складанні задач. Саме через розв'язання задач студент досягає поставлених цілей. Самостійна діяльність студентів керується викладачами саме

через систему задач, які студенти мають розв'язати. Тип розв'язуваних студентами задач може служити типологічною ознакою для класифікації типів самостійної роботи. Так М.А.Гарунов, А.Є.Пасекунов, П.І.Підкасистий розрізняють типи самостійної роботи студентів: відтворюючу, в основу якої покладено пізнавальну діяльність студента, направлену на те, щоб уважно прослухати, запам'ятати і відтворити певну інформацію; реконструктивного-варіативну, яка передбачає не тільки відтворення окремих функціональних характеристик знань, а й їх структуру в цілому, поглиблення та розширення сфери їх застосування, розвиток певного рівня мислення, що забезпечує продуктивність діяльності; частково-пошукову, що передбачає накопичення досвіду пошукової діяльності, оволодіння студентами елементами творчості; дослідницьку, що сприяє оволодінню методами наукового пізнання, розвитку досвіду творчості. Залежно від проведеного на попередньому етапі обстеження рівня самостійності студентів викладач має спланувати характер самостійної роботи з тим, щоб поступово переводити студентів з однієї типологічної групи до другої з більш високим рівнем самостійності.

У цій статті ми більш детально зупинимося на дослідницькій самостійній роботі, як найбільш важливої для формування самостійності майбутніх учителів у подальшій педагогічній діяльності. Н.Ф.Тализіна наголошує на тому, що “про наявність знань потрібно судити не за умінням їх відтворювати, а за умінням застосовувати їх при розв'язанні тих задач, які для даного профілю спеціаліста є типовими” [4: 8]. Визначимо основні ознаки і критерії якісної дослідницької задачі для майбутнього вчителя, призначеної для самостійного розв'язання.

Дослідницькою будемо вважати таку задачу, яка не має відомої відповіді і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері, а саме: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченій означеній проблемі, підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення, науковий коментар, власні висновки. Такий ланцюжок є невід'ємною приналежністю дослідницької діяльності, нормою її проведення. Для організації самостійної дослідницької діяльності студентів важливо розрізнити навчальне дослідження і наукове. Головною метою навчального дослідження є розвиток особистості, придбання студентами функціональних навичок дослідження як універсального способу засвоєння дійсності, розвитку здатностей дослідника, активізації особистісної позиції щодо участі у навчально-виховному процесі на основі самостійно придбаних і значущих саме для конкретного студента суб'єктивно нових знань, у той час як метою наукового дослідження є виробництво об'єктивно нових знань. Дослідницькі задачі близькі до так званих “відкритих задач”, які допускають різні способи розв'язання та варіанти відповідей, різний рівень заглиблення у суть проблеми, тобто “задачі з життя”. Ознаки відкритої задачі краще зрозуміти у порівнянні з ознаками закритих задач. А.Гін наводить таку формулу “закритої задачі”: “чітка умова + затверджений спосіб розв'язання + єдина правильна відповідь” [5: 83]. Сучасна школа тільки починає усвідомлювати необхідність застосування таких задач, про це свідчить включення в програму тренінгів для вчителів модулів з постановки ключових та тематичних питань (програма “Intel®Навчання для майбутнього”), технології складання відкритих задач (майстер-класи з теорії розв'язання винахідницьких задач) тощо. Майбутні вчителі повинні в період студентства навчитися самі ставити та розв'язувати відкриті задачі, бо саме ця здатність нового покоління вчителів дасть можливість в подальшому виховати учня як творчу та самостійну особистість. Навчитися такому умінню можливо тільки через власний досвід, отже, організовуючи самостійну дослідницьку діяльність студентів, викладачі в більшій мірі мають ставити перед ними саме відкриті задачі та привчати їх самих до формулювання нових задач та пошуку шляхів їх розв'язання. Таке завдання наштовхується на безліч проблем, однією з яких є недостатня інструментальна розробленість, недостатнє методичне забезпечення цього процесу. З деяких предметів шкільної програми вже існує певна кількість прикладів відкритих задач, разом з тим з професійно-орієнтованих предметів навчального плану майбутніх учителів інформатики ця проблема залишається відкритою і

потребує розв'язання. З аналізу педагогічної літератури та власного досвіду підготовки вчителів інформатики ми визначили, що якісними задачами для самостійної роботи студентів будуть такі задачі, які:

- 1) базуються на відкритих проблемах;
- 2) пов'язані з майбутньою практичною діяльністю в якості вчителя інформатики;
- 3) інтегрують знання, уміння, навички студентів як в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, так і в галузі педагогіки, психології, методики викладання інформатики;
- 4) мають достатню умову, коректно поставлене питання, протиріччя [5: 92];
- 5) для розв'язання потребують використання нових інформаційно-комунікаційних технологій;
- б) навчають ефективному спілкуванню.

Наведемо приклади відкритих проблем для майбутніх учителів інформатики: захист комп'ютерів від спроб злому, організація обміну інформацією і спілкування, оцінювання творчих робіт майбутніх учнів, захист авторського права і вільний доступ до інформації, захист від фальсифікацій при організації комп'ютеризованого контролю, захист майбутніх учнів від шкідливої та небезпечної інформації, оцінка і вимірювання національного інформаційного ресурсу, оцінка рівня своєї власної інформаційної культури, поєднання комп'ютерної гри і навчання, формулювання винахідницьких, дослідницьких задач для майбутніх учнів, визначення можливості довіри до інформації з різних сайтів Інтернету тощо. Ці проблеми є відкритими, тому що не мають єдиного способу їх розв'язання, різні умови вимагають різних підходів, більше того, всі вищезазвані проблеми не розв'язуються раз і назавжди навіть в одному окремому місці, вони вимагають з часом нових підходів в умовах швидкозмінної техніки і технології. На сучасному етапі, оскільки готових сформульованих задач недостатньо, викладач має виявляти майстерність в умінні в межах проблеми розробити якісну дослідницьку задачу. Створення бази таких задач значно полегшало б роботу викладачів і підвищило ефективність їх роботи.

Формулювання (або підбір) умов задач має йти паралельно з етапом вибору типу організації самостійної діяльності (аудиторна, позааудиторна; індивідуальна, групова самостійні роботи), форми представлення результату (дипломна робота, курсова робота, доповідь на конференції, реферат, контрольна робота, створений або удосконалений матеріальний об'єкт, комп'ютерна програма тощо). Особливою є організація проектної діяльності, яка поєднує форми роботи студентів в аудиторії і поза нею, у присутності викладача та під його керівництвом і без такого, індивідуальну, парну, групову. Звичайно, що тип організації самостійної діяльності та представлення її результатів тісно пов'язані з формулюванням задачі.

Окремий етап організації самостійної роботи студентів полягає в розробці критеріїв та норм оцінювання. Майбутніх педагогів важливо залучати до такої діяльності, організувати спільне обговорення та створення форм оцінювання. Рівень самостійності, одержаний при діагностичному обстеженні, має вплинути на формулювання задачі в межах відкритої проблеми, рівень педагогічного втручання в самостійну діяльність студентів: створення мотивів і стимулів для активізації самостійної діяльності, зміст і кількість підказок, консультацій, норми оцінювання результатів тощо.

Отже, організація виховання самостійної особистості насамперед відбувається у процесі самостійної діяльності. Цей процес є складним і багатоступінним. Наведений перелік етапів є орієнтовним, він дає змогу побачити проблему системно, визначати "вузькі місця" і проблеми, націлити на їх розв'язання. Ефективність процесу залежить у великій мірі від усвідомлення його цілей всіма учасниками, розробленості теоретико-педагогічного підґрунтя, накопичення і узагальнення досвіду практичної технології та організаційно-методичного забезпечення всіх його етапів. На вирішення зазначених завдань можуть бути спрямовані подальші дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти України. – К., 2002.
2. Самостійна робота студентів: (навчальний посібник) / В.І.Євдокимов, Л.Д.Покроєва, Т.П.Агапова, В.Л. Луценко. – Х.: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2004. – 140с.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К: Вища школа, 1990. – 248с.
4. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф.Талызина, Н.Г.Печенюк, Л.Б.Хихловский и др. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987.
5. Гін А.О. Прийоми педагогічної техніки: посібник для вчителів. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2007. – 100с.

УДК 37.032: 371.124: 80

О.А. Зуброва

### **СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті описана система діагностики професійних особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови на етапі навчання в університеті.*

*The article focuses on the diagnostic system of future foreign language teachers' professional personal qualities during their university studies.*

Процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови передбачає систематичний контроль за процесом розвитку в них знань, умінь та навичок на кожному етапі навчання в університеті. Значно менше уваги приділяється формуванню особистості майбутніх учителів, на даний момент відсутня система діагностики професійних особистісних якостей майбутніх учителів іноземної мови.

Науковому розв'язанню означеної проблеми сприяли дослідження С.Батишева, І.Беха, В.Богословського, О.Бодальова, І.Зимньої, І.Зязюна, Є.Клімова, В.Семіченко, І.Харламова та ін. Визначним у дослідженні питань формування професійних особистісних якостей є внесок вітчизняних учених у сфері гуманізації та гуманітаризації вітчизняної системи освіти (С.Гончаренко, В.Кремень, Н.Ничкало та ін.); особистісно орієнтованого виховання (І.Бех, О.Пехота, В.Рибалка та ін.); теорії та практики виховної роботи (О.Гура, О.Дубасенюк, С.Карпенчук, В.Сухомлинський та ін.).

Метою статті є висвітлення результатів дослідно-експериментальної роботи з реалізації системи діагностики професійних особистісних якостей майбутніх учителів іноземної мови.

Дослідження проблеми формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів іноземної мови, проведене у вітчизняних університетах, дозволило визначитися з їх комплексом, представленим двома групами якостей. Кожна з цих якостей має власну специфіку, але в той же час усі вони є взаємозалежними та взаємозумовленими. До першої групи входять комунікативні якості (комунікативність, емпатія, толерантність), а до другої – морально-вольові якості (гуманність, відповідальність, вимогливість до себе та до інших).

За результатами дослідження було визначено сукупність критеріїв і показників, котрі були покладені в основу обґрунтування рівнів сформованості професійних особистісних якостей майбутніх учителів іноземної мови.

Ґрунтуючись на тому, що кожна особистісна якість містить три структурні компоненти – мотиви, знання, способи дій [4: 177], нами було окреслено відповідні компоненти, за якими можна охарактеризувати кожен з виділених професійних особистісних якостей: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.