

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

На правах рукопису

Сулим-Карлір Ірина Федорівна

УДК 378.147.111(73)

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник -
Холковська Ірина Леонідівна
кандидат педагогічних наук,
доцент

Вінниця – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ США.....	10
1.1.Сутність і значення самостійної позааудиторної роботи студентів у навчальному процесі американських педагогічних коледжів.....	10
1.2.Методологічні основи організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.....	32
1.3.Структурування змісту освіти в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США	52
Висновки до 1 розділу.....	65
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ США.....	67
2.1.Індивідуальні програми для самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.....	67
2.2.Форми, методи та моделі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів.....	88
2.3.Дистанційне навчання як форма організації позааудиторної навчальної діяльності студентів педагогічних коледжів США.....	116
2.4.Керівництво та оцінювання самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.....	132
2.5.Формування професійно-педагогічних умінь студентів педагогічних коледжів США в процесі самостійної позааудиторної роботи.....	151
2.6.Шляхи та умови ефективного застосування в педагогічній освіті України американського досвіду організації самостійної позааудиторної роботи студентів.....	160
Висновки до 2 розділу.....	176
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	179
ДОДАТКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201

ВСТУП

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в Україні протягом останнього десятиліття, вимагають реформування всіх системних ланок освіти. Це стосується передусім вищої професійної освіти, оскільки саме вона покликана забезпечити суспільство висококваліфікованими спеціалістами, які реалізовуватимуть державну політику, спрямовану на розвиток вітчизняної науки, техніки і культури на рівні світових досягнень.

Нині процеси євроінтеграції проникають в усі сфери суспільного життя, розширюються і поглиблюються політичні, економічні й культурні зв'язки України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції виявляються в приєднанні України до загальноєвропейського освітнього простору, що ґрунтується на принципах відповідальності освіти перед суспільством, широкого й відкритого доступу до освітніх послуг, особистісної спрямованості освіти й навчання протягом усього життя.

Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України є її приведення на державному, регіональному та університетському рівнях у відповідність до вимог Болонської декларації, яка передбачає: перехід до загальної системи порівняних наукових ступенів, запровадження двох циклів навчання (бакалавр, магістр), упровадження кредитно-модульної системи, збільшення частки самостійної роботи студентів, розширення мобільності студентів у межах загальноєвропейського освітнього простору, організацію європейської співпраці в питаннях якості освіти, працевлаштування випускників у межах загальноєвропейського ринку праці.

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення. Успішному розв'язанню цього завдання може сприяти врахування результатів порівняльно-педагогічних досліджень, в яких аналізується досвід підготовки фахівців у різних країнах, виявляються можливості його застосування в

Україні.

Наукові дослідження і педагогічна практика свідчать, що недооцінка важливості самостійної позааудиторної роботи студентів спричиняє серйозні наслідки, пов'язані зі зниженням інтелектуального потенціалу, пізнавальної активності, професійної компетентності майбутніх фахівців, що негативно позначається на соціально-економічному розвитку суспільства. Тому у вищих навчальних закладах розвинених країн світу самостійній позааудиторній роботі відводиться пріоритетна роль у підготовці фахівців. Значний інтерес у цьому зв'язку становить система професійної педагогічної освіти у Сполучених Штатах Америки, в якій традиційно велике значення надається організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Ознайомлення з цим досвідом може сприяти визначенню ефективних шляхів реформування педагогічного процесу у вищих навчальних закладах України в умовах інтеграції в загальноєвропейський і світовий освітній простір.

Проблема організації самостійної пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів привертала увагу багатьох педагогів і психологів. Психолого-педагогічні засади навчально-пізнавальної діяльності студентів розкриті у працях таких американських науковців, як Дж.Брунер, Р.Хадгінс, С.Едельман, Х.Клаусмейер, Р.Санд. Питання керівництва самостійною позааудиторною роботою студентів досліджувались Б. Кларком, А.Джонсом, Д.Селліном, Е.Волленом. Методи організації самостійної позааудиторної роботи студентів американських коледжів розглядали Б.Джойс, М.Вейл, Д.Хант, К.Гувер, Д.Голдінг, Ф.Перлз. Теоретичні аспекти побудови куррікулуму і цільовий підхід до визначення змісту навчання розкрито в працях Р.Тайлера, В.Херріка, Б.Блума, Р.Кратвола, Х.Таба.

Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу сучасних вітчизняних науковців до особливостей організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах США. Різні аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів американських коледжів досліджували Т.А.Василевська, Т.С.Георгієва, Я.Г.Гулецька, В.С.Дикань, І.М.Зварич, Я.С.Колиб'юк,

Т.С.Кошманова, М.П.Лещенко, О.І.Літвінов, З.О.Малькова, І.В.Пентіна, І.В.Пасинкова, Р.М.Роман, О.О.Романовський, Л.Є.Смалько, Т.Б.Тихонова, М.І.Федоренко, Т.Г.Чувакова. Водночас можна констатувати, що проблема організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США поки що не виступала предметом спеціального дослідження.

Враховуючи практичну важливість впровадження в Україні ефективного зарубіжного досвіду організації самостійної позааудиторної роботи студентів, доцільність його використання у розробці концептуальної стратегії розвитку вітчизняної педагогічної освіти в умовах інтеграції в загальноєвропейський освітній простір, ми обрали тему дисертаційного дослідження: **“Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США”**.

Зв’язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського „Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти” (державний реєстраційний номер 0105U0000942). Тема дослідження затверджена рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 6 від 25 лютого 2004 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 15 червня 2004 р.).

Мета дослідження – визначити й проаналізувати теоретичні засади і особливості змісту, методів та форм організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, а також з’ясувати можливості використання зарубіжного досвіду у процесі підготовки майбутніх учителів у вітчизняних закладах педагогічної освіти.

Завдання дослідження:

1. З’ясувати сутність самостійної позааудиторної роботи та її місце у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців в американських

педагогічних коледжах.

2. Визначити методологічні засади та особливості організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.

3. Розкрити й проаналізувати зміст, форми, методи та моделі організації самостійної позааудиторної роботи студентів у педагогічних коледжах США.

4. З'ясувати умови ефективного використання американського досвіду організації самостійної позааудиторної діяльності студентів у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів у педагогічних коледжах США.

Предмет дослідження – теоретичні основи і технологія організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.

Теоретичною основою дослідження стали основні положення порівняльної педагогіки, ключові ідеї теорії і методики професійної освіти щодо освітніх систем та їх розвитку (Н.В.Абашкіна, О.І.Авксентьева, Р.І.Антонюк, В.М.Жирова, О.В.Матвієнко, А.К.Маркова, К.А.Стасовська, Н.П.Статінова, Т.Б.Тихонова); організації самостійної роботи студентів (О.І.Кочетков, І.П.Левченко, І.В.Пасинкова, Н.В.Пацевко, І.В.Пентіна, Ф.Б.Соколиць, Н.В.Теличко, С.А.Тихомиров, С.П.Шумаєва, Б.Джойс, М.Вейл, Д.Голдінг, К.Гувер, Ф.Перлз, Д.Хант); мотивації самостійного навчання (О.Є.Антонова, Л.І.Божович, Т.Б.Гребенюк, В.І.Ковальов, А.А.Лещенко, О.М.Матюшкін, В.Е.Мільман, Р.М.Роман К.Тейлор); керівництва самостійною позааудиторною роботою студентів (А.М.Алексюк, І.М.Зварич, С.А.Калашнікова, О.І.Літвінов, Е.Воллен, А.Джонс, Б.Кларк, Д.Селлінг); психологічних аспектів організації самостійної роботи студентів (Б.Г.Ананьєв, В.С.Дикань, Л.М.Журавська, О.В.Заїка, Я.С.Колибаб'юк, Т.І.Левченко, Н.О.Менчинська, Б.Л.Вульфсон, Дж.Дей, Ф.Ебель, Ю.Нікольс, В.Й.Шварцман).

Для досягнення визначеної мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних **методів дослідження**: інтерпретаторсько-аналітичний метод, за допомогою якого

з'ясовувались різні підходи до розуміння сутності самостійної позааудиторної роботи та її місця у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців в американських педагогічних коледжах; порівняльно-ретроспективний метод, на основі якого узагальнювався досвід організації самостійного позааудиторного навчання студентів педагогічних коледжів США і визначалися можливості його застосування у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах; спостереження, бесіди, інтерв'ю, за допомогою яких з'ясовувались особливості та ефективність застосування різних форм і методів організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.

Основними джерелами дослідження були матеріали наукової бібліотеки університету штату Монтана, США (Montana State University, USA); Національної бібліотеки України ім.В.І.Вернадського та наукової бібліотеки Інституту вищої освіти АПН України (м. Київ); психолого-педагогічні публікації зарубіжних і вітчизняних науковців з питань організації самостійної пізнавальної діяльності студентів; програмні документи у галузі освіти України та США; навчальні плани і програми педагогічних коледжів США; матеріали комп'ютерної мережі Інтернет.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* розкрито й проаналізовано зміст, форми, методи і моделі організації самостійної позааудиторної роботи студентів у педагогічних коледжах США;

– *уточнено* наукові уявлення про сутність самостійної позааудиторної роботи та її значення у професійній підготовці майбутніх учителів у США;

– *подальшого розвитку набули* положення щодо планування, керівництва та оцінювання ефективності самостійної позааудиторної діяльності студентів педагогічних коледжів США.

Практичне значення дослідження визначається тим, що його результати та висновки можуть використовуватися у вищих педагогічних навчальних закладах України з метою вдосконалення організації, керівництва та контролю

результатів самостійної пізнавальної діяльності студентів. Проаналізовані методи і форми організації навчання можуть знайти застосування у процесі модернізації вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, її приведення у відповідність з вимогами Болонської конвенції. У розроблених методичних рекомендаціях пропонуються шляхи підвищення ефективності самостійної позаадиторної роботи як чинника формування професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів.

Основні положення й результати дослідження впроваджено в практику роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/27 від 30 травня 2008р.), Вінницького державного аграрного університету (довідка № 01-771 від 9 червня 2008р.), Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 84/2-1 від 27 травня 2008р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 476-33/03 від 29 травня 2008р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/556 від 2 червня 2008р.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечувалася теоретико-методологічним обґрунтуванням його вихідних позицій; використанням методів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; об'єктивним аналізом оригінальних наукових джерел; впровадженням результатів дослідження у практику роботи вищих навчальних закладів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження доповідалися на: Всеукраїнській науково-методичній конференції “Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи” (м.Київ, 2007р.), міжнародному симпозіумі “Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє” (м.Одеса, 2007р.), V всеукраїнській науково-практичній конференції, присвяченій педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (м.Одеса, 2007р.), на засіданнях кафедри педагогіки та наукових конференціях викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Коцюбинського, кафедри української й іноземних мов Вінницького державного аграрного університету (2005–2008 рр.).

Публікації за темою дисертації. Основні положення та висновки дослідження знайшли відображення у 11 одноосібних наукових працях, з них: 8 – статті, опубліковані у наукових фахових виданнях, 3 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 222 сторінки, з них 184 сторінки основного тексту. Ілюстративний матеріал подано у 3 рисунках. Бібліографія містить 253 найменувань, з них 136 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ США

1.1. Сутність і значення самостійної позааудиторної роботи студентів у навчальному процесі американських педагогічних коледжів

Готовність до самостійної творчої діяльності, самовдосконалення є визначальною умовою поліпшення якості підготовки майбутніх педагогів. Удосконалення системи організації самостійної роботи студентів сприяє розвитку умінь самостійно здобувати знання та використовувати їх у практичній діяльності. Майбутні фахівці, у яких сформовані навички самостійної роботи, здатні активно та ефективно засвоювати необхідний навчальний матеріал, поєднувати глибокі фундаментальні знання з уміннями роботи в колективі, праці в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, самостійного та кваліфікованого вирішення проблем, які постають на всіх етапах педагогічного процесу. Орієнтування студентів на самостійну навчальну діяльність сприяє поглибленню професійних знань майбутніх педагогів, під час роботи над новим матеріалом превалює його перспективне сприйняття, протягом всього навчання вдосконалюється фахова майстерність.

Викладачам-практикам і дослідникам необхідно знаходити й розвивати такі форми роботи, які б сприяли підвищенню активності студентів, їх зацікавленості, зароджували прагнення до творчої діяльності, саморозвитку, самовдосконалення. Завдання вищого навчального закладу – не тільки дати студентам знання, сформувати вміння й розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно працювати над літературою зі спеціальності, а також забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність. Вітчизняні педагоги завжди звертали увагу на особливе значення самостійної роботи в процесі навчання. Питання організації

самостійної позааудиторної роботи, її значення та ефективного використання розглядалося у дослідженнях таких вітчизняних вчених: Т.В.Василевської, Т.С.Георгієвої, Т.В.Журавської, Л.В.Клименко, Я.С.Колибаб'юк, Т.С.Кошманової, О.О.Романовського, Н.В.Пацевко, І.В.Пентіна, Н.Г.Сидорчук, Л.Є.Смалько, Ф.Б.Соколиць, Н.В.Теличко, Т.Б.Тихонова, В.А.Ужик, у наукових працях Н.В.Абашкіної, А.М.Алексюка, О.І.Кочеткова, М.П.Лещенко, О.В.Матвієнко, П.І.Підкасистого, М.І.Федоренко.

Існує багато визначень самостійної роботи студентів, які розкривають суть цього виду діяльності. На думку В.А.Козакова, самостійна робота студентів є одним з головних методів оволодіння знаннями і навичками в процесі навчання у вищій школі, оскільки вона формує у студентів потребу у творчій пізнавальній діяльності, посилює активізацію думки, вимагає постійної самоосвіти [44]. Самостійна робота виконує пізнавальну, навчальну й виховну функцію в навчальному процесі. Завдяки їй підвищується активність, інтерес студентів. Самостійна робота озброює їх системою наукових знань і навичок, розвиває творчі здібності та дарування [44], скеровує діяльність на актуалізацію знань, умінь і навичок для вирішення нових завдань. В.А.Козаков наголошує також на тісному взаємозв'язку занять в аудиторії та роботи студентів в позааудиторний час, проте не розглядає в системі позааудиторну діяльність майбутніх спеціалістів. А саме самостійна позааудиторна робота є похідною від самостійної роботи студентів, яка проходить в аудиторії.

Л.В.Клименко розглядає самостійну позааудиторну роботу як засіб організації і виконання студентами певної діяльності відповідно до поставленої мети [98]. Вона виділяє такі специфічні функції самостійної позааудиторної роботи, як самоорганізацію, самоконтроль та самопланування, наголошуючи, таким чином, на важливості й необхідності активної роботи самих студентів. Основне призначення самостійної роботи студентів в позааудиторний час Л.В.Клименко вбачає у систематизації знань, формуванні умінь і відпрацюванні навичок виконання завдань, їх закріпленні, в результаті чого

здійснюватиметься оволодіння студентами навчальною інформацією, яка є необхідною в майбутній практичній професійній діяльності.

В.М.Гапонова визначає самостійну позааудиторну роботу як навчальну діяльність слухачів за завданням і за власним прагненням до самоосвітньої діяльності [98]. Дослідниця відзначає велике практично-виховне значення самостійної позааудиторної роботи, оскільки вона формує самостійність не тільки як сукупність виявлення навичок і умінь, а й як рису характеру, що відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста і є однією з педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається [98].

На недостатнє висвітлення проблеми взаємозв'язку самостійної аудиторної та позааудиторної роботи звертає увагу Г.Е.Гнітецька, яка трактує її як багатопланове явище в процесі навчання [98]. Вона дає визначення самостійної роботи як такої роботи, в результаті якої ті, хто навчаються, проявляючи активність і самостійність, прагнуть досягти поставленої викладачем або з власної ініціативи мети; здійснюється у спеціально відведений для цього час при безпосередньому чи опосередкованому керівництві викладача, але без його безпосередньої участі, і завершується певними результатами, які підлягають самоконтролю і (або) контролю; проявляється в різноманітності видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності [98].

Аналізуючи питання організації самостійної роботи студентів і відносини між студентами й системою самостійної роботи, що здійснюється у позааудиторний час, відмітимо існування різного роду мотивів, які її зумовлюють, а саме:

- самостійна робота підтримується пізнавальними мотивами (підвищення рівня компетентності у певній сфері фахової діяльності);
- самостійна робота слугує засобом саморозвитку, надбання нових досягнень у професійному становленні особистості студента;
- самостійна робота викликана “мотивами захисного порядку або прямого тиску викладача” [22].

Звичайно, ефективність самостійної роботи значною мірою підвищуватиметься за умови превалювання перших двох видів мотивів, завдяки яким у студентів розвиватиметься бажання додатково працювати над поглибленням своїх знань, удосконаленням умінь і розвитком навичок.

Аудиторна самостійна робота значно впливає на якість позааудиторної, яка, по суті, є основною формою самостійної навчальної роботи студентів вищого навчального закладу, під час якої здійснюється практичне відпрацювання навичок, формування вмінь, закріплення й поглиблення знань студентів. Намагаючись зробити самостійну роботу студентів органічним елементом цілісної системи навчання, вчені класифікують її за такими параметрами:

а) за характером підходу до дидактичної сутності – з позиції викладача й студента;

б) за рівнем розгляду як дидактичної категорії і як гносеологічного явища;

в) за стратегією, яка лежить в основі її організації – діяльнісно й особистісно орієнтована;

г) за типом організації – чітко детермінована, з певними обмеженнями для студентів і вільно-пошукова робота;

д) за видом діяльності – пізнавальна, рефлексивна, формувальна, тренувальна;

е) за засобами проведення – за безпосередньою участю викладача і без його участі;

є) за видом участі педагога – викладач є носієм необхідної інформації та інструкцій, консультантом, який надає дійову допомогу, модератором, що лише направляє на самостійну діяльність студентів у позааудиторний час;

ж) за методом проведення – здійснення інформаційного пошуку, теоретичного аналізу, спостереження, самостійного дослідження, формувального впливу;

з) за функціями – навчальна, диференційована, вимірювальна й оцінювальна, стимулююча, виховуюча, розвивальна тощо [44].

Така класифікація дозволила створити вихідну модель організації самостійної позааудиторної роботи студентів, яка є засобом загальної оптимізації самостійної діяльності й вирішує ряд практичних завдань підвищення ефективності самостійної роботи студентів у позааудиторний час.

Враховуючи різні умови, ставлячи ті чи інші дидактичні та психолого-педагогічні цілі самостійної роботи, добираючи відповідні засоби, прийоми та методи їх досягнення, Л.М.Журавська визначає її як форму управління та самоуправління тих, хто навчається, і пропонує розглядати самостійну роботу за трьома рівнями:

I – самостійна робота студентів як частина навчального процесу та форма управління навчальною діяльністю студентів у вільний від аудиторних занять час;

II – самостійна робота студентів як засіб залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності та управління нею;

III – самостійна робота студентів як форма реалізації продуктивної активності у процесі самоуправління навчальним та науковим пізнанням і побудовою способу діяльності [37].

Тобто націлюючись у своїй діяльності на окремі аспекти самостійної роботи, конкретизуючи їх, визначаючи щоразу по-різному їх дидактичне значення, Л.М.Журавська вносить додатковий зміст у дане поняття, тим самим змінює його обсяг. Цей підхід є найбільш повним і дає змогу визначити управління самостійною позааудиторною роботою студентів як органічний елемент цілісної системи навчання, ефективність якої досягається завдяки покращенню співвідношення між результатами навчання й витратами часу, що є кінцевою метою такої організації навчання.

На важливу роль самостійної позааудиторної роботи вказує у своєму дослідженні й М.І.Сичова [99]. Вона наголошує на обов'язковій умові творчої взаємодії викладача і студента під час такої діяльності і виділяє головні функції педагога: з джерела інформації він стає організатором самостійної роботи студентів, а основну функцію студента вбачає в його самостійній роботі.

Розглядаючи сутність самостійної позааудиторної роботи, М.І.Сичова пов'язує її з активною діяльністю тих, хто навчається, у процесі засвоєння нових знань. А ціллю самостійної роботи вчена цілком слушно пропонує вважати “не просто здобуття знань, а оволодіння навичками самостійного одержування знань” [99]. З цією метою були розроблені спеціальні критерії оцінки ефективності самостійної роботи, а саме:

- 1) якість знань;
- 2) ступінь сформованості навичок самостійної роботи;
- 3) затрати часу;
- 4) система контролю за самостійною роботою.

М.І.Федоренко пропонує розглядати позааудиторні самостійні навчальні роботи як логічне продовження аудиторних. Вони виконуються за вказівками викладача, який встановлює терміни виконання завдань, консультує студентів, а потім аналізує й оцінює виконані роботи. Тут затрати часу не регламентуються розкладом, режим і тривалість робіт обирає той, хто навчається, залежно від своєї підготовки, здібностей і конкретних умов [98]. Автор наголошує на тому, що під час роботи у позааудиторний час, роль педагога, як керівника навчального процесу, значно зменшується, а підвищується самостійність студентів, розвиваються їх творчі здібності та інтереси, завдяки яким вони мають можливість здійснювати пошук оптимальних форм організації самостійної роботи.

Проблемі організації самоосвітньої діяльності присвячене й наукове дослідження Л.Є.Смалько, яка наголошує на тому, що підготовка майбутніх спеціалістів до самостійної і творчої праці є однією з найважливіших вимог сучасної вищої школи [101].

Вчена вказує на трактування самостійної роботи як “будь-якої діяльності особистості, яку вона здійснює відповідно до поставлених перед нею цілей без участі керівника”, але звертає увагу на те, що в ході самостійної діяльності перед студентами викладач ставить цілі, в яких висвітлюється його задум і творчий інтелектуальний пошук, використовуючи відповідні методи впливу на

тих, хто навчається. Вченою розроблені критерії оцінки сформованості умінь, які розвиваються у студентів під час самостійної діяльності:

- самостійність в оволодінні навичками навчальної праці при виконанні завдань репродуктивного, продуктивного та творчого характеру;
- розвиток особистих розумових сил і здібностей;
- розвиток дослідницьких якостей, необхідних для успішного оволодіння майбутньою професією;
- формування пізнавальної активності студентів.

Досліджуючи проблему самостійної роботи, вчені звертають увагу на тісний взаємозв'язок самостійної роботи студентів і ефективності їхньої професійної підготовки [44, 99, 101]. Вони вважають, що рівень організації позааудиторної діяльності має значний вплив на формування у студентів стійкого інтересу до навчальних дисциплін, на ступінь їхньої пізнавальної активності та на процес оволодіння як відповідним інформаційним змістом, так і фаховими знаннями, уміннями, навичками. Дослідники припускають, що ефективність самостійної роботи в позааудиторний час залежить від чіткої і раціональної організації матеріалу, який пропонується студентам для засвоєння, від уміння планувати навчально-пізнавальні завдання, від урахування специфіки факультету.

У структурі самостійної роботи виокремлюють такі компоненти: орієнтаційно-мотиваційний, інструктивно-настановчий, процесуальний, корекційний, контрольно-оцінювальний [98].

Орієнтаційно-мотиваційний компонент передбачає роботу, спрямовану на усвідомлення студентами мети конкретної діяльності та орієнтацію їх на виконання самостійної роботи. Для формування мотиваційної основи навчальної діяльності студентів використовують проблемні запитання та пізнавальні завдання, які сприяють усвідомленню потреби в нових знаннях, а також професійно-орієнтовані завдання, які розкривають роль і значення конкретного навчального матеріалу у становленні професійної майстерності студентів. Це завдання на виявлення безпосередніх зв'язків конкретних тем

навчальних дисциплін з виробництвом, підбір додаткового матеріалу з теми, що стосується майбутньої професійної діяльності, анотування новинок наукової і професійної літератури. Інструктивно-настановчий компонент охоплює ознайомлення студентів із особливостями роботи з навчальним матеріалом різних видів, визначення конкретних завдань, обсягу роботи тощо. Процесуальний компонент пов'язаний з безпосереднім виконанням студентами самостійної роботи. Корекційний компонент передбачає надання допомоги студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок. Сутність контрольно-оцінювального компонента полягає в здійсненні контролю процесу самостійної роботи студентів: викладач аналізує характер, повноту, зміст, доцільність вибору студентами способів діяльності та оцінює їх. Оцінювання супроводжується цільовою настановою з метою забезпечення переходу студентів на вищий рівень самостійної діяльності.

У системі вищої школи США самостійній роботі студентів завжди приділялась особлива увага. Вивчення літературних джерел свідчить, що проблемою становлення й розвитку організації самостійної позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах США працював ряд учених. Психолого-педагогічні ідеї організації позааудиторної діяльності студентів у коледжах США вивчали Дж.Брунер, С.Едельман, Х.Клаусмейер, Р.Санд, Р.Хадкінс. Питання керівництва самостійною позааудиторною роботою студентів висвітлені в публікаціях Е.Воллена, А.Джонса, Б.Кларка, Д.Селліна. Інтенсивні дослідження теоретичних питань побудови куррікулуму і вивчення цільового підходу до визначення змісту навчання проводили Б.Блум, М.Вейл, Б.Джойс, Р.Кратвол, Х.Таба, Р.Тайлер, Д.Хант, В.Херрік. Дослідження в цій галузі продовжували відомі вітчизняні вчені: Г.С.Єгоров, А.І.Кочетков, Т.І.Левченко, О.І.Літвінов, О.І.Пономарьова, Р.М.Роман, О.О.Романовський, С.Н.Степаненко.

Однією з важливих цілей підготовки висококваліфікованих спеціалістів в американських коледжах є розвиток у студентів здібностей самостійно, творчо розв'язувати проблеми в обраній ними галузі педагогічного процесу,

завдання розвитку практичного мислення, “почуття проблеми”, вміння імпровізувати.

За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів загалом у навчальних планах становить у світі 50-70%, у США як у державних, так і в недержавних вищих закладах освіти на аудиторну роботу студентів денної стаціонарної форми навчання відводиться від 20 до 35 відсотків загального навчального часу, решта навчального часу планується як самостійна робота. Так, американський студент кожного тижня має 15 аудиторних астрономічних годин, а інші п'ять годин щодня витрачає на самостійне навчання. Залежно від обраної спеціальності, типу та форми власності вищого навчального закладу ці п'ять годин самостійного навчання ті, хто навчаються, проводять у читальних залах бібліотек, комп'ютерних класах, експериментальних лабораторіях, майстернях або на виробництві (під керівництвом викладачів-консультантів або цілком самостійно). Отже, на кожні 45 годин аудиторного часу навчального курсу припадає ще 75 годин самостійної роботи студентів. Кожна година лабораторної або практичної аудиторної роботи потребує додатково трьох або чотирьох годин самостійної підготовки до неї. Студент не буде допущений до виконання лабораторної або практичної роботи в аудиторії, якщо він належним чином не підготувався і не працював самостійно.

Дослідження Р.Бартона, М.Блойя, Д.Борра, Дж.Сорінга, Х.Тайлера свідчать, що в педагогічних коледжах США традиційні форми навчання – лекції, практичні заняття, семінари – підпорядковані головній меті: дати студентам орієнтир в їхній самостійній роботі, яка здійснюється без керівництва викладача, але ним спрямовується й організується. Дослідники, що приділили значну увагу вивченню організації самостійної позааудиторної роботи, виокремили такі її особливості:

1. Відсутність жорстких термінів часу на засвоєння знань, що дозволяє студенту просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає його здібностям.

2. Можливість перейти до нового матеріалу тільки після засвоєння попереднього.

3. Складання програми самостійного навчання самим студентом за допомогою комп'ютера та за методичним керівництвом викладача.

4. Використання аудиторних занять тільки як форми спрямування самостійного навчання, а не як основного джерела інформації.

5. Підвищення ролі самостійної письмової роботи як системи завдань, що відповідає логіці опанування предмета й спрямовує студентів на розвиток професійних умінь.

6. Використання методистів-консультантів (тьюторів) і викладачів з метою об'єктивної та оперативної перевірки знань студентів, корекції спрямування самостійного навчального процесу.

Самостійна позааудиторна робота у вищій школі США має особливе значення і є необхідною на всіх етапах навчання: набуття нових знань, закріплення й використання на практиці.

Аналіз досліджень учених дозволяє стверджувати, що основними завданнями самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США є:

- здобуття і зміцнення знань;
- оволодіння загальнопізнавальними вміннями: конспектування, систематизування, узагальнення навчального матеріалу;
- розвиток у студентів пізнавальних здібностей: спостережливості, допитливості, активності у здобутті й застосуванні знань;
- формування таких якостей майбутніх спеціалістів, як ініціативність, працелюбність, відповідальність, готовність до творчої діяльності, самовдосконалення;
- формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності;
- стимулювання якісних змін в інтелектуальному, емоційному, соціальному розвитку студентів;
- виховання культури розумової праці [95, 96].

Виконання цих завдань значною мірою залежить від місця самостійної роботи в навчальному процесі та правильної її організації.

За своїм дидактичним призначенням самостійна позааудиторна робота студентів педагогічних коледжів США виконує такі функції:

1) навчальну: організовує студентів до самостійної активної навчально-пізнавальної діяльності з метою засвоєння системи наукових знань та самовдосконалення;

2) виховну: формує відповідальність, дисциплінованість, готовність до подолання труднощів, прийняття важливих самостійних рішень;

3) розвивальну: створює сприятливі умови для розвитку пам'яті, мислення, розумових дій та прийомів розумової діяльності;

4) контролюючу: встановлює відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і завданням навчання;

5) прогностичну: прогнозуються не тільки загальні результати навчання та розвитку студентів, але й індивідуальні, визначаються шляхи поліпшення роботи самого викладача;

6) стимулюючу: створює сприятливу атмосферу для виникнення пізнавального інтересу, позитивних мотивів навчання й творчого підходу до розв'язування завдань.

Успішна реалізація вищеназваних функцій самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США вимагає від викладача високої методичної підготовки. Йому насамперед необхідно знати, які структурні компоненти має самостійна робота як вид навчальної діяльності, які існують прийоми формування її змістової, процесуальної, мотиваційної підструктури. Залежно від конкретних умов, з урахуванням рівня пізнавальної діяльності, на якому ця робота може відбуватися, викладач повинен уміти здійснювати вибір необхідного виду самостійної роботи, застосовувати відповідну форму її організації.

Дидактичними умовами ефективної організації самостійного позааудиторного навчання студентів педагогічних коледжів США є:

1. Визначення мети навчання.
2. Опис предмета навчання.
3. Вибір засобів навчання.

Дидактичні умови самостійного навчання взаємозумовлені. Особливо чітко це проявляється в складному функціонуванні цілей навчання. Спонукуваний мотивом-метою студент розробляє план самостійного навчання. У процесі реалізації наміченого плану студент постійно зіставляє змодельований результат з умовами й предметом діяльності, завдяки чому обирає засоби навчання, відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування.

Мета виконує відносно предметного змісту регулятивну функцію і сприяє подальшому вдосконаленню студента в процесі пізнання, засвоєнню ним нових знань і досвіду діяльності. Але реалізація такої пізнавальної діяльності студента в процесі самостійного навчання передбачає, що будь-яка самостійна робота, запропонована студенту, включає використання й нових способів виконання дій, вже сформованих раніше безвідносно до виду навчального чи позааудиторного заняття, з урахуванням спрямованості нового матеріалу.

Самостійна позааудиторна робота студентів педагогічних коледжів США як засіб організації навчального чи наукового пізнання студента виступає у своїй двоєдиній якості. З одного боку, вона виступає як навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, що пропонується викладачем. З іншого – як форма прояву певного способу діяльності з виконання відповідного навчального завдання. Саме спосіб діяльності приводить студента або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому, а інколи й суспільству, знання, або до поглиблення й впорядкування вже наявних знань.

І в тому, і в іншому випадку відбувається засвоєння знань і досвіду творчого їх використання, а значить, здійснюється розумовий розвиток студента і вдосконалення його професійної підготовки.

На даний момент науковці вищої школи США не мають одностайної думки щодо змісту самостійної роботи.

Скажімо, М.Джонсон акцентує увагу на таких загальних орієнтирах визначення змісту самостійної освіти: відповідність політичним, соціальним установкам і моральним цінностям; зв'язок із життям; орієнтація на професійну й загальноосвітню підготовку [28]. Дж.Брунер, Р.Ганье і Х.Таба в змісті самостійної освіти акцентують увагу на оволодінні логічними формами пізнання, приділяючи при цьому менше уваги власне змістовому аспекту.

У своїх працях Ф.Фуллер розглядає самостійну роботу студентів як “специфічний вид діяльності учіння” та вважає, що формування знань, умінь і навичок студентів відбувається опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [177; 178]. Згідно із запропонованим ним підходом студент як суб’єкт навчання завдяки меті, мотивам і умовам, створеними викладачем, бере участь у процесі перетворення предмета в продукт-мету, збагачуючи тим самим накопичений ним досвід новим результатом (знаннями, вміннями і навичками). Здійснення студентами самостійної роботи полягає в пошуку нової інформації, в умінні висувати перед собою мету та проводити самоконтроль необхідного обсягу знань. Крім того, автор наголошує на необхідності корекції та контролю з боку викладачів. Адже плануючи самостійну роботу, педагог повинен передбачати труднощі, які можуть виникнути під час її виконання; контролювати зміст, обсяг завдань і форму їх проведення, термін виконання та способи перевірки.

Дж.Дей, А.Комбс, А.Ньюмен вказують на те, що побудова змісту самостійної освіти студентів педагогічних коледжів базується на принципах “спільного інтересу”. Головна ідея таких принципів зводиться до формування невеликих груп студентів, яких об’єднує спільність поглядів на форми й методи навчання і які функціонують на принципах самоуправління.

Педагоги гуманістичного напрямку в американській педагогіці (А.Комбс, Ч.Сільберман, Р.Барт, А.Маслоу) вважають, що однією з найважливіших складових змісту самостійної освіти повинно бути емоційне виховання. Відродження педоцентристських ідей сприяє впровадженню відповідних установок у навчальний процес студентів педагогічних коледжів США.

Аналіз монографічних та періодичних психолого-педагогічних американських видань свідчить, що дидакти, методисти та вчителі-практики розкривають поняття самостійної роботи по-різному, залежно від обраного ними того чи іншого головного аспекту цього багатогранного процесу. На сьогодні можна виділити декілька точок зору на проблему щодо суті самостійної роботи. З одного боку, вона ототожнюється з навчальним процесом і розглядається в системі лекційних, практичних занять, лабораторних робіт і семінарів, як сприйняття і самостійне осмислення студентами нової інформації, відтворення її у вирішенні поставлених завдань. З іншого боку, самостійною роботою вважається тільки така, в ході якої студент без допомоги викладача проаналізував та узагальнив навчальний матеріал, перевібив свої результати і висновки. Це дає підстави виділити різні підходи до визначення категорії самостійної роботи студентів. Але оскільки вони не завжди чітко розмежовуються, то про них можна говорити як про домінуючі тенденції у розумінні даного аспекту навчального процесу.

Перший підхід полягає в тому, що самостійну роботу студентів педагогічних коледжів США розглядають як відповідну форму навчального процесу. Критерієм для відгалуження її від всіх інших видів роботи студентів є відсутність безпосередньої участі викладача в навчанні. Так, Ф.Фуллер вважає, що самостійна робота – “це форма навчальної діяльності студентів, у процесі якої вони планують роботу, здійснюють самоконтроль, коригують хід і результати її виконання. Ця робота може виконуватися як за завданням викладача, так і за власним задумом студентів і, як правило, без безпосередньої допомоги викладача, але за його керівництвом” [178, с.43].

Інший підхід полягає в тому, що самостійну роботу студентів визначають як метод навчання (Л.Сігел [233]), або – як прийом учіння (Р.Тайлор [243], М.Блой [230]). Деякі дидакти розглядають самостійну роботу як форму організації діяльності студентів (Дж.Мільтон [223]). Д.Пелз визначає самостійну роботу як засіб навчання, який:

- 1) відповідає конкретним цілям і пізнавальним завданням у цілком визначеній ситуації засвоєння знань;
- 2) дозволяє виробити у студента психологічну установку на самостійне систематичне поповнення знань і вмінь;
- 3) спрямовує орієнтування діяльності студентів у потоці наукової інформації під час розв'язання навчальних, наукових і виробничих завдань;
- 4) забезпечує формування у студента необхідного обсягу й рівня знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язування певного класу пізнавальних завдань на кожному етапі його руху від незнання до знання;
- 5) виступає важливою умовою самоорганізації і самодисципліни студента в оволодінні методами і прийомами професійної діяльності;
- 6) слугує методом педагогічного керівництва й координації самостійною навчальною і науковою діяльністю студента в процесі навчання.

Такий підхід до самостійної позааудиторної роботи дозволяє зняти суперечність між її зовнішньою зумовленістю в навчальному процесі і суттю, яка сприяє розвитку й оптимальному виявленню в діяльності студента пізнавальної активності й самостійності, розвитку його пізнавальних здібностей та професійної готовності.

Звертаючи увагу на роль викладача в організації самостійної роботи студентів, Р. М. Мікельсон визначив її, як “виконання студентами завдань без будь-якої допомоги, але під наглядом викладача” [122, с.12].

В.Кемпбелл, визначає самостійну роботу студентів, що включена в процес навчання, як “роботу, яка виконується без безпосередньої участі викладача, але за його завданням у спеціально виділений для цього час; при цьому студенти свідомо намагаються досягти поставленої у завданні мети,

виявляючи свої зусилля і впроваджуючи в тій чи іншій формі результати своїх самостійних досліджень” [149, с.46].

Американський учений К.Малькольм говорить про самостійне навчання як прояв ініціативи студентів у плануванні навчальної діяльності, реалізації й оцінці своїх програм самоосвіти без жорсткого керівництва з боку викладачів. А.Карін та Р.Санд розуміють самостійність як здатність студентів самостійно обирати проблему й реалізувати способи її вирішення [205]. Вони вбачають суть самостійної роботи в різноманітності видів індивідуальної й групової діяльності студентів.

Диференціація підходів до трактування поняття самостійної роботи серед дидактів вищої школи США свідчить про те, що одні автори занадто обмежують обсяг поняття самостійної роботи, інші – неправомірно розширюють його, через що дана діяльність втрачає свою специфіку. Дехто з дослідників ідентифікує самостійну роботу з внутрішньою психічною діяльністю студентів, що дає підстави говорити про два ряди ознак – зовнішньоорганізаційні і внутрішньопсихічні. Перші полягають у можливості одержати потрібну допомогу від викладача, другі – у виникненні особливого виду діяльності. Говорячи про самостійну роботу як єдність зовнішніх і внутрішніх ознак, можна виділити їх чотири співвідношення й розташувати в порядку зростання рівня самостійності: I–максимальна допомога, мінімальна напруженість; II–мінімальна допомога, мінімальна напруженість; III–максимальна допомога, максимальна напруженість; IV–мінімальна допомога, максимальна напруженість. Мінімальна допомога полягає в тому, що викладач тільки ставить певну мету. Максимальна допомога передбачає постановку навчальної мета й розкриття засобів її досягнення у вигляді деталізованої алгоритмічної інструкції. Мінімальна напруженість діагностується там, де діяльність має репродуктивний характер, а максимальна – там, де внутрішня діяльність студентів стає продуктивною і наближається до творчого процесу. Ступінь допомоги визначається кількістю й характером різного роду ускладнень, що можуть виникати в ході навчання. Міра напруженості залежить від кількох чинників: характеру завдання,

наявності внутрішніх передумов для успішного його виконання, від повної суми знань, бажання виконати роботу, від сформованості потрібних операцій і, нарешті, від допомоги педагога.

Зміст, форми, засоби контролю самостійної роботи студентів є актуальною проблемою не тільки вищої школи Америки, але і Європейських країн. Так, у педагогічній літературі Австрії, Швейцарії у визначенні самостійної роботи використовується термін “тиха робота”, яким підкреслюється наявність тиші, що повинна панувати під час виконання студентами такого виду роботи. Науковці ФРН використовують поняття “вільна розумова робота”, яку запропонував Г.Гаудіга [29]. Для не характерні вибір засобів і мети роботи самим студентом.

Французькі педагоги, представники так званого нового виховання, говорячи про самостійну роботу, послуговуються терміном “вільна діяльність”, що впливає з інтересів та ініціативи самих студентів.

Американські педагоги В.Піір, А.Річардс визначають самостійну роботу як “незалежне навчання”, за умов якого викладачі роздають студентам програми навчання, але залишають відносну свободу орієнтації в теоретичних підходах до вирішення практичних проблем. Для такого навчання характерна відсутність постійного контролю з боку викладача, студенти користуються значною свободою вибору як навчального матеріалу, так і засобів його ефективного засвоєння.

Незалежному навчанню протиставляється “індивідуальне навчання”, яке здійснюється під керівництвом педагога [152]. Ще на початку ХХ століття педоцентристська педагогіка поставила особу, що навчається, в центрі освітнього процесу й проголосила основою усього навчання увагу до кожного студента як до особистості. Певний час в американській науці панувала теорія вродженої і незмінної розумової обдарованості. З визнанням можливостей розвитку розумових здібностей, під впливом освіти ідея індивідуального навчання в педагогіці США трансформується й переосмислюється. У трактуванні сучасними педагогами США поняття “індивідуальне самостійне

навчання”, яке збігається з поняттям “самостійної роботи” студентів, простежуються такі підходи:

- 1) організаційний: вибір засобів, прийомів і темпів навчання у відповідності з рівнем розвитку інтелекту студентів;
- 2) диференційований: особливості організації програми навчання, яка відповідає індивідуальним здібностям студента;
- 3) виховний: набуття студентами вмінь самостійно вирішувати власні проблеми, становлення індивідуального стилю професійної діяльності, вмінь відстоювати власну точку зору, критично, але й аргументовано оцінювати існуючі у педагогіці підходи до вирішення проблем навчально-виховного процесу.

В американській енциклопедії з технології навчання існує дві трактовки індивідуального навчання. Перша з них визначає індивідуальне навчання як самостійне навчання, в якому нараховується шість рівноправних елементів: зміст навчання; гнучкі параметри навчання; визначення конкретних результатів навчання; контроль; коригування форм роботи в залежності від рівня успішності студентів; перехід до наступного етапу навчання за умов виконання усього обсягу навчальних завдань попереднього [155, с.67].

Інше тлумачення індивідуального навчання визначає його як тип самостійного навчання, за умов якого частота введення нового навчального матеріалу прямо пропорційна оцінці індивідуальних потреб та інтересів студентів [155, с.68].

Видатні американські вчені-педагоги С.Едельман та Р.Хадкінс під індивідуальним навчанням розуміють здатність студентів самостійно регулювати свою інтелектуальну діяльність, тобто визначати освітні цілі, виробляти стратегію дій з їх реалізації, керувати процесом пізнання.

У педагогічних коледжах США індивідуальна самостійна робота здійснюється здебільшого за допомогою диференційованих завдань, які враховують особливості індивідуальності студента. З цією метою в коледжах впроваджується рівнева індивідуалізація самостійного навчання, коли

студенти, навчаючись за однією програмою, мають право й можливість засвоювати її на різних рівнях, або ж організовувати програму самостійного навчання відповідно до своїх можливостей.

Система індивідуального навчання прищеплює студентам педагогічних коледжів США навички самостійної роботи, “навчає студентів учитися”, передбачає залучення старшокурсників у навчальний процес в якості консультантів (інспекторів) для допомоги початківцям у самостійному навчанні. Разом з тим індивідуальна форма навчання ще не забезпечує активізації мотивації студентів до навчання. З метою успішного оволодіння прийомами мотивації самостійна позааудиторна робота вимагає такої організації, за умов якої студенти отримували б різноманітні практичні завдання. Аналізуючи питання організації самостійної роботи студентів, звернемо увагу на існування різного роду мотивів, які її зумовлюють:

- самостійна робота базується на пізнавальних мотивах (підвищення рівня компетентності у певній сфері фахової діяльності);

- самостійна робота слугує засобом розвитку вмінь і навичок, що є складовими професійного становлення особистості студента;

- самостійна робота обумовлена “мотивами захисного порядку або прямим тиском викладача” [152].

Звичайно, ефективність самостійної роботи значною мірою підвищується за умови превалювання перших двох видів мотивів, завдяки яким у студентів розвивається бажання додатково працювати над поглибленням своїх знань, удосконаленням умінь і розвитком навичок.

Американська дослідниця Р.Дун визначає самостійну позааудиторну роботу студентів як “основний фактор розвитку творчої активності майбутнього спеціаліста в процесі професійно спрямованого навчання” [167, с.38], завдяки якому студенти вчаться акумулювати знання, отримувати необхідні відомості з навчальної літератури і з практики. Вона розкриває поняття самостійності як “уміння налаштуватися на осмислення матеріалу, постановку питань, дискусію, активну роботу з літературою, що робить процес

пізнання й набуття спеціальності творчим, призводить до використання нестандартних методів вирішення завдань, які постають перед студентами” [167, с.54].

Р.Борр говорить про самостійну позааудиторну роботу як про діяльність студентів, що розвиває у них навички самостійної науково-інформаційної роботи, підвищує наукову активність, залучає їх до глибокого вивчення досягнень передової науки та використання цих досягнень у повсякденній діяльності. Він підкреслює велике освітнє й виховне значення самостійної роботи, яка сприяє формуванню навичок дослідницької діяльності студентів, потребує великої кількості знань та умінь оперувати ними і користуватися на практиці.

Вивчення зарубіжної педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на різних етапах дидактичного циклу самостійна позааудиторна робота студентів педагогічних коледжів США спрямована на досягнення різних цілей. На етапі усвідомлення навчального матеріалу – це розуміння змісту, структури понять, що вивчаються; на етапі закріплення знань і формування вмінь – застосування отриманих знань, відпрацювання навичок виконання дій; на етапі удосконалення навичок – відпрацювання навичок швидко й вправно виконувати дії. Самостійна робота може бути спрямована на формування вміння висувати гіпотези, складати план їх перевірки.

У розглянутих нами підходах акцент у самостійній позааудиторній роботі робиться не стільки на самостійності пізнавальних дій студента, скільки на тому, що він самостійно визначає додаткову (до визначеної навчальним планом) мету. За умов такого розуміння сутності самостійної позааудиторної роботи головне завдання викладача зводиться вже не стільки до розробки предметів, скільки до створення необхідних умов самоактивізації, самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначати додаткові навчальні цілі. Саме таке тлумачення сутності самостійної позааудиторної роботи дає можливість розкрити її нові організаційні форми: окрім традиційного виконання самостійних дій з підручником, студенти

американських коледжів завдяки самостійно визначеній додатковій навчальній меті працюють на конференціях, засіданнях наукового студентського товариства, виконують науково-дослідну роботу, розробляють власні проекти.

У будь-якій конкретній ситуації самостійної роботи студент досягає мети (поставленої самостійно чи з допомогою викладача). А це є не що інше, як розв'язання завдання. У вищій школі США за умов організації самостійної діяльності студентів завдання завжди повинно мати характер навчальної або наукової проблеми. Матеріал для вивчення може бути включеним у структуру навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів тільки у вигляді системи навчально-дослідницьких завдань. Вибір системи визначається особливостями об'єкта пізнання й структурою пізнавальної діяльності студента.

Кожне завдання як основа будь-якої самостійної роботи визначає відповідно до поставлених цілей структуру навчальної діяльності студента. Завдання, включене в той чи інший конкретний вид самостійної роботи, слугує предметом пізнавальної діяльності в будь-якому виді навчальної праці. Різна дидактична організація однакового за змістом і структурою навчального матеріалу, а значить, і структура діяльності студента змінюються залежно від ситуації навчання. Для студента завдання виступає підставою власних пізнавальних або практичних дій відповідно до усвідомленої цілі виконання самостійної роботи, а викладачеві дозволяє виявити непереборні для студента перешкоди.

Таким чином, самостійна позааудиторна робота студентів педагогічних коледжів США виступає як специфічний педагогічний засіб організації й управління самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі. Предметом пізнавальної діяльності слугує завдання, яке включене в той або інший вид самостійної роботи. Вибір пізнавального завдання зумовлюється різноманітними чинниками (загальні й часткові цілі навчання, характер навчального матеріалу, форми навчання тощо). За умов різних технологій вивчення однакового за змістом і структурою навчального матеріалу змінюються як підходи до створення системи самостійних робіт, так і структура

діяльності студента. Різні ситуації навчання зумовлюють характер поєднання різних видів самостійних робіт. Самостійна робота виступає як вид пізнавальної діяльності, специфічна форма навчального й наукового пізнання. Її форма визначається самостійністю вибору студентом способу досягнення поставленої перед ним мети.

Систему формулювання завдань самостійної позааудиторної роботи розробила група американських учених (Б.Бейкер, Р.Кивлер, Д.Майлз, Г.Мейджер). На їхню думку, доцільно сформульоване завдання самостійного навчання повинно містити такі чотири компоненти: критерії оволодіння навчальним матеріалом, його умови, виконання, результат. Перший компонент передбачає у поставленому завданні вказівки на ті дії студентів, які мають бути продемонстровані в результаті самостійного навчання. У завданні слід також чітко показати запланований результат цих дій. Наступний компонент – умови, за наявності яких студенти зможуть продемонструвати самостійно набуті знання та вміння. Виконання завдання та його результат означають визначення необхідного рівня оволодіння навчальним матеріалом. Багато американських педагогів, критикуючи цю систему самостійного навчання, відмічають надто вузький характер таких завдань, особливо в гуманітарних дисциплінах.

Американські педагоги підкреслюють, що важливість уміння планувати навчальну діяльність полягає у відображенні цінностей та намірів, які викладач прагне втілити у навчальному процесі. В організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США значна увага приділяється не тільки формуванню вміння оцінювати діяльність учнів, але й навчання методам самоаналізу та оцінки власної діяльності. Спеціальні методики, підготовлені науковцями й практиками вищої школи, можуть бути зразками для створення майбутніми вчителями власних оригінальних підходів до професійної самооцінки. Подібні завдання нерідко отримують студенти коледжів під час проходження педагогічної практики у школах.

Отже, самостійну позааудиторну роботу дидакти вищої школи США розглядають і як засіб навчання, і як форму навчально-наукового пізнання, і як

метод навчання, або прийом учіння, що співвідноситься як з індивідуальним навчанням, так і з незалежним. Наведені вище тлумачення певною мірою доповнюють одне одного, відображаючи об'єктивне існування різних аспектів визначення поняття самостійної позааудиторної роботи. Узагальнення різних підходів дає підстави стверджувати, що самостійна позааудиторна робота – це одна з форм пізнавальної діяльності студентів відповідно до самостійно визначеної мети, яка забезпечує найбільш високий рівень засвоєння матеріалу, завершує й узагальнює завдання всіх видів навчальної діяльності, формує самостійність і впливає на інтелектуальний розвиток студентів. Це дозволяє їм, поєднавши міцну систему знань, умінь і навичок, творчо ставитися до виконання навчальних завдань і активно використовувати свій багатий інтелектуальний потенціал на практиці; спонукає майбутніх фахівців до усвідомленої професійної самоактуалізації й самовдосконалення. Досягнення однастайності в розумінні дидактичного поняття “самостійна позааудиторна робота” здійснюється за рахунок того, що в організації кожної самостійної роботи чітко формулюється пізнавальне завдання, розраховане на індивідуальні навчальні можливості студента. Таке завдання слугує в пізнавальній діяльності студента основою для регулювання власних пізнавальних дій відповідно до усвідомленої мети виконання самостійної роботи. Найбільшої актуальності набуває така організація самостійної позааудиторної роботи, за якої кожен студент працював би на повну силу своїх можливостей.

1.2. Методологічні основи організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США

Загальновідомо, що методологічною основою побудови будь-якої освіти, в тому числі педагогічної, є провідна філософська орієнтація її фундаторів. Це є особливо актуальним для демократичного суспільства Сполучених Штатів, де керівництво педагогічних коледжів здійснює відбір змісту педагогічної освіти та організацію навчання студентів, в тому числі й

самостійного, залежно від філософських переконань конкретних осіб. Як показав аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх фахівців посідає одне з чільних місць у структурі підготовки майбутніх педагогів у системі вищої освіти США.

У сучасній педагогіці США, яка відображає різні підходи до розвитку особистості, не існує єдиної теоретичної основи організації самостійної роботи студентів. Ми спробуємо виділити та розглянути найбільш розповсюджені та змістовні теорії, які мали вирішальне значення для формування державної політики в галузі професійно-педагогічної підготовки вчителів, зокрема в організації їхньої самостійної навчальної діяльності. Це такі теорії, як прагматизм, ідеалізм, когнітивізм та деякі інші. Сутність названих філософських течій достатньо глибоко проаналізована у працях В.В.Василевської, Б.Л.Вульфсона, В.Ф.Дубровського, В.С.Лутай, З.О.Малькової, В.Я.Пилиповського, І.О.Радіонової, Т.А.Хмель, К.Й.Шварцман та ін. Не аналізуючи дані концепції загалом, ми звернемо увагу лише на ті положення, які мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження, а саме до організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Однією з ранніх традиційних філософських теорій, що мала значний вплив на організацію освіти у коледжах США, в тому числі й на організацію самостійної освіти, є **ідеалізм**. Філософія ідеалізму ґрунтується на уявленні про світ, основою якого є духовне начало. Традиційно ідеалізм поділяють на суб'єктивний і об'єктивний. Об'єктивний базується на уявленні про те, що сутністю світу є абсолютна ідея. Суб'єктивний ідеалізм вважає, що світ, в якому живе людина, створюється нею самою, її власною свідомістю.

Ідеалізм є однією з найдавніших традиційних філософій. Відомо, що німецький філософ Г.Гегель обґрунтував загальний філософський та історичний погляд на світ з позицій ідеалізму, а американські філософи Р.Балдо та Г.Тореау розробили ідеалістичну концепцію реальності.

Провідним сучасним прихильником ідеалістичної освіти вважають Д.Бутлера.

Ідеалістичні знання ґрунтуються на визнанні латентності ідей, що вже зберігаються в розумі, через інтроспекцію індивід перевіряє здобутки власної розумової діяльності й знаходить копію макрокосмічної пам'яті. Все, що слід вивчити, вже є в думках. Завдання педагога полягає в переведенні латентних знань до свідомості студента. Оскільки реальність є розумовою, то освіта розглядає концептуальні питання. Ідеаліст-педагог надає перевагу порядку і куррікулуму готових знань, в тому числі й знань, здобутих у процесі самостійного навчання. З часом концептуальні системи (мова, математика, естетика) синтезувалися в єдину систему, яка являє собою різні виміри абсолютного.

Прихильники ідеалізму дотримуються думки, що основу куррікулуму для самостійної роботи студентів повинен складати культурний спадок людства, і що побудова змісту освіти повинна бути ієрархічною. На вершині куррікулуму знаходяться загальні дисципліни, філософія і теологія. Ці загальні предмети є абстрактними. Математика особливо корисна, тому що вона розвиває абстрактне мислення. Далі ідуть історія і література, оскільки вони виступають джерелами моральних і культурних моделей, зразків. Дещо нижчий рівень пріоритету програмної побудови куррікулуму займають природничі й фізичні науки. Особливо важливою на всіх рівнях самостійного навчання є мова.

Для ідеаліста цінності є вродженими, тобто виступають відображенням доброго спадку Всесвіту. Оскільки етика успадковується, то завданням ціннісної освіти є надання студенту зразків поведінкових моделей, чому особливо сприяє вивчення класичної літератури, філософії, теології, мистецтва.

На думку педагога-ідеаліста, не всі студенти демонструватимуть однакове інтелектуальне ставлення до виконання самостійної роботи, але всі потребуватимуть розвитку інтелектуальних здібностей відповідно до лімітів

їхнього обсягу. Такий постулат є відправним для індивідуалізації самостійної роботи студентів, що відображається в диференціації завдань для самостійного опрацювання.

Ще однією філософською теорією, що мала значний вплив на організацію освіти в коледжах США, в тому числі й на організацію самостійної освіти, є **реалізм**. Основні концепції теорії реалізму визначаються так: 1. Існує світ об'єктивної реальності. 2. Цю реальність можна пізнати людським розумом. 3. Такі знання є єдиним надійним керівництвом для людської поведінки, як індивідуальної, так і соціальної [190].

Реалісти переконані, що куррікулум для самостійної роботи студентів повинен складатися з окремих дисциплін, організованих певним чином. З метою організації в куррікулумі предметів для самостійного вивчення реалісти використовують метод класифікації об'єктів. Цей метод полягає в систематизації явищ довколишнього світу в комплекси відповідних наук. Наприклад, минулий досвід людства організований в історію; такі поняття політичної організації, як нація, виконавча влада, юридична система організовані в комплекс політичних наук.

В римо-католицьких освітніх педагогічних закладах США однією з методологічних основ організації самостійної роботи студентів, відомою як різновид ідеалізму, є **томізм**, або філософія Томи Аквінського. Аксиологія томізму базується на ідеалістичній концепції знань.

У томістичній концепції куррікулуму виділені фундаментальні предмети, які знаходяться на вершині програмної ієрархії, тоді як специфічні предмети мають нижчий рівень пріоритету. Релігійні теорії, що сприяють духовному зростанню, також мають переваги.

Переніалізм (неотомізм) є освітньою теорією, що теж ґрунтується на принципах реалізму. Вона є консервативним, традиційним поглядом на природу людини й педагогічну освіту. Переніалісти акцентують увагу на раціональності людської природи і з цієї точки зору розглядають

університети й коледжі як заклади для розвитку розуму й мислення людини [141].

Переніалісти трактують загальну мету освіти як пошук і поширення істини. Оскільки істина є універсальною і незмінною, то й зміст освіти також універсальний і постійний. Куррікулум, в тому числі й для самостійної роботи студентів, повинен містити предмети, що розвивають раціональність, а також оволодіння моральними, естетичними й релігійними цінностями, щоб сформувати необхідну систему ставлення до дійсності.

Одним з найвидатніших освітян-переніалістів є Р. Хаткінс. Він відстоює ідею розвитку інтелекту майбутніх учителів і їхнього гармонійного розвитку [194]. Філософія Р. Хаткінса побудована на двох головних ідеях: людська природа є раціональною, і знання ґрунтуються на вічних істинах. Оскільки раціональність людської природи універсальна, то Р. Хаткінс наголошує, що освіта, в тому числі й самостійна, теж повинна бути універсальною [194].

Отже, переніалізм є консервативною теоретичною позицією, що зосереджена на авторитеті традицій і класики. Його основні принципи: 1) істина універсальна і не залежить від обставин місця, часу, людей; 2) ґрунтовна самостійна освіта сприяє пошуку й розумінню істини; 3) істину можна знайти у видатних працях цивілізації; 4) справжня освіта – це насамперед набуття глибоких знань з вільних мистецтв, які, у свою чергу, розвиватимуть інтелект і викладача, і студента.

Поряд з філософськими теоріями ідеалізму та реалізму значну роль в організації самостійної роботи студентів американських коледжів відіграли психологічні ідеї **біхевіоризму**. Течія, що виникла ще на початку ХХ століття, досягла свого розквіту в 60-ті роки, її започаткували Б.Скіннер та Дж.Уотсон. Б.Скіннер вперше заявив про новий ефективний спосіб педагогічного впливу на учнів, в тому числі й під час виконання самостійної роботи: "...учитель не може впливати на розум учня чи його розумові

здібності, на риси його характеру та особистості. Він впливає лише на поведінку учня, досягаючи цього всіма можливими засобами” [100, с.34].

Основоположною ідеєю біхевіоризму є безумовне визнання “однозначності зв'язку між стимуляцією організму та його реакцією на цю стимуляцію”[100, с.37]. Це твердження означає визнання можливості й необхідності педагогічного впливу на студента, зокрема і в процесі виконання самостійної роботи.

Біхевіористична концепція організації самостійної роботи студентів зосереджується на пізнавальних процесах нижчого порядку, коли мотиви утримуються під контролем завдяки створенню певних умов. Таким чином, навчальний план самостійної роботи за цією концепцією створюється крок за кроком, охоплюючи невеликі розділи навчального матеріалу, а результати засвоєння цих “порцій” навчального матеріалу можна одразу ж зафіксувати. Це і є метою такого самостійного навчання.

Згідно з теорією біхевіоризму організація самостійної роботи студентів американських коледжів базується на принципах модифікації їхньої поведінки з метою здійснення максимальної соціалізації. Біхевіористи наголошують на необхідності підсилення головного спонукального механізму для вироблення і підтримування певної поведінки. Вони визначають підсилювання як щось таке, що підвищує чи підтримує частоту певного типу поведінки, пропорційно до його застосування. Наприклад, ретельна робота над самостійними завданнями, яка призводить до успіху в досягненні навчальної мети, підсилюється словесним або письмовим заохоченням, високими оцінками, наданням певних привілеїв або в інший спосіб. Поведінка, несумісна з бажаним зразком, коригується шляхом зняття підсилення або через покарання. Б.Скіннер писав: “Основні проблеми, з якими зустрічається світ сьогодні, можуть бути вирішені тільки за умов поліпшення людської поведінки” [100, с.33]. Для цього, на його думку, слід створити спеціальну науку про поведінку, яку він називає “технологією поведінки”. Вчений розробив систему методів модифікації поведінки та визначив типи зразків відповідей, що асоціюються з різними

схемами підкріплення. Б.Скіннер розглядав навчальний план як організацію поведінкових цілей, а функціями вчителя вважав “впорядкування можливостей підкріплення” [100].

У кінці 50-х – на початку 60-х років біхевіористський підхід до організації навчання зумовив створення таких навчальних планів, у тому числі й для самостійної роботи, в яких дії студентів програмувалися покроково, у вигляді алгоритмів, сфокусованих на результатах, які можна було відразу спостерігати й вимірювати. Згідно з цими планами, студенти отримують необхідний обсяг навчальної інформації та певну модель конформістської поведінки.

Судити про ефективність самостійної освіти в цілому біхевіористи пропонують на основі сформованості у студентів набору окремих навичок, що повинні мати зовнішнє вираження.

У 70-х рр. ХХ століття стало зрозумілим, що біхевіоризм більше не є домінуючою течією в американській педагогіці та психології. У наш час одnobічне, поверхове трактування суті самостійного навчального процесу та вплив на нього біхевіористських тенденцій викликає незадоволення та слугує об'єктом критики з боку прогресивних педагогів США. Ряд учених (Дж.Дей, Ф.Ебель, Ю.Нікольс, Р.Тайлер) висловлюють сумніви щодо правомірності конкретизації цілей у термінах поведінки, протестують проти розробки технологічних прийомів впливу на людину та втілення їх у навчальний процес, проте визнають, що безумовне позитивне значення мають фактори соціального підкріплення як один з елементів впливу на поведінку людей.

З усіх течій західної філософії найбільш значний вплив на педагогіку США мав **прагматизм**. Прагматизм (від грецького слова, що означає “добре зроблена річ”) виник як унікальна американська філософія наприкінці ХІХ століття. Протягом більш ніж півсторіччя ідейною основою урядової політики в галузі освіти, педагогічної теорії і практики виступала прагматична педагогіка Дж.Дьюї та його послідовників у США, сучасних неопрагматистів. Філософія прагматизму створила те підґрунтя, на якому в

подальшому розвивалась теоретична основа організації самостійної роботи студентів. Вихідним у даному філософському напрямку є трактування Дж.Дьюї освіти як “реконструкції або реорганізації досвіду, що збільшує значимість досвіду, який уже є, а також здатність спрямовувати хід засвоєння подальшого досвіду” [106, с.9].

Трактування теорії Дж.Дьюї завжди було суперечливим, проте з плином часу все більше вчених почали стверджувати, що основними критеріями його теорії був все ж не практицизм, а демократичні принципи та цінності. Серед інших його ідей, що стосуються освіти, в тому числі і самостійної, можна виділити такі: здійснення навчання та засвоєння знань на активній, а не пасивній основі; надзвичайно важливим фактором у галузі самостійної освіти є мотивація; необхідність здійснювати постійний пошук нових рішень у відборі й зміні змісту навчання [231].

Оскільки покликання вчителя, на думку представників даної течії, полягає в тому, щоб допомогти вихованцю виразити своє “я”, бути посередником між його внутрішнім світом та ситуаціями, що постійно змінюються, спрямуванням самостійної роботи є розвиток у майбутніх педагогів критичного мислення, вміння імпровізувати, здібностей самостійно працювати, творчо вирішувати проблеми, які можуть виникнути в їхній фаховій діяльності.

Прагматична зорієнтованість американської самостійної освіти визначила такі пріоритетні напрями її розвитку: свобода особистості як необхідна умова її становлення; інтерес як найефективніший стимул для самостійного навчання; розширене тлумачення соціальних функцій учителя, який має здійснювати щонайперше загальне керівництво соціально-педагогічною діяльністю. Прагматична методологія розглядає педагогічні теорії інструментально, як знаряддя для зміни дійсності, опанування ситуацій, і тому вона є інтегративною методологією організації самостійного навчання студентів педагогічних коледжів США.

Прагматист потрактує сутність знань, освіти, школи й самостійного навчання дещо інакше, ніж традиційні філософські концепції. Для прагматиста знання, здобуті в процесі виконання самостійної роботи, експериментальні і є об'єктами для перевірки. У межах даної філософської концепції більшого значення надається процесу використання знань, ніж здобуванню їхнього запасу.

Усталеним алгоритмом самостійної роботи студентів за умов прагматичних підходів до її організації є широкий спектр огляду історичних, політичних, наукових, технологічних, інтелектуальних факторів, наслідками якого стає самостійне здобуття інформації з різних джерел, використання знань інструментально.

Прагматисти розглядають викладання й учіння як процеси реконструкції досвіду відповідно до наукового методу. Учіння відбувається активно, якщо студенти самостійно чи в групах розв'язують проблемні педагогічні ситуації. Для даних завдань характерними є широкий зміст та варіативність опису існування педагогічної проблеми, що в свою чергу сприяє набуттю студентом професійних умінь вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

Аналіз літературних джерел свідчить, що стрижнем методологічної концепції самостійної роботи студентів є прагнення перетворити студента з об'єкта навчального процесу, який тільки сприймає слова педагога, на суб'єкта, тобто активного учасника процесу навчання. Таким чином, основою педагогічної взаємодії стає проблемна ситуація, яку Дж.Дьюї визначив як єдність викладача й студента, що склалась на певний момент часу і має на меті подолання певних пізнавальних труднощів.

З прагматизмом часто асоціюють **прогресивізм**. Хоча в цій теорії не було центральної догми, освітяни-прогресивісти наголошували на тому, що все учіння, в тому числі й самостійне, повинне бути зосередженим на інтересах і потребах тих, хто навчається. Прогресивісти дотримувались різних теорій і практик, але одноставно виступали в своїй опозиції до певної

традиційної навчальної практики. Прогресивісти не визнають авторитарної позиції того, хто навчає; існування єдиної точки зору, викладеної в єдиному підручнику; пасивного навчання за допомогою запам'ятовування фактичних даних; використання зовнішніх прийомів впливу з метою дисциплінування та посилення мотивації до навчання.

Асоціація Прогресивної освіти відмовилася проголосити філософію освіти, але визнала деякі головні принципи, що є важливими в організації самостійної роботи студентів. Як приклад можна навести такі принципи: інтерес, стимульований прямим досвідом, – найкращий стимул для самостійного навчання; учитель повинен бути дослідником і керувати самостійною діяльністю учіння; прогресивна школа повинна бути лабораторією для педагогічної реформи й проведення експериментів [188].

Прогресивна освіта була водночас рухом усередині широкої системи американської освіти і теорією, що вимагала звільнення студентів від традиційного самостійного зубріння, читання напам'ять, авторитету підручника. На противагу конвенційному викладу предметів за традиційною програмою самостійного навчання, прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до його організації, використовуючи такі види навчальної самостійної діяльності, як розв'язання проблемних ситуацій, самостійного написання проєктів. Прогресивна освіта більше зосереджується на тому, хто вчиться, ніж на предметі; надає більшої ваги діяльності й різним видам самостійного досвіду, ніж вербальним навичкам, більше сприяє розвитку кооперативного, співробітницького групового учіння, ніж змагальному індивідуалізованому навчанню протягом року.

Прогресивісти не мають одностайної думки щодо природи самостійної освіти, однак у своїх міркуваннях стоять в опозиції до традиціоналізму і авторитаризму. На противагу однотипним програмам навчання студентів прогресивісти відстоюють необхідність самостійного навчання у таких формах, як експеримент, творчі звіти, написання проєктів, рефератів. Понад усе прогресивісти акцентують увагу на активному характері викладання й

учіння, а також вважають необхідним постійний розвиток і зміни в цих процесах.

Прихильники Дж.Дьюї як прогресивні освітяни підтримували ідеї педоцентризму та творчо орієнтованих педагогів, які наголошували на індивідуальності дитини. В той самий час, знаходилися й такі прогресивісти, яких особливо цікавили соціальні зміни. Це так звані **соціальні реконструктивісти**, які відстоювали ідею що прогресивна освіта повинна зробити більше, ніж просто реформувати соціальний і освітній статус, вона повинна прагнути створити нове суспільство. Хоча соціал-реконструктивізм став самостійною школою педагогічної філософії, його витоки були оригінальною частиною прогресивного руху в освіті, що, в свою чергу, певним чином вплинуло на організацію самостійної роботи у вищій школі США.

Соціальні реконструктивісти переконані, що новий соціальний порядок настане лише тоді, коли освітяни піддадуть сумніву застарілі концепції знань, освіти, школи, викладання, самостійного навчання і почнуть добре сплановану й організовану реформу. Як і експерименталісти, соціальні реконструктивісти розглядають знання в інструментальних термінах.

Протягом двох останніх десятиліть у методологічних підходах до організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США спостерігається зрушення в бік філософської ідеології постмодернізму, що зумовила нове розуміння як політики, так і освіти, культури й науки. Це знаходить вираження в зміні усталених структур самостійної освіти, стереотипів мислення. Результатом зазначених змін є надання учням більшої свободи у виборі навчального матеріалу для самостійної роботи та способів його засвоєння.

Ю.Габермас, Г.Джіроукс, М.Еппл, Б.Кепрол, Дж.Льотард, Р.Рорті і М.Фоукаулт досліджували різні аспекти ідеології відомої постмодернізму [165]. Праці відомого теоретика-постмодерніста Р.Рорті побудовані на ідеях Дж.Дьюї [231]. Він та інші автори пропонують альтернативи філософським

ідеям сучасної технологічної ери. Замість концепцій догматизму, раціоналізму, позитивізму та інших, що традиційно розглядають природу знань, постмодерністи пропонують свободу від будь-якої встановленої системи знань. Навіть мову та її структуру ці теоретики піддають сумніву через лімітований характер правдивого пізнання. Постмодернізм – це філософія, що інтегрує волелюбство екзистенціалізму та критичну теорію марксизму.

У системі освіти склалася така ситуація, коли традиційне самостійне навчання часто зводить підготовку вчителів до “кодифікації та запам'ятовування”, тому розглянуті нами вище теорії можна розуміти як протест проти традиційного підходу до педагогічної освіти, до вивчення загальних основ педагогіки [62]. У результаті, стверджують постмодерністи, самостійне навчання перетворюється на “освіту без контексту” [62]. Іншими словами, навчання у вищому навчальному закладі повинне допомагати майбутнім учителям краще розуміти контекст освіти, пов'язувати індивідів з соціокультурним оточенням, формувати критичне педагогічне мислення.

Ще у 60-х рр. ХХ століття сформувалась наукова течія, яка стала відомою як **когнітивізм**. Вплив когнітивізму викликав появу нового підходу до технології самостійного навчання. Один з провідних представників цієї течії, Дж.Бруннер вказав на необхідність зв'язку між педагогікою та психологією. Ідеї Дж.Бруннера базуються на впевненості в необмеженій здатності людини до самостійного отримання знань. Самостійна освіта має бути спрямована на максимальну реалізацію закладених у людині можливостей. Він посилює думку про необхідність систематизації та структурування досвіду людини в процесі самостійного навчання [61].

Когнітивна концепція технології навчання зосереджує увагу на студентові як активному учаснику навчального процесу. Даний підхід ще раз підтверджує, що ефективне самостійне навчання значною мірою залежить від мотивації студента та активного характеру процесу пізнання. Результат навчання залежить від здатності студента самостійно опрацювати

необхідний матеріал. Загалом когнітивна психологія надає великого значення знанням, підкреслює роль розумових процесів та розглядає студента як активного та конструктивного суб'єкта навчання, у тому числі й самостійного навчання, а не пасивного об'єкта, що приймає стимули навколишнього середовища.

Теоретики когнітивного підходу вважають, що “завершена теорія пізнання людини повинна включати аналіз планів чи стратегій, котрі студент самостійно застосовує в процесі мислення”, що “мистецтво викладання починається з діагностики пізнавальних і чуттєвих процесів та здібностей студентів, виходячи з чого педагог використовує різні підходи до різних студентів у різних ситуаціях, з метою активного впливу на їхній розумовий розвиток” [145, с.6]. Згідно з цією концепцією, студенти є активними, свідомими особистостями, відповідальними за власну роль у самостійному навчанні.

Приміром, М.Віттрок вважає, що когнітивний підхід до технології самостійного навчання означає, що педагогічна майстерність починається з розуміння та діагностики когнітивних і емоційних процесів та здібностей студентів. На цій основі педагог планує індивідуальні підходи до студентів, різноманітні методи стимулювання мотивації до самостійної навчальної діяльності та методи впливу на розумовий розвиток тих, хто навчається. Згідно з цією концепцією студенти відіграють активну та відповідальну роль у самостійному навчанні. Ідеї Дж.Бруннера та його однодумців свідчать про нове розуміння ступеня впливу освіти на формування людини і в першу чергу на розвиток самостійної пізнавальної діяльності.

Як і філософська школа раціоналізму, школа **інструменталізму** основний акцент робить на раціоналізмі людини. В той час, коли для прихильників раціоналізму „ratio” — мета навчання, в тому числі й самостійного, то для прихильників теорії інструменталізму — це засіб для розв'язання проблем і не тільки академічних, а й проблем із сфер комерції, індустрії, політики та соціальних стосунків. Згідно з цією теорією в навчальні програми самостійної

роботи студентів педагогічних коледжів США повинні бути введені фахові дисципліни. Інструменталізм не прагне пізнати якусь універсальну істину. Істина й цінність не єдині, а різноманітні. З соціальної точки зору, ця філософська теорія вищої освіти дуже демократична й має значний вплив на організацію самостійної роботи студентів педагогічних коледжів. Серед її представників можна назвати К.Бока, Г.Гайдеонса, В.Керра, Р.Хукса.

Іншою філософською течією, що визначає особливості організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, є **екзистенціалізм**, адаптування основних положень якого до американської філософії освіти та виховання було спробою знайти нові ресурси для наявної системи освіти. Особливого впливу екзистенціалізму американська освіта зазнала після Другої світової війни. Теорія екзистенціалізму переважно ґрунтується на ідеях М.Гайдеггера, С.К'єркегора, Ж.Сартра і М.Бубера. Екзистенціалістична орієнтація освіти підсилює глибоко персональні, рефлексивні роздуми над зобов'язаннями і вибором людини.

Коріння екзистенціалізму сягає поради Сократа „пізнати себе” і відомого висловлювання софістів про те, що „людина є мірилом усіх речей”. Р.Декарт, Б.Паскаль наголошували на ідеї особистої свободи й відповідальності. Представниками сучасних ідей екзистенціалізму є А.Камю, Г.Маркес, Ф.Ніцше і Е.Гуссерль, який заснував феноменологію.

Філософи-екзистенціалісти вищої освіти визнають раціоналізм однією зі складових їхнього філософського бачення, але дотримуються думки, що раціональності часто незаслужено приділяється занадто багато уваги. Згідно з цією теорією, в організації самостійної роботи студентів викладач переважно є не вчителем, а асистентом того, хто пізнає. Високі академічні результати досягаються не завдяки авторитету викладача та управлінню ним самостійною роботою студентів, а за умов вільного волевиявлення тих, хто навчається, та їхньої взаємодії з викладачами. Позиції екзистенціалізму щодо освіти визначаються тим, що індивід сам є відповідальним за свої знання, він сам оволодіває ними і вводить у практику свого життя. Слід звернути увагу,

що самостійне навчання покликане виробити у студента критичне мислення, на відміну від традиційного підходу, який характеризується передачею студентам понять чи правил як абсолютних істин, однозначною оцінкою та розумінням подій минулого, оточення, в якому ми живемо. Критичний підхід визначає роль педагога як каталізатора розвитку мислення студентів.

Екзистенціалізм не має якоїсь стрункої, завершеної педагогічної системи. Екзистенціалізм не визнає об'єктивних закономірностей навчання, в тому числі й самостійного, будь-яких норм, навчальних програм, особливих методів та засобів навчання. Так, на думку представників цієї течії, повинна панувати анархія, головним завданням стає не розвиток інтелекту, не систематичне вивчення основ наук, а емоційне виховання. В основі самостійної освіти повинні бути такі знання, які допоможуть студентам пізнати самих себе, свій внутрішній світ. Центр ваги лежить не на формуванні свідомості, а на розвитку її підсвідомої сфери: настроїв, почуттів, імпульсів, інтуїції. Екзистенціалісти виступають за те, щоб центральне місце в навчальному плані самостійної роботи студентів американської вищої школи займав естетичний елемент. Оскільки знання не розкривають сутності особистості, їх накопичення вважається марним. Ідеалом є навчання за індивідуальним планом, що його кожний студент самостійно складає для себе.

Прихильники цієї течії вважають, що педагоги у своїй діяльності повинні покладатися на інтуїцію. Вивчати студента треба для того, щоб відкрити в ньому індивідуальні механізми його поведінки. Педагог повинен сприяти створенню вільної атмосфери спілкування, самовдосконаленню та самовихованню особистості, але не втручатися в її розвиток та становлення. Пояснюють це тим, що знайти свою сутність та здобути моральність можуть допомогти тільки ті види діяльності, в тому числі й самостійної, які вільно, незалежно обираються студентом.

Зазначені філософські засади американської самостійної освіти визначили відповідний напрям розвитку педагогічної думки. Зокрема

С.Патерсон, аналізуючи вплив екзистенціалізму на самостійне навчання, наголошує на тому, що свої функції викладач може виконати шляхом створення необхідного навчального середовища. Таке навчальне середовище має щонайменше три аспекти: воно “мусить забезпечити студентам виявлення рівня їхніх знань; бути гнучким, щоб забезпечити вільний обмін думками; заохочувати до нових спроб, якщо критичний обмін думками виявив суперечність у знаннях студентів. Найважливішим аспектом тут є вільний обмін думками в процесі навчання, тому цей шлях названо критичним підходом до процесу самостійного навчання” [221, с. 76].

Куррікулум педагогічної освіти, з точки зору екзистенціалізму, складатиметься з організації різних видів педагогічного досвіду й таких видів навчальної діяльності, в тому числі й самостійної, що самі по собі ведуть до філософського діалогу й власного вибору. Однак оскільки зробити вибір для екзистенціаліста – справа персональна й суб'єктивна, то й навчальні предмети повинні бути емоційними, естетичними, поетичними й відповідними до куррікулуму філософії екзистенціалізму.

Педагогічна антропологія є важливим засобом для розкриття умов прийняття самостійного вибору. Драми й кінофільми, які яскравоживо зображають різноманітні колізійні ситуації, теж виступають хорошим матеріалом для педагогічного обговорення. Студенти потребують віднайдення способів самовираження і повинні почувати себе вільно під час експерименту, драматичної чи рольової гри, вільно виражати свої конкретні емоції, почуття, ідеї. Згідно теорії екзистенціалізму навчальна аудиторія повинна бути багатою на матеріали, що ведуть до самовираження.

Коледж для екзистенціаліста-освітянина – це місце, в якому студенти й викладачі зустрічаються й продовжують діалог про власне життя і вибір. Це таке місце, де педагоги викладають свої предмети в людяній, естетичній атмосфері, що сприяє учінню й допомагає усвідомити і себе, і свій самостійний вибір. Позаяк усі люди мають рівні можливості, то кожен

володіє правом на навчання. В коледжі педагоги й студенти отримують рівну можливість ставити питання, пропонувати відповіді й залучатися до діалогу.

Екзистенціалізм створює багато проблем для організаторів педагогічної самостійної освіти, тому що він заперечує фундаментальні положення систематичної філософії освіти, згідно з якими працює вища школа. Слід зазначити, що, незважаючи на очевидну суперечливість положень екзистенціалізму для педагогічної освіти, в тому числі й для організації самостійної роботи студентів, його вплив у сучасній Америці відчутно зростає.

На суб'єктивно-ідеалістичних принципах екзистенціалізму заснована одна з провідних течій американської педагогічної думки, яка має назву **гуманістична педагогіка**. Йдеться насамперед про проблеми самоактуалізації К.Роджерса, етичні й ціннісні питання вибору А.Комбса, а також про стадії розвитку потреб А.Маслоу й теорію морального розвитку Л.Колберга. Представники даного напрямку розробили концепцію самоактуалізації. Вони вважають, що цей процес визначається та спрямовується внутрішніми властивостями людської природи. В результаті основним фактором в організації самостійної навчальної діяльності, на думку цих вчених, є вроджені здібності особистості до самореалізації та самоактуалізації.

Прихильники даної течії вносять суттєві зміни в дидактику вищої школи США. Вибір змісту та методів навчання, зокрема і самостійного, здійснюється на основі принципу внутрішньої релевантності студента. Обґрунтовується необхідність організації навчання як індивідуалізованої діяльності, метою якої є виявлення внутрішньої субстанції людини.

Гуманізацію процесу самостійного навчання автори даного напрямку намагаються здійснити шляхом його психологізації. На перший план висувається емоційний аспект, особисті властивості людини. Тому значна увага приділяється саме методам самостійного навчання, оскільки вони

створюють умови для самореалізації, сприяють формуванню в студентів творчої активності, ініціативи.

Представники даної течії розглядають проблему спілкування викладача зі студентами під час виконання ними самостійної роботи. Процес навчання трактується як взаємодія викладача зі студентами, метою якої є встановлення оптимальних особистісних взаємин за умов самостійного вирішення різноманітних завдань. Ця взаємодія перетворюється на самоціль, абсолютизується аспект міжособистісного спілкування та ігнорується його більш широка суспільна детермінація. Загальною метою спілкування як форми педагогічної взаємодії під час виконання студентами самостійної роботи проголошується оптимізація особистісних взаємин учасників навчального процесу. Педагогу слід прийматись почуттями, ставленням, цінностями студентів, піклуватись перш за все про розвиток особистості кожного студента, а не про отримання ним знань. Саме у зневазі до вивчення основ наук, до систематичного самостійного одержання знань і звинувачують гуманістичне навчання у США.

Під впливом гуманістичної педагогіки змінилось трактування особистості вчителя та вимог до його підготовки. Підготовка вчителя не зводиться до навчання його методиці викладання, головною стає готовність до самоосвіти, до ефективного використання власного психофізичного апарату, розвиток його творчих здібностей з метою здатності реагувати на постійну зміну навчальних ситуацій та необхідність самостійного їх розв'язання.

Не викликає заперечень, на нашу думку, реалізація концепції самоактуалізації студентів у процесі виконання самостійної роботи. Позитивним є також відстоювання особистісного підходу в діяльності педагога. Проте даний підхід нерідко абсолютизується, заперечується використання викладачем досвіду педагогічної науки та апробованих методик, оскільки це нібито суперечить його творчій самостійній діяльності. Деякі педагоги гуманістичного напрямку визнають наявність конфлікту між

концепцією самоактуалізації особистості та дійсністю. Вітчизняна педагогіка традиційно орієнтує свідомість молоді на гармонійне поєднання особистих прагнень із суспільними інтересами.

Есенціалізм є консервативною теорією, що виникла як реакція на прогресивну освіту. Ця філософія педагогічної освіти розглядає позицію викладача з точки зору його статусно-рольового авторитету, а результатом самостійного навчання вважає формування основних професійних педагогічних умінь майбутніх педагогів.

А.Бестор, прихильник сучасного есенціалізму в педагогічній освіті, розглядає предмети „вільних мистецтв” як обов'язкові для самостійного вивчення. А.Бестор і члени Ради Базової Освіти вважають, що інтелектуальна якість американської освіти була ослаблена через тих освітян, які проголошували пристосування системи освіти до студента.

Починаючи з середини 1960-х рр., Сполучені Штати пережили відродження есенціалізму з гаслом руху „назад до базових знань”. Оскільки цей рух розпочався від широкого кола звичайних громадян, а не професіоналів, то він не мав навіть філософського обґрунтування. Проте його автори й не прагнули до цього. Прихильники руху ”назад до базових знань” у педагогічній освіті стверджували, що соціальне експериментування й неперевірені інновації спотворили академічні стандарти. Вони звинувачували освітян у низькому рівні освіти.

Есенціалісти вважають, що педагоги повинні відродити владу свого авторитету. Вони мають бути добре підготовленими й відповідати за недостатнє бажання студента вчитися самостійно. Самостійне навчання слід проводити чітко й організовано, за підручником. Методи викладання повинні бути скеровані на виконання загальних та індивідуальних самостійних завдань, домашню роботу, на постійний контроль та оцінювання. Педагогічну освіту слід підсилити вивченням великої кількості предметів з циклу “вільних дисциплін”. Тільки після засвоєння цих базових знань можна

очікувати від учителя готовності розв'язувати соціальні й професійні питання самостійно.

Прикладами есенціалізму в педагогічній освіті США за останні 50 років є праці відомих діячів освіти А.Бестора, Дж.Кернера, Дж.Конанта.

Розглянувши найвпливовіші філософсько-педагогічні теорії, що є методологічною основою організації самостійної роботи студентів, ми можемо зробити декілька висновків:

1. Існує чітка обумовленість організації самостійної роботи студентів та, зокрема, критеріїв її оцінки педагогічною концепцією, філософією навчання, які переважають у суспільстві в конкретний період його існування.

2. У сучасній психології та педагогіці США існує велика кількість різноманітних філософських шкіл, педагогічних концепцій, кожна з яких, на нашу думку, неоднозначно впливає на організацію самостійної роботи майбутніх учителів у вищій школі США.

3. Протягом останнього десятиріччя домінуючою стала тенденція відходу від інструментальної біхевіористичної основи організації самостійної роботи студентів і перехід до пізнавальної та гуманістичної психології, які акцентують свою увагу на внутрішніх розумових процесах, максимальній реалізації закладених у людині можливостей, розвитку особистості та індивідуальному підході до навчання. Це пояснюється певним дефіцитом гуманістичних цінностей, який переживає високотехнологічне суспільство США.

4. Філософські течії і теорії, крізь призму яких ми розглянули процеси організації самостійної роботи студентів, безперечно, важливі для педагогічної освіти сучасної Америки, але чимало освітніх рішень приймаються не з філософських, а з практичних позицій, без якогось видимого зв'язку з теоретичними засадами, що значно знижує якість освіти американських студентів.

1.3. Структурування змісту освіти в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що ефективна організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США здійснюється на практиці через змістово-процесуальне забезпечення навчального процесу.

Розвиток цільового підходу до визначення змісту навчання пов'язаний у США з іменем Ф.Боббіта (1876-1956). Проблема змісту освіти постала перед вищою школою США зі всією гостротою ще в 60-ті роки ХХ століття. У зв'язку з цим було прийнято кілька законів про освіту (наприклад, “Акт про сприяння освіти національній обороні”, “Акт про розвиток вищої освіти”, “Акт про розвиток елементарної і середньої освіти” та ін.). Інтенсивне дослідження теоретичних питань побудови навчальної програми й вивчення цільового підходу до визначення змісту навчання проводили в той час Б.Блум, Р.Кратвол, Х.Таба, Р.Тайлер, В.Херрік [243, 244, 137, 236].

Американські педагоги та діячі освіти висловлюють єдину думку про те, що реформи освіти, які проводилися у США протягом 60-70-х років, не дали бажаних наслідків: навчальні плани не відповідали необхідним дидактичним вимогам, не реалізували завдання встановлення міжпредметних зв'язків, не акцентували уваги на самостійній роботі студентів, не поєднували історичний матеріал із сучасними проблемами, ігнорували ціннісні виховні аспекти навчання [219].

У результаті американська школа вступила у 80-ті роки з такою низькою якістю змісту освіти, що виникла необхідність проведення нової реформи, визначення нового підходу до навчальних програм.

За останні 25 років в американській вищій школі відбулись суттєві зміни в змісті, формах і методах організації навчального процесу. Вони відображають перетворення студента з об'єкта впливу на нього викладача в активного суб'єкта навчання. Дослідження Т.В.Василевської, Т.С.Георгієвої, Я.С.Колибаб'юк, Т.С.Кошманової, М.П.Лещенко, О.І.Пономарьової,

О.О.Романовського, Л.Є.Смалько, Л.А.Толкачової та інших [13, 16, 46, 50, 54, 88, 96, 101] свідчать, що в педагогічних коледжах США традиційні форми навчання – лекції, практичні заняття, семінари – підпорядковані головній меті: дати студентам орієнтир в їхній самостійній роботі, яка здійснюється без керівництва викладача, але ним спрямовується й організується.

Однак вивчення зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття “зміст освіти” в педагогічній науці визначається американськими вченими по-різному.

Наприклад, Р.Хайман та ряд дидактів вважають, що це заплановані предметні знання, навчальні дії і цінності, які виступають у якості об'єкту засвоєння. Інші включають у зміст освіти певні результати навчання. За словами М.Джонсона, це – знання (факти, поняття, узагальнення), методи (процеси, уміння, здібності), цінності (норми, відносини, інтереси) [197]. Прихильників другої точки зору у США більше. Вони стверджують: “зміст освіти – це факти, відомості, уявлення, уміння орієнтуватися в інформації, планувати, приймати рішення, вміння, якими той, хто вчиться, оволодів у результаті засвоєння соціального досвіду, а також прийоми розумової діяльності, що реорганізують і систематизують цей досвід у знання в будь-якій галузі” [164, с.46].

Л.Є.Смалько, досліджуючи питання змісту освіти в педагогічних коледжах США, говорить про такі підходи до змісту навчання, як мікрокуррікулярний, або функціональний, і макрокуррікулярний, або морфологічний.

Функціональний підхід має два різновиди: інформаційно-когнітивний, який, крім предметних знань, включає і способи мислення, і культурологічний, який об'єднує навчальні дії з предметними знаннями. Відомий американський педагог Дж.Бічамп до культурологічного різновиду функціонального підходу, крім предметних знань, включає ще й компонент цінностей, що є дуже важливим моментом для організації самостійної роботи студентів. Категорія цінностей є необхідною складовою змісту освіти майбутнього вчителя.

Дж.Коннор виділяє п'ять категорій цінностей та ідеалів: 1) мінімальні вміння; 2) професійна підготовка, 3) прагнення до знань; 4) формування критичного мислення; 5) оцінка досягнень людини. На теоретичному рівні та шляхом експериментальних досліджень доведено, що названі ціннісні орієнтації є визначальними для ефективної організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США [101].

Дослідники Г.Броуді, Дж.Бернетт, Б.Сміт виділяють три типи норм, яких необхідно дотримуватися, визначаючи зміст освіти: норми ефективності (визначені правила, яких слід дотримуватися, щоб досягнути успіху); регулюючі норми; моральні норми.

Морфологічний (макрокуррікулярний) підхід до визначення компонентів змісту освіти полягає в тому, що навчальні дисципліни чи курси представлені в переліку в тій послідовності, в якій вони подаються студентам, тобто цей підхід досліджує номенклатуру й послідовність вивчення студентами навчальних дисциплін. При цьому якнайповніше враховано принцип класифікації соціального досвіду й принцип міжпредметних зв'язків, що дозволяє визначити складову системи професійно необхідних знань і відповідно відобразити їх у змісті освіти.

Таким чином, розгляд двох підходів до визначення компонентів змісту освіти дає можливість дійти висновку, що функціональний підхід визначає загальну структуру змісту освіти. Цей підхід не визначає конкретного змісту, знань і методів навчальної діяльності, що передбачені навчальними програмами, проте орієнтує на забезпечення максимальної повноти елементів змісту в робочих програмах, навчальних курсах і підручниках. Морфологічний підхід дозволяє встановити систему необхідних знань і передати соціальний досвід через дисципліни, складність яких зростає в процесі навчання. І морфологічний, і функціональний підходи сприяють реалізації принципів безперервної освіти.

У.Андерсон та інші дослідники зауважують, що в зміст освіти необхідно “закласти такі основи всебічного розуміння світу, які б допомогли

студентові, кожній особистості засвоїти прийоми вільного користування знаннями в нових галузях, вільно володіти методами вирішення широкого кола проблем, гнучко функціонувати в нових умовах життя, які постійно змінюються. Лише за таких умов людина і в навчальному закладі, й після його закінчення зможе свідомо досліджувати навколишній світ” [123, с.87].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати те, що проблема дидактичних умов відбору змісту освіти розв'язується по-різному. М.Джонсон у статті “Визначення й моделі в теорії куррікулуму” виділяє такі загальні орієнтири визначення складу змісту: відповідність політичним, соціальним установкам і моральним цінностям; зв'язок із життям; орієнтація на професійну й загальноосвітню підготовку [196, с.132].

Інші дослідники концентрують свою увагу на тих дидактичних принципах відбору змісту навчання, які враховують освітні, розвивальні й виховні аспекти навчання, диференціюють орієнтири відбору предметних знань і прийомів мислення. Це дозволяє збагатити зміст навчання й звільнити навчальні програми від другорядної і несуттєвої для цілей навчання інформації.

Критерій значимості чи виділення головного й суттєвого в змісті освіти деякі вчені вважають визначальним. Ці критерії сприяють ефективній організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Відомий американський освітянин Дж.Брунер (разом з Р.Ганье і Х.Таба) розробив принципи структурування знань. На їхню думку, в змісті освіти основними мають бути не факти, а так звана структура знань, тобто сукупність основоположних ідей. Концепція Дж.Брунера широко висвітлювалась у працях В.В.Давидова, В.В.Краєвського, З.О.Малькової. Вони відзначають, що Дж.Брунер і його послідовники, сучасні американські вчені Дж.Брук, Дж.Шваб основний наголос роблять на оволодінні логічними формами пізнання, приділяючи при цьому менше уваги змістовому аспекту.

Педагоги гуманістичного напрямку в американській педагогіці (Р.Барт, Ф.Кумбс, А.Маслоу, Ч.Сільберман) висувають наступну тезу стосовно змісту освіти: людині необхідні передусім знання, що допоможуть їй краще себе

пізнати, утвердитися в суспільстві. Головним завданням вони вважають емоційне виховання, що повинне відбиватися в змісті освіти. Педагоги гуманістичного напрямку сприяють відродженню педоцентристських ідей, висувають індивідуалістичні установки, визначаючи, чого навчати студентів як середньої, так і вищої школи.

Компоненти змісту освіти визначають мету навчання в теорії і практиці організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Головна мета американських коледжів полягає в розвитку у студентів здібностей до самостійної діяльності. Самостійна робота розглядається дидактами як інструмент розвитку у студентів здібності самостійно, творчо вирішувати проблеми, що можуть виникнути в їхній майбутній фаховій діяльності. У зв'язку з цим коледжі намагаються розвинути у студентів “почуття проблеми”, критичне мислення, вміння імпровізувати, самостійно вирішувати складні питання.

Зміст освіти в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США представлений у куррікулумі педагогічної освіти. Зміст компонента складають теоретичні курси з педагогіки й педагогічна практика. Схема цієї моделі являє собою інтеграцію психологічних, соціальних і моральних положень, які засвоюються студентом у процесі професійно-педагогічної підготовки, в ході самостійного вивчення основ освіти, а також загальних і спеціальних методичних курсів.

Дебати про зміст куррікулуму для самостійної роботи студентів тривають у США з 1839 року, коли Г.Манн вперше проголосив, що вчителям потрібна спеціальна підготовка. Але не всі критики відразу погодилися з цим твердженням. Навіть деякі з тих, хто погодився, вірили, що достатньо й невеликої підготовки. Відтоді не припиняється “війна” між тими, хто переконує, що вчителі мають бути високо освіченими людьми з солідною академічною освітою з предметів, які вони викладатимуть, і тими, хто вважає, що такою основою має бути обсяг знань щодо організації викладання й самостійного учіння. Ця боротьба переросла в широке розмаїття

реформаторських пропозицій та дискусій між академічними працівниками, які шукають шляхи скорочення курсів для підготовки майбутніх педагогів, і значно меншою кількістю науковців, які підтримують протилежний погляд. Деякі теоретики відстоюють таку побудову куррікулуму, яка б задовольнила обидві сторони.

Однією з важливих причин врахування змістово-процесуальної спрямованості організації самостійної роботи студентів у коледжах США є збільшення в навчальних планах частки елективних (вибіркових) курсів у результаті процесу диференціації наук, а також затвердження в навчальному процесі принципу керованої факультативності. Головною перевагою системи керованої факультативності є її гнучкість і мобільність, можливість легкої модернізації навчальної програми як для аудиторної, так і для позааудиторної роботи. Студенти вибирають для поглибленого самостійного вивчення академічні предмети: мови, літературу, історію, інтегровані курси філософії, соціології або ж окремі теми загальноосвітнього змісту. Цей підхід дає можливість узгодити нахили, здібності, потреби й запити майбутніх учителів із самостійною навчальною діяльністю, створює умови для вдосконалення в обраній галузі знань. Проте ця концепція має ійприховану небезпеку: механічне збільшення обсягу матеріалу для самостійного опрацювання, в певній мірі поверхнева заміна застарілих знань новими може спричинити в результаті лише накопичення студентами різнопланової, багатоаспектної інформації з широкого кола питань і при цьому не вплинути на розвиток їхнього мислення й творчості. Тому раціональною є тенденція, якої дотримується більшість університетів США, – збереження системи стабільного “ядра” дисциплін, обов'язкових для вивчення, яке доповнюється елективними курсами, а не замінюється ними. На всіх педагогічних відділеннях університетів США обов'язковим є курс “Основи освіти”. Він включає такі навчальні дисципліни: вступ до педагогіки, філософія освіти, історія педагогіки, педагогічна психологія, педагогічна антропологія, політика в освіті, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка. У 80-х рр. до

цього курсу були введені також естетична педагогіка й морально-етична педагогіка.

Необхідність раціонального вибору студентом навчальної програми й навчальних дисциплін спонукає його до усвідомлення особистої ролі й відповідальності за одержання самостійної високоякісної освіти. Студенти мають змогу самостійно обирати індивідуальну програму з різноманітних запропонованих програм: подвійна спеціалізація; головна й неголовна спеціалізація; комбінована програма, націлена на підготовку бакалаврів і магістрів; міжфакультетські й міждисциплінарні програми; програми для обдарованих студентів. Поділ курсів на блоки – теоретичний, практичний, дослідницький, практика в школі – при цьому залишається незмінним для всіх типів навчальних планів і програм для самостійної роботи студентів. Варто зауважити, що програма засвоєння змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни в педагогічному навчальному закладі завжди індивідуальна. Ми вважаємо цю тенденцію сильною стороною організації змісту самостійного навчання у США.

Змістово-процесуальна спрямованість дозволяє посилити диференціацію організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. У зв'язку з цим особливий акцент ставиться на підвищенні успішності студентів, які з якихось причин не в змозі освоїти програму в звичайному темпі: добираються відповідні форми й методи самостійного навчання, різноманітні індивідуальні програми – “незалежні”, “професійно спрямовані”, “збагачені”, “прискорені” тощо, особистий темп навчальної самостійної роботи, рекомендується велика кількість різних підручників, посібників, додаткової довідкової літератури.

У педагогічних коледжах США врахування змістово-процесуальної спрямованості визначає систему персоналізованого навчання, тобто таку організацію системи навчання, де вирішальною ланкою є самостійна робота студентів. Роботі над тим чи іншим курсом тут завжди передують кілька мотивуючих і стимулюючих лекцій. Після прослуховування лекцій студенти працюють самостійно над звичайними або програмованими підручниками,

виконують навчальні проекти. Одним із варіантів цієї системи може бути так зване дозоване самостійне навчання. Його особливість полягає в подрібленні матеріалу на дози, які студент вивчає, і за результатами тестування йому “приписується” наступний крок у навчанні.

Важливим компонентом організації куррікулуму самостійної роботи є загальноосвітній рівень студентів педагогічних коледжів США. Термін “загальна”, або “головна” освіта майбутніх педагогів був уведений Гарвардським Комітетом загальноосвітньої підготовки вчителів для опису програми, що має на меті підготовку індивіда як вільної самостійної особистості [184]. Куррікулум, що відповідав би цим вимогам, мав складатися з природничих предметів, соціальних та гуманітарних наук. У більшості університетів програма загальної освіти вчителів ґрунтується на визначенні, що міститься в доповіді Гарвардського університету, та складається з курсів соціальних, природничих і гуманітарних дисциплін. Майже всі такі курси часто викладають з вузькою професійною чи технічною метою, для того, щоб підготувати професійних істориків, математиків, фізиків і спеціалістів з інших дисциплін. Багато коледжів визнають, що вони не пропонують нічого такого, що б справді нагадувало загальноосвітню підготовку.

Послаблення інтересу до справжньої загальної освіти пояснюють багатьма причинами, включаючи відсутність інтересу з боку студентів. Престиж загальної освіти занепав через декілька факторів. По-перше, наймодавці в бізнесі та індустрії втратили інтерес до підтримки загальноосвітньої підготовки спеціаліста. І, по-друге, професорсько-викладацький склад коледжу, який працює в умовах системи винагород, що ґрунтується на якості наукових досліджень і публікацій, втратив інтерес до самостійного навчання студентів базового, або початкового загального рівня освіти. Певну кількість аргументів можна почути і з приводу підтримки того положення, що вчителі повинні мати добру загальноосвітню підготовку. Наприклад, існує популярне очікування того, що оскільки вчителі відповідальні за загальну освіту учнів, то вони повинні й самі мати відповідну ґрунтовну загальну освіту.

Важливість загальної освіти для вчителів визначається Асоціацією директорів педагогічної освіти й сертифікації штатів та усіма відділами освіти і є постійною складовою частиною Стандартів для національної акредитації і Стандартів для схвалення програми штатів. Найновіші Стандарти передбачають оволодіння майбутніми вчителями знаннями з основ спілкування, історії, літератури, математики, філософії, природничих дисциплін і соціальних наук. Навчальні курси з цих дисциплін викладаються з наголосом на узагальненні як головній меті, а не на академічній спеціалізації.

Педагогічно-змістовні знання з фахового предмета є другим важливим компонентом організації куррікулуму самостійної роботи студентів педагогічних коледжів. Сьогодні в США ніхто не сперечатиметься про доцільність знання свого фахового предмета майбутніми вчителями, і будь-які спроби послабити важливість цього положення відразу зазнають нещадної критики.

Всі, хто залучений до освіти, поділяють переконання, що: 1) учителі повинні знати зміст свого предмета; і 2) володіти найкращими способами його викладання, в тому числі й найефективнішими способами організації самостійного аудиторного та позааудиторного навчання. Проте дотримання другого принципу становить певну проблему. Ще до 1950-х років, за часів існування тодішніх учительських коледжів, викладачі цих закладів навчали своїх студентів не лише сутності фахових предметів, таких, як, скажімо, хімія, фізика та інші природничі дисципліни, але й методики їх викладання, організації самостійної роботи, розумінню того, як допомогти учням якнайкраще осмислити й опанувати ці предмети самостійно. Це не важко було зробити, оскільки всі студенти цих коледжів були майбутніми вчителями. На відміну від тих часів, вивчення фахових предметів у сучасних багатопрофільних університетах та коледжах відбувається в інтегрованих курсах. У таких ситуаціях навчальний клас звичайно складається зі студентів, які є майбутніми фахівцями з різних дисциплін, викладачі яких мають значно меншу мотивацію (беручи до уваги незначну кількість майбутніх учителів у своїх класах) навчати всіх студентів необхідним професійним вмінням.

Дослідник З.Гаусем і його колеги вказують на причину виникнення проблем: “Майбутні вчителі населяють ті самі навчальні класи, що й інші студенти коледжу” [179, с.18].

Грунтовні знання з фахового предмета, стверджує дослідник Г.Броуді, повинні бути доповнені знаннями, які забезпечать високий рівень викладання [118]. Наприклад, потрібно, щоб вчителі історії знали історію як предмет викладання і як науку в цілому. Крім того, вони повинні знати також інші предмети, з яких можна брати й моделювати знання. Використання педагогами міжпредметних звязків сприяє ефективній організації навчального процесу студентів, в тому числі й організації їхньої самостійної роботи.

Професійно-педагогічний рівень куррікулуму організації самостійної роботи майбутніх вчителів є значущим компонентом змісту педагогічної освіти. Головним критерієм професійної освіти є “спеціалізований обсяг знань і вмінь, який вимагається під час тривалого періоду навчання ц практичної підготовки” [118, с.12].

Сьогодні складовою частиною теорії куррікулуму організації самостійної роботи в американській педагогіці є вивчення запитів студентів. Ключові положення цієї теорії реалізуються в методичних посібниках для викладачів з виявлення запитів студентів і врахування їх під час вибору змісту навчання й складання індивідуальних програм самостійного навчання. У коледжах США тенденція спільного (викладач і студент) планування навчальних індивідуальних програм для самостійної роботи є визначальною, що дозволяє у процесі формування змісту навчання орієнтуватися на особистісні професійні цілі студента.

Важливою в змістово-процесуальному забезпеченні самостійного навчання є і концепція релевантності у визначенні змісту освіти. Р.Мюллер стверджує: “Вимога релевантності – це вимога зробити зміст освіти ефективним” [216, с.21]. Релевантність пов'язана, головним чином, з тим, яке особистісне значення для людини має зміст навчального матеріалу.

Теоретичні моделі куррікулуму використовуються американськими вченими при визначенні змісту педагогічної підготовки з урахуванням її специфіки, у відповідності з особистісними цілями та індивідуальними особливостями студента.

Зміст освіти, що базується на “компетентності” й концепції педагогічної майстерності, введений в куррікулуми багатьох коледжів. Ними керуються департаменти окремих штатів при видачі вчительських сертифікатів. Причому, ці сертифікати видаються не за кількістю навчальних (залікових) одиниць, як це було раніше, а за умов виконання майбутнім педагогом усіх програм самостійного вивчення.

Загалом концепція “компетентності”, не зважаючи на критику її з боку деяких американських учених (Дж.Дей, А.Комбс, А.Н'юмен та ін.), сприяє розвитку змісту педагогічної освіти. Базовими принципами цих програм є поєднання теорії з практикою, формування практичних умінь і навичок, прагнення до індивідуалізації змісту самостійної освіти студентів. Такі програми активно використовуються в процесі реформування самостійної діяльності великої кількості педагогічних коледжів та університетів США.

В американській педагогіці існує думка, якої дотримуються такі педагоги, як Дж.Дей, А.Комбс, А.Н'юмен, що будувати зміст самостійної освіти студентів педагогічних коледжів слід на принципах “спільного інтересу”. Головна ідея такого принципу зводиться до формування невеликих груп студентів, яких об'єднує спільність поглядів на цілі, зміст, форми й методи навчання, і які функціонують на засадах самоуправління. Формувати ці групи пропонується ще на першому курсі, потім їх реорганізують за бажанням студентів чи рекомендаціями викладачів.

Майбутні вчителі збираються в групи “спільних інтересів” для колективної дослідницької і самостійної практичної діяльності, для обговорення педагогічних проблем, які у них виникають, для розв'язання головних суперечностей у своїх професійних поглядах. Вибір навчального матеріалу й методів

навчальної самостійної діяльності рекомендується здійснювати на основі особистісних цілей студентів.

Такий підхід критикувався багатьма педагогами. Вони стверджували, що неможливо, аби зміст освіти сприяв інтелектуальному розвитку студента й був релевантним до його внутрішнього світу. Проте ми вважаємо концепцію “спільності інтересів” раціональною і дотримуємось думки, що вона є досить важливою для складання індивідуальних програм самостійної навчальної діяльності.

Викладачам предметних знань рекомендовано при розробці змісту освіти, що базується на концепції “спільного інтересу”, так модифікувати свої навчальні плани самостійної роботи, щоб майбутні вчителі мали можливість не лише одержати знання в галузі предмета, який вивчається, але й ознайомитися з різними методиками вивчення цього предмета як в аудиторний, так і в позааудиторний час. З метою підвищення мотивації студентів до самостійного позааудиторного навчання й для розвитку їхнього творчого потенціалу пропонується декілька альтернативних рівнозначних програм самостійного навчання. В залежності від своєї майбутньої педагогічної спеціальності і сфери інтересів студент вибирає для себе одну з них. При цьому майбутні вчителі не обмежені жодними умовами, вибір залежить виключно від переконань студента і його навчального досвіду.

Однією з проблем змісту педагогічної освіти є проблема соціалізації вчителя, причому головним інструментом соціалізації, що визначає, яким буде майбутній педагог, вважається саме зміст навчання. Проблему соціалізації вчителя вирішували такі американські вчені: М.Гінзбург, С.Лейсі, М.Леконот, Г.Нобліт, В.Пінк та інші. М.Гінзбург у своїх дослідженнях називає основні напрямки теорії соціалізації вчителя: функціоналізм, феноменологія, символічний інтеракціонізм. Попри очевидні відмінності між ними спільним є головне – вчитель несе в собі активне чи пасивне начало в коригуванні самостійного навчального процесу. Функціоналісти знімають відповідальність за самостійну навчальну діяльність з учителя й

переносять її повністю на зміст освіти. Феноменологи підкреслюють активну роль вчителя в межах змісту самостійного навчального процесу. Інтеракціоністи (Р. Бухер, Е.Вайтгекер, В.Олесон) розглядають соціалізацію вчителя як спосіб перетворення його на професіонала, який діє на основі свого власного досвіду, знань, загальнокультурного потенціалу з метою зміни “атмосфери” навчального процесу: розвитку в учнів творчого підходу, уміння самостійно аналізувати та проектувати свій власний стиль діяльності, що базується на вільному мисленні.

Звичайно, питання про пріоритети й правильність тієї чи іншої концепції має дискусійний характер. Всі концепції, що торкаються проблеми соціалізації вчителя, безпосередньо пов'язані з проблемою навчальних планів і програм для самостійного навчання.

Внаслідок перманентного оновлення змісту й методів самостійного навчання, інтеграції навчальних дисциплін, більш широкого міждисциплінарного підходу до навчання, введення нових форм самостійного навчання вимоги до загальноосвітньої і професійно-педагогічної підготовки вчителя постійно збільшуються. Найактуальнішою проблемою майбутнього вчителя залишається рівень і характер теоретичних знань з навчальних предметів, які він буде викладати в школі.

Отже, вивчення зарубіжного досвіду дозволяє констатувати, що від розуміння суті змісту освіти залежить побудова науково обґрунтованої системи самостійної позааудиторної роботи, розробка навчальних планів, програм і курсів, методів і форм організації самостійної позааудиторної роботи студентів, результатів педагогічної діяльності. Чітке розуміння змісту освіти допомагає уникнути непередбачених, незапланованих результатів, а коли вони виявляються – своєчасно їх коректувати. Врахування змістово-процесуальної спрямованості навчання вдосконалисть систему організації самостійної позааудиторної роботи студентів, що згодом переросте у здатність студентів до самостійного творчого мислення, до самовдосконалення, самовиховання, до поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців.

Висновки до 1 розділу

Самостійна позааудиторна робота у вищій школі США має особливе значення і є невід’ємним елементом на всіх етапах навчання: як на етапі набуття нових знань, так і під час їх повторення, закріплення й використання на практиці. В педагогічних коледжах США традиційні форми навчання – лекції, практичні заняття, семінари – підпорядковані головній меті: дати студентам орієнтир в їхній самостійній роботі, яка здійснюється без керівництва викладача, але ним спрямовується й організується. Самостійну позааудиторну роботу американські педагоги розглядають як засіб навчання, як форму навчально-наукового пізнання або ж як метод навчання чи прийом учіння, що співвідноситься як з індивідуальним, так і з незалежним засвоєнням знань, умінь і навичок. Єдність у розумінні дидактичного поняття “самостійна позааудиторна робота” досягається за рахунок того, що основним атрибутом самостійної роботи вважається пізнавальне завдання, розраховане на індивідуальні навчальні можливості студента.

Успішна реалізація функцій самостійної позааудиторної роботи студентів у педагогічних коледжах США забезпечується організацією відповідних дидактичних умов самостійного навчання. Особливо чітко це проявляється в складному функціонуванні навчальних цілей.

Особливості організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США полягають у відсутності жорстких рамок часу на засвоєння знань; складанні програми самостійного навчання самим студентом; використанні аудиторних занять тільки як форми спрямування самостійного навчання; підвищенні ролі самостійних письмових робіт; використанні методистів-консультантів (тьюторів) і викладачів з метою об’єктивної та оперативної перевірки знань студентів, корекції спрямування самостійного навчального процесу.

Вивчення філософсько-педагогічних теорій, які становлять методологічну основу організації самостійної роботи студентів, дозволяє стверджувати, що в

організації самостійної роботи студентів та, зокрема, критеріїв її оцінки існує чітка обумовленість педагогічною концепцією, філософією навчання, які домінують у суспільстві в конкретний період його існування. В сучасному психолого-педагогічному науковому просторі США є значна кількість різноманітних філософських шкіл, педагогічних концепцій, кожна з яких неоднозначно впливає на організацію самостійної роботи майбутніх учителів. Протягом останнього десятиріччя домінуючою стала тенденція відходу від інструментальної біхевіористичної основи організації самостійної роботи студентів та переходу до когнітивної й гуманістичної психології, які акцентують свою увагу на внутрішніх пізнавальних процесах, максимальній реалізації закладених у людину можливостей, розвитку особистості та індивідуальному підході до навчання. Це пояснюється певним дефіцитом гуманістичних цінностей, який переживає високотехнологічне суспільство США. Філософські течії і теорії, крізь призму яких ми розглянули процес організації самостійної роботи студентів, безперечно, важливі для педагогічної освіти сучасної Америки, але чимало освітніх рішень приймаються не з філософських, а з практичних позицій, без очевидного зв'язку з певними концептуальними побудовами, що позначається на якості освіти студентів.

Від розуміння суті змісту освіти залежить побудова науково обґрунтованої системи самостійної позааудиторної роботи, розробка навчальних планів, програм і курсів, методів і форм організації самостійної позааудиторної роботи студентів. Вивчення зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття “зміст освіти” в педагогіці США визначається по-різному. Однак чітке розуміння змісту освіти допомагає уникнути непередбачених, незапланованих результатів, а коли вони виявляються – своєчасно їх коректувати. Врахування змістово-процесуальної спрямованості навчання увосконалює систему організації самостійної позааудиторної роботи студентів, що згодом переростає у здатність студентів до самостійного творчого мислення, до самовдосконалення, самовиховання, до поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ США

2.1. Індивідуальні програми самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США

На сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти США особливої актуальності набувають вимоги необмеженої індивідуалізації навчального процесу, в тому числі й в організації самостійної позааудиторної роботи студентів.

Індивідуалізація здійснюється за рахунок права вибору студентами програми з різноманіття запропонованих: подвійна спеціалізація; головна й неголовна спеціалізація; комбінована програма для самостійного навчання; міжфакультетські й міждисциплінарні програми; програми для обдарованих студентів. Поділ курсів на блоки – теоретичний, практичний, дослідницький – при цьому залишається незмінним для всіх типів навчальних планів і програм. Як правило, у педагогічних коледжах з метою підвищення мотивації студентів до самостійного навчання й для розвитку їхнього творчого потенціалу пропонується декілька альтернативних рівнозначних програм навчання. В залежності від своєї майбутньої педагогічної спеціальності й сфери інтересів студент вибирає для себе одну з них. При цьому майбутні вчителі не обмежені жодними умовами, цей вибір залежить виключно від переконань студента і його навчального досвіду.

Необхідність раціональної організації індивідуальних програм для самостійного навчання спонукає студентів до розуміння особистої відповідальності за одержання високоякісної освіти. Щоб студенти самостійно планували процес навчання, вищі заклади освіти щорічно видають спеціальні каталоги з переліком запропонованих абітурієнтам рівнів навчання, назвами навчальних програм, дисциплін, їх кількості та коротким змістом, а також

переліком дисциплін, які треба засвоїти для одержання диплома та освітнього ступеня з тієї чи іншої спеціальності (Додаток А). У багатьох педагогічних коледжах США додається до цього ще й інформація про викладача, який читає той чи інший курс: науковий рівень, педагогічна майстерність, особливості вимог, причому вся інформація складена на основі опитування студентів.

Перш ніж обрати програму для самостійної навчальної діяльності в педагогічних коледжах США визначаються індивідуальні потреби студентів і цілі, які вони ставлять перед собою. Для цього викладачі проводять анкетування й бесіди зі студентами, щоб встановити, чому саме цей курс був обраний ними і яким чином вони будуть структурувати програму індивідуального навчання. Таким чином, в американських коледжах провідним принципом організації самостійної навчальної діяльності є врахування мотивації студентів.

У деяких педагогічних коледжах з метою надання студентам допомоги у виборі індивідуальної навчальної програми заповнюються діагностичні листки, особисті картки різного характеру. Крім заповнення особистих карток, написання “автобіографій”, на діагностичному етапі вдосконалення самостійної навчальної діяльності використовується такий метод, як написання творів про ті проблемні ситуації, що виникли перед студентами в ході навчання, в тому числі й самостійного. Необхідною умовою написання таких творів є розкриття шляхів вирішення подібних проблемних ситуацій у майбутньому на основі вивченого теоретичного матеріалу.

Студент, який обрав курси та план самостійної аудиторної і позааудиторної роботи, заповнює спеціальну перфокарту. На її основі відбувається організація індивідуальних програм навчання, що дає можливість у межах загальних завдань і змісту навчання здійснювати вибір способів, прийомів і темпу самостійного навчання студентів в залежності від їхніх індивідуальних особливостей і рівня здібностей до навчання. Зауважимо, що програма самостійного засвоєння змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни в педагогічному коледжі США завжди індивідуальна.

Важливим для висвітлення ключових позицій індивідуалізації навчання в організації самостійної позааудиторної роботи студентів американських коледжів США є розкриття поняття “куррікулум”. Саме куррікулум, на нашу думку, найяскравіше відображає шляхи організації індивідуалізованого навчання студентів у процесі виконання самостійної роботи, представляючи собою єдність цілей навчання, змісту освіти, педагогічних стратегій, необхідних для досягнення поставленої мети.

Через професійно-педагогічне структурування куррікулуму реалізується педагогічна підготовка студентів у коледжах США. Педагогічний компонент куррікулуму підготовки майбутнього вчителя – це “розвивальна освітня модель”, спрямована на реалізацію ідеї розвитку самостійності майбутнього фахівця [168]. Індивідуалізована схема цієї моделі являє собою інтеграцію психологічних, соціальних і моральних завдань, що засвоюються студентом в процесі професійно-педагогічної підготовки, а також у процесі вивчення загальних і спеціальних методичних курсів.

В американській педагогіці поняття “куррікулум” (curriculum) застосовується для означення програми навчання й виховання фахівців, яка включає цілі навчання й виховання, педагогічну стратегію, форми й методи навчання, критерії й оцінку діяльності вищої школи. Однозначного визначення куррікулуму в американській педагогіці немає. Сьогодні у світовій літературі існує понад 300 дефініцій, які визначають поняття “куррікулум”.

У словнику педагогічних термінів ЮНЕСКО англomовне “Core Curriculum” (CC) перекладається як “спільна програма” або як “обов'язкова спільна програма” [245]. Термін офіційно запроваджений 1978 р. Проблему куррікулуму в американській педагогіці досить продуктивно розробляють Дж.Бічамп, М.Джонсон, Р.Зейс, Х.Таба, Д.Уіллер та інші дослідники. Науковці дають різні визначення куррікулуму, хоч загалом сформувався певний підхід до його змісту. Так, за М.Скілбеком, „куррікулум визначає ті структуровані й організовані заняття та іншу навчальну діяльність, які завдяки своїй фундаментальній важливості для особи й суспільства в тій чи іншій формі

повинні надаватися всім тим, хто отримує освіту, упродовж їхнього обов'язкового навчання” [184, с.76]. Проте, аналізуючи зміст поняття куррікулуму, ми не віднайшли однозначного його визначення в американській педагогічній науці. Принцип плюралізму, який покладено в основу всієї американської педагогіки, дозволяє дискутувати навколо цієї категорії, при цьому розбіжності в трактуванні поняття “куррікулум” дуже часто виходять за межі суто теоретичних дискусій.

У сучасній педагогічній літературі у визначенні поняття “куррікулум” прослідковуємо іноді полярні точки зору: від навчального плану до структурної серії уявних результатів.

За всієї багатогранності поняття “куррікулум” одним з найбільш поширених у сучасній педагогіці США і достатньо аргументованим є, на нашу думку, трактування куррікулуму вищої школи як програми навчання, що має три аспекти роботи: аудиторне навчання, самостійне навчання та виховання професійно необхідних якостей майбутніх педагогів, які набуваються завдяки самовихованню та самовдосконаленню. Досягається це через глибоко індивідуалізовану систему навчально-виховного процесу в межах усіх компонентів куррікулуму:

- 1) цілях навчання;
- 2) змісті освіти;
- 3) педагогічних стратегіях (методах і формах, необхідних для досягнення поставлених цілей);
- 4) критеріях оцінки діяльності вузу.

В усіх моделях куррікулуму центральною ланкою є проблема цілей навчання. Від розуміння суті цієї важливої педагогічної категорії залежить побудова науково обґрунтованої системи індивідуалізованого самостійного навчання, розробка його змісту, навчальних планів, програм і курсів, методів і форм організації самостійної роботи, оцінка результатів педагогічної діяльності. Цим пояснюється особливий інтерес американських педагогів до

визначення й конкретизації навчальних цілей в організації самостійної позааудиторної роботи студентів.

Інтенсивне дослідження теоретичних питань побудови куррікулуму й вивчення цільового підходу до визначення змісту навчання проводили Б.Блум, Р.Кратвол, Х.Таба, Р.Тайлер, В.Херрік. Вони дійшли висновку, що головним критерієм визначення цілей навчання є однозначне розуміння їх з боку педагогів, адміністрації, експертів. При цьому в підготовці майбутнього педагога основним завданням не є засвоєння змісту предмета до кінця курсу, семестру, заняття. Про рівень засвоєння знань, на їхню думку, свідчить ступінь відпрацювання певних типів поведінки в контексті вивчення тієї чи іншої предметної галузі [243, 136, 236].

Чітка специфікація цілей самостійного навчання допомагає уникнути непередбачених, незапланованих результатів, а коли вони виявляються – своєчасно їх коректувати. Такий підхід до організації самостійної роботи студентів сприяє її індивідуалізації, оскільки створює умови для чіткого діагностування результатів.

У наш час у педагогіці США розроблена і діє на практиці багаторівнева специфікація цілей навчання: від завдань системи вищої освіти – до завдань конкретного коледжу чи університету, далі – до цілей конкретних курсів та навчальних програм, в тому числі й самостійної роботи студентів [137]. Тому й цілі індивідуалізованого самостійного навчання розглядаються як:

- найбільш загальні, соціальні – формування особистісних якостей громадянина й спеціаліста;
- загальні, освітні – формування автономності студента, його відповідальності в навчальному процесі, творчого мислення, ініціативи, мотивації досягнення успіху, включеності в навчальний процес, росту інтелектуальних умінь і т.д.;
- конкретні, навчальні – досягнення критеріально вимірюваних результатів навчання на базі педагогічної діагностики.

Досягнення таких цілей дозволяє коректувати процес самостійного навчання, взаємодію викладача й студента в ході організації цього процесу, вибудовувати індивідуальну стратегію навчальної діяльності студентів.

Деякі науковці пропонують навіть виділити два рівні цілей: на рівні необхідного мінімуму (стандартизація) та на рівні прогресу, що не передбачає єдиного стандарту виконання всіма студентами [138].

Аналізуючи сучасні підходи до організації самостійної позааудиторної роботи в американських коледжах, можна класифікувати цілі навчання таким чином: *aims* – цілі, які визначають загальні цінності в суспільстві; *goals* – цілі, які відображають спрямування самостійної навчальної діяльності на формування особистості; *objectives* – цілі, які передбачають опанування конкретних знань, умінь та навичок як результат конкретних навчальних дій. Таким чином, вибудовується ієрархія цілей навчання: від завдань системи вищої освіти в цілому – до завдань конкретного навчального закладу, а потім – цілей навчальних програм і конкретних курсів. При цьому цілі навчального закладу (*goals*) поділяють на кінцеві (*ultimate*), котрі визначають результати навчання, тобто знання та уміння; проміжні (*mediate*), котрі передбачають певні дії студентів на конкретному навчальному етапі, та найближчі (*proximate*) – ті, які мають бути досягнуті на конкретному занятті чи на конкретному етапі виконання самостійної роботи.

Організація самостійної позааудиторної роботи студентів визначається метою навчання в галузі пізнання. Таксономія рівнів галузі пізнання, запропонована Б.Блумом, містить шість рівнів. Перший рівень передбачає набуття навичок запам'ятовувати, ідентифікувати, класифікувати навчальний матеріал у процесі виконання самостійної роботи. На другому рівні розвиваються вміння студента самостійно описувати, диференціювати, порівнювати, хоча й допускається можливість помилкового тлумачення. На третьому рівні формується вміння висловлювати власні думки як усно, так і письмово. Четвертий рівень – це рівень, на якому проблему аналізують і розв'язують. На п'ятому рівні від студента вимагають прийняття самостійних

прогресивних рішень. Останній, шостий рівень передбачає наукову оцінку всієї роботи, виконаної студентом. Тут же враховується стан проблеми в цілому. Цей рівень передбачає узагальнення всіх попередніх знань, умінь, навичок – здійснення судження на основі об’єктивних критеріїв [137].

Вказані рівні визначають конкретні цілі певних навчальних дій (objectives) у всіх галузях освіти. Досягнення цих цілей дає можливість коректувати процес самостійного навчання, взаємодію викладача й студента в процесі організації самостійної позааудиторної роботи, “відбудову індивідуальної стратегії навчальної діяльності студента” [138, с.78].

Слід враховувати, що соціальні цілі (goals) можуть доповнювати освітні цілі (objectives), що відбувається, коли студенти намагаються досягти вищого рівня знань для того, щоб виправдати сподівання своїх батьків, викладачів, одногрупників.

Дослідники К.Вентзель, М.Майер, Дж.Нікольс, С.Нолен наголошують на тому, що викладач може підвищити мотивацію студентів до самостійного навчання, якщо він бере активну участь у визначенні як соціальних, так і освітніх цілей своїх студентів. Цього можна досягти, наприклад, створивши соціальне оточення, в якому студент відчувається невимушено, а навчання набуває характеру співробітництва викладача й студентів [220].

Як результат аналізу цих різних навчальних середовищ була розроблена теорія досягнення цілей, представниками якої можна вважати П.Блуменфельда, К.Еймса, Дж.Міса та інших науковців. Вони підкреслюють індивідуалізацію та свободу студентів у виборі завдань. Студенти можуть бути задіяні в одному виді навчальної діяльності, але ставити перед собою різні рівні цілей, по-різному підходити до самостійного виконання завдань. У результаті вони можуть мати різні досягнення [223].

Заслуговують на увагу й інші дослідження “куррікулуму” американськими науковцями. У США терміни “навчальний курс”, “куррікулум” чи “програма” охоплюють здебільшого одне й те саме поняття. Підлягають обговоренню, як правило, три аспекти куррікулуму: цілі навчання,

його зміст і послідовне впровадження. Деякі науковці йдуть далі: наприклад, А.Келлі пропонує такі елементи, що варті особливої уваги при розгляді куррікулуму самостійної роботи студентів, а саме: попереднє планування, включно з аналізом навчальних потреб студентів; визначення навчальних цілей; відбір навчального матеріалу за складністю; методологія (що охоплює як навчальний матеріал, посібники, так і види самостійної навчальної діяльності); навчальний процес (застосування навчальних моделей і засобів самостійного навчання); оцінювання поточного й кінцевого результату [201].

Розглянемо особливості куррікулуму самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Кожна академічна програма є індивідуальним спланованим курсом навчання, який ідентифікується з певною назвою та предметом самостійного вивчення. Ця програма має визначене коло завдань, які студент мусить виконати, що відображає відповідну кількість кредитних годин з предмета спеціалізації й певну кількість кредитних годин за предмети, які не орієнтовані професійно (Додаток Б).

Вимоги академічної програми самостійної роботи студентів можуть також охоплювати проходження студентської практики чи стажування, виконання дипломного проекту та інших видів роботи, визначених факультетом чи коледжем університету. У випадку опанування міждисциплінарної програми до них можуть бути введені ключові питання з двох чи кількох галузей.

Навчальний план самостійної роботи передбачає оволодіння студентом знаннями та вміннями з таких груп навчальних дисциплін:

1) професійно орієнтовані навчальні предмети, або предмети спеціалізації (major);

2) не орієнтовані професійно навчальні предмети (minor), вивчення яких відбувається за умови, що вони необхідні для кращого засвоєння предметів спеціалізації;

3) інші академічні курси, які також є частиною академічної програми: факультативи, інші додаткові заняття тощо (other areas of concentration);

4) курси гуманітарних наук, які забезпечують опанування необхідних навичок та розуміння того, як різні галузі знань пов'язані між собою (liberal studies courses);

5) як мінімум 30 годин курсів підвищеної складності (upper-division courses);

6) вибіркові курси, котрі студент може обирати для самостійного дослідження нових галузей чи розширення переліку як професійно орієнтованих, так і не орієнтованих професійно курсів (electives).

На професійно орієнтовані навчальні предмети (major) відводиться близько 30 годин кредитного часу (Додаток В). На спецкурси, додаткові дисципліни для самостійного вивчення, не орієнтовані професійно (minor), відводиться від 18 до 28 годин кредитного часу. Крім того, близько 30 годин навчального плану призначено факультативним та іншим додатковим аудиторним та позааудиторним заняттям, які також є в складі інших академічних програм. Вибіркові дисципліни, інші курси, як професійно орієнтовані, так і не орієнтовані професійно, застосовуються студентами в самостійному дослідженні нових галузей.

Предмети спеціалізації, або професійно орієнтовані предмети (major) – це спланований перелік курсів з певної галузі та з двох чи більше споріднених галузей, які спрямовані на опанування певної професії або на досягнення певної кар'єри. Таким чином, близько 1/4 навчального часу студент повинен витратити на курси, які пропонуються за спеціалізацією. Добір курсів для самостійного вивчення здійснюється студентом згідно з вимогами навчального плану за допомогою спеціально призначеного консультанта, який орієнтує студента в навчальних предметах, рекомендує ті, які б найбільше відповідали як академічним вимогам, так і особистим намірам студента щодо подальшої професійної реалізації. Це також стосується й вибірових дисциплін для самостійного вивчення, які мають доповнювати професійно-орієнтовані дисципліни та відповідати особистісним інтересам і намірам студента. Навчальні курси для самостійного вивчення побудовані концентрично:

проходження кожного наступного, більш специфічного курсу неможливе без проходження попереднього, більш фундаментального.

Як результат, можна зазначити, що під час складання навчального плану самостійної роботи враховуються індивідуальні інтереси та здібності студентів. Для цього здійснюється аналіз реальних знань студентів, на основі котрого визначаються навчальні цілі. Вони можуть бути продиктовані також і вказівками міністерства освіти або аналізом майбутньої професійної діяльності студентів. Потім відбувається відбір змісту навчального матеріалу та планування індивідуальних програм.

Розрізняють кілька типів планування індивідуальних програм самостійної роботи студентів. Найбільш поширеним є структурний тип, орієнтований на кінцевий продукт навчальної самостійної діяльності. Зміст навчального матеріалу відбирається за складністю. Для викладача, який відбирає навчальний матеріал, проблема полягає в контролі процесу уведення цього матеріалу і одночасному забезпеченні студентів навчальними зразками, які б формували необхідні професійні вміння та навички майбутніх педагогів.

Інший тип побудови навчальних програм самостійної роботи студентів – функціонально-поняттєвий. Він зорієнтований як на кінцевий продукт навчальної діяльності, так і на процес учіння. Як вважають К.Брумфіт і М.Фіночіаро, перевагами функціонально-поняттєвого підходу до побудови навчальних програм можна вважати пізнавальні завдання, а також – передування рецептивних видів діяльності репродуктивним. Суттєвою перевагою таких програм є внутрішня мотивація до самостійної діяльності у студентів [248].

Наступний тип планування навчальних програм самостійної роботи – процедурний. У його основу покладено певні завдання, орієнтовані на самостійний процес учіння. Головним акцентом створення програм такого курсу є стимуляція процесу навчання. Цій меті підпорядковується відбір видів самостійної діяльності студентів. Навчальна програма складається із визначення завдань і видів самостійної діяльності, якими студенти будуть

зайняті в навчальний аудиторний та позааудиторний час. При цьому корисними завданнями вважаються такі, які:

- 1) мають навчальні цілі, що виходять із професійних потреб студентів;
- 2) привертають увагу до мети, подолання перешкод;
- 3) уможлиблюють гнучкий перехід до виконання самостійного завдання;
- 4) стимулюють увагу до відповідної інформації;
- 5) відкривають різні шляхи самостійного вирішення завдань;
- 6) є досить складними, щоб зацікавити студентів, але не настільки, щоб відштовхнути їх від самостійного розв'язання цих завдань;
- 7) передбачають не тільки оцінювання з боку викладача, а й самооцінку студента;
- 8) забезпечують можливість систематичного контролю за самостійною діяльністю студентів з боку викладача;
- 9) забезпечують можливість критичного оцінювання студентами власних результатів процесу учіння [248].

Проблеми, що виникають при застосуванні такого типу планування навчальних програм самостійної роботи, пов'язані з необхідністю комплексного керування студентами в ході вибору ними проблем чи завдань. На цьому етапі важливим є врахування рівня базових знань студентів, необхідних для виконання цих самостійних завдань.

Наступним типом планування навчальних програм самостійної роботи, орієнтованим як на кінцевий продукт навчальної дисципліни, так і на процес засвоєння навчальної інформації, є змістовий тип. За умов застосування такого типу планування використовуються певні сфери предмета, що надає навчальній програмі логіки та послідовності.

Організація навчальних програм самостійної роботи студентів поділяється на кілька типів, а саме: навчальні програми лінійного типу, модульного типу, циклічного типу, а також навчальні програми, складені за матричним типом.

Навчальні програми лінійного типу складаються із завдань для самостійного розв'язання, узгоджених між собою і впорядкованих за складністю.

Програми модульного типу відрізняються максимальною гнучкістю в застосуванні навчального матеріалу. Модуль зазвичай складається із серії завдань для самостійного виконання, які передбачають формування певних навичок у студентів. Розділи найчастіше є тематичними. Тематичний розділ складає один модуль.

Навчальні програми циклічного типу дають змогу самостійно опрацьовувати одну й ту саму тему кілька разів повторно. Кожного наступного разу дана тема опрацьовується на більш складному рівні й вимагає засвоєння навичок підвищеної складності.

Складені за матричним типом навчальні програми забезпечують студентам максимальну гнучкість у виборі тем для самостійного вивчення із переліку, запропонованого програмою. Цей вибір здійснюється в довільному порядку.

Слід акцентувати увагу на тому, що наявні типи навчальних програм самостійної роботи студентів педагогічних коледжів мають на меті не лише засвоєння знань з предметів спеціалізації, але й вироблення навичок їх самостійного застосування.

Характерною рисою американських педагогічних програм самостійного навчання є акцент на ознайомленні студентів з різними науковими течіями, вченнями, позиціями, точками зору щодо проблеми, яка вивчається. Викладач наполягає на остаточному, єдино правильному підході. У процесі дискусій студенти повинні визначитися з власною позицією та аргументувати її.

Практична значущість вивчення більшості навчальних курсів зростає завдяки критичному аналізу та оцінці наукових досліджень. Студенти повинні уміти самостійно оцінювати існуючі практичні рекомендації і досвід. Цілком зрозуміло, що такий підхід сприяє розвитку в них критичного мислення, а також виробленню умінь самоаналізу, імпровізування, “почуття проблеми”.

У більшості програм педагогічних коледжів США відчувається прагнення поєднати оволодіння фундаментальними теоретичними знаннями з пошуком шляхів їхнього практичного застосування. Мова йде про зустріч студентів з унікальними й типовими ситуаціями, потребами, ролями, які чекають на них майбутньому. Слід підкреслити прагнення авторів програм створювати для студентів ситуації творчого пошуку, наукового ризику. Будь-який досвід розглядається як база для дискусій і дослідницьких гіпотез. У програмі Вашингтонського університету, наприклад, записано: “Викладачі й студенти в процесі навчання досліджують нові горизонти розвитку школи, відкривають нові шляхи, дебатують стосовно цінностей, якими вони будуть керуватися у своїй діяльності. У навчання студентів вноситься варіативність, готовність до толерантної невизначеності, почуття ризику й сповнене надіями прагнення служити дітям” [230, с.18].

Підходи, окреслені в програмі Вашингтонського та інших університетів США, можуть бути реалізовані завдяки методичній організації самостійної роботи, яка покликана розвинути вміння студентів самовдосконалюватися, тому вона посідає чільне місце в організації навчального процесу, іноді навіть за рахунок інших форм навчання. Серед різноманітних видів самостійної роботи можна виділити:

- твори на запропоновані вільні теми;
- написання рефератів;
- складні творчі завдання, розраховані, наприклад, на порівняння різних теоретичних концепцій;
- індивідуальні або групові проекти, що ґрунтуються на певному дослідницькому задумі (наприклад, створення дитячої телевізійної програми або програми викладання з урахуванням особливостей дитячого середовища);
- аналіз і вирішення реальних або спеціально створених педагогічних ситуацій;
- критичний аналіз ключових статей з певної проблеми, альтернативних позицій тощо;

- підготовка лекції для виступу перед студентами з наступною дискусією;
- створення власних файлів інформації про учнів у комп'ютері і т.п.

Варто вказати на підвищену увагу авторів індивідуальних програм самостійного навчання до озброєння студентів методикою наукових досліджень. До завдань більш складного наукового рівня належать: самостійні дослідницькі технології та організація експериментальних досліджень; аналіз та інтегрування літературних джерел; розвиток умінь педагогічного аналізу; принципи соціальних і поведінкових досліджень; факторний аналіз; конструювання питань і шаблонів; збір психолого-педагогічних даних, їхня статистична обробка й аналіз, урахування можливих помилок; узагальнення результатів дослідження; використання комп'ютера для аналізу даних та інтерпретації знахідок.

Майже кожна навчальна тема, яка має практичне значення, може бути запропонована студентам для самостійного вивчення, обговорення, а також застосування відповідних інноваційних стратегій і методів навчання. До теми подається перелік рекомендованих статей з педагогічних журналів з наступним обговоренням їх у групі або підготовкою письмового звіту.

Особливістю таких програм є:

- відсутність жорстких термінів часу, відведених на вивчення матеріалу, що дозволяє студенту просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає його здібностям;

- сувора вимога повного засвоєння матеріалу та можливість перейти до нового матеріалу лише після засвоєння попереднього;

- складання програми навчання самим студентом за допомогою комп'ютера та за умов методичного керівництва викладача (таким чином, набір навчальних, за винятком загальноосвітніх, дисциплін та залікових одиниць характеризує рівень підготовки та коло науково-професійних інтересів студента);

- використання лекцій тільки як форми спрямування в навчанні (а не як головного джерела інформації);

- підвищення ролі письмових робіт;
- використання спеціального персоналу методистів-консультантів (інспекторів) для багаторазової перевірки знань, оперативного підбиття підсумків роботи студента, корекції спрямування самостійного навчального процесу, керівництва та нагляду за процесом одержання знань студентом.

Можна зробити висновок, що метою навчальних програм самостійної роботи є передусім формування в майбутніх педагогів умінь самоосвіти, опанування знань, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

На відміну від традиційних навчальних програм, побудованих на вивченні певних академічних курсів, програми самостійної роботи студентів педагогічних коледжів відзначаються індивідуалізацією навчання за рахунок навчальних модулів. Роль викладача коледжу трансформується з передачі навчальної інформації у керівництво процесом навчання.

Навчальний модуль у цих програмах є інтеграцією різних курсів або навчальних тем у структурі однієї дисципліни, підпорядкованих спільним цілям навчання й поетапним завданням на шляху до їх досягнення.

Модуль дає можливість логічно й компактно згрупувати навчальний матеріал, уникаючи повторів, визначити обсяг змісту й види навчальної самостійної діяльності студентів та форми її організації у відповідності з навчальними завданнями.

Суть модульного навчання полягає в тому, що студент може практично самостійно працювати із запропонованою йому індивідуальною програмою, що охоплює цільовий план дій, банк інформації і методичні вказівки щодо досягнення цілей. Викладач виконує при цьому різні функції: від інформаційно-контролюючих до консультаційно-координуючих.

М.Д.Нікандров, аналізуючи зарубіжний досвід використання модульного навчання, виділяє модуль (в американській термінології – “навчальний пакет”) як основний засіб індивідуалізації в даній дидактичній системі [72]. До складу навчального пакету входять:

-попередній тест, який або допускає студента до основного змісту, або пропонує літературу для повторення;

-3-4 стратегії поведінки й декілька наборів навчального матеріалу, котрі студенти вибирають, виходячи з ряду міркувань (курс основний/додатковий, навантаження в даному семестрі та ін.);

-контрольне тестування.

Умовою подальшого просування чи необхідності повторення даного етапу вивченого курсу є контрольне тестування після кожної частини пакету.

Застосування модульного навчання дозволяє індивідуалізувати самостійне навчання за змістом, темпами засвоєння, методами й технологіями навчання, типами взаємодії з викладачем, способами діагностики й контролю засвоєння матеріалу. Кожний “навчальний пакет” включає 3-4 варіанти вивчення основного змісту, й кожен студент має можливість вибрати найбільш прийнятний для себе. Студенти переходять від модуля до модуля за умов досягнення поставлених цілей.

Модульне навчання вимагає змін у стратегії й тактиці організації самостійної роботи студентів: зміни функцій викладача, підготовки бази для самостійної роботи студентів, організації формування груп студентів у залежності від їхнього вибору модулів і успіхів у навчанні, розробки систем контролю й методичного забезпечення навчального процесу, створення служби консультування.

В індивідуальному навчальному плані, як правило, на кожну годину аудиторних занять рекомендується 2 години самостійної роботи. Особлива увага приділяється спрямуванню та керівництву самостійною роботою студентів.

Відомий американський педагог-практик У.Пок переконаний у тому, що успіх студентів у набутті вищої освіти все більше залежить від умінь самостійно орієнтуватися в безмежному потоці інформації. Важливого значення він надає розвитку індивідуальних стратегій самостійної навчальної діяльності. Визнаючи важливість конкретизації в постановці й досягненні цілей, а також

логічної послідовності навчальних дій, американський педагог пропонує не нав'язувати всім студентам однаковий стиль самостійного навчання, а надавати кожному студентові можливість оволодівати тими методами навчальної роботи, які є значущими й доцільними для певної особистості. Завданням студента є самоспостереження під час занять, визначення умов успішної діяльності й досягнення оптимальних результатів. Така інформація покликана допомогти у формуванні індивідуального стилю самостійного навчання. Деякі студенти краще засвоюють навчальний матеріал, читаючи його, інші – слухаючи, треті – виконуючи якісь певні завдання. Деякі працюють швидко, інші – повільно, проте продуктивно; одні працюють ефективно під “тиском”, інші навпаки, погано. Беручи до уваги всі ці моменти, студентам рекомендують вивчити, відібрати й перевірити запропоновані методи навчальної роботи з тим, щоб створити свої індивідуальні пакети навчальних умінь, які б стали відображенням особистісно значущого й творчого підходу до навчання й сприяли б досягненню поставлених цілей у навчанні [222].

Іншою досить актуальною проблемою організації самостійної роботи студентів у системі підготовки майбутніх педагогів є засоби й методи розвитку мотивації навчання. Мотиваційна спрямованість індивідуалізації тісно пов'язана з цілями навчання, адже в ній розглядаються чинники, що істотно впливають на підвищення чи зниження ефективності навчальної діяльності студента на шляху до реалізації поставлених цілей, або, керуючись термінологією Р.Тайлера, на шляху формування його “навчального досвіду” [244].

За умов застосування індивідуалізації навчання в організації самостійної позааудиторної роботи, яка передбачає врахування широкого спектру особистісних характеристик студента, навчальна мотивація набуває особливого значення. Коригування мотивів поведінки студента відкриває широкі можливості для свідомої, виваженої оцінки ним своїх здібностей і дозволяє спрямувати студента на вибір власної траєкторії в організації самостійної роботи.

Критерієм дієвості мотивів, їх участі в реалізації навчальної самостійної діяльності є цілі. Тому динаміку розвитку мотивації студентів слід розглядати у взаємозв'язку з наявними у них уміннями цілепокладання. Саме в мотиваційній спрямованості самостійної роботи студентів розглядаються чинники, що істотно впливають на підвищення чи зниження ефективності самостійної навчальної діяльності студента на шляху до реалізації поставлених цілей, або, як зазначав Р.Тайлер, на шляху формування його “навчального досвіду”. Про предметний зміст мотивів можна зробити висновок на підставі тих цілей, у яких вони реалізуються. Якщо певні цілі, наприклад, навчальні, не зазначені – це означає, що відповідні мотиви або переформовані, або ж їх не вдалося актуалізувати. Отже, важливою частиною вивчення динаміки мотивів, змін, які відбуваються в їхній структурі, є вивчення спрямованості цілей в процесі організації самостійної позааудиторної роботи.

В організації самостійної позааудиторної роботи джерелом розвитку самостійності й мотивації є сфера індивідуальних смислів. У контексті цього підходу головним є не те, як майбутній вчитель вирішує запропоновані йому завдання (академічно-традиціоналістичний підхід), а які завдання він сам поставив перед собою в процесі виконання самостійної роботи. Таким чином відбувається зміщення акцентів у розумінні сутності педагогічної освіти. Ми вважаємо, що на основі такого підходу можна створити принципово нову стратегію педагогічної освіти: формування в майбутніх педагогів механізмів модифікації мотиваційно-ціннісних аспектів власної самостійної діяльності через самопізнання.

Функція мотиву докорінно змінюється в оволодінні змістом навчання, що орієнтується на індивідуальну самостійну роботу майбутнього вчителя. У традиційному навчанні, де результатом діяльності студентів є орієнтування в певній предметній сфері, мотив впливає скоріше на процесуальні, а не змістові характеристики засвоєних знань. Тобто важливим є не зміст, а глибина, міцність, розуміння та інші аналогічні якості набутих знань. У процесі засвоєння ціннісних аспектів матеріалу відкривається якісно нова функція

мотивації навчання: мотив обумовлює зміст того, що вивчається, оскільки цінність його не просто розуміється, але й приймається особистісно [244].

В організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів у США мотиваційно-цільова спрямованість індивідуалізації навчання особливо чітко виявляється в такій моделі індивідуалізованого навчання, як “прогресивне навчання” (Р.Томас, В.Пеппі) [224]. Саме на рівні педагогічної освіти відтворюється модель “значущого навчання”, зорієнтованого на особисті цілі в самостійному навчанні [224]. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів за індивідуальним планом, система вивчення предметів за вибором, модульний гнучкий розклад занять і система “навчальних пакетів”, призначених для самостійного індивідуального навчання, є важливими мотивуючими чинниками. Мотивація досягнень при цьому стимулюється рейтинговою системою оцінювання.

До мотивуючих факторів індивідуалізованого самостійного навчання належить застосування активних методів навчання. У більшості американських університетів заохочуються пропозиції самого студента щодо теми самостійної творчої роботи або курсового проекту.

Відомий американський спеціаліст з вищої освіти Г.Фламер склав перелік основних чинників, що істотно впливають на успішність студента в американському вузі. Позитивними чинниками ефективного навчання є такі:

- 1) високі результати в навчанні до вступу в університет;
- 2) компетентність у галузі науки, що вивчається, яка має підґрунтям шкільний досвід;
- 3) досконало відібраний зміст навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студента, що передбачає достатню кількість годин для творчої самостійної роботи;
- 4) відсутність жорстких строків здачі заліків, що дозволяє студентам просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає їхнім можливостям;
- 5) визначеність особистісних цілей у самостійному навчанні;

6) чітко організована система консультувань, що сприяє організації самостійної роботи;

7) відповідність стилю самостійного навчання студента й методів та форм виконання завдань;

8) почуття задоволення у студента програмою самостійного навчання;

9) задоволеність з приводу досягнутих результатів;

10) емоційна зрілість.

Існують негативні чинники, що демотивують самостійне навчання й перешкоджають досягненню успіху при виконанні самостійної роботи. До таких негативних чинників належать: прогалини в освіті до вступу в університет, почуття некомпетентності, перевантаження в самостійному навчанні, неправильне співвідношення аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, несумісність стилів викладача й студента в навчальному процесі, надмірна занепокоєність досягнутими результатами, невизначеність особистих цілей в самостійному навчанні.

Успішну організацію самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США забезпечують і професійні якості викладача, такі, як повага й довіра до студентів, небайдужість до їхніх потреб та інтересів, знання здібностей і можливостей кожного студента, вміння заохочувати. Саме викладач відповідає за створення й розвиток мотивації в самостійному вивченні студентом конкретного курсу і за його зміст.

Вивчення проблеми мотивації навчання в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів у педагогічних коледжах США дає підстави стверджувати, що:

1) у структурі організації самостійної позааудиторної роботи майбутнього педагога проблема мотивації є однією з ключових, оскільки саме мотиви виступають рушійною силою розвитку особистості майбутнього педагога в процесі його професійного становлення та власного вибору траєкторії самостійного навчання;

2) мотиви й цілі знаходяться в тісному взаємозв'язку: оскільки цілі визначають ступінь дієвості мотивів, про предметний зміст кожного з них можна судити лише на підставі тих цілей, в яких вони реалізуються;

3) показником високого рівня сформованості мотиваційної сфери навчальної діяльності є розвиток у студентів особистісно-значущого ставлення до навчання, адекватного його цілям і змісту.

Науково обґрунтований вплив на мотиваційну сферу сприяє самовдосконаленню й стимулює інтелектуальні процеси, збуджуючи прагнення до самостійної діяльності та самостійного вирішення проблем.

Дослідження даної проблеми дозволяє переконливо стверджувати, що врахування позитивної мотивації та індивідуалізації в процесі самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США сприяє успішному вирішенню таких завдань:

а) виробити вміння й навички, передбачені програмою кожного предмета відповідно до цільової настанови вищої школи (враховуючи вміння самостійно набувати нові знання з різних джерел, глибоко їх переосмислювати й систематизувати);

б) навчити студентів послуговуватися набутими знаннями, вміннями та навичками в житті, в суспільно-корисній праці – виробничій і побутовій;

в) розвивати у студентів їхні пізнавальні здібності (спостережливість, допитливість, логічне мислення, творчу активність у здобутті й застосуванні знань тощо);

г) виробити у студентів потребу самостійно підвищувати свій освітній рівень у подальшому.

Отже, індивідуальні програми самостійного навчання дають можливість узгодити нахили, здібності, потреби й запити майбутніх учителів з навчальною діяльністю, створюють умови для вдосконалення в обраній галузі знань, сприяють підвищенню загальнокультурного рівня студентів, що в майбутньому забезпечує здатність студентів до самостійного творчого мислення, самовдосконалення, самовиховання. Можемо зробити висновок, що метою

навчальних програм самостійної роботи є передусім формування в майбутніх педагогів освітнього рівня загальних знань, розвиток умінь та здібностей до самоосвіти, опанування знань, навичок та умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Структура організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США дає уявлення про зміст їхньої підготовки, який послідовно реалізується через блоки навчальних курсів: професійно орієнтованих дисциплін, не орієнтованих професійно дисциплін, курсів гуманітарних наук, курсів підвищеної складності, курсів за вибором студентів та факультативних курсів.

2.2. Форми, методи та моделі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів

Визначальною позитивною ознакою педагогічної освіти США є використання великої різноманітності форм, методів та моделей організації навчальної діяльності студентів. Однією з важливих вимог до Стандартів підготовки вчителів, сформульованих Національною Асоціацією Директорів педагогічної освіти Сполучених Штатів, є ствердження того, що “педагогічний колектив навчального закладу використовує велику різноманітність навчальних процедур” [122, с.13]. Численна кількість наукових праць присвячена дослідженню моделей навчання, притаманних вищій педагогічній школі США. Однією з перших значущих праць на цю тему є монографія Б. Джойса і М. Вейл „Моделі навчання”. Серед теорій, які отримали право на існування, були і ті, де принципи організації самостійної роботи студентів виділялися досить чітко, і ті, які важко було використати через їхню розмитість у формулюванні вихідних положень та надмірну описовість. Б.Джойс і М.Вейл, проаналізувавши 213 моделей педагогічної освіти, що були описані в національних наукових дослідженнях з цієї проблематики, згрупували їх навколо чотирьох напрямів педагогічної освіти: 1.Моделі соціальної взаємодії; 2.Інформаційні моделі;

3.Персонологічні моделі; 4.Біхевіористичні форми та методи підготовки вчителів [199].

Моделі соціальної взаємодії відображають притаманне людській природі прагнення до суспільних стосунків і удосконалення суспільства. Моделі соціальної взаємодії вивчали та аналізували такі теоретики, як, Дж.Дьюї, Б.Кокс, Б.Месселес, М.Скотт, Д.Хант, Дж.Шевер [167, 192, 229]. До цієї моделі вони відносять такі методи навчання: метод соціальної допитливості, метод самостійного групового дослідження, лабораторний метод та інші.

Інформаційно-процесуальні моделі наголошують на оптимізації педагогічних умов процесу самоосвіти студента та ефективного керування цим процесом з боку викладача. Однак слід зазначити, що майже всі моделі акцентують увагу на важливості характеру соціальних взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, хоча їх головним завданням є набуття студентом здатності самостійно систематизувати інформацію і користуватися нею. Основною формою цього навчання є самостійна групова діяльність, під час якої відбувається розвиток студента. До складу цих моделей входить “Модель розвитку наукового інтересу” (Дж.Брунер, Дж.Шваб), “Модель розвивального навчання й когнітивного розвитку” (Ж.Піаже, І.Сігел).

До третьої групи належать моделі персонологічного підходу до педагогічної освіти, які поділяють орієнтацію щодо розгляду індивідуальності як „джерела освітніх ідей” [230]. Ці моделі скеровані на індивідуальну внутрішню організацію і допомагають розвивати аутентичний погляд як на себе, так і на суспільство. Більшість із цих моделей, особливо тих, які орієнтовані на самореалізацію особистості, пов'язані з розвитком соціальних відносин та інформаційно-процесуальними аспектами. Проте визначальною рисою моделей цієї групи є наголос на особистісному самостійному розвитку та джерелі навчальних ідей, хоча допомога людині у формуванні стосунків з навколишнім середовищем, учителями, друзями також дуже важлива. До моделей цієї групи належать “Недирективне навчання” (К.Роджерс), “Концептуальні системи” (Д.Хант).

До четвертої групи належать моделі модифікації поведінки. Їх побудовано на основі біхевіористичних ідей Б.Скіннера про позитивне підкріплення. Учені цієї орієнтації досліджують зовнішню поведінку особистості, яка піддається спостереженню, і шляхи педагогічного впливу на неї. Ці моделі зараз широко використовуються у професійній та спеціальній освіті. До складу моделей цієї групи належить оперантна модель (Б.Скіннер).

Спробу описати та впровадити нові методи самостійного навчання студентів здійснив американський психолог Ф.Келлер. Він вирішив відмовитись від традиційної форми лекційного викладання в коледжі, запропонувавши натомість свою систему – „План Келлера”, в якій студентам подавали список старанно продуманих послідовних завдань для самостійного аудиторного та позааудиторного опрацювання. Залік студентам виставляли після того, як вони складали тестові завдання з відповідями широкого вибору. Таких іспитів було 15 протягом семестру. Студенти могли складати кожний з цих тестів стільки разів, скільки потрібно для того, щоб досягти вищих показників.

У середині 1970-их років у Стенфордському університеті професор Р.Шавелсон з бригадою асистентів-викладачів розробив десятитижневий курс „План Келлера” для майбутніх учителів. [200]. Побудова курсу надавала студентам більше можливостей оптимально використовувати власний час. Замість того, щоб обов'язково відвідувати дві чи три лекції щотижня в конкретний час, вони мали змогу самостійно читати навчальні матеріали курсу в будь-який час і складати тести тоді, коли їм зручно. Студенти, які вивчали матеріал швидко, не втрачали інтересу до навчання, а ті, хто запам'ятовував повільніше, могли працювати за власним графіком, і кожен міг отримати найвищий бал.

За логікою „Плану Келлера” акцент робився на індивідуальній і самостійній роботі студента. Ці ідеї звучать у педагогіці США вже майже століття, проте план-програму Келлера вважали „найуспішнішою з усіх спроб педагогів за останні 50 років” [200, с.9]. Студенти за цією програмою

проходили такий шлях самостійного навчання: початкове оволодіння змістом завдання, експериментування на моделях, застосування їх на практиці під керівництвом викладача, спостереження цих моделей у діяльності.

Часи досить активного поширення „Плану Келлера” збіглися з вибухом інтересу до самостійного проблемного навчання. Проблемне навчання потребує надто багато часу й зусиль, а тому неекономне. Але для розвитку мислення, самостійності, творчості воно є ефективним і майже незамінним. Зрозуміло, що в межах „Плану Келлера” саме проблемному навчанню приділялась більша увага. Були запропоновані так звані біхевіористичні програми самостійного навчання, які передбачали такі фази:

- 1) розуміння мети і принципів навчання;
- 2) набуття теоретичних знань;
- 3) засвоєння термінів.

У другій фазі самостійної роботи студенти виводять концептуальні положення з теорії. Третя фаза — переведення знань на високий рівень усвідомлення, аналізу, синтезу й оцінювання. Остання фаза залучення студентів до світу індивідуальної самостійної творчої діяльності передбачає, що студент використовує на практиці самостійно отримані знання з урахуванням видозмінених ситуаційних обставин. За „Планом Келлера” сильні студенти виконували індивідуальний план менш ніж за семестр, слабкі – протягом семестру або за більшу кількість часу відповідно до індивідуальних можливостей. Акцент було зроблено на інтенсифікацію самих методів навчання, що давали змогу студентам самостійно справлятися із запропонованим матеріалом, якщо не на творчому рівні, то на рівні засвоєння й мислення.

Однак курс „План Келлера” тривав лише протягом року, і подібні до нього курси в багатьох університетах та коледжах втратили свою актуальність вже до 1980 року. У навчальних планах, розроблених для викладачів, були чітко розраховані години, продумані завдання, різні рівні їх складності. Але з

навчання зник “людський фактор”, зникли взаємини між викладачем і студентом, необхідність яких в організації навчання доводила практика.

Сьогодні „План Келлера” майже не використовується в організації самостійного навчання студентів, зник непоміркований ентузіазм з приводу навчання без викладача. Цей метод втратив свою новизну та актуальність.

Зауважимо, що в американській педагогіці не існує чіткого визначення таких понять, як „метод”, „форма”, „модель”. Поняття „метод” часто є синонімом до таких термінів, як „модель”, „форма”, „техніка”, „процедура”, „стратегія”, „підхід”, „навчальний стиль” тощо. Майже кожен автор подає своє трактування термінів, відповідно до цього існує велика кількість класифікацій методів і моделей навчання, в тому числі й методів самостійного навчання, що ніяк не сприяє системному підходу до навчально-виховного процесу та можливості уніфікувати його засади.

З усієї великої різноманітності моделей, форм та методів навчання ми виділили лише ті, які мають особливу цінність в організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Як правило, ці форми та методи організації самостійного навчання визначаються змістом і структурою підготовки фахівців, а також тим соціальним контекстом, що склався в американській освіті в другій половині ХХ століття. Так, філософські течії, розглянуті в попередньому параграфі, суттєво вплинули на вибір викладачами та студентами навчальних стратегій, що в свою чергу передбачає орієнтацію на певні освітні цілі, які визначили структуру підготовки фахівців даного профілю.

І.В.Пасинкова, вивчаючи питання методів навчання в коледжах США, вбачає відхід від позицій біхевіоризму на користь когнітивної концепції, а саме застосування в організації самостійної діяльності студентів методів розвитку творчого мислення студентів. Особливостями творчого мислення вважають такі ознаки: самостійне перенесення знань та умінь на нову ситуацію; вміння висувати нові гіпотези щодо вирішення проблеми; віднайдення нових функцій знайомого об’єкта; вміння визначати структуру об’єкта, що вивчається. До них

також відносять здатність особистості самостійно віднаходити альтернативні рішення, комбінувати відомі раніше методи розв'язання проблеми для створення нового підходу до її розв'язання, доходити оригінальних висновків за умов існування традиційних підходів [78].

Усі методи організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи, яким надається перевага в педагогічних коледжах, базуються на індивідуальному підході.

Найбільш поширеною формою індивідуалізованого самостійного навчання є **модульне навчання**, коли кожен студент для вивчення конкретної теми одержує індивідуальну методичну програму у вигляді пакетів пізнавальної діяльності. На основі діагностики здібностей, умінь та інтересів студентів викладач визначає зміст такого пакета. Звичайно він складається з декількох модулів — дуже чітко дидактично й методично оформлених частин навчального курсу.

Ідея модульного підходу до самостійного навчання з'явилася у США лише наприкінці 60-х років ХХ ст. Ця ідея виникла як відгук на інтегративні процеси у професійній освіті. Поява модульного підходу – спроба ліквідувати недоліки традиційних методів організації навчання, в тому числі й самостійного. Перша робота з модульного навчання була опублікована у США С.Постлезвейтом 1969 року [105]. Він запропонував концепцію одиниць змісту навчання, за якою певну порцію (одиницю) навчального матеріалу можна вважати автономною темою та вільно її інтегрувати в програму занять. Ці одиниці залежно від обсягу одержали назву відповідно „мікрокурси” та „мінікурси”, їх зміст і обсяг визначалися дидактичними цілями.

Мінікурси набули широкого впровадження на початку 70-х років у практику навчання в університетах і коледжах США. З'явилося багато різновидів мінікурсів – „навчальний пакет”, „пакет засвоєння”, „пакет індивідуалізованого навчання” тощо. У загальному випадку до навчального пакету входять навчальний план і програма, сукупність одиниць навчального

матеріалу, тести для перевірки вхідних і вихідних знань і вмінь, інструкція для учня, інструкція для викладача.

Значний внесок у розвиток модульного навчання зробив Дж. Рассел, взявши за основу модуля автономну порцію навчального матеріалу [32]. Таким чином „навчальний пакет”, який охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу з методичним забезпеченням, Дж.Рассел назвав „модулем”. Відповідно виник термін „модульне навчання”.

Головне в модульному навчанні – можливість індивідуалізації навчання, в тому числі й самостійного, що не виключає групових форм навчання. На думку Дж.Рассела, можуть існувати альтернативні модулі, в яких репрезентовані різні підходи до викладання одного й того ж навчального матеріалу. Наявність таких модулів дозволяє кожному студенту обирати відповідний для себе модуль і вивчати його самостійно у відповідному темпі.

З кінця 70-х років почали розрізняти модулі двох типів – теоретичні й тренувально-практичні. Теоретичні модулі – це відносно самостійні розділи, теми, що логічно виділяються із загального обсягу матеріалу. Вони охоплюють частину матеріалу відповідно до пізнавальних цілей [32]. Ці модулі призначені для формування професійно спрямованих знань.

Тренувально-практичні модулі базуються на теоретичних, лабораторних і практичних завданнях, які призначені для формування розумових і практичних умінь і навичок. Одиницею тут є „операційний модуль”, який включає практичне виконання завдання з метою формування у студентів професійних умінь і навичок.

Як показали дослідження А.Дреєра, найбільш ефективною основою індивідуалізації в модульному навчанні є самонавчання [32]. Необхідними складовими організації самонавчання є інтенсивний індивідуальний контакт студента з викладачем, що забезпечує дієвий і своєчасний оперативний зворотний зв'язок. Додатковий зворотний зв'язок забезпечується тестуванням.

Як навчальна одиниця модуль щонайперше включає визначення загальних цілей вивчення теми, розділу; конкретні знання, уміння й навички,

якими студентів необхідно оволодіти в процесі самостійної роботи над модулем; матеріали і джерела, які необхідно самостійно опрацювати або використати, завдання для самостійної позааудиторної роботи. Крім цього, до пакета додаються методичні рекомендації загального характеру з організації процесу самонавчання, методичні вказівки, де вміщено пояснення до виконання завдань і визначення терміну роботи над модулем, критерії його виконання, а також тести для перевірки вихідних, поточних і кінцевих результатів – знань і вмінь студента.

Характерно, що наслідки самостійної роботи над модулями передбачається відображати в актах альтернативного характеру. Наприклад, виконання навчального завдання „Підготуйте лекцію з вашої теми” може передбачати презентацію лекції перед невеликою аудиторією одногрупників або ж запис її на магнітну плівку з метою адаптації серед тих студентів, що працюють над цією ж темою. Самостійне усвідомлення запропонованих альтернатив залучає студентів до творчого процесу, пов'язаного з вибором форми демонстрації результатів своєї самостійної пізнавальної діяльності.

Перед виконанням модуля студенти отримують консультації. Інструкції-консультації мають індивідуальний характер або проводяться для невеликої групи студентів, яка працює над одним модулем. Керування модульним навчанням здійснюється за допомогою тестів. Вхідний тест призначений для діагностики знань та вмінь студентів, фазові тести – для встановлення рівнів самостійного засвоєння знань та вмінь з кожної модульної одиниці, а також для реалізації негативного зворотного зв'язку, що є основою циклічного керування або самокерування ходом навчального процесу або самонавчання. Вихідний тест слугує для перевірки рівня засвоєння навчальної модульної програми та може бути оформленим у вигляді паспорта навичок – документа атестації. Викладач вирішує, коли студент може перейти від одного модуля до іншого або виконати ряд завдань додатково. Тести, що містяться в пакеті, використовуються студентами для самоперевірки поточних та кінцевих результатів своєї самостійної роботи. Студенти, які отримали низькі оцінки за

результатами підсумкового тесту, повертаються до роботи з модулем ще раз, а потім проходять нове тестування. Діагностичний тест, що проводиться на початку роботи над програмою, дає змогу визначити успішність попереднього самостійного оволодіння знаннями та вміннями.

„Навчальні пакети, – пише Б.Кларк, – надають студентам чудову можливість працювати самостійно або малими групами і нести відповідальність за своє навчання... Зміст пакету повинен бути розрахованим на темп роботи кожного й дозволяти тим, хто вчиться, виправляти свої помилки до того, як рівень засвоєних знань та набутих умінь оцінить викладач” [154, с.56].

Ще однією формою самостійного індивідуалізованого навчання є **контракт** – ретельно розроблений документ, своєрідна угода між студентом і викладачем, що визначає основні напрямки самостійної роботи студентів під керівництвом педагога. У контракті зазначаються: навчальна тема, строки самостійної роботи над нею, завдання, які необхідно виконати, функції викладача. Документ підписують студент та педагог. Складаючи контракт, викладач та студент обговорюють цілі і завдання, що стоять перед студентом, джерела й матеріали, якими йому доведеться користуватись, варіанти завдань і альтернативні форми подання результатів контракту, критерії його виконання й методику оцінки результатів роботи, включаючи самооцінку й самотестування. Контрактна форма навчання надає студентам можливість самостійно планувати етапи своєї пізнавальної діяльності і оволодівати матеріалом відповідно до своїх здібностей, успіхів та інтересів. Якщо ж контракт виявляється складним для самостійного виконання або в процесі роботи з ним виникає потреба більш глибокого вивчення теми, викладач певним чином модифікує початковий варіант, визначає додатковий час на його виконання.

Виконання контракту потребує організованості, наполегливості, активності, тому що студенти „самостійно вибирають завдання”, „застосовують самоконтроль в організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи”, „вчать планувати й розподіляти час”, „робити нові спроби, якщо вони стикаються з труднощами „ [154, с.59].

Індивідуалізований характер контракту, однак, не означає, що кожен працює лише самостійно, за бажанням студент може приєднатись до групи. Контракт не звільняє студента від щоденного відвідування занять, він є додатком до них, оскільки складений з метою поглиблення знань з предмета.

Контрактний підхід до самостійного навчання в більшості випадків передбачає проблемно-пошукову пізнавальну діяльність, коли студенти отримують завдання у вигляді індивідуального або групового проекту. **Проект** містить опис основних елементів самостійної роботи над проблемою. У ньому обґрунтовуються цілі і завдання роботи, визначається характер і форма подання її результатів, вказуються джерела й матеріали, які доцільно використати, характеризуються засоби й методи, обумовлюються строки виконання та критерії результативності, місце виконання проекту.

Завдання індивідуального проекту можуть передбачати, наприклад, добір статей з газет і журналів з певної теми чи проблеми, аналіз і узагальнення їхнього змісту. Наприклад, завдання групових проектів можуть бути сформульовані таким чином: утворити бюро прогнозів й організувати його роботу; проаналізувати, яку допомогу може надати бібліотека у проведенні наукового дослідження тощо.

Працюючи над проектом, студент повинен самостійно зібрати інформацію, проаналізувати різні підходи до вирішення проблеми, перевірити гіпотези, вибрати оптимальний варіант розв'язання задачі й подати відповідь у формі висновку або узагальнення. У виконанні завдань проекту студенти обмежені жорсткими часовими рамками. Консультації викладача передбачають орієнтування в літературі з проблеми, над якою працює студент, а також пропозиції щодо методів дослідження.

Студенти мають можливість поділитись із групою інформацією, яку вони зібрали під час роботи над проектом. Як правило, вони зустрічаються 1-2 рази на тиждень для того, щоб обговорити загальні проблеми, обміняти нову інформацією, порадитись із питань, пов'язаних з виконанням самостійного завдання. Роль викладача полягає в тому, щоб надавати необхідну допомогу,

поради, рекомендації студентам та спрямовувати їхній самостійний пізнавальний процес. Існує поточний контроль з метою коригування проміжних результатів проекту.

У педагогічних коледжах США зростає питома вага завдань дослідницького характеру. Вони постають перш за все у формі дослідницьких проектів, які виконуються індивідуально або групою студентів. Такі проекти передбачають вищий рівень самостійної інтелектуальної активності. Студенти самостійно обирають тему й визначають передбачувані кінцеві результати дослідження, планують свої дії і реалізують заплановане, узагальнюють і аналізують зібрані відомості, роблять висновки й визначають найефективнішу форму подання результатів дослідження, що може мати вигляд усної доповіді, письмового звіту, виступу перед громадою, організації виставки тощо.

З метою запобігання формального підходу до дослідження, надання йому практичного спрямування, викладач може сам запропонувати певну проблематику, з перерахуванням тем якої студенти вибирають ті напрями, які їм найбільше імпонують. Здебільшого тематика дослідницьких проектів пов'язана з вивченням різних аспектів шкільного та студентського життя.

Критерієм рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу на шляху досягнення високого рівня професіоналізму виступає їхнє вміння самостійно проектувати набуті знання у сферу практичної діяльності.

У процесі самостійного дослідження студентами застосовуються різноманітні методи. Комп'ютерні каталоги в бібліотеці спрощують процес збору інформації, внаслідок чого залишається більше часу для самого дослідження. Студентське наукове дослідження передбачає цілеспрямоване спостереження, інтерв'ювання, а також використання інших діагностичних методик, що входять у програму, розроблену кожним студентом окремо.

Високий рівень інтелектуальної активності та спеціальних умінь, необхідних у роботі над дослідницьким проектом, вимагає попередньої цілеспрямованої підготовки. Дж.Каллаган і А.Кларк виділяють серед таких умінь здатність знаходити потрібний матеріал, користуватись обладнанням,

призначеним для проведення наукових досліджень, відбирати зразки, перевіряти вірогідність фактів, аналізувати й обробляти статистичні дані, застосовувати методи наукового дослідження, робити обґрунтовані висновки [148]. Формування вмінь самостійної дослідницької діяльності проводиться на спеціально відведених для цього заняттях як в аудиторний, так і в позааудиторний час і не залишається без уважного керівництва з боку викладача.

Викладачі рідко вимагають подання письмового звіту про результати самостійного дослідження, найчастіше студентам на вибір пропонується декілька форм. Результати дослідження обговорюються в групі, де студенти прагнуть захистити різні точки зору, пов'язані з досліджуваною проблемою. Поширеною формою демонстрації результатів самостійних досліджень є так звані „ділові доповіді”, для проведення яких студенти готують таблиці, схеми, діаграми, інші матеріали, а також публікації у студентській або місцевій пресі.

Успішне самостійне виконання задуманих досліджень, одержання реальних результатів підвищує внутрішню мотивацію студентів до самонавчання та самовдосконалення. „Навчання перетворюється на захоплюючу, хвилюючу подію, а не постає необхідним обов'язком”, – вважають американські педагоги [148, с.38]. Це дає підставу стверджувати, що в організації самостійної позааудиторної роботи студентів задіяною є не тільки інтелектуальна, а й емоційна сфера особистості.

Важливе місце серед методів організації самостійного навчання посідає **процедурний метод**. В основі процедурного методу лежить підхід „концептуально-орієнтованого самостійного навчання”. Цей підхід базується на використанні різних факторів мотивації студентів, що своїм наслідком має впровадження індивідуальних пізнавальних стратегій. Програма реалізації процедурного методу була розроблена в 1996 р. і передбачає проходження чотирьох етапів.

Перший етап цієї програми – спостереження та персоналізація. Сутність цієї діяльності полягає в можливості студентів самостійно спостерігати за

конкретними подіями та об'єктами реального світу. Після такого спостереження у студентів з'являються думки, ідеї, що є підґрунтям для подальших досліджень, котрі передбачають застосування інших діагностичних методів, реферування літератури, методу дискусії.

Другий етап – пошук і збереження. У процесі продуманої, спланованої викладачем діяльності студенти вчаться самостійно знаходити відповіді на поставлені питання, систематизувати дані дослідження, знаходити необхідну інформацію, яка поглиблює розуміння отриманого емпіричного матеріалу, надавати результату діяльності форми, в якій він може зберігатися чи бути використаним у подальшій роботі.

Третій етап – це усвідомлення та інтегрування. На цьому етапі студенти знайомляться зі стратегіями аналітичної роботи з емпіричним матеріалом. Такими стратегіями є узагальнення самостійно вивчених тем і альтернативних теорій, проведення паралелей, зіставлення термінології, результатів досліджень.

Четвертий етап передбачає спілкування з іншими студентами. У ході такої взаємодії студенти обмінюються самостійно опрацьованою інформацією за допомогою письмових та усних повідомлень, діаграм, таблиць та використання технічних засобів. У студентів, які самостійно працюють за цією програмою, підвищується мотивація до навчання.

Цей підхід сприяє розвитку внутрішньої мотивації та самостійної діяльності студентів, спонукає їх до самостійного пізнавального процесу. При цьому навчальне середовище мусить бути понятійним, сфокусованим більше на самостійному опрацюванні тем, ніж на навичках вказівок, має підтримуватись автономія студентів у спрямуванні діяльності, виборі посібників, напрямів консультування. Навчальне середовище має бути метакогнітивним, в якому переважатиме самостійне розв'язання проблем та написання творів. Водночас наголошується на співробітництві студентів у виробленні спільного рішення, а також на експресивності, тобто створенні можливостей для самовираження як у письмових творах, так і під час обговорення або колективної взаємодії.

Необхідним вважається також встановлення зв'язку між самостійною діяльністю в навчальній аудиторії та завданнями на день, тиждень, місяць.

Американський словник педагогічних термінів визначає такі форми самостійного навчання як “самостійне учіння”, “автономне учіння” й “коопероване навчання” [184, с.37]. **“Самостійне учіння”** та **“автономне учіння”** характеризуються наданням великої відповідальності студентам за організацію самостійного навчання, підтримкою їхньої незалежності з боку викладача. Студентам педагогічних коледжів надається можливість працювати в зручному для них темпі. При цьому “автономне учіння” передбачає самостійну розробку студентом своєї програми навчання. Він сам визначає її мету, зміст, навчальні матеріали, прийоми учіння, час, місце й темп учіння. Він також сам дає оцінку власним результатам. Оскільки студенти можуть бути не готові до такої самостійності, їм пропонують звертатися до викладача-консультанта. Обсяг і характер цієї допомоги не можуть бути сплановані завчасно, так як вони мають відповідати індивідуальним потребам студентів, їхньому індивідуальному рівню підготовки. Одним з важливих результатів навчання за такою формою структурування навчально-виховного процесу є набуття студентами загальнонавчальних вмінь.

“Коопероване навчання” є альтернативою “автономному учінню”. Воно передбачає взаємодію викладача й студентів у процесі плануванні самостійної аудиторної та позааудиторної роботи. Основною формою самостійної аудиторної роботи тут є робота в малих групах, що сприяє частковій індивідуалізації навчання. Така форма роботи допомагає зняти напругу і надає можливість кожному студенту виявити себе в творчій самостійній діяльності. При цьому навчальна група розбивається на малі групи довільно, без урахування знань і здібностей студентів [184]. Організація такого навчання вимагає від студентів педагогічних коледжів США значної самостійної позааудиторної підготовки й умінь працювати разом.

М.Скотт пропонує дещо іншу методику для здійснення самостійної роботи в малих групах: це так звана методика взаємонавчання. Групи

комплектуює викладач у відповідності з рівнем навченості студентів на певний момент, потім список ділять на чотири рівні частини. Викладач формує збалансовані і здатні до взаємонавчання групи таким чином, щоб в кожній малій групі був представник від кожного з рангів. Студенти не знають, до якого з рангів вони належать. Кожні два-три місяці поділ на ранги уточнюється, і студентів переводять з однієї групи до іншої у відповідності до наявного на той момент рівня знань [192]. Як результат, у студентів спостерігається розвиток умінь самостійно опрацьовувати матеріал, узагальнювати та зіставляти теоретичний матеріал з вивчених тем, ефективно використовувати ідеї тих, з ким співпрацювали, ділитися інформацією, дискутувати, бути лідером групи та ін.

В основу кооперованого навчання покладений структурний підхід, який передбачає застосування серії організованих самостійних навчальних дій. Розглядаючи варіанти організації самостійного кооперованого навчання, можна відзначити такі, як: 1) навчання в команді; 2) навчання разом; 3) метод “пилки”.

На першому етапі **навчання в команді** викладач знайомить студентів з навчальним матеріалом. Подальша робота над матеріалом відбувається в командах, вона передбачає колективне самостійне опрацювання завдання. Студенти обговорюють матеріал, допомагають один одному, опитують один одного за змістом матеріалу. Така робота триває в аудиторний та позааудиторний час упродовж тижня до змагання, яке зазвичай відбувається наприкінці тижня. Для змагання студентів ділять на групи по 3 чоловіки з однаковим рівнем знань. Ці групи складаються з представників різних команд. У командах проходить змагання у формі ігор на краще опанування матеріалом, який студенти самостійно вивчали протягом тижня. Ігрові завдання головним чином полягають у відповіді на питання роздаткового матеріалу. Студенти отримують бали за правильні відповіді на питання або за виправлення неправильних відповідей інших двох членів групи. Пізніше ці бали підсумовуються й визначається загальний бал всіх членів кожної команди.

Перед наступним змаганням викладач може змінити склад груп з метою забезпечення їх якісної однорідності. Це спонукає студентів не лише якомога краще опанувати навчальний матеріал, але й допомогти в цьому іншим членам своєї команди.

Метод “пилки” розробили Е.Аронсон та його колеги у 1978 р. При застосуванні цього методу кожен студент у групі отримує інформацію для самостійного опрацювання, призначену спеціально для нього. Кожному студенту відводиться спеціальна роль. Завдання, призначене для групи, не може бути виконане, якщо кожен її член не виконає свого персонального завдання. Члени різних груп, які самостійно в позааудиторний час опрацьовували однакові розділи, зустрічаються знову в експертних групах для обговорення своїх розділів, після чого вони повертаються до власних груп і повідомляють матеріал своїх розділів іншим членам групи. Лише уважне прослуховування матеріалу, який повідомляється однокурсниками, є для студентів джерелом інформації про інші розділи, зміст яких відрізняється від опрацьованих ними. Тому студенти виявляють інтерес до роботи своїх товаришів. Подальшим видом роботи є самостійне складання біографії або індивідуальні відповіді на питання.

Існує інший варіант методу “пилки”, згідно з яким викладачу не потрібно забезпечувати кожного студента окремим матеріалом для самостійного вивчення. Самостійна робота розпочинається в аудиторії ознайомленням з інформацією, яка подається студентам у надрукованому вигляді. На наступному етапі кожен студент отримує окрему тему, яку він повинен опрацювати в позааудиторний час та з якої він має стати експертом. Студенти з різних груп, які отримали одну й ту саму тему, зустрічаються в “експертних групах” для її обговорення. Пізніше вони повертаються до власних груп, щоб повідомити отриману інформацію іншим членам групи. Отже, обов’язком членів групи є не лише самостійне засвоєння інформації зі своєї власної теми, але й ефективна передача її одногрупникам. Всім членам групи необхідно виконати певний обсяг самостійної позааудиторної роботи та бути добре

підготовленими до змагання. Наприкінці тижня проводиться опитування студентів, підбиваються підсумки за індивідуальне виконання самостійної аудиторної та позааудиторної роботи. У такий спосіб визначається загальний бал команди, який повідомляється студентам.

Модель “навчання разом” була розроблена Девідом Джонсоном та Роджером Джонсоном (університет штату Міннесота) у 70-80-х роках ХХ століття. Згідно з цією моделлю студенти працюють у групах з 4-5-ти чоловік над самостійним індивідуальним завданнями, намагаючись дійти спільного рішення. Однією з основних рис такого навчання можна вважати позитивну взаємозалежність, яка виявляється в постановці спільного завдання, розподілі праці, матеріалів, ресурсів чи інформації серед членів групи. Кожному студенту відводиться індивідуальна роль, але оцінка за виконане завдання виноситься всій групі.

Взаємодія між студентами відбувається без втручання з боку викладачів. При цьому надається перевага тим видам самостійної діяльності, котрі вимагають колективної роботи. Іншою рисою “навчання разом” є індивідуальна відповідальність кожного члена групи, що передбачає чітку постановку завдання, яке він самостійно має вивчити та за вирішення якого він буде звітувати. Застосування методу “навчання разом” вимагає поетапного планування самостійної аудиторної та позааудиторної роботи. Основними етапами його є визначення навчальних цілей, прийняття рішень щодо розміру групи й характеру завдань, розподіл навчальних матеріалів та ролей студентів у групі, контроль за самостійною навчальною діяльністю і втручання в неї за необхідності. Кінцевим етапом є оцінювання результатів навчальної діяльності.

Дослідження методів кооперованого навчання переконує, що їх застосування позитивно впливає на становлення самооцінки студентів, їхніх академічних досягнень, розвиток пізнавальної активності, саморозвиток та самовдосконалення.

Хоча переваги кооперованого навчання очевидні, вони не можуть бути застосовані в процесі організації самостійної роботи до всіх студентів.

Наприклад, Дж.Хьюбер та його колеги переконливо доводять, що перевагу такому навчанню надають студенти та викладачі, які не чітко визначилися з цілями навчання. Позитивну взаємозалежність, про яку вже згадувалося, підсилюють чітко визначені правила роботи в групі й оцінка як індивідуального, так і групового результатів.

Дослідниця Р.Оксфорд, крім кооперованого навчання, визначає такий загальнодидактичний концептуальний підхід, зумовлений теорією самовизначення особистості, як **інтерактивне навчання** [101]. За умов інтерактивного навчання більше уваги приділяється реалізації особистісного потенціалу кожного студента під час виконання самостійної роботи.

Інтерактивне навчання пов'язане з міжособистісною комунікацією студентів у процесі виконання самостійної роботи. Такі види завдань, як моделювання, використання електронних засобів у навчанні сприяють інтерактивному самостійному навчанню. Дослідники в галузі використання електронних засобів інформації з метою організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи відзначають ефективність таких завдань, як робота в електронній мережі власної країни і за кордоном, між студентами та викладачами, спілкування в малих групах за комп'ютером та інші.

Другий аспект інтерактивного навчання, а саме – бажання студентів спілкуватися один з одним – дослідники пов'язують з їхнім відчуттям комфорту, високою самооцінкою, усвідомленням власної компетентності, що в свою чергу значно впливає на хід виконання самостійної роботи студентами та підвищує її результати. Водночас небажання спілкуватися пов'язується з дискомфортом, заниженою самооцінкою, підвищеною стурбованістю, усвідомленням некомпетентності.

Третій аспект інтерактивного навчання в організації самостійної роботи студентів пов'язаний з пізнавальним стилем, який дослідниця Р.Оксфорд визначає як „загальний підхід, що застосовується студентами до вивчення нового предмета або самостійного вирішення певної проблеми” [101].

У процесі виконання самостійної роботи індивідуальний пізнавальний стиль студентів педагогічних коледжів повинен співвідноситись із стилем діяльності викладача. Розуміння особливостей індивідуального пізнавального стилю студентів допомагає викладачу забезпечити їх видами самостійної діяльності, які сприяли б підвищенню ефективності самостійного засвоєння певного матеріалу. Д.Керрі вважає добір навчального матеріалу однією з проблем при складанні куррікулуму самостійної роботи студентів. Невирішеним, зокрема, залишається таке питання: подавати навчальний матеріал у готовому вигляді чи в процесі пошуку, самостійної напруженої мисленнєвої діяльності [219].

Досить продуктивними методами в організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США є методи **моделювання і мікронавчання**.

Метод моделювання дає можливість викладачам модифікувати самостійні завдання в залежності від індивідуальних потреб кожного студента [139]. Як свідчить аналіз американської методичної літератури, цей метод є досить поширеною формою організації самостійної навчальної діяльності в педагогічних коледжах США. Етапи методу моделювання вимагають від студентів значної самостійної аудиторної та позааудиторної роботи: опису загальної схеми гри; підготовку до гри, яка включає розподіл ролей; постановку проблеми; аналіз гри, її опис. Центральним у процесі моделювання є визначення проблеми та її розв'язання. Проблеми добираються на основі аналізу самостійно вивченої літератури, присвяченої основним перешкодам і труднощам у професійній діяльності молодих учителів або результатів опитувань останніх. В основному вони стосуються дисципліни, оцінювання, методів навчання та виховання, планування та підбору матеріалів тощо.

Цей метод допомагає визначити, як діяти в тій чи іншій ситуації, як самостійно приймати рішення, вирішувати певні педагогічні проблеми та завдання. За таких умов встановлюються міжособистісні взаємини, мета яких – навчити студентів відчувати ситуацію та усвідомлювати ролі, які вони

виконують. Переваги моделювання полягають у тому, що завдяки йому студенти мають можливість побачити проблеми молодих учителів та шукати шляхи їх розв'язання. Моделювання дає змогу майбутнім учителям самостійно спробувати вирішити проблеми, а не тільки спостерігати, як їх вирішують інші; воно демонструє прогалини в знаннях та вміннях студентів, які можуть бути заповнені при подальшому навчанні.

Метод моделювання вимагає від студентів великої віддачі, значної самостійної аудиторної та позааудиторної підготовки, активної діяльності, мотиваційна направленість в ній кожного учасника очевидна. Проте незадоволення педагогів викликає те, що ситуації, які використовують у моделюванні, усе-таки не є реальними, внаслідок чого учасники процесу не сприймають свої ролі серйозно. Керівництво моделюванням можуть здійснювати тільки досвідчені педагоги. Успіхи студентів у моделюванні значно важче оцінити, ніж у мікронавчанні. Однак американські освітяни вважають цей метод ефективним шляхом організації самостійної роботи студентів.

Метод мікронавчання вперше було використано в 1963 році в програмі підготовки вчителів Стенфордського університету, а в 1969 році цей метод застосовувався уже в 532 програмах [121]. Метод мікронавчання активно використовується в організації самостійного навчання студентів і переважно застосовується для оволодіння майбутніми вчителями вміннями педагогічної техніки, різноманітними специфічними дидактичними, організаторськими та комунікативними вміннями.

Ключова роль у мікронавчанні відводиться викладачу. Він відповідальний за допомогу студенту в самостійному оволодінні вміннями та встановленні зв'язку цих умінь як з відповідною теорією, так і з реальними умовами роботи вчителя в класі. Зворотний зв'язок може бути отриманий від учнів та викладача в письмовій або усній формі та, якщо є можливість, шляхом аналізу відеозапису мікроуроку.

Під час першого етапу мікронавчання студент для опрацювання самостійно вибирає або одержує від викладача одне з умінь і навичок навчання: навички активізувати й стимулювати інтереси учнів, уміння проводити опитування; уміння вводити новий матеріал; уміння використовувати приклади й наочність на уроці. Далі студент самостійно в аудиторний чи позааудиторний час вивчає рекомендовану літературу, де описане це уміння чи навичка, проглядає відеокасету, спостерігаючи за тим, як це уміння застосовує вчитель-професіонал. Наступним етапом є самостійна підготовка уроку.

Результати самостійної позааудиторної підготовки студенти демонструють перед викладачем і невеликою групою студентів, які визначають рівень засвоєння студентом обраного уміння чи навички. При цьому урок записується на відеокасету. В залежності від результату студент або повторює весь цей процес знову, або ж вибирає наступні уміння чи навички [120].

Позитивним є те, що цей метод зменшує складність мистецтва викладання для майбутнього вчителя, дозволяючи йому сконцентруватись на оволодінні певним умінням; мікронавчання також забезпечує спокійне, контрольоване оточення для практики, аналіз викладання.

У більшості педагогічних коледжів США метод мікронавчання широко застосовується в організації самостійної роботи, і студенти-педагоги вважають його важливим компонентом своєї професійно-педагогічної підготовки, який максимально наближає їх до реальної роботи в школі, виявляючи індивідуальні можливості кожного з них і потенційні труднощі в майбутній професійній діяльності.

В організації самостійної роботи студентів застосовується **рефлексивний метод навчання**. Реалізовується він таким чином: студенти поділяються на групи з 4-6 чоловік. Один член кожної групи стає „призначеним учителем”. Цим членам групи дають інструкції, щоб підготувати їх до викладання у своїй групі. Викладач коледжу переконується, що „призначеним учителям” відомі цілі, які полягають у тому, щоб досягти успіху учнів. Студентам також пропонується список необхідної для самостійного опрацювання літератури.

Після значної самостійної позааудиторної підготовки в певний день всі „призначені вчителі” отримують місце вчителя й починають заняття, плануючи його так, як вони вважають за потрібне. Через 15 хвилин заняття припиняється, і учням, у ролі яких виступають студенти, дають певний тест, метою якого є спонукати учасників до обдумування процесів викладання та навчання.

Такий метод навчання залучає студентів до завершеного акту самостійного навчання та забезпечує зворотний зв'язок – дані про досягнення та рівень задоволеності учнів; він забезпечує навчальний досвід, який може бути проаналізований та осмислений.

Викладачі педагогічних коледжів США вважають, що рефлексивне навчання має значну користь. Завдяки йому студенти в позааудиторний час самостійно організують викладання і мають можливість у стінах коледжу продемонструвати його та отримати оцінку. Рефлексивне навчання може бути використане в різноманітних навчальних курсах та контекстах, воно не вимагає особливого технічного обладнання чи спеціальних кадрів. Отже, рефлексивне навчання дозволяє навчати самостійно, визначати досягнення учнів та аналізувати практичний досвід у спосіб, що розвиває креативне мислення майбутніх педагогів та здатність самостійно приймати правильні рішення.

Компонент педагогічної підготовки куррікулуму самостійної роботи студентів педагогічних вузів США включає, крім вивчення теоретичних дисциплін з педагогіки, ще й **педагогічну практику**. На нинішньому етапі розвитку педагогічної освіти у США інтерес і увага до самостійної роботи студентів під час педагогічної практики посилюється, більш ґрунтовно розробляються її цілі й зміст.

Відомий американський педагог К.Гарланд головну мету педагогічної практики вбачає в забезпеченні майбутніх учителів реальною робочою обстановкою, в якій вони зможуть практично вивчити діяльність вчителя й самостійно застосувати здобуті в університеті теоретичні знання [180]. За даними численних досліджень, штучно створені моделі практичної діяльності

(мікрвикладання, моделювання та інші) за всієї їхньої привабливості й важливості не можна порівняти з реальними умовами.

Ефективним методом самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США є створення ними робочої **папки-кейсу** під час проходження практики у школі. Папка-кейс – це продумана вибірка результатів роботи студента (документів, свідчень про виконану роботу, обробленої інформації тощо). До папки-кейсу можуть входити адміністративні документи, які мають безпосереднє відношення до проектів, у яких задіяний студент та в яких відбиті наслідки його роботи. Сюди можуть бути включені записи зі щоденника практики студента, брошури, статті або інші примірники, які студент самостійно створив під час практики. До папки-кейсу вносять навчальні матеріали, висвітлення результатів практики в пресі, а також – рекомендаційні листи, оцінки та відгуки керівника про проходження практики студентом. Щоб винести адекватну оцінку всім подіям, які відбуваються протягом практики, координатор від коледжу зазвичай радить студентам завести щоденник критичних випадків, або трисекційний щоденник, який вони ведуть самостійно.

У першій секції щоденника критичних випадків студентом самостійно висвітлюється певна подія, яка мала місце під час практики студента. В другій секції дається оцінка цієї події студентом. Третя секція – можливість застосування висновків, зроблених студентом стосовно цієї події, до своєї майбутньої професійної діяльності. Вважається, що студент заносить нотатки у щоденник принаймні двічі на тиждень. При цьому вміння студента правильно оцінювати педагогічну ситуацію та його самостійність у швидкому прийнятті рішень є більш важливим, ніж кількість записів у такому щоденнику.

Студенти вважають педагогічну практику найважливішою частиною своєї самостійної професійно-педагогічної освіти. Цінність її полягає перш за все в тому, що цей компонент програми допомагає найбільш повно розкрити й реалізувати індивідуальні здібності. На шкільну практику відводиться 250-300

годин навчального навантаження в програмах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [101].

Педагогічна практика в університетах і коледжах США відбувається протягом всього періоду вивчення теоретичних курсів з педагогіки і психології та здійснюється під час вивчення кожного конкретного теоретичного курсу з врахуванням його специфіки. І в кожному випадку вона має навчальний і розвивальний характер, сприяє вдосконаленню майбутньої діяльності вчителя, формуванню самостійності студентів, комплексу професійних умінь і навичок, а саме:

- уміння аналізувати педагогічні ситуації (наприклад, спостереження за класом, аналіз процесу викладання);

- уміння організувати навчально-виховний процес (робота з невеликими групами, з цілим класом, відбір змісту навчання, мікронавчання і т.п.);

- уміння планувати вплив на навчальну діяльність учнів (демонстрація, рольові ігри, індивідуальна робота з учнями).

У такій ситуації, під час безпосередньої індивідуальної роботи з учнями, з невеликими групами студент має можливість самостійно регулювати й коректувати педагогічний процес і оцінювати одержані результати.

Оптимальним варіантом організації практики більшість дослідників вважає самостійну роботу студентів спочатку в штучних умовах лабораторного експерименту, а після цього в звичайній державній школі. Спеціально створені штучні умови, школи нетрадиційного навчання, або як їх ще називають – „школи-лабораторії” (hot-houses – буквально „теплиці”), сприяють ефективності адаптації молодих учителів до реальних умов роботи в школі. Створені такі школи спільно викладачами, вчителями і батьками учнів. Студентам надається повна свобода в організації навчально-виховного процесу, застосуванні найновіших педагогічних методик, розробці цілих навчальних курсів. До самостійної роботи в таких школах допускаються лише ті студенти, які мають високі показники академічної успішності і виявляють зацікавленість та ентузіазм до вчительської роботи.

Вибір школи для проходження практики чи стажування (про цю форму педпрактики ми скажемо далі), на думку американських педагогів, не повинен бути випадковим. Знаючи інтереси й здібності студентів, викладачі університету чи коледжу зобов'язані підібрати для кожного з них таку школу, яка найповніше відповідала би поглядам майбутнього вчителя на процес викладання, де можна виступити в ролі „ідеального вчителя”, самостійно регулюючи педагогічний процес, оцінюючи одержані результати.

Індивідуальний підхід до кожного студента в період проходження практики чи стажування – важлива риса системи педагогічної освіти у США. Саме завдяки такому підходу студент досягає комфортності в самостійному навчанні, високої мотивації і в майбутньому не буде розчарованим вибором учительської кар'єри. Студенти прикріплюються до школи і згідно з індивідуально розробленою програмою проходять практику. Зміст цих програм, звичайно, різний, проте мета одна – формування педагогічної майстерності кожного.

Мати „школи-лабораторії”, які знаходяться у відомстві коледжу чи педагогічного відділення університету, корисно і навіть необхідно. Така школа створює для майбутніх учителів ідеальні в теоретичному плані ситуації для самостійного відпрацювання одержаних знань. Проте в такій організації практики є два досить вагомих недоліки:

-створені за принципом теплиці, школи є досить далекими від проблем реального життя; розв'язання дещо ідеальних педагогічних ситуацій недостатньо ефективно впливає на оволодіння студентами технологіями педагогічного процесу;

-зміна різних викладацьких концепцій, підходів, методів та прийомів може негативно вплинути на формування навчальних умінь учнів, які перебувають в умовах „піддослідних кроликів”. Подібна школа необхідна як ідеал, взірець, проте активна, різнобічна, практична самостійна робота з формування педагогічної майстерності повинна бути організована в реальній школі, реальному класі, де навчаються різні діти [211].

Поряд з педагогічною практикою в США існує спеціальна її форма – **стажування**. До стажування допускаються лише найкращі студенти. У педагогічних університетах США існує два види стажування: 1) для одержання ступеня бакалавра і 2) для одержання ступеня магістра. Різняться між собою вони термінами проходження: перший – 12 місяців; а другий вид – 4-5 місяців. При стажуванні на ступінь бакалавра стажери обов'язково вивчають такі теоретичні міжпредметні курси, як „Розвиток особистості” і „Неординарні діти”. Теоретична частина на ступінь магістра включає курс „Curriculum Design” (Складання куррікулуму). Педагогічна практика в США включає і відвідування адміністративних центрів освіти.

За умов успішного вивчення всіх теоретичних дисциплін, передбачених програмою стажування, і позитивної характеристики викладача навчального закладу і вчителя школи, де проходило це стажування, студенти допускаються до здачі Національного Вчительського Екзамену, який дає право одержати сертифікат учителя. Нагадаємо, що американський учитель може приступити до роботи лише тоді, коли він здобуде ступінь бакалавра, пройде стажування й одержить тимчасове посвідчення, яке є дійсним протягом 5 років.

Аналіз організації педагогічної практики в американських вузах показує, що вона є професійно спланованою, індивідуалізованою, базується на глибоких теоретичних знаннях студента, кожен аспект яких перевіряється практичною діяльністю, і диференційована у відповідності з рівнем підготовленості студента та цілями того чи іншого теоретичного курсу, що вивчається.

Екстернатура, інші супутні програми – це короткотривалі практичні курси, які студенти проходять самостійно поза межами університету. Мета цих курсів – в отриманні студентами інформації про їхню майбутню професійну діяльність. Вони є більш оглядовими й вимагають меншої зайнятості з боку студентів. Студенти виконують незалежне завдання, зорієнтовані на проведення самостійного наукового дослідження. Таке самостійне дослідження організується з метою набуття поглиблених знань у певній академічній галузі.

За формою та змістом така робота може бути різною залежно від дисципліни чи підходу до неї, виробленого студентом та викладачем.

Зрозуміло, що всі методи навчання взаємопов'язані між собою і мають спеціальну цінність в організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Навіть такий метод, як лекційний, вимагає від студентів педагогічних коледжів значної самостійної роботи. Наприклад, викладачі вимагають вести навчальний щоденник, куди після кожної лекції студент записує свої думки й судження щодо прослуханої інформації. Деякі викладачі пропонують студентам писати „твори за одну хвилину”, в яких студенти за одну хвилину мають відповісти на запитання, що вони вважають найважливішим для них особисто з вивченого на лекції, або поставити одне запитання, яке виникло в них під час лекції. Такий вид діяльності допомагає викладачеві оцінити ступінь засвоєння навчального матеріалу, а студентам подумки самостійно повторити одержану нову інформацію.

Лекційний метод навчання вимагає від студентів також виконання самостійної позааудиторної роботи. В позааудиторний час студенти мають організувати читання рекомендованої літератури, розподіливши її за категоріями, самостійно опрацювати певний обсяг матеріалу. Перед початком лекції студентам пропонують скласти матрицю, в якій вони мають розмістити опрацьовані самостійно в позааудиторний час основні поняття. Під час лекції студенти продовжують роботу й повинні заповнити матриці повністю.

Аналіз списків, статутів, звітів громадських організацій вузів США дає можливість зробити висновок про те, що організація самостійної позанавчальної діяльності студентів спрямована на задоволення їхніх індивідуальних інтересів: професійних, академічних, культурологічних, політичних тощо. Різноманітність напрямів та форм організації такої роботи дає змогу задовольнити диференційовані потреби студентів з урахуванням національності, віку, етапу навчання, нахилів, бажань, рівня розвитку. У позанавчальній діяльності студентів значне місце посідають навчально-наукові

та прикладні форми роботи, участь у яких сприяє інтелектуальному розвитку майбутнього спеціаліста. При цьому важливим є формування інтелекту поведінки, необхідного для майбутньої професійної діяльності. У підготовці майбутнього педагога ці уміння є флективними. Працюючи в школі, студент, який набув таких умінь і навичок, зможе організувати позаурочну діяльність своїх учнів на високому професійному рівні.

Ефективному становленню особистості американського студента сприяють соціально-педагогічні умови організації позанавчальної діяльності. Керівництво ними здійснюється викладачами у співробітництві зі студентами. Автономність організації, широкий вибір форм участі студентів у позанавчальній діяльності (кожен університет нараховує до 200 громадських організацій, які включають різні братства, клуби, науково-дослідницькі асоціації), диференціація та індивідуалізація позанавчальної діяльності, створення стабільної матеріальної бази забезпечують ефективність функціонування цієї системи й сприяють самореалізації майбутнього спеціаліста.

Отже, аналіз форм, методів та моделей організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, наукової та методичної літератури, яка висвітлює їх особливості, дозволяє стверджувати, що форми та методи організації самостійної позааудиторної роботи здійснюють функцію зв'язку між іншими елементами досліджуваної системи. Провідними методами та формами організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США були визначені такі: модульне навчання, метод проектування, метод моделювання та мікронавчання. Такі форми навчання, як коопероване навчання, навчання у співробітництві та інтерактивне навчання реалізуються на практиці за допомогою таких методів, як метод “навчання разом”, метод “пилки”. У педагогічних коледжах США важливе значення надається методам самостійної роботи, які спрямовані на розвиток творчого мислення, на вміння самостійно приймати рішення, самостійно орієнтуватись у проблемній ситуації, на вміння самоосвіти та самовдосконалення. Водночас

застосування цих форм і методів навчання сприяє тісній взаємодії викладачів та студентів, що забезпечує високий рівень ефективності самостійної позааудиторної роботи в педагогічних коледжах США.

2.3. Дистанційне навчання як форма організації позааудиторної навчальної діяльності студентів педагогічних коледжів США

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що однією з важливих форм організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США є дистанційне навчання. Система дистанційної освіти США базується на використанні специфічних освітніх технологій, сучасних методик самостійного навчання, технічних засобів і способів передачі інформації, інформаційних та телекомунікаційних технологій. Дистанційне навчання дозволяє трансформувати традиційні види завдань; використовувати кредитно-модульну побудову й гнучкий графік вивчення дисциплін, збільшити частку самостійної навчальної й дослідницької роботи студентів, зрештою дає можливість створювати нові модифікації самостійної роботи студентів.

У сучасних наукових літературних джерелах зустрічаються різні погляди на призначення дистанційної освіти. Одним із найпоширеніших визначень є трактування дистанційної освіти як комплексу освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні і та її межами за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.) [47]. Отже, у цьому визначенні наголошується на розумінні дистанційної освіти як комплексу послуг, якими може скористатися будь-яка людина. Другий аспект цього визначення пов'язаний з розумінням цієї системи як технічної, що підкреслюється важливістю створення інформаційно-освітнього середовища, і трактується як

сукупність інформаційних ресурсів, технічних засобів і каналів телекомунікації.

Інший підхід до розгляду дистанційної освіти акцентує увагу на якісно новому прогресивному характері цього виду навчання, яке завдяки новим технологічним можливостям забезпечує самостійну інтерактивну роботу студента зі спеціально розробленими навчальними матеріалами [170].

У сучасній теорії і практиці США поряд з поняттям „дистанційна освіта” як синонім використовується поняття „дистанційне навчання”. Дистанційна освіта виступає формою навчання, де переважає самостійна позааудиторна робота з використанням сучасних технічних засобів трансляції інформації. Дистанційне навчання розглядається як „цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається, між собою і з засобами навчання, інваріантний до їхнього розташування в просторі і часі, що реалізується в специфічній дидактичній системі” [5, с.12].

Дослідження проблеми організації дистанційної освіти дає можливість В.І.Овсяннікову характеризувати її як „планований процес навчання, в якому використовується широкий спектр технологій, задля того, щоб налагодити контакт з студентами на відстані, з метою забезпечення взаємодії з ними і атестації знань, які вони одержали” [74, с.18]. Дослідник враховує всі характерні риси і варіанти організації системи дистанційної освіти в її повному обсязі: „Дистанційна освіта – це синтетична, інтегральна гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектру традиційних і новітніх інформаційних технологій та їхніх технічних засобів, що застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачем і тим, хто навчається, причому процес навчання взагалі некритичний щодо їхнього розташування в просторі і в часі, а також до конкретної освітньої установи” [5, с.21]. Питання дистанційної освіти, у тому числі й дистанційної освіти у США, розробляли В.М.Кухаренко, О.В.Рибалко, Н.Г.Сиротенко [52]. Вони виокремили низку властивостей, що

розкривають сутність дистанційної освіти як форми організації самостійної позааудиторної роботи студентів:

1) Гнучкість. Студенти системи дистанційної освіти здебільшого не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручний для себе час у зручному місці. Від студента формально не вимагається якогось освітнього цензу. Кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто потрібно для оволодіння певним курсом та можливості отримання необхідних заліків.

2) Модульність. В основу програм дистанційного навчання покладено модульний принцип. Кожен окремий курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це дозволяє з набору незалежних курсів-модулів формувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

3) Паралельність. Навчання може проводитися з метою набуття фахових знань з однієї спеціальності, відразу за декількома спеціальностями, у різних предметних галузях знання.

4) Далекодія. Відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу не перешкоджає ефективному навчальному процесу.

5) Асинхронність. У процесі навчання той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання й учіння незалежно від часу, за зручним для кожного розкладом та темпом.

6) Охоплення. Цю властивість іноді також називають „масовістю”, тобто кількість тих, хто навчається в системі дистанційної освіти, не є критичним параметром. Вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, баз даних), а також можуть спілкуватися один з одним та з викладачем через мережі зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій без будь-яких обмежень.

7) Рентабельність. Під цією властивістю розуміють економічну ефективність дистанційної освіти. Середні оцінки американської освітньої системи дистанційної освіти свідчать, що вона приблизно на 10-50% дешевша від традиційних, завдяки концентрації та уніфікації змісту, орієнтації

технологій дистанційного навчання на велику кількість користувачів, а також більш ефективному використанню наявних навчальних площ і технічних засобів, наприклад, у вихідні дні.

У дистанційному самостійному навчанні США, як і в традиційному, використовуються п'ять загальнодидактичних методів навчання, а саме: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний виклад, евристичний і дослідницький. Вони охоплюють усю сукупність педагогічних прийомів взаємодії викладача і студентів.

На рівні навчальних дисциплін при вивченні студентами американських коледжів того чи іншого матеріалу загальнодидактичні методи в системі дистанційного навчання реалізуються через безліч прийомів, кожен становить конкретну дію, спрямовану на досягнення часткової мети, і виконується за допомогою різних дидактичних засобів. В організації самостійного дистанційного навчання студентів США використовуються наступні прийоми: демонстрація, ілюстрація, пояснення, розповідь, бесіда, вправа, розв'язання задач, письмові роботи, повторення. Аналіз зарубіжної літератури показав, що при дистанційному самостійному навчанні студентів американських коледжів широко використовуються інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи в поєднанні з проблемним.

Дистанційне навчання як форма самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США у своїй основі базується на використанні комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Так, Інтернет дозволяє студентам самостійно підключатися до найрізноманітніших інформаційних джерел, у тому числі й зарубіжних. Студент за короткий час може відвідати, наприклад, безліч університетів, водночас знаходячи потрібну інформацію і, можливо, налагоджуючи особисті контакти. Електронна пошта дозволяє студентам педагогічних коледжів США листуватися з викладачем, ставити запитання й одержувати на них відповіді, обговорювати поточні проблеми й організаційні моменти. Телеконференції дають можливість декільком студентам „збиратися” у призначену годину у віртуальному класі й працювати,

практично, як на звичайному уроці, виконуючи завдання викладача й ставлячи при цьому запитання. Причому запитання, що ставлять викладачу, і відповіді на них доступні відразу всім відвідувачам віртуального класу. Чат дозволяє студентам і тим, хто готує себе до вищої школи, спілкуватися в режимі реального часу, обмінюючись враженнями й ставлячи актуальні запитання.

Проте поряд із багатьма позитивними рисами, автори визначають і певні недоліки комп'ютерної дистанційної освіти студентів педагогічних коледжів США. Так, дистанційна освіта як форма самостійної позааудиторної роботи, навіть за умов інтенсивної організації, все таки більш тривала, ніж очна, а в деяких випадках і менш ефективна. По-перше, це може бути зумовлене відсутністю в того, хто навчається, елементарної самодисципліни і самомотивації, що не сприятиме ефективному самостійному вивченню нового матеріалу. По-друге, це може бути пов'язане з індивідуальними особливостями того, хто навчається. Наприклад, з домінуючим розвитком аудіального каналу сприйняття інформації, коли людина здатна засвоювати нову інформацію винятково в озвученій формі.

За умов дистанційного навчання забезпечується систематична й ефективна інтерактивність, причому не тільки між тими, хто навчає, і тими, кого навчають, але й останніх між собою, незалежно від того, на якому носії розташовано основний зміст навчання (в мережах або на CD-диску).

Дистанційне навчання орієнтоване на впровадження в самостійний позааудиторний навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи та інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями. Застосування нових організаційних форм навчання принципово змінює спосіб одержання й засвоєння знань, а також взаємодію між студентами педагогічних коледжів США та викладачами. Джерелом інформації в цих моделях є бази даних в освітньому просторі, координатором навчального процесу – викладач, а інтерпретатором знань – власне студент.

Аналіз використання програмних засобів дистанційного самостійного навчання студентів американських коледжів показує, що типологія, методичні цілі й вимоги до них адекватні тим, що прийняті в традиційному навчальному процесі. Основними функціями програмних засобів дистанційного самостійного навчання є:

- індивідуалізація й диференціація процесу самостійного навчання;
- здійснення контролю з діагностикою помилок і зворотним зв'язком;
- здійснення самоконтролю й самокорекції самостійної навчальної діяльності;
- вивільнення навчального часу завдяки виконанню комп'ютером трудомістких рутинних обчислювальних робіт;
- візуалізація навчальної інформації;
- моделювання й імітація досліджуваних процесів та явищ;
- проведення лабораторних робіт в умовах імітації на комп'ютері реального досліду чи експерименту;
- формування уміння і навичок самостійно приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях;
- розвиток певного виду мислення (наприклад, наочно-образного, теоретичного);
- посилення мотивації самостійного навчання (наприклад, завдяки образотворчим засобам чи програмам вкраплення ігрових ситуацій);
- формування й розвиток культури пізнавальної діяльності тощо.

До програмних засобів навчального призначення зараховують комп'ютерні програми, що формують освітнє середовище, електронні підручники, довідники й бази даних, збірники задач із прикладами розв'язків для різних ситуацій, програми для предметно-орієнтованих середовищ, комп'ютерні ілюстрації для проведення різних видів занять. Однак потрібно ще раз підкреслити, що в повномасштабних системах дистанційного навчання США, метою яких є підготовка фахівців вищої кваліфікації відповідно до

державних стандартів, програмні засоби базуються на єдиній платформі та формують єдине освітнє середовище.

Суттєво змінюється в дистанційному самостійному навчанні студентів роль викладача. При розробці курсу самостійного навчання викладачеві надається право вибору організаційної сторони навчання, форми занять. У США використовуються такі форми навчання, як лекції, семінари, лабораторні заняття, контрольні роботи, консультації, заліки, іспити, курсові роботи тощо. Вони використовуються як у традиційному, так і в дистанційному навчанні.

Лекції є однією з найважливіших форм навчальних занять і основою теоретичної підготовки студентів. Вони мають на меті дати систематизовані основи наукових знань з дисципліни, розкрити проблематику, стан і перспективи прогресу в певній галузі науки й техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях. У дистанційному навчанні США важливе місце займають настановчі лекції.

Лекції для дистанційного навчання мусять відповідати всім вимогам, що висуваються до традиційного навчання: науковості, доступності, єдності форми й змісту, органічному зв'язку з іншими видами навчальних занять. Однак реалізація цих вимог при дистанційному навчанні має свою специфіку. Лекції за умов дистанційного самостійного навчання можуть проводитися в реальному й нереальному часі, фронтально й індивідуально. Для фронтального проведення лекції можливе застосування телебачення. Комп'ютерні відеоконференції використовуються для індивідуального проведення занять, а за наявності проекційної техніки, що потрібна для проектування зображення з монітора комп'ютера на екран, – і для фронтального.

У дистанційному навчанні лекціями називають набір навчальних матеріалів в електронному вигляді. Крім власне тексту лекцій, він містить ще додаткові матеріали – цитати з наукових статей, навчальних посібників

тощо, оформлені у вигляді текстових файлів. Деякі фахівці розуміють під лекцією ще й її програмне забезпечення.

Ознайомлення з лекцією за умов дистанційного самостійного навчання студент починає в процесі перегляду її тексту. Це має такі переваги: у студента є можливість багаторазового звертання до незрозумілих фрагментів, чергування читання з обмірковуванням; у тексті легше побачити загальну структуру змісту. При цьому, звичайно, втрачаються позитивні психологічні моменти спілкування з лектором. У самостійному дистанційному навчанні найкращий дидактичний ефект дає такий варіант, коли після перегляду тексту лекції відбувається консультація, проведена у віртуальному навчальному середовищі або за допомогою електронної пошти.

Дистанційне самостійне навчання студентів США передбачає семінари, які проводяться за допомогою комп'ютерних відео- і телеконференцій. У педагогічному аспекті варіант семінару, що проводиться з використанням відеоконференції, не відрізняється від традиційних семінарів, тому що учасники процесу бачать один одного на екранах моніторів. Семінари, проведені за допомогою телеконференцій (тобто шляхом письмового, невербального спілкування), називають віртуальними семінарами, тому що його учасники не бачать один одного, а обмінюються тільки текстовими повідомленнями. Семінар відбувається в нереальному часі, і при цьому викладач може оцінити активність кожного студента.

Консультації в дистанційному самостійному навчанні проводяться здебільшого із застосуванням засобів навчального віртуального середовища, електронної пошти, відео- і телеконференцій. Консультації можуть бути індивідуальні й групові.

Самостійне дистанційне навчання вирішує такі завдання: координування пізнавального процесу; коригування курсу, що вивчається; консультування слухачів під час впорядкування індивідуального плану самостійного навчання, керівництво їхніми навчальними проектами. Характер навчальної діяльності студентів поступово змінюється від репродуктивної до частково-пошукової й дослідницької.

Якщо розглянути особливості дистанційної освіти як форми організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США з погляду комунікацій між викладачем і студентом, то можна визначити такі її характерні риси:

-самоосвіта передбачає самомотивацію студента щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості;

-спілкування викладача й студента за принципом „один до одного”, що відповідає за формою й змістом індивідуальній консультації;

-спілкування й взаємодія „один до одного” не виключає взаємодії „одного до багатьох”, оскільки викладач відповідно до заздалегідь складеного графіка працює відразу з безліччю студентів;

-взаємодія „багато до багатьох” означає, що можливе одночасне спілкування безлічі студентів, які обмінюються між собою досвідом, враженнями [238].

У дистанційній освіті як формі самостійного позааудиторного навчання студентів педагогічних коледжів США домінує знеособлене спілкування. Будь-яке, навіть найжвавіше, спілкування через Інтернет – це лише опосередковане спілкування. Особистісне, живе спілкування в цьому разі, здебільшого, залишається за кадром. Крім того, орієнтованість на технічні засоби, на віртуальне середовище, постійна концентрація на екрані монітора, тривале перебування у віртуальному світі не можуть не відбитися на внутрішньому стані студента. Психологічні феномени впливу нового інформаційного середовища як на особистість студента, так і на всю систему його відносин зі світом займають особливе місце. На сучасному етапі Інтернет перестає бути просто системою збереження й передачі надвеликих обсягів інформації і стає новим психологічним середовищем та сферою життєдіяльності людини [110]. У користувачів комп'ютерних мереж виникає цілий ряд психологічних новоутворень (інтересів, мотивів, потреб, установок, форм психологічної й соціальної активності).

Існування й успішне функціонування людини в новому середовищі висуває до неї цілий ряд специфічних вимог: уміння виділити й відфільтрувати інформацію з великого інформаційного потоку, здатність коротко, точно й грамотно формулювати повідомлення або запити, уміння правильно розподіляти навантаження й швидко обробляти одержувану інформацію. Специфікою взаємодії студентів у цьому середовищі є можливість одночасного спілкування значної кількості людей, що перебувають у різних частинах світу, і водночас неможливість використання більшої частини невербальних засобів спілкування; збіднення емоційного компонента спілкування студентів, що призводить до вироблення нових норм впливу й виникнення своєрідного Інтернет-етикету.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що процес взаємодії студентів з глобальними інформаційними мережами впливає на їхню психіку. Так, фрагментарність і роздрібненість інформації призводить до збільшення когнітивного навантаження на сприйняття; використання гіпертекстового режиму, підтримуваного всіма WWW-серверами, вимагає вміння орієнтуватися в складній і часто заплутаній системі посилань; під час тривалої роботи виникає вплив „інформаційного шуму”.

Американська система дистанційної освіти як одна з форм організації самостійного позааудиторного навчання студентів забезпечує широкий міжнародний доступ до кращих світових освітніх ресурсів; істотно збільшує можливості традиційної освіти за рахунок формування освітнього інформаційного середовища, в якому студенти самостійно або під керівництвом викладачів можуть вивчати цікавий для себе матеріал; сприяє набуттю тими, хто навчається, навичок самостійної роботи; знижує вартість навчання за рахунок широкої доступності до кращих освітніх ресурсів; підвищує рівень освітніх програм самостійного навчання за рахунок надання альтернативних програм широкому колу тих, хто навчається; дозволяє формувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів, наданих освітніми закладами.

Відмінною рисою дистанційної освіти США є надання можливості студентам самим одержувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, завдяки сучасним інформаційним технологіям. Інформаційні ресурси – комп'ютерні навчальні та контролюючі системи, відео- й аудіозаписи, електронні бібліотеки створюють унікальне середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Нині система дистанційної освіти студентів педагогічних коледжів США включає програми й курси різних рівнів: курси, що дозволяють одержати професію, однак нижчого рівня кваліфікації, ніж курси на одержання студентами ступеня бакалавра, спеціаліста; підготовчі курси, що готують студентів до навчання в педагогічних коледжах; вища освіта, яка передбачає реалізацію програм отримання ступеня бакалавра, спеціаліста; додаткова освіта містить скорочені програми для отримання додаткових знань у галузі, пов'язаній з професійною педагогічною діяльністю (наприклад, курси підвищення кваліфікації, курси іноземної мови); професійні курси, спрямовані на оволодіння студентами практичними педагогічними навичками. Сюди ж варто віднести й віддалене тестування.

Як правило, за системою дистанційної освіти навчаються найбільш здібні студенти американських коледжів, що вже мають істотні знання й хочуть пройти освітню програму в стислий термін; студенти, які хочуть поєднати навчання з практичною діяльністю; які бажають виконати освітні програми, що складаються з курсів, наданих різними навчальними закладами або прагнуть знайти можливість ліквідувати прогалини з окремих курсів; студенти, що спеціалізуються у певній галузі, тобто ті, хто серйозно займається мистецтвом, спортом і не бажає переривати освіту.

Головною ідеєю дистанційного навчання є створення навчального інформаційного середовища, що включає комп'ютерні інформаційні джерела, електронні бібліотеки, відео- й аудіотеки, книги й навчальні посібники. Учасниками такого навчального середовища є як студенти, так і викладачі, взаємодія яких здійснюється за допомогою сучасних телекомунікаційних

засобів. Таке навчальне середовище надає унікальні можливості тим, кого навчають, для одержання знань як самостійно, так і під керівництвом викладачів.

У системі дистанційної освіти США виокремлюються декілька принципово різних моделей функціонування. Найпростішою і найпоширенішою є модель самостійного навчання (див. рис.1.1).



Рис. 1.1. Модель самостійного навчання.

Метою дистанційної освіти, у межах якої реалізується ця модель, зазвичай є підвищення особистісного освітнього рівня кожного студента.

Контроль знань, крім самотестування, у цій моделі не передбачається, так само, як і видача будь-яких документів, сертифікатів, дипломів за результатами навчання. Типовим для цієї моделі є використання книг-самовчителів; аудіо- й відеокасет, особливо популярних у курсах іноземних мов; комп'ютерних навчальних програм з різних галузей знань; перегляд телевізійних освітніх програм тощо. Найсучаснішими варіантами описаної моделі дистанційної освіти є використання мультимедійних курсів на CD-дисках і гіпертекстових підручників на WWW-серверах. Відмінною рисою цієї моделі є повна відсутність контакту студентів з викладачами.

На відміну від найпростішої моделі самонавчання у дистанційній освіті студентів педагогічних коледжів США використовується і складна багатокомпонентна модель, яка передбачає взаємодію студентів з різними фахівцями й розробниками навчальних програм різного рівня. Ця модель є найбільш складною за кількістю й змістом зв'язків, що визначають взаємодію студентів з організаторами навчального процесу. У цій моделі виокремлена взаємодія слухача з тьютором, системним оператором, диспетчером центру дистанційного навчання, викладачем, адміністратором тощо [110]. Адміністратор у такій системі – це особа, яка відповідає за навчальні плани й програми. Він складає та підписує договори щодо створення представництв, оплати праці учасників навчального процесу, оренди програмного забезпечення. Диспетчер – фахівець, який проводить реєструвальну, частково адміністративну та звітну діяльність за освітніми послугами. Викладач безпосередньо бере участь в освітньому процесі. Він готує методичний мультимедійний матеріал, перевіряє поточні контрольні роботи, підтверджує оцінки тестового контролю студентів. Викладач може реалізувати свою освітню діяльність, перебуваючи на значній відстані від центру. Тьютор – фахівець, до функцій якого входить організація самостійного навчального процесу на периферії. Основні його функції – організаційні, консультаційні (щодо використання програми, вирішення нетипових ситуацій та ін.) та контролюючі.

У дворівневій багатокomпонентній моделі дистанційного навчання студентів педагогічних коледжів США взаємодіють і співпрацюють чотири категорії учасників навчального процесу: студент, тьютор (викладач), організатор і адміністратор. За розподілом функцій організатор відповідає за прийом нових слухачів, розсилання навчальних матеріалів. Він контролює роботу тьюторів і вирішує всі організаційні питання. Адміністратор реєструє організаторів і тьюторів, контролює організаторів, а також розміщує в системі дистанційної освіти нові курси. Тьютор пропонує студентам американських коледжів конкретний навчальний план і стежить за його виконанням, проводить планові семінари, контролює хід роботи студентів з навчальними матеріалами, видає допуски до тестів, а також у разі проводить додаткове тестування.

У рамках всієї системи самостійної дистанційної освіти функції її учасників розподіляються так, як показано на рис. 1.2.

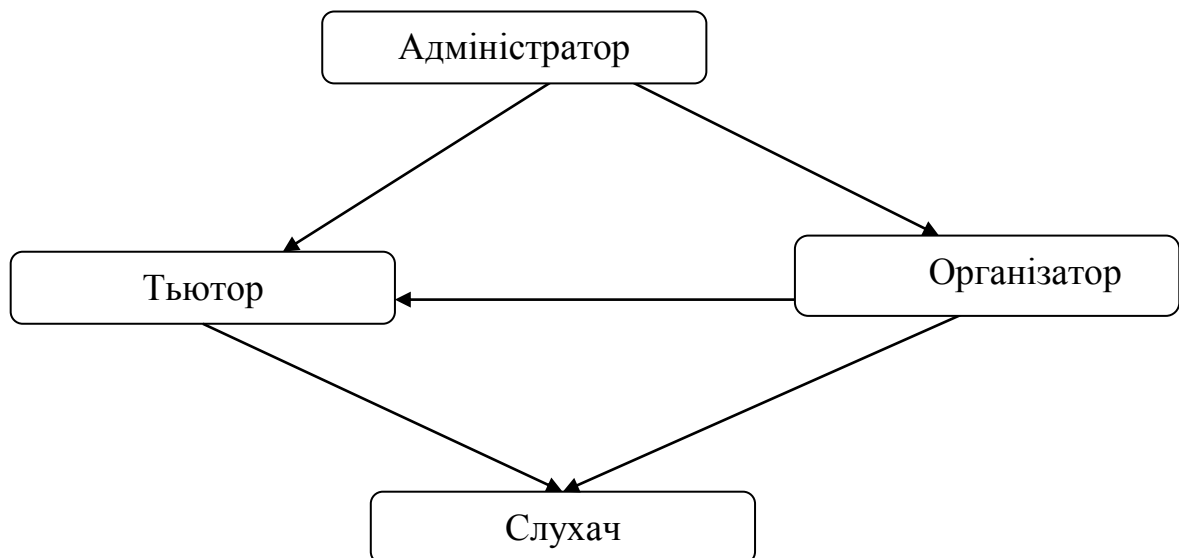


Рис. 1.2. Дворівнева багатокomпонентна модель з опосередкованою взаємодією із слухачем.

Метою трикомпонентної моделі дистанційної освіти паралельної взаємодії є вивчення навчального курсу з контролем результатів навчання й одержанням відповідних документів (сертифіката, диплома) (див. рис.1.3.). Згідно з цією моделлю педагогічний коледж США розробляє навчальні програми й методичні матеріали, проводить підготовку та сертифікацію тьюторів. Тьютор консультує студентів за курсом, проводить заняття, здійснює проміжне й прикінцеве комплексне тестування, виставляє підсумкові оцінки. Контакт між студентами й викладачами педагогічного коледжу під час вивчення окремих курсів цілком відсутній.

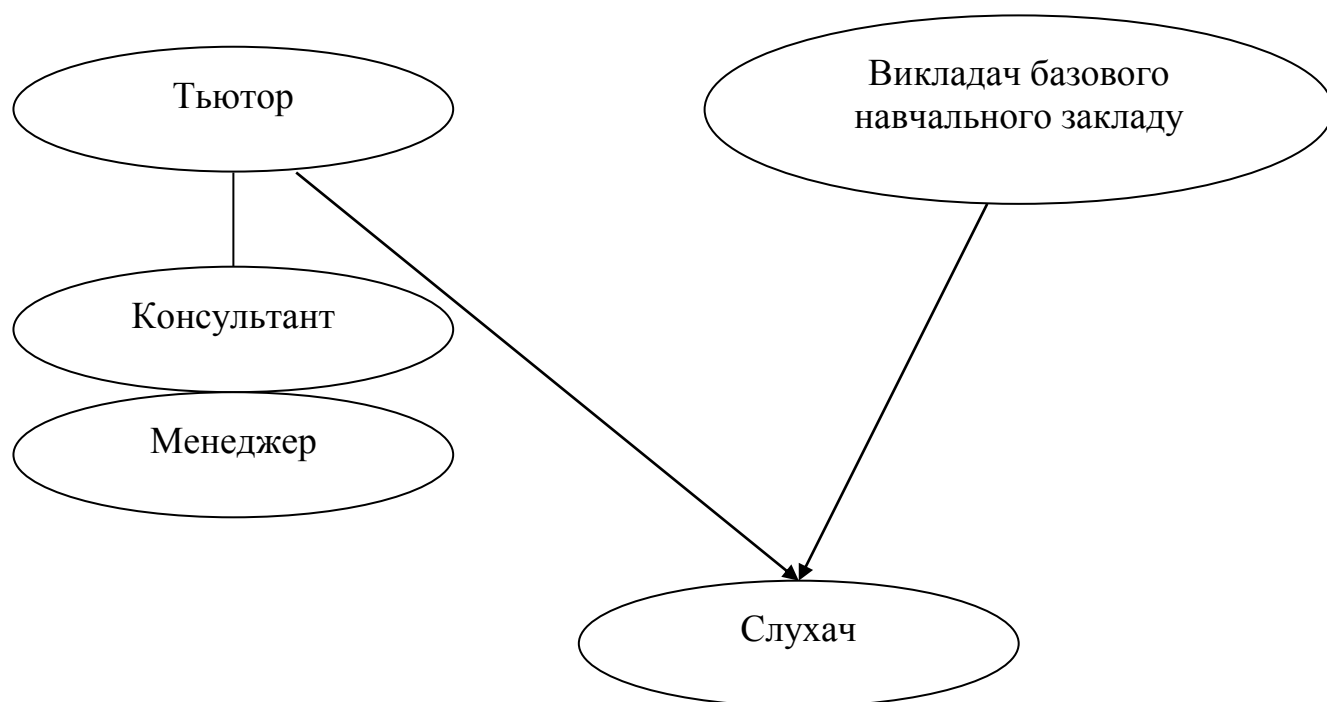


Рис. 1.3. Трикомпонентна модель паралельної взаємодії, центрована на слухачеві.

У реальній практиці організації дистанційної освіти США часто зустрічається інтеграція наведених вище моделей. Особливо перспективним є поступове впровадження дистанційного контакту “викладач вищого навчального закладу – студент” у трикомпонентну модель паралельної взаємодії, центровану на студентові, з контролем у педагогічному коледжі. Так,

елементи дистанційної освіти у вигляді окремих занять або навіть фрагментів занять дуже часто використовуються в окремих очних курсах (наприклад, перегляд навчальних відеокaset). Також можливе одержання вищої освіти шляхом вивчення частини курсів дистанційно, а інших – за традиційними формами.

Принциповим є те, що в усіх названих моделях, які діють у системі дистанційної освіти педагогічних коледжів США, в обов'язковому порядку присутніми є: студент, викладач, технічний персонал, що обслуговує навчальну програму. За умов першого варіанту організації дистанційної освіти викладач і студент взаємодіють безпосередньо, у другому – через тьютора. Але в будь-якому випадку, практично в усіх моделях, тьютор виконує важливу посередницьку функцію, визначаючи дії студентів щодо тієї інформації, яку їм необхідно засвоїти.

„Ідеальна модель” дистанційного навчання студентів педагогічних коледжів США являє собою інтегроване середовище з визначенням ролі різних компонентів – методичних, організаційних, педагогічних і технологічних. Програми дистанційного навчання визначають обсяг включення друкованих, аудіовізуальних матеріалів та використання комп'ютерів з метою виконання завдань, передбачених курсом.

Використання в позааудиторному навчанні студентів педагогічних коледжів США комп'ютерних і телекомунікаційних засобів розширює можливості варіювання матеріалу, інформаційного фонду, яким може користуватися студент, робить більш гнучким і оперативним реагування викладачів на характер його помилок і труднощів. Це здійснюється за рахунок постійно підтримуваного обома сторонами зворотного зв'язку. Специфічні для дистанційного навчання засоби розширюють межі інформаційного поля студента, кількість запропонованих йому варіантів навчання, підсилюють зворотний зв'язок [170].

З огляду на сказане вище, дистанційну освіту й дистанційне навчання ми розглядаємо як особливі організаційні форми самостійної позааудиторної

роботи студентів педагогічних коледжів США. Дистанційна освіта є формою організації освітнього простору, в якій долаються обмеження, пов'язані з місцем і часом навчання, за рахунок використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних технологій. Відмітною рисою дистанційної освіти є самостійність і особиста відповідальність студентів за вибір програми дистанційної освіти, терміни і якість її проходження. Слід підкреслити особливості стратегії і тактики взаємодії студентів американських коледжів з носіями та джерелами нових знань за умов організації дистанційного навчання.

2.4. Керівництво та оцінювання самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США

Аналіз системи оцінювання знань, здобутих студентами педагогічних коледжів США в процесі виконання самостійної позааудиторної роботи, свідчить, що вона є досить чіткою, відповідає сучасним вимогам багаторівневої освіти, стимулює досягнення високих результатів у навчанні, передбачає диференційований підхід до кожної дисципліни як науки та складової навчальної програми, має ефективний інструментарій оцінки рівня знань і якості навчання. Система оцінювання вищої школи США вважається ефективною, якщо вона відповідає таким основним вимогам:

- відображає глибину засвоєння навчального матеріалу, тобто точно реагує на рівень засвоєння студентами знань, навичок та вмінь;
- активізує процеси самоосвіти та самовиховання, стимулює активну самостійну роботу в оволодінні професійними дисциплінами;
- забезпечує об'єктивність та індивідуальний підхід до оцінки рівня знань і якості навчання кожного студента як особистості [75].

Для американських педагогічних коледжів характерною є особлива система обліку самостійної навчальної діяльності студентів. За одиницю її вимірювання береться залікова година або залікова одиниця – кредит. Одна залікова одиниця становить у середньому 3 години навчальної роботи

студента щотижня протягом усього семестру або 45 годин навчальної роботи, якщо семестр триває 15 тижнів. Ця цифра охоплює необхідну кількість годин аудиторних занять і час самостійної роботи. Кожна залікова одиниця означає 1 годину на тиждень лекцій або практичних занять, або 3 години лабораторного практикуму чи домашньої роботи. Загалом, плануючи навчальний процес, в американських вузах враховують, що на 1 годину аудиторних занять студент витрачає 2 години самостійної позааудиторної роботи. Для одержання того чи іншого ступеня встановлюється мінімальна кількість залікових одиниць, які мають набрати кандидати за час навчання. Для навчального плану з орієнтацією на одержання звання магістра освіти обов'язкова кількість кредитів (заліків) – від 42 до 48 (від 210 до 240 год.) на семестр. Навчальні курси в межах цього плану розділені на 3 блоки: теоретичні курси, предмети практичного спрямування, дослідницька робота. Четвертим додатковим блоком можна вважати таку форму самостійної позааудиторної роботи, як практика в школі. Відповідно до навчального плану для магістра гуманітарних наук студент повинен набрати меншу кількість кредитів – 36:9 кредитів (тобто 45 год.) – за ознайомлення й успішне опрацювання матеріалу теоретичних курсів; 9 кредитів – практичні курси; 3 кредити (15 год.) – робота в школі; 3 кредити – теоретичні розробки; 12 кредитів (90 год.) – курсова робота або успішне опрацювання матеріалу з елективних курсів.

Зміст освіти містить критерії оцінювання самостійної навчальної роботи. Особлива увага приділяється формуванню всебічного глибокого розуміння сутності оцінки як важливої педагогічної категорії, а також умінню її ефективного застосування на практиці. За умов неперервної самостійної освіти мета оцінки – забезпечення студентів конструктивною інформацією про якість їхніх знань і визначення напрямів їх удосконалення. Тобто оцінка слугує цілям діагностики, коректування й спрямування самостійної діяльності; функція її – творча, формуюча, а не контролююча.

Одним із стрижневих моментів самостійного позааудиторного навчання студентів американських коледжів є самооцінка. Майбутніх педагогів у процесі навчання орієнтують на усвідомлення самооцінювання. Однією з найбільш важливих характеристик цього процесу є безперервність. Оцінювання присутнє і діє протягом усього часу самостійного навчання, створюючи умови для постійного процесу зворотного зв'язку, діагностики й коректування самостійної навчальної діяльності. Методи і прийоми оцінки при цьому досить нетрадиційні, наприклад, обмін думками з колегами, спостереження й аналіз поведінки студента в звичайному навчальному середовищі тощо [151].

Американські педагоги вважають, що володіння технікою оцінювання є одним з основних умінь ефективної роботи викладача, а ефективність оцінювання залежить від чітко сформульованих критеріїв. Тому американських учителів навчають чіткій постановці цілей та їх адекватній перевірці – тестуванню. Пріоритетним вважається поточне тестування, яке допомагає своєчасно коректувати навчальну програму й уточнювати педагогічні цілі в процесі самостійного навчання.

Виділяють два типи оцінювання: формуюче (formative) і підсумкове (summative). Перше використовують для заохочення студента на початку та під час самостійного навчального процесу. Формуюче оцінювання включає попереднє тестування, контрольні тести з метою заохочення, спостереження за самостійними завданнями, що виконані студентами. Підсумкове оцінювання, яке є спробою встановити обсяг засвоєних знань, як правило, використовують після завершення певного етапу самостійного навчання. Наведемо приклади тестів, які найчастіше застосовуються для перевірки знань, здобутих студентами педагогічних коледжів США у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи:

1. Тест з конкретної теми для письмового виконання, який дається на досить довгий відрізок часу – 45 хвилин і більше.

2. Тест, який передбачає відповіді типу “так” і “ні”. Кількість запитань у тесті – від 30 до 100. Обов'язкова вимога до тестів такого типу – чітке формулювання питань, щоб суть їх була абсолютно зрозумілою для студентів і виключала можливість механічних відповідей.

3. Тест, спрямований на визначення вмінь студентів самостійно формулювати запитання з обраної теми.

4. Тест, який передбачає групування студентами запитань з даної теми, запропонованих викладачем хаотично.

5. Тест, який передбачає групування відповідей на запропоновані викладачем запитання з різних тем (метод вибору).

6. Тест, який передбачає вибір однієї правильної відповіді на запитання.

7. Тест, який передбачає вибір правильного запитання на запропоновані варіанти відповідей.

8. Тест, який передбачає вибір найбільш відповідного запитання (одного із запропонованих), яке б повністю відповідало даній відповіді. Усі запропоновані запитання правильні, але підкреслюється найбільш вдалий та точний, на погляд студента, варіант.

9. Тест, який передбачає виявлення й формулювання проблеми на основі набору запропонованих запитань. Питання можуть бути систематизовані й поставлені безсистемно.

10. Тест, який передбачає сортування правильних відповідей відповідно до запитань.

Офіційні підсумки результатів самостійного навчання кожного студента підбиваються наприкінці кожного семестру. Для цього, як правило, використовується така система балів: А- дорівнює 4,00 балам за залік і є вищою оцінкою знань (“відмінно”); А/В дорівнює 3,50 – середнє між вищою (“відмінно”) та доброю оцінкою; В дорівнює 3,00 – “добре”; В/С дорівнює 2,50 – середнє між “добре” та “задовільно”; С дорівнює 2,00 – “задовільно”; С/Д дорівнює 1,50 – середнє між “задовільно” і “незадовільно”; Д дорівнює

1,00 – “незадовільно”; D/F дорівнює 0,50 – середнє між “незадовільно” та “дуже погано”; F дорівнює 0,00 – “дуже погано” (найнижча оцінка знань). Іноді, для більш точної оцінки знань студентів, використовуються й такі оцінки: A+ (означає – “блискучі знання”); A- (дорівнює 3,80-3,90); A/B+ (дорівнює 3,60-3,70); A/B- (дорівнює 3,30-3,40); B+ (дорівнює 3,10-3,20); B- (дорівнює 2,80-2,90); B/C+ (дорівнює 2,60-2,70); B/C- (дорівнює 2,30-2,40); C+ (дорівнює 2,10-2,20); C- (дорівнює 1,80-1,90); C/D+ (дорівнює 1,60-1,70); C/D- (дорівнює 1,30-1,40); D+ (дорівнює 1,10-1,20); D- (дорівнює 0,80-0,90); D/F+ (дорівнює 0,60-0,70); D/F- (дорівнює 0,30-0,40); F+ (дорівнює 0,10-0,20). Оцінки F- не існує.

Академічна успішність студента вважається доброю, якщо набраний ним середній бал становить не нижче 3,00. Якщо цей бал не нижче 2,00, рівень навчання студента є цілком задовільним. Якщо ж цей бал нижче ніж 2,00, академічне становище студента вважається під загрозою: у цьому випадку студенту надається академічний випробувальний термін. Наприкінці наступного семестру академічна успішність цього студента підлягає перевірці.

Академічні ради коледжів постійно контролюють академічний стан успішності студентів, прогнозують можливі утруднення в набутті знань студентами та намагаються запобігти їм. Якщо студент не виконав усієї роботи, необхідної для оволодіння тим чи іншим курсом, не виконав завдання самостійної позааудиторної роботи і його середній бал нижчий за 2,00, то він має академічну заборгованість (незавершеність).

Незавершеність (академічна заборгованість) – це навчальна категорія, яка означає, що студент не виконав усієї академічної роботи, необхідної для оволодіння тим чи іншим курсом. Такому студенту призначається термін, на упродовж якого він повинен виправити становище. Як правило, тривалість такого випробного терміну не може перевищувати одного місяця з моменту початку нового семестру. У виключних випадках наданий строк для ліквідації

академічної заборгованості може бути збільшено за письмовою згодою викладача.

Аналізуючи питання оцінювання та управління самостійною позааудиторною роботою студентів педагогічних коледжів США, варто звернути увагу на такий вид поточного й підсумкового контролю, як метод постановки запитань. Він успішно застосовується як на індивідуальному, так і на груповому рівнях і допомагає більш адекватно оцінити самостійну роботу кожного студента. Запитання розділяють на проблемні й оцінюючі; останні більш прості й не передбачають дискусії з проблеми, проблемні ж націлені саме на розв'язання суперечностей в дискусії. За таких умов викладач виконує функцію консультанта: “він повинен допомогти студентам знайти правильну відповідь, використовуючи методи стимулювання відповіді, підказування, метод уточнення питання” [137, с.125].

Педагоги проводять консультування студентів, яке охоплює усі компоненти самостійного навчання – від постановки цілей до аналізу результатів і коректування навчальної взаємодії. Консультування слід розглядати як самостійно організовану структурну одиницю взаємодії викладача і студентів та необхідну умову забезпечення цілісного процесу самостійного позааудиторного навчання.

Головна мета консультування студентів з виконання самостійної роботи включає в себе:

- діагностичне дослідження інтересів, нахилів, мотивів студентів;
- коригування стратегій самостійного одержання інформації і виявлення відповідності цілям навчання;
- надання допомоги в набутті чи переорієнтації індивідуально-соціальних навичок, адаптуванні до різноманітності навчальних ситуацій;
- спрямування до набуття навичок самостійного вирішення проблем і прийняття рішень.

У системі консультування виділяють чотири етапи:

1) діагностика навичок самостійного навчання, здібностей, інтересів, когнітивних можливостей, установок, мотивації студента на основі інтерв'ювання, індивідуального тестування;

2) реалізація програми консультування з урахуванням емоційного фактора спілкування, а також особливостей когнітивного, вольового, афективного аспектів особистості кожного зі студентів;

3) удосконалення консультативної взаємодії;

4) контроль за реалізацією педагогічної програми консультування з метою вдосконалення процесу самостійного навчання.

Методи консультування в системі керівництва самостійною позааудиторною роботою студентів педагогічних коледжів США можна згрупувати таким чином:

-методи консультування з особливим наголосом на позитивних аспектах розвитку й адаптації;

-методи консультування, спрямовані на усунення інтелектуального й емоційного дискомфорту і вдосконалення навичок спілкування.

Консультант у системі самостійного індивідуалізованого навчання повинен досконало володіти методикою постановки запитань. Запитання консультанта в процесі взаємодії зі студентом повинні бути спрямовані на:

-конкретизацію певного аспекту проблеми консультування;

-активізацію участі студента у вирішенні її;

-виявлення і розв'язання суперечностей між змістом навчальної проблеми та індивідуальними особливостями (мислення, пам'яті, інтересів, підготовки) кожного окремого студента.

Позитивне емоційне ставлення до результату консультування виникає у студента як наслідок емоційної підтримки консультантом його зусиль. Створення психологічного клімату, сприятливого для ефективного управління самостійною позааудиторною навчальною діяльністю студента в процесі консультування, базується на використанні стилю співробітництва у взаємодії консультанта й студента. Основа цього стилю – обов'язкове позитивне

ставлення до студента, взаємне прийняття суб'єктів взаємодії, високий рівень довіри, відвертість, відсутність агресивності.

Досить поширеною в американських університетах та коледжах є методика “навчаючого консультування” (Learning Counseling Model), головна мета якої передбачає: забезпечення системності консультування; досягнення відчуття задоволеності процесом консультування; ефективне використання кожного етапу консультування; редукцію відчуття тривожності, невпевненості та інших почуттів, що заважають нормальному процесу консультування.

Розроблена в американських педагогічних коледжах методика індивідуального консультування, що готує студентів до самостійної позааудиторної роботи, є восьмикроковою системою послідовних процедур:

- діагностика параметрів когнітивних стилів;
- визначення рівня флексибільності (гнучкості) і складності структури когнітивної системи студента;
- встановлення етапу когнітивного розвитку студента;
- формулювання проблеми на основі врахування особистісних характеристик студента й консультанта та взаємодії їхніх когнітивних стилів;
- визначення проміжних і кінцевих цілей консультування;
- моделювання системи взаємодії студента й консультанта;
- аналіз і узагальнення результатів процесу взаємодії студента й консультанта.

Найбільш доцільно розглядати консультування в єдності із загальними завданнями самостійного позааудиторного навчання і у взаємозв'язку з усіма його компонентами. У цьому випадку консультування сприяє збереженню цілісності навчального процесу й виступає як одна з умов індивідуалізації освіти та реалізації моделі самостійного навчання, центрованої на студентові.

В американській системі педагогічної освіти часто використовують два терміни “атестація” і “оцінювання” як синоніми, що доповнюють один одного [184]. Проте існує певна семантична відмінність між цими двома термінами.

Зокрема “атестація” означає “збір інформації чи даних”, а поняття “оцінювання” стосується процесів перевірки інформації з метою виявлення доказів і надання їм певної оціночної ваги [184].

Останнім часом термін “атестація” найчастіше використовується для опису процесів збору переконливих свідчень активного учіння студентів педагогічних коледжів. Іншими словами, поняття “атестація” означає аналіз результатів ставлення студента до виконання навчальних завдань. Результати самостійного учіння студентів постійно збираються, аналізуються й пізніше використовуються для корекції і зміни куррікулуму. Ці результати зберігаються в спеціальній папці, портфелі цінних документів або в портфолію.

Термін “портфолію”, базуючись на буквальному розумінні цього слова: “портфель цінних паперів”, означає в широкому значенні набір документів певного типу, що розкриває індивідуальні здібності та інтереси його власника.

В американській педагогічній освіті термін “портфолію” особливо популярний і означає техніку оцінювання, що дозволяє студенту виконати завдання відповідно до певних вимог з метою отримання позитивних балів [134].

Портфолію дуже широко використовується для оцінювання самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Деякі портфолію відіграють функції стандартних тестів.

Загалом у США не існує однозначного підходу чи стандарту до використання портфолію. Аналіз літератури дозволяє говорити про існування трьох популярних типів портфолію, що використовуються як у підготовці вчителів, так і під час виконання самостійної позааудиторної роботи студентами, наприклад, проходження педагогічної практики: “робочий портфолію”, “шоукейс портфолію” (колекціонування та відображення простих візуальних засобів навчання) і “портфолію для записів”. Використання їх залежить від навчальної мети куррікулуму самостійної роботи.

“Робочий” портфоліо найчастіше використовується в організації самостійної роботи студентів та допомагає педагогу й студенту разом оцінити учіння останнього. Студент вибирає види завдань, виконання яких переконливо доводить його прогрес у набутті знань, умінь, навичок у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи. Студент самостійно визначає траєкторію свого подальшого професійного зростання.

“Шоукейс портфоліо” складається за принципами художньої колекції, яка розробляється з метою демонстрації найцікавіших видів самостійної роботи студента. Елементи роботи, етапи її виконання, як правило, не відображаються. Викладач мотивує студентів до створення оригінальних праць, власних винаходів, до самостійного розроблення проектів, проведення дослідження й видання невеликих публікацій на його основі. Студент має право обирати спосіб самопрезентації. Щоденна самостійна позааудиторна педагогічна діяльність студента, як правило, не відображається в “шоукейс портфоліо” [174].

“Портфоліо для записів” часто ведеться разом з “шоукейс портфоліо”. У ньому педагог і студент зберігають зразки необхідної атестації й оцінювання самостійної позааудиторної роботи, а також роботи, які були певним чином оцінені викладачем. Портфоліо цього типу відображає динаміку професійного зростання студента з точки зору педагога. Часто ці записи стають частинами робочих портфоліо. З часом портфоліо перетворюється на досить багатий банк даних студента.

Залучення студентів до атестації й оцінювання дозволяє їм контролювати власний процес набуття знань і умінь, що водночас стимулює відповідальне ставлення до власного навчання. Педагог при цьому може допомагати студентам під час консультацій у виборі найкращої форми самостійної роботи, створювати можливості для рефлексивного обговорення її цінності й значення. Тобто самооцінка студентів виступає рушійною силою їхньої роботи над портфоліо [174].

Спочатку студенти потребують керівництва з боку викладача щодо рефлексивного аналізу продуктів своєї самостійної діяльності, поступово набуваючи вмінь рецензувати власні здобутки під час виконання самостійної позааудиторної роботи. Одним зі шляхів формування цих умінь виступає моделювання студентами ходу мислення педагога, що відбувається за допомогою постановки викладачем питань. Такий вид роботи налаштовує майбутніх педагогів на рефлексивну діяльність під час виконання в подальшому своїх професійних обов'язків.

Одним з важливих питань оцінювання самостійної роботи студентів за портфолію, на яке американські педагоги поки не мають однозначної відповіді, є виставлення академічного балу. Оцінювання робіт, які входять до портфолію, підводить студента до розуміння, що саме викладач, а не той, хто виконував роботу, встановлює критерії відбору позитивного змісту і його рівнів. Це, в свою чергу, зменшує мотивацію студента до прийняття самостійних рішень педагогічних завдань, і далі – послаблює інтерес студента у справі самооцінювання. Для уникнення даної ситуації педагоги пропонують:

- 1) дозволяти студентам самостійно визначати для оцінювання певну кількість завдань, які вони включили до портфолію;
- 2) дозволяти студентам обмежену елективність самостійних завдань;
- 3) виставляти оцінку за портфолію разом зі студентом на атестаційній конференції.

Студентські портфолію надають педагогам можливість разом з тими, хто навчається, атестувати й оцінювати їхні уміння й здібності, здобуті в процесі виконання самостійної роботи. Саме спільний аналіз із аргументованою і виваженою самостійною оцінкою студентами своїх робіт виступає серцевиною портфолію-конференцій. Фокус цих конференцій може бути зосереджений на спільному перегляді актуальних цілей куррікулуму і взятті студентом відповідальності за самовдосконалення [195]. Методика портфолію вимагає від викладачів оновлення змісту та способів організації самостійної роботи студентів.

Р.Фарр та Б.Тоун, вивчаючи методики та питання оцінювання й управління самостійної позааудиторної роботи студентів американських коледжів, а саме ті, що стосуються дистанційної освіти як форми самостійного навчання, окреслюють її структуру, що містить у собі такі підсистеми: дидактичну, адміністративно-управлінську, матеріально-технічну, інформаційну, маркетингову й моніторингову та підсистему наукових досліджень [174].

Дидактична підсистема в цій структурі виступає головною, оскільки саме її наявність надає всім іншим елементам певної орієнтації і спрямованості. У більшості моделей, які використовуються сьогодні в дистанційній освіті США, дидактична підсистема складається з двох блоків: навчально-методичного та блоку інформаційних технологій, що забезпечують дидактичну взаємодію.

Навчально-методичний блок забезпечується професійною діяльністю декількох викладачів, які виконують такі функції:

- викладач-автор навчального курсу;
- методист-викладач, який на базі розробленого курсу створює сценарій його засвоєння студентами з урахуванням форм подання навчального матеріалу, видів зворотного зв'язку, що передбачає розробку матеріалів для контролю успішності;
- викладач-тьютор, який безпосередньо вступає в контакт зі студентами в процесі вивчення курсу або всієї освітньої програми, допомагає їм орієнтуватися в інформаційному просторі навчального курсу, складати індивідуальну програму самостійного навчання або план його вивчення, дає поради й консультації, якщо в когось виникають проблеми або труднощі в засвоєнні навчального матеріалу.

Саме тьютор організує використання студентами другого блоку дидактичної підсистеми дистанційної освіти як форми самостійної позааудиторної роботи, а саме: використання традиційної й електронної пошти, телефону, факсу, залучення до аудіо- й відеоконференцій тощо.

Іншими словами, тьютор виступає ключовою фігурою в дистанційній освіті як формі самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, безпосередньо відповідає за проведення занять з ними.

У процесі управління дистанційною освітою як формою самостійної позааудиторної роботи студентів тьютор повинен:

- координувати чисельність студентів у навчальних групах, знайомити їх з розкладом, процедурними вимогами;

- встановлювати контакти зі студентами до початку навчальної сесії, проводити їх ідентифікацію, встановлювати особистий зв'язок зі студентами;

- отримувати від адміністратора документ про групу та відмічати його у відповідній базі даних;

- готувати навчальні матеріали для доставки студентам. Наприклад, моделі відповідей, копії найкращих робіт студентів, загальні коментарі стосовно отриманих документів, поширених помилок;

- обговорювати з адміністрацією серйозні проблеми, пов'язані з якістю роботи студентів;

- отримувати підсумкові екзаменаційні матеріали та вносити до відповідної бази даних;

- фіксувати труднощі в роботі студентів, усувати їх разом із розробниками курсу;

- допомагати студентам, в разі потреби, зі зміною засобів інформування;

- інформувати студентів про можливість одержання навчальних консультацій з конкретного навчального курсу;

- консультувати студентів з навчальних проблем як за умов особистих зустрічей, так і по телефону або за допомогою електронного зв'язку;

- рецензувати контрольні роботи й подавати їх для періодичного контролю до навчального центру;

- виступати перед студентами з інформацією, що популяризує матеріали курсів.

У процесі управління дистанційною освітою як формою самостійної позааудиторної роботи студентів американських коледжів основну послідовність дій тьютора поділяють на дві стадії: організацію представництва й забезпечення поточного процесу навчання.

Під час організації представництва тьютор вирішує такі завдання:

- перевіряє працездатність програмного комплексу, виявляє і виправляє недоліки, якщо це необхідно, одержує електронною поштою консультації з центру, перевіряє правильність функціонування навчальних програм у комп'ютерній мережі з необмеженим або обмеженим доступом;

- проводить нескладне навчання системного оператора або слухача курсу з метою правильної установки й перебудови програм. Дає довідкову інформацію студентам щодо особливостей експлуатації основних програм;

- здійснює реєстрацію слухачів за допомогою електронної пошти або ключової дискети;

- здійснює попереднє тестування набраних слухачів із наступною фільтрацією і формуванням груп. Погоджує, якщо в цьому є необхідність, з адміністрацією центру з електронного зв'язку кандидатури слухачів і оформлює договори про надання освітніх послуг.

На стадії організації власне навчального процесу тьютору необхідно здійснити ідентифікацію студентів і провести екзаменаційні роботи. Ті, хто успішно склали іспити, отримують відповідні оцінки. Ті, хто не склали іспиту, діють відповідно до інструкцій центру. Інструкції можуть стосуватися кількості спроб складання іспиту, терміну його повторного складання або оформлення документів про відрахування. Самостійно змінити кількість спроб перескладання іспитів, заліків тьютор не може, оскільки це прерогатива центру, тому що центр встановлює в контрольованому програмному забезпеченні цю інформацію, до якої в тьютора відсутній доступ. Після закінчення складання екзаменаційного матеріалу групами, тьютор відсилає електронні протоколи іспитів до центру.

Живе спілкування викладача-тьютора зі студентами в процесі їхньої участі в самостійному дистанційному навчанні відбувається у формі тьюторіалів - послідовно організованих консультацій, які проводяться відповідно до вивчення модулів. Оскільки в тьюторіалі наявний “очний” компонент, який забезпечується такими технологіями, як інтернет, телеконференція, чат, для використання цієї форми самостійного навчання тьютор повинен: розробити програму для кожного тьюторіалу; визначити тривалість кожного тьюторіалу з вказівкою часової межі; розробити структуру тьюторіалу; побудувати модель тьюторіалу, в якій основне місце мають займати імітаційні вправи, кейси та інші види активних методів самостійного навчання студентів коледжів США.

У досвіді американських педагогічних коледжів, які використовують систему дистанційної освіти як форму організації самостійної позааудиторної роботи студентів, тьютор у багатьох випадках водночас виступає і розробником навчального курсу.

Найважливішим елементом в організації дистанційної освіти як форми самостійної позааудиторної роботи США є інститут тьюторів, що не має аналога в традиційній системі освіти. У практиці дистанційної освіти США тьютори підтримують зі студентами телефонний, поштовий й інші види зв'язку, а також зустрічаються в консультаційних пунктах або навчальних центрах. В умовах дистанційної освіти основними завданнями тьютора є управління самостійною роботою студентів, що передбачає закріплення за ними таких функцій:

- формування мотивів, що спонукають студентів до навчання;
- постановка індивідуальних цілей і завдань у вивченні дистанційного курсу або програми навчання;
- передача знань і досвіду організації самостійного навчання;
- організаційна діяльність, зокрема взаємодія з тими, хто навчається;
- створення й використання інструментарію інтерактивних та індивідуальних методів і форм навчання;

-контроль за індивідуальними й груповими результатами процесу навчання;

-удосконалення діяльності тих, хто навчається [238].

У процесі організації дистанційної освіти як форми самостійної позааудиторної роботи студентів американських коледжів тьютор виступає консультантом студента, він повинен допомогти йому виробити індивідуальну освітню програму, самовизначитися щодо самого навчання і до окремих елементів цього процесу. З метою організації успішного навчального процесу тьютори повинні виконувати й поєднувати у собі такі функції:

-викладача, оскільки до їхніх обов'язків входить проведення вступного й підсумкового занять, допомога студентам у професійному самовизначенні, забезпечення правильного й ефективного використання навчально-методичного супроводу курсу;

-консультанта, тому що вони координують пізнавальний процес, проводять групові консультації, індивідуально консультують студентів з різних питань курсу, що вивчається;

-менеджера, адже вони здійснюють набір і формування груп студентів, складають графік навчального процесу, керують проведенням групових занять, контролюють виконання студентами графіка навчального процесу (проміжні тести, підсумкове тестування, іспит).

Крім цих специфічних функцій, викладач системи дистанційної освіти як форми самостійної позааудиторної роботи повинен володіти здібностями, притаманними педагогу, що працює в класичній освіті:

-академічними здібностями – нахил до відповідної наукової галузі, що передбачає глибокі знання свого предмета, постійне стеження за відкриттями й здобутками науки, вільне володіння навчальним матеріалом;

-дидактичними здібностями – здатність передавати навчальний матеріал, роблячи його доступним, формувати пізнавальні інтереси, спонукати студентів до активізації самостійної думки;

-організаторськими здібностями – вміння організувати колектив і власну роботу [238].

Внаслідок специфічних особливостей управління дистанційним навчанням як формою самостійної позааудиторної роботи студентів у системі освіти США поряд з посадою дистанційного педагога-адміністратора (методиста, викладача, співробітника центрів або інших організацій, що здійснюють дистанційне навчання) існує посада педагогічного менеджера (керівника, координатора дистанційного навчального процесу). Залежно від ступеня участі дистанційного педагога-адміністратора в процесі дистанційного самостійного навчання можна виділити два напрями діяльності педагогічного менеджера:

1) дистанційний педагог-менеджер, що здійснює координацію навчального процесу в дистанційній освіті й виконує функції завідувача навчальної частини в очній вищій школі;

2) дистанційний педагог, що безпосередньо здійснює навчальну діяльність, тобто організує вивчення головних дистанційних курсів, проектів зі студентами, що віддалені від нього.

Дистанційний педагог розробляє курс навчання й на відміну від дистанційного педагога-менеджера керує навчальним процесом обмеженого контингенту, або безпосередньо студентами, що навчаються за дистанційною формою освіти чи через центри дистанційної освіти, де є локальні педагоги-координатори. Локальний педагог-координатор організує й проводить дистанційну навчальну діяльність на місці, у звичайній очній школі, яку відвідують студенти, задіяні у дистанційній самостійній роботі. Такими локальними координаторами є педагоги-предметники, адміністратори, методисти предметних об'єднань та ін. Відзначимо важливу особливість функцій таких локальних педагогів, які перетворюються з тих, хто передає знання, на організаторів навчального процесу.

Важлива роль дистанційний педагог відіграє в наданні студентам можливості вибору викладачів, декількох консультантів з одного предмета, користування послугами педагога-репетитора.

В основі сучасних технологій, які використовуються в американській дистанційній освіті як формі самостійної позааудиторної роботи студентів, замість жорсткого авторитарного керування лежить система організації, підтримки й стимулювання самостійної пізнавальної активності студентів, створення умов для їхнього творчого розвитку. Робота з навчальними матеріалами за умов дистанційної освіти спрямована не стільки на запам'ятовування інформації, скільки на розвиток навичок здобування й аналізу інформації, визначення проблемних ситуацій і розробку рішень. Щомісяця студенти зустрічаються з викладачем-тьютором на спеціальних семінарах (тьюторіалах), а наприкінці піврічного циклу збираються на дводенну недільну школу.

Студенти американських педагогічних коледжів, які навчаються за дистанційними освітніми технологіями, із самого початку опиняються в просторі пильної уваги й контролю з боку навчального закладу. Протягом 1-3 місяців (залежно від обсягу дисциплін) вони одночасно вивчають одну, дві, максимум три навчальні дисципліни. Це дозволяє їм сконцентрувати увагу на поглибленому студіюванні предметів. Кожна дисципліна забезпечується спеціально розробленим у навчальному закладі навчально-практичним посібником, що містить основну інформацію з досліджуваних предметів. Після кожного теоретичного розділу посібника передбачені: практикуми й тести, що потребують виконання перед складанням іспиту. З кожної дисципліни за студентами закріплюється тьютор, який і проводить з ними заняття за індивідуальним графіком.

Технологією дистанційної освіти передбачено, що на початку вивчення кожного предмета відповідний тьютор проводить зі слухачами вступне заняття, де пояснює, як працювати з посібниками та іншими носіями інформації, як працювати з тестами, на що слід звертати особливу

увагу під час вивчення предмета, вказує на ймовірні труднощі. Потім з інтервалом в один-два тижні проводить зі студентами консультування й перевірку тестів. Завершується вивчення курсу підсумковим заняттям, на якому тьютор висвітлює проблемні питання чи основні теми предмета й приймає іспит.

Спілкування тьютора й слухача в системі дистанційної освіти США ґрунтується на використанні найрізноманітніших форм зв'язку. Перевірка тестів і консультування можуть здійснюватися за допомогою електронної пошти, телефону, факсу, звичайного поштового зв'язку, особистих контактів.

Отже, у процесі управління дистанційною освітою як формою самостійної позааудиторної роботи студентів перед викладачем-тьютором постають завдання двох типів: управління навчальною інформацією та управління пізнавальною діяльністю студентів.

Якість роботи тьютора оцінюється, по-перше, за результатами іспитів його студентів. По-друге, частина письмових робіт, що перевіряються тьютором, подається на контрольну перевірку – моніторинг. Результати моніторингу й статистичного аналізу оцінок за письмові роботи та іспити є активними показниками якості роботи викладачів-тьюторів.

Форми контролю в педагогіці вищої школи США, виступаючи складовою частиною куррікулуму, не розглядаються як окрема ланка навчального процесу. Американські педагоги вважають, що здійснення контролю є прямим продовженням роботи в межах навчання: контроль – це не підсумок самостійної навчальної діяльності, не результат, а безперервний процес. З.Гемеон і С.Поулсен стверджують, що форма контролю не така важлива, важливіше те, що під час проведення будь-якої з її видів перед студентом висувають вимоги, які розвиватимуть у нього мотиваційну готовність до подальшого самостійного навчання, самовдосконалення [143].

Зрозуміло, що оцінка знань повністю не вичерпує проблему оцінювання якості підготовки вчителя. Оцінка педагогами й самооцінка студентами результатів, досягнутих у процесі виконання самостійної позааудиторної

роботи, є важливим стимулом навчання. Вона може сприяти формуванню мотиву, який тісно пов'язаний з інтересом студентів до самостійного учіння, до самовдосконалення. Оцінка й самооцінка дозволяють встановити відповідність досягнутих у процесі самостійного позааудиторного навчання результатів поставленим цілям і завданням, відзначити досягнення студентів, виявити недоліки в їхній навчальній роботі, проектувати шляхи здобуття нових знань.

2.5.Формування професійно-педагогічних умінь студентів педагогічних коледжів США у процесі самостійної позааудиторної роботи

Методи навчання, що застосовуються в організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, мають навчальний і розвивальний характер, сприяють більш повному моделюванню майбутньої діяльності вчителя, формуванню комплексу професійно-педагогічних умінь і навичок. Педагогічні вміння передбачають використання теоретичних знань на практиці. У них реалізуються психолого-педагогічні знання про цілі, завдання, принципи, методи навчання та виховання, способи організації педагогічного процесу. У педагогіці США такими загально-педагогічними вміннями, якими студенти педагогічних коледжів оволодівають в процесі виконання самостійної позааудиторної роботи, вважаються вміння планувати, оцінювати, управляти, а також мотиваційні та комунікативні.

Обов'язковою умовою організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США є оволодіння майбутніми педагогами вмінням планувати навчально-виховний процес. В американській науково-педагогічній літературі ця проблема висвітлюється досить широко. Зарубіжні освітяни підкреслюють значення вмінь учителя правильно формулювати цілі та задачі самостійного позааудиторного навчання, які у свою чергу, поділяються на: специфічні завдання, інформаційні, виконавчі, освітні тощо [146, 154, 176,

211]. За характером завдання можуть бути пізнавальними, емоційними, психомоторними.

З метою формування основних професійно-педагогічних умінь студентів педагогічних коледжів США, американські педагоги вважають доцільним для майбутніх учителів планувати самостійну навчальну діяльність на чотирьох рівнях: план всього курсу навчання, план окремого розділу, план на тиждень, план уроку.

План навчального курсу – це план викладання навчального предмета, складений на рік. У ньому вказується послідовність розділів та визначається час на їх самостійне вивчення. Однією з основних переваг курсового планування вважається можливість наперед підготувати необхідні для самостійного навчання матеріали: книги, фільми, спеціальне обладнання, комп'ютерні програми та ін.

План розділу базується на окремій темі та містить такі складові: 1) тема; 2) цілі та завдання; 3) основний зміст; 4) навчальна діяльність; 5) перелік необхідних навчальних матеріалів та технічних засобів; 6) оцінювання та ін. Розділи даної теми відрізняються за обсягом та тривалістю в залежності від рівня навчання та самого предмета.

Поурочні плани самостійної роботи студентів пропонується складати за такою схемою:

I. Тема. Вступна частина, яка може включати в себе запитання або настанови, що підводить студентів до самостійного сприйняття нового матеріалу.

II. Цілі та завдання самостійної роботи студентів.

III. Завдання виконання самостійної роботи. Такі завдання поділяються на:

а) понятійні, які передбачають пошук студентами нової інформації, що сприяє більш глибокому розумінню, оцінці, засвоєнню та переконанню в істинності прийнятих рішень;

б) виконавчі. Під час виконання даних завдань студенти набувають умінь самостійно писати, визначати, розрізняти, вирішувати, складати, порівнювати, зіставляти вивчений матеріал тощо.

IV. Методи навчання.

V. Взаємодія викладача та студентів, мотиваційне забезпечення організації самостійної роботи студентів.

VI. Навчальні матеріали.

VII. Підведення підсумків. Оцінювання самостійної роботи студентів.

VIII. Самостійна практика: викладач ставить завдання, після того як переконується, що студенти не можуть зробити серйозних помилок [215].

Педагоги, що схиляються до філософії біхевіоризму, у пропонованій ними моделі плану уроку формулюють освітні завдання самостійної роботи в поведінкових термінах, як правило, висувають мінімальні кількісні вимоги. Особлива увага звертається на постановку цілей та завдань самостійної діяльності студентів, а також на мотиваційне забезпечення. Студенти можуть ознайомитись з декількома моделями планів самостійної роботи, визначити їх відмінні та спільні риси, використовуючи останні, скласти власний план поурочного самостійного навчання. До того ж обов'язково підкреслюється бажаність експериментування, створення персоніфікованого, унікального плану.

Американські педагоги слушно зауважують, що важливість уміння планувати навчальну діяльність полягає у відображенні цінностей та намірів, які вчитель прагне втілити у навчальному процесі. Одним з компонентів планування навчального процесу є самостійне прогнозування вчителем оцінки діяльності учнів. Така оцінка здійснюється з подвійною метою: для інформації щодо рівня знань учнів та для планування подальшої діяльності. Американські світяни-практики вважають, що вміння ідентифікувати труднощі, які виникають в учнів, є одним із чільних умінь ефективного вчителя. В залежності від поставлених завдань учитель може потребувати оцінки в пізнавальній,

психомоторній та афективній сферах. Ці відмінності вимагають і різної техніки оцінювання.

У процесі самостійного навчання майбутні вчителі знайомляться з технікою оцінювання та з різноманітними методами збору інформації щодо успіхів учнів: спостереження, опитування, аналіз, тестування. Деякі вчені, критикуючи метод самостійного спостереження, стверджують, що він є надто суб'єктивним та відбирає багато часу. Їхні опоненти вважають, що суб'єктивізм властивий усім видам оцінювання, а названі недоліки зникають у ході оволодіння вчителем умінням спостерігати [143].

В організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів у США важливе значення надається не тільки формуванню вмінь оцінювати діяльність учнів, але й навчання методам самоаналізу та оцінки своєї діяльності. Спеціальні методики, підготовлені теоретиками й практиками вищої школи, можуть також бути зразками для створення майбутніми вчителями власних оригінальних підходів до професійної самооцінки. Подібні завдання нерідко отримують студенти коледжів під час проходження педагогічної практики у школах.

Для визначення рівня своєї майстерності, набутої в процесі виконання самостійної роботи, майбутні вчителі педагогічних коледжів США користуються такими методами, як анкетування, шкала рейтингу, а також визначення рівня досягнень учнів у процесі навчання. Оцінити свій професіоналізм учителю допомагають також аудіо та відеозаписи занять, які широко використовуються.

Інформацію для оцінки власної самостійної навчальної діяльності вчитель може отримати шляхом аналізу окремих форм та методів навчання, наприклад, проведення дискусії, техніки постановки різноманітних запитань, складання тестів та проведення тестування знань та вмінь учнів. Так, спеціальна методика аналізу тестування показує вчителю ефективність його праці шляхом визначення ступеня досягнення кожної поставленої ним мети.

Дидактичний зміст іншої групи методів самооцінки полягає в отриманні інформації від учнів шляхом спостереження за ними, анонімного анкетування, періодичної організації самооцінки учнів.

Таким чином, формування вмінь самоаналізу майбутніх учителів у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи є важливою складовою системи педагогічної освіти США.

Поряд з умінням планувати, оцінювати та самооцінкою велике значення в процесі виконання самостійної роботи студентами педагогічних коледжів США надається формуванню вмінь мотивації. З метою успішного оволодіння прийомами мотивації, у процесі виконання самостійної роботи студенти отримують різноманітні практичні завдання. Зокрема, їм пропонують: у даному переліку зразків поведінки вчителя визначити прийоми мотивації, що були ним використані; спостерігаючи за роботою вчителя, зібрати інформацію, що стосується мотивації учнів і проявів ентузіазму вчителем; самостійно підготувати 20-хвилинний мініурок для учнів або однокурсників, використовуючи якнайбільше прийомів мотивації; записати цей мініурок на відеоплівку, скласти перелік ужитих прийомів та проаналізувати їх ефективність та ін.

В американській педагогічній літературі існує декілька підходів до розв'язання проблеми мотивації в самостійному навчальному процесі: біхевіористський, пізнавальний підхід, що базується на теорії розвитку особистості та ін.

Так, представники біхевіористського напрямку, Б.Скіннер та Дж.Брофі, на основі експериментальної роботи доводять значення закріплення в процесі самостійного навчання. Для посилення закріплення з метою стимулювання навчання Б.Скіннер розробив техніку програмованого навчання, методику закріплення кожної правильної відповіді, яка складається з рекомендацій щодо ефективного використання різноманітних способів заохочення.

Психологи-когнітивісти (Д.Бруннер, Ж.Піаже, Р.Уайт) пропонують здійснювати мотивацію студентів шляхом залучення їх до активної

позааудиторної роботи, дискусій і розв'язання проблем. Суть полягає в тому, щоб викликати природне прагнення тих, хто навчається, довести те, що вони переживають у процесі виконання певного самостійного завдання. На практиці ці методи не спрацьовують, якщо поставлені запитання чи проблеми не створюють стану когнітивного дисонансу або після його виникнення йдуть занадто важкі для студентів завдання.

Представник іншого підходу, А.Маслоу, передбачає, що індивідуальні потреби впливають на поведінку студентів на основі двох принципів.

1. Принцип нестачі: задоволені потреби не стимулюють поведінку, студенти діють для задоволення потреб „нестачі”.

2. Принцип прогресії: п'ять категорій потреб існують у суворому ієрархічному порядку: потреба на будь-якому рівні стає задіяною після задоволення потреби попереднього, нижчого рівня [229].

Отже, педагогу слід зробити все можливе для задоволення „потреб нестачі” у студентів з тим, щоб спонукати їх до саморозвитку особистості .

У процесі виконання самостійної позааудиторної роботи студенти педагогічних коледжів США отримують знання та вміння використовувати різні методики викладацької техніки. Зокрема:

-використання жестів для привернення уваги учнів або підкреслення значення сказаного;

-фокусування уваги учнів за допомогою вербальних та невербальних засобів або їх комбінації;

-використання різноманітних способів спілкування або їх комбінації: учитель-група, учитель-учень, учень-учень, учень-група;

-використання пауз для привернення уваги учнів, для розбивки навчального матеріалу на частини, що полегшує його розуміння, для підготовки учнів до сприйняття наступного висловлювання та інших завдань;

-використання рухів учителя в просторі приміщення;

-зміна сенсорних каналів отримання інформації (зорового, слухового, тактильного, смакового, нюхового).

Як було сказано вище, одним з найважливіших педагогічних умінь, яким студенти оволодівають у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи, є вміння управляти класом. Останнє трактується як процес організації та керівництва класом кваліфіковано та ефективно, що має наслідком оптимальні результати учнів у навчальному процесі. К.Мор, автор посібника з розвитку педагогічних умінь, називає такі три компоненти управління класом: стиль керівництва, атмосфера класу та дисципліна [215].

З численних рекомендацій, що пропонуються майбутнім учителям педагогічних коледжів США, ми коротко охарактеризуємо кілька найбільш відомих моделей поведінки вчителя, спрямованої на попередження та корекцію неадекватної поведінки учнів.

Т.Гордон та Дж.Стейлінг вказують на необхідність оволодіння майбутніми педагогами в процесі самонавчання вміннями встановлювати позитивні конструктивні взаємовідносини з учнями. Він доводить, що дисциплінарні проблеми можуть бути зменшені, якщо спілкування вчителя буде віразнішим, менш провокаційним. У кожному випадку дисциплінарних порушень слід насамперед з'ясувати, хто саме (учитель чи учень) є винуватцем, та шукати шляхів ліквідації причин даного порушення спільно з учнем [146].

Ю.Кім та Р.Келоу пропонують майбутнім педагогам у процесі самонавчання наступні рекомендації щодо контролю та підтримки адекватної поведінки учнів:

- встановіть контроль з самого початку роботи;
- кількість правил має бути мінімальною;
- забезпечте виконання цих правил;
- залучайте учнів до визначення та дотримання правил поведінки;
- якомога раніше запам'ятайте імена учнів;
- чітко та зрозуміло визначте наслідки поганої поведінки;
- не робіть прогнозів, яких ви не можете здійснити;
- зберігайте почуття гумору по відношенню до негативних учинків;

- вивчіть поведінку й підходи колег до адміністрації школи;
- використовуйте свої пантомімічні та мімічні здібності для передачі невербальної інформації;
- при зручній нагоді обговорюйте поведінку учнів з ними конфіденційно;
- будьте самі собою, оскільки виключно природна, неповторна поведінка вчителя є результативною;
- використовуйте здоровий глузд та логіку у ваших вимогах та покараннях;
- забезпечуйте різноманітність навчальної діяльності, зміну темпу уроку;
- вважаючи доцільним покарання, не відкладайте його;
- не карайте весь клас за вчинок одного чи кількох учнів;
- будьте обережними, вдаючись до сарказму в класі;
- контролюйте свою поведінку, пам'ятаючи, що ви є взірцем;
- аналізуйте конфлікти та не поспішайте звинувачувати в них себе;
- відводьте частину свого позаурочного часу для діагностики проблем та планування стратегії поведінки [202].

На підставі цих та інших запропонованих моделей поведінки з попередження та вирішення дисциплінарних проблем майбутнім учителям необхідно виробити власний підхід до ефективного управління класом.

Ефективність мотивації учнів та управління класом залежить від володіння майбутніми педагогами комунікативними вміннями, які є необхідною умовою майстерності вчителя. Саме опанування названими вміннями американські педагоги вважають провідною ланкою в організації самостійної позааудиторної роботи.

Стиль комунікації визначає рівень відкритості та відносин, які створює вчитель між учнями, батьками, адміністрацією та колегами. У процесі виконання самостійної позааудиторної роботи майбутні вчителі педагогічних коледжів США отримують знання про роль та методику проведення нарад, консультацій, обміну думками, спостереженнями, висновками. Учень трактується не тільки як учасник навчального процесу, але і як член сім'ї та

суспільства, і тому метою комунікації з батьками, колегами та іншими людьми є здійснення колективного планування освіти та соціалізації учня.

До комунікативних належить ряд умінь, основними з яких є вербальна та невербальна комунікація та вміння слухати.

У мовленнєвих повідомленнях Л.Андерсон та Д.Хенінгс виділяють два компоненти комунікації: вербальний (містить вимовлені слова та їх значення) та вокальний (голосові модуляції, тембр, тон, темп, висота та гучність) [123]. Рекомендації майбутнім учителям щодо оволодіння уміннями ефективної вербальної комунікації зводяться до наступних. Інформація краще сприймається, якщо вона:

- а) відповідає досвіду учнів;
- б) добре організована, особливо якщо знаходиться на початку або в кінці повідомлення;
- в) має двосторонній характер, тобто містить опозиційні погляди;
- г) відхиляється від нейтральних позицій;
- д) конкретна, проте не настільки, щоб втратити загальну ідею [123].

У процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США велика увага приділяється умінню слухати. К.Мор виділяє в процесі слухання три фази: уваги, розуміння й оцінки, а також вербальний та невербальний компоненти [215]. Важливість формування цього вміння зумовлюється необхідністю змінити долю мовлення вчителя на користь ефективного використання невербальної комунікації та слухання.

При вивченні цієї теми студенти самостійно виконують різноманітні практичні завдання, наприклад: „Прослухайте розмову, звертаючи увагу на вербальний та вокальний компоненти. Визначте відмінності в реалізації даних компонентів”, „Після спостереження за розмовою кількох осіб у вашому оточенні та по телебаченню опишіть приклади невербальної комунікації та значення кожного з її прийомів”, „Спостерігаючи за розмовою, опишіть невербальну реакцію слухача на сказане та відповідь того, хто говорить, на цю реакцію” тощо.

Таким чином, у педагогічних коледжах США в організації самостійної позааудиторної роботи значна увага приділяється формуванню основних професійно-педагогічних умінь. З-посеред яких основними виступають: уміння планувати, оцінювати, мотивувати та управляти. Студенти знайомляться з різними теоретичними підходами, з сучасними досягненнями в інших галузях науки та можливостями їх використання у навчальному процесі. При цьому студентів заохочують до самостійного експериментування, віднайдення власних підходів до вирішення поставлених проблем.

2.6. Шляхи та умови ефективного застосування в педагогічній освіті України американського досвіду організації самостійної позааудиторної роботи студентів

Процеси соціально-економічних і політичних змін у суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Актуалізується усвідомлення того, що розв'язання проблем, які постають перед людством, залежить від стану освіти. Реформи політичних та економічних структур в українському суспільстві вимагають підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, поєднувати високу культуру та глибокі фундаментальні знання з умінням працювати в колективі, приймати рішення організаційного плану на різних рівнях професійної діяльності.

Перед вищою школою України постало завдання створити таку систему освіти, яка задовольнила б різнобічні освітні та професійні потреби кожної особистості, посилила орієнтацію студентів на самостійність, на перехід від школи знань і пам'яті до всебічного розвитку особистості спеціаліста. В українській педагогічній науці існує низка наукових досліджень щодо перспектив розвитку і вдосконалення педагогічної освіти (Н.В.Абашкіна, Р.І.Антонюк, В.М.Жирова, Т.С.Кошманова, М.П.Лещенко,

О.В.Матвієнко, А.К.Маркова, Л.П.Пуховська, Н.П.Статінова, Т.Б.Тихонова); організації самостійної роботи студентів (О.І.Кочетков, І.В.Пасинкова, Н.В.Пацевко, І.В.Пентіна, Ф.Б.Соколиць, Н.В.Теличко, С.А.Тихомиров, С.П.Шумаєва), психологічних аспектів організації навчання (Б.Г.Ананьєв, В.С.Дикань, О.В.Заїка, Я.С.Колибаб'юк, Т.І.Левченко, Н.О.Менчинська) та ін.

Вітчизняні дослідники вважають, що саме принципи безперервності освіти сприятимуть її успішному реформуванню. Система безперервної освіти рекомендована ЮНЕСКО як найбільш досконала система освіти майбутнього, оскільки така система передбачає розв'язання освітньо-виховних завдань, визначає успіх у післявузівському професійному становленні, позначається на кар'єрному зростанні спеціалістів у віддаленій перспективі.

Успішному втіленню в життя завдань реформи вищої школи, удосконаленню навчально-виховного процесу сприяє творче використання зарубіжного досвіду. Раціональні ідеї організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США можуть бути використані в українських вузах з метою підвищення рівня професіоналізму в сфері підготовки сучасного творчого висококваліфікованого фахівця. Досвід американських колег з організації самостійної позааудиторної роботи, основні пріоритети якої зорієнтовані на поєднання особистісного та діяльнісного підходів, відповідає сучасним вимогам часу.

Аналіз методичної літератури дає підстави вважати, що ці умови наявні в Україні, тому запозичення технологій самостійного індивідуалізованого навчання американської системи вищої освіти, їх адаптації до особливостей вітчизняної культури освіти сприятиме інноваційним процесам навчання у вітчизняних закладах освіти.

Для ефективного застосування досвіду організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США необхідно дослідити три рівні проблеми індивідуалізації навчання у вітчизняних закладах освіти, оскільки недостатня їх розробленість доволі відчутна як у теоретичному, так і в практичному планах:

- 1) способи діагностики індивідуальних особливостей студентів, що можуть мати масовий характер;
- 2) дидактичні основи індивідуалізації самостійного навчання;
- 3) дидактичні засоби самостійного навчання.

До проблем, які заслуговують на більш детальне вивчення вітчизняними дидактами, варто віднести розробку ефективних методик визначення у студентів рівнів психологічного розвитку окремих процесів і здібностей та розробку виправданої методики інтерпретації результатів психологічної діагностики. Успішна організація самостійної позааудиторної роботи студентів вимагає не лише економічної методики визначення індивідуальних особливостей тих, хто навчається, але й відповідних дидактичних матеріалів. Вирішенню цієї проблеми сприятиме застосування комп'ютерного навчання, що реалізується через автоматизовані навчальні системи нового типу – інтелектуальні навчальні системи (ІНС). Такі системи побудовані на основі методів і засобів штучного інтелекту, а одним із системоутворюючих принципів такого навчання є принцип модульності. Маючи відкриту базу знань, модель навчання, модель студента та інтерфейс, дані системи здатні забезпечити на рівні спілкування глибоку індивідуалізацію процесу самостійного навчання студента як в аудиторний, так і в позааудиторний час. При цьому комбінується спеціальний добір змісту, процедур і правил подачі матеріалу. Така система навчання дасть можливість гнучко налаштовуватись на різні цілі навчання, обирати тип навчальної взаємодії зі студентом, пояснювати хід розв'язання завдання й аналізувати допущені студентом помилки; забезпечить об'єктивність оцінки (діагностики) засвоєння ним знань на рівні тестування, адаптує обсяг порції навчального матеріалу, а також змісту матеріалу до потреб кожного студента, передбачаючи хід його самостійного навчання.

Пошуки надійних критеріїв організації самостійної позааудиторної роботи гомогенних груп студентів вітчизняними дидактами поки що не дали позитивних результатів. Основна перешкода у групуванні студентів на ґрунті

комбінування багатьох критеріїв (рівень знань і навичок, загальні розумові здібності, специфічні здібності, уміння самостійно працювати, пізнавальні інтереси, успішність, соціальна характеристика, емоційна стабільність тощо), які можуть змінюватися, полягає в тому, що між цими показниками зберігається досить слабка кореляція. Це дає чітке уявлення про те, чому спроби класифікувати студентів на основі різноманітних, слабо корельованих між собою показників рівня розвитку їх здібностей до навчання не досягають мети. Пошуки науково обґрунтованих принципів групування студентів для ефективної організації самостійної позааудиторної роботи конче необхідні. Проте для практичних цілей потрібні менш громіздкі та більш достовірні способи класифікації.

Оскільки в практиці вітчизняних вищих навчальних закладів індивідуалізація навчання зводиться переважно до індивідуалізації навчальних завдань, то цілком можливо під час групування студентів у повсякденній діяльності обмежитися лише одним показником – уміннями та навичками самостійної роботи. При цьому варто враховувати вміння та навички студентів самостійно орієнтуватися в поставленій проблемі, приймати рішення, проводити аналіз та робити висновки. Найпростішим, але суттєвим прийомом на першому етапі індивідуалізації навчальних завдань у такому випадку буде різний рівень деталізації інструктивної частини завдання. Використання різноманітних за складністю варіантів завдання варто віднести до наступних етапів більш поглибленої індивідуалізації самостійної роботи.

Ефективність організації самостійної позааудиторної роботи студентів у вітчизняних закладах освіти визначає врахування таких основних положень:

- організація самостійного індивідуального навчання орієнтує студента на самовизначення в освіті і сприяє особистісному розвитку;

- індивідуалізація самостійного навчання сприяє особистісному визначенню цілей навчальної діяльності, прогнозуванню самими студентами своїх успіхів і прогресу в навчанні;

-знання, розуміння і врахування індивідуальних стилів студентів викладачами допомагає встановити ефективні відносини між суб'єктами навчального процесу і допомогти кожному студенту у власному розвитку;

-вибір індивідуальної стратегії в самостійному навчанні підсилює відчуття задоволеності й самореалізації у навчальному процесі;

-застосування самостійного навчання допомагає розвинути такі якості особистості, як здатність до саморегуляції, самоуправління, орієнтує на самостійність у діях і вчинках.

Значення індивідуалізації самостійного навчання у процесі конструювання сучасних освітніх програм важко переоцінити. Загалом індивідуалізація самостійного навчання визначається як “благо особистості”, проте, коли не забезпечити її на практиці необхідними психолого-педагогічними умовами, вона може спричинити посилення елітарності в освіті. Тому впровадження індивідуалізованого самостійного навчання в українську систему освіти теж потребує спеціально організованих науково-педагогічних досліджень при здійсненні її перебудови.

Запозичення ідей, моделей і засобів самостійного навчання, які використовуються в педагогічних коледжах США, в українську систему вищої освіти потребує не лише створення методичної, технічної і організаційної бази, щонайперше зміни позицій викладачів і студентів у навчанні, підвищення психолого-педагогічної грамотності педагогічних кадрів вищої школи.

Форми, методи та моделі організації самостійної позааудиторної роботи студентів ґрунтуються на новій філософії соціал-конструктивізму і постмодернізму, філософських течіях, які відображають сутність людини у світлі вимог сучасного глобалізованого суспільства. Такі методологічні підходи передбачають концентрацію уваги на студентові, розгляд проблем педагогічної освіти крізь призму особистості того, хто навчається.

Упродовж останнього десятиріччя домінуючою стала тенденція відходу від інструментальної біхевіористичної основи організації самостійної роботи студентів та перехід до екзистенціального та гуманістичного напрямів у

психології, які акцентують свою увагу на внутрішніх розумових процесах, максимальній реалізації закладених у людині можливостей, розвитку особистості та індивідуальному підході до самостійного навчання. Це пояснюється певним дефіцитом гуманістичних цінностей, який переживає сучасне суспільство.

Однією з умов ефективного застосування у педагогічній освіті України американського досвіду організації самостійної позааудиторної роботи є запровадження інваріантно-варіативної побудови програм самостійного навчання, які надають можливість майбутнім учителям оволодіти ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в органічній єдності з рефлексивним осмисленням досвіду педагогічної діяльності, а також забезпеченням неперервного професійного розвитку. У структурі змісту варіативної професійної підготовки можна виділити три основні блоки:

- фундаментальні теоретичні знання (загальнофілософські проблеми виховання, теорія освіти і навчання, організаційні аспекти освіти);

- технологічні знання (власне педагогічна підготовка майбутніх учителів відповідно до загальнодидактичних або технологічних вимог);

- базові професійно-педагогічні вміння (визначені стандартами конкретного закладу підготовки вчителів).

Цю частину підготовки слід вважати обов'язковою для майбутньої діяльності вчителів вітчизняних закладів освіти та неодмінно враховувати для ефективної організації самостійної позааудиторної роботи студентів.

Варіативна частина реалізується з урахуванням особливостей профілю наукової підготовки студента, його особистісних інтересів і нахилів. У процесі організації самостійного навчання майбутніх педагогів важливо створити умови для найповнішого і всебічного розвитку інтересів і можливостей тих, хто навчається, з метою більш ефективного оволодіння загальнолюдською, у тому числі педагогічною, культурою.

Визначальною позитивною ознакою педагогічної освіти США є використання великої різноманітності форм, методів та моделей організації

навчальної діяльності студентів. Усі методи організації самостійної аудиторної та позааудиторної роботи, яким надається перевага в педагогічних коледжах, базуються на індивідуальному підході.

Провідними методами та формами, які сприятимуть ефективній організації самостійної позааудиторної роботи студентів вітчизняних закладів освіти, є такі: модульне навчання, метод проектування, метод моделювання та мікронавчання. Такі форми навчання, як коопероване навчання, навчання у співробітництві та інтерактивне навчання можна реалізувати на практиці за допомогою таких методів, як метод “навчання разом”, метод “пилки”. Більше уваги в процесі організації самостійної роботи студентів слід надавати таким методам самостійної роботи як метод проектів, моделювання, які спрямовані на розвиток творчого мислення, на вміння самостійно приймати рішення, самостійно орієнтуватись у проблемній ситуації, на вміння самоосвіти та самовдосконалення.

Ефективній організації самостійної позааудиторної роботи студентів вітчизняних закладів освіти сприятиме врахування індивідуального підходу до кожного студента в період проходження практики чи стажування, що є досить сильною стороною системи педагогічної освіти США. Реальна практика взаємодії, перші професійні контакти мають особливе значення для майбутнього педагога, оскільки вони впливають на його ставлення до педагогічної праці, порівнюються з моральними нормами, усвідомленими на теоретичному рівні. Протягом педагогічної практики слід більше приділяти уваги професіоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Відповідно до змісту підготовки практика може мати такі різновиди:

- а) лабораторна практика у контрольованих умовах;
- б) спеціальна практика;
- в) спостереження за процесом навчання;
- г) відвідування адміністративних центрів освіти.

Практика студентів у педагогічних коледжах США триває півтора-два, інколи три семестри, чергуючись з курсами теоретичної підготовки.

Запозичення цього факту у вітчизняну систему освіти сприяло б підвищенню якості навчання майбутніх учителів.

У більшості навчальних планів вищих педагогічних закладів України педагогічні курси скорочуються. Певною мірою це пояснюється введенням бакалаврської підготовки. Практика обмежується лише загальноосвітньою школою і на I-III курсах має необов'язковий характер. У процесі педпрактики на VI-V курсах українських університетів недостатньо здійснюється індивідуалізація формування професійно-педагогічних умінь студентів, тобто суб'єктивний чинник у підготовці вчителя не враховується. Тому, зазвичай, випускник недостатньо підготовлений до особистісно-зорієнтованого навчання в школі. А відтак постає питання збагатити зміст практичної підготовки майбутніх учителів у відповідності до кращих надбань американської вищої педагогічної школи, надати педагогічним закладам можливість доповнювати педпрактику, змінювати її обсяг і час, а також місце.

Отже, збільшення терміну практики у вітчизняних закладах освіти, різноманітність її видів, поетапне включення студентів у життя реальної школи та врахування індивідуального підходу до кожного студента в період проходження практики чи стажування сприятиме формуванню позитивного ставлення майбутніх учителів до своєї діяльності та самовдосконалення. Варто було б ввести в навчальні програми наших педвузів такий вид педагогічної практики, як тривале стажування в школі до здачі державного екзамену й одержання диплома. Це підвищило б упевненість випускників у тому, що кар'єра вибрана ними правильно.

Одним з основних напрямків перебудови системи вищої освіти України, який сприятиме поліпшенню якості підготовки спеціалістів, засвоєнню основ інформаційного обміну, їх орієнтації на самостійність, є удосконалення такої форми самостійного позааудиторного навчання студентів, як дистанційне навчання.

Дистанційна освіта є формою організації освітнього простору, в якій долаються обмеження, пов'язані для людини з місцем і часом одержання освіти

за рахунок використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних технологій. Визначальною рисою дистанційної освіти є самостійність і особиста відповідальність студентів за вибір програми дистанційної освіти, терміни і якість її проходження.

Дистанційне навчання орієнтоване на впровадження в самостійний позааудиторний навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи та інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями. Застосування нових організаційних форм навчання у вітчизняній системі освіти принципово змінить спосіб одержання і засвоєння знань студентами. Використання в позааудиторному навчанні комп'ютерних і телекомунікаційних засобів розширить можливості варіювання матеріалу, інформаційного фонду, яким може користуватися студент, зробить більш гнучким і оперативним реагування викладачів на характер його помилок і труднощів.

Застосування зарубіжного досвіду організації дистанційного навчання дозволить трансформувати традиційні види завдань; використовувати кредитно-модульну побудову і гнучкий графік вивчення дисциплін, збільшити частку самостійної навчальної й дослідницької роботи студентів, зрештою дасть можливість створювати нові модифікації самостійної роботи студентів.

Розвиток сучасного суспільства супроводжується зростанням значущості інформаційної складової в усіх сферах життя, проникненням інформаційних ідей, засобів і технологій у виробництво, інфраструктуру, побут і освіту. Поширення телекомунікаційних засобів дає можливість швидкого доступу до інформаційних ресурсів, нагромаджених людством. Водночас не кожна людина готова до реалізації можливостей, які надаються інформаційними технологіями, і повною мірою усвідомлює їх цінність. З орієнтацією студентів на використання інформаційних технологій сучасного рівня перед вищою школою постають завдання, які полягають не тільки в тому, щоб сформувати потребу у молодих спеціалістів у власному самовдосконаленні, прагненні до постійного

оновлення знань, а й у тому, щоб допомогти їм засвоїти основи інформаційного обміну, засоби накопичення, збереження знань, набути навичок відбору професійно важливої інформації та її цільового використання.

Застосування форм та методів самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США матиме ефективне значення в організації самостійного навчання майбутніх фахівців вітчизняних закладів освіти, оскільки такі методи спрямовані на розвиток у майбутніх педагогів творчого мислення, на вміння самостійно приймати рішення, самостійно орієнтуватись у проблемній ситуації, на вміння самоосвіти та самовдосконалення. Застосування цих форм та методів сприяє тісній взаємодії викладачів та студентів, що підтверджує ефективність запропонованої структурної схеми, зв'язків компонентів організації самостійної позааудиторної роботи студентів.

Ефективній організації самостійної позааудиторної роботи студентів сприятиме застосування зарубіжного досвіду складання індивідуальних навчальних планів самостійного навчання. Метою навчальних програм самостійної роботи є передусім формування у майбутніх педагогів вмінь самоосвіти, опанування знань, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Особливістю таких програм є те, що вони дозволяють студентам просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає їхнім здібностям, та дають можливість перейти до нового матеріалу лише після засвоєння попереднього. Студенти зможуть самостійно складати програми позааудиторного навчання за допомогою комп'ютера та за умов методичного керівництва викладача. Саме такі програми найяскравіше відобразатимуть шляхи організації індивідуалізованого навчання студентів у процесі виконання самостійної роботи, представляючи собою єдність цілей навчання, змісту освіти, педагогічних стратегій, необхідних для досягнення поставлених цілей.

Варто підкреслити, що значну увагу в організації індивідуальних програм самостійного навчання слід звертати на озброєння студентів методикою наукових досліджень. Зарубіжні дидакти до завдань більш складного наукового рівня відносять: самостійні дослідницькі технології та організацію

експериментальних досліджень; аналіз та інтегрування літературних джерел; розвиток умінь педагогічного аналізу; факторний аналіз; конструювання питань і шаблонів; збір психолого-педагогічних даних, знання методів статистичної обробки, прогнозування ускладнень педагогічного процесу, узагальнення результатів дослідження; складання комп'ютерних програм для аналізу даних та інтерпретації педагогічних фактів.

На відміну від традиційних навчальних програм, побудованих на вивченні певних академічних курсів, програми самостійної роботи студентів педагогічних коледжів відзначаються індивідуалізацією навчання за рахунок навчальних модулів. Навчальний модуль у цих програмах є інтеграцією різних курсів або навчальних тем у структурі однієї дисципліни, підпорядкованих спільним цілям навчання і поетапним завданням на шляху до їх досягнення. Застосування навчальних модулів дає можливість логічно й компактно групувати навчальний матеріал, уникаючи повторів, визначати обсяг змісту і види навчальної самостійної діяльності студентів та форми її організації у відповідності з навчальними завданнями. Студенти мають змогу практично самостійно працювати із запропонованою їм індивідуальною програмою, що охоплює цільовий план дій, банк інформації і методичні вказівки щодо досягнення цілей.

Отже, індивідуальні програми самостійного навчання дають можливість узгодити нахили, здібності, потреби і запити майбутніх учителів з навчальною діяльністю, створюють умови для вдосконалення в обраній галузі знань, сприяють підвищенню загальнокультурного рівня студентів, що в майбутньому забезпечує здатність студентів до самостійного творчого мислення, самовдосконалення, самовиховання. Можна зробити висновок, що метою навчальних програм самостійної роботи є передусім формування у майбутніх педагогів освітнього рівня загальних знань, розвиток умінь та здібностей до самоосвіти, опанування знаннями, навичками та вміннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

Іншою досить актуальною проблемою успішної організації самостійної роботи студентів в системі підготовки майбутніх педагогів є проблема розвитку методів і засобів мотивації навчання. Мотиваційна спрямованість індивідуалізації тісно пов'язана з цілями навчання, адже в ній розглядаються чинники, що істотно впливають на підвищення чи зниження ефективності навчальної діяльності студента на шляху до реалізації поставлених цілей.

В організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США джерелом розвитку самостійності і мотивації є сфера індивідуальних смислів. Відбувається зміщення акцентів у розумінні сутності педагогічної освіти. В контексті цього підходу головним є не те, як майбутній вчитель вирішує запропоновані йому завдання (академічно-традиціоналістичний підхід), а які завдання він сам поставив перед собою у ході виконання самостійної роботи. Функція мотиву докорінно змінюється в оволодінні змістом навчання, що орієнтується на індивідуальну самостійну роботу майбутнього вчителя. У традиційному навчанні, де результатом діяльності студентів є орієнтування у певній предметній сфері, мотив впливає скоріше на процесуальні, а не змістові характеристики засвоєних знань. Тобто важливим є не зміст, а глибина, міцність, розуміння та інші аналогічні якості набутих знань. У процесі засвоєння ціннісних аспектів матеріалу відкривається якісно нова функція мотивації навчання: мотив обумовлює зміст того, що вивчається, оскільки цінність його не просто розуміється, але й приймається особистісно.

Застосування такого підходу в організації самостійної роботи студентів вітчизняних закладів освіти сприятиме формуванню у майбутніх педагогів механізмів модифікації мотиваційно-ціннісних аспектів власної самостійної діяльності через самопізнання.

Дослідження даної проблеми дозволяє переконливо стверджувати, що врахування позитивної мотивації та індивідуалізації у процесі самостійної роботи студентів педагогічних коледжів сприятиме розвитку у студентів пізнавальних здібностей, потреби самостійно підвищувати свій освітній рівень

у подальшому, вмінь самостійно набувати нові знання з різних джерел, глибоко їх переосмислювати й систематизувати.

Успішній організації самостійної позааудиторної роботи студентів вітчизняних закладів сприятиме запровадження посад консультанта та тьютора, які існують протягом багатьох десятиліть у педагогічних коледжах США. Зарубіжний досвід організації самостійної позааудиторної роботи студентів свідчить, що тьютор безпосередньо вступає в контакт зі студентами в процесі вивчення курсу або всієї освітньої програми, допомагає їм орієнтуватися в інформаційному просторі навчального курсу, складати індивідуальну програму самостійного навчання або план виконання, дає поради й консультації, якщо у когось виникають проблеми або труднощі в засвоєнні навчального матеріалу. Службові функції ведучих викладачів університетів і коледжів обов'язково включають консультування студентів, особливо студентів старших курсів бакалаврату і магістратури.

Проблема консультування як реалізація моделей самостійного індивідуалізованого навчання є однією з найменш досліджених і розроблених в системі вищої освіти України. Впровадження системи консультування у вітчизняні заклади освіти сприятиме збереженню цілісності навчального процесу і виступатиме як одна з умов індивідуалізації освіти та реалізації моделі самостійного навчання, центрованої на студентові. Консультування студентів стосовно виконання самостійної роботи дозволить: діагностувати їхні інтереси, нахили, мотиви; коригувати стратегії самостійного здобуття інформації і виявлення відповідності цілям навчання; спрямує їх до набуття навичок самостійного вирішення проблем і прийняття рішень.

Застосування в українській системі освіти моделей самостійного навчання, які мають позитивні результати у вищій школі США, потребує спеціальної психолого-педагогічної підготовки студентів і викладачів.

Для ефективного застосування у педагогічній освіті України американського досвіду організації самостійної позааудиторної роботи необхідні спеціальні програми підготовки тьюторів, консультантів, які б

охоплювали декілька аспектів: знайомство з повсякденними функціями тьютора, особливості побудови індивідуальних програм самостійної роботи студентів, опанування методики постановки запитань, організації рольових ігор, дискусій, самостійного критичного аналізу творів. Мета цих програм – оволодіння учасниками навичками міжособистісного спілкування, методами навчання поглиблення знань у відповідній галузі. Спеціальна підготовка студентів і викладачів до процесу консультування, формування умінь і навичок взаємодії сприятиме підвищенню ефективності консультування й досягненню цілей самостійного індивідуалізованого навчання в цілому.

Зміна ролі викладача з інформуючої і контролюючої на консультаційну і коригуючу вимагає змін не лише в навчально-методичному оснащенні й організації управління, а також у мисленні педагога, його стереотипах поведінки у організації взаємного спілкуванні зі студентами. Такі зміни необхідні для успішного формування в майбутніх педагогів особистісних якостей професіонала.

Одним із найпоширеніших шляхів адаптації зарубіжного освітнього досвіду в умовах вітчизняної педагогічної науки і практики є перехід інновації чи звичаю від однієї соціальної спільності до іншої шляхом запозичення, але за наявності таких умов:

-оцінка інновацій представниками суспільства “рецепієнта” в аспекті їх сумісності з системою уявлень, мотивів, цінностей, які існують в цьому суспільстві і з’ясування чи сприяють вони ефективному задоволенню запитів, характерних для цього суспільства;

-існування в суспільстві груп, спроможних підтримати цю інновацію;

-мотивування викладачів вузів щодо введення новацій у структуру навчального процесу.

Запозичення ідей, моделей і засобів самостійного навчання, які використовуються в педагогічних коледжах США, в українську систему вищої освіти потребує не лише створення методичної, технічної й організаційної бази, а передусім зміни позицій викладачів і студентів у навчанні, підвищення

психолого-педагогічної грамотності педагогічних кадрів вищої школи. На жаль, ні викладачі, ні студенти вітчизняних вузів не володіють достатніми необхідними психолого-педагогічними знаннями для суб'єкт-суб'єктної взаємодії через систему консультувань, яка є основною умовою ефективності індивідуалізованих стратегій самостійного позааудиторного навчання.

Головними труднощами, які гальмують перехід вітчизняної вищої освіти на принципи індивідуалізації, є наступні:

- відсутність підручників і навчальних посібників, хоча б деякою мірою зорієнтованих на індивідуалізацію підготовки майбутнього педагога, формування його готовності до професійного саморозвитку;

- відсутність у вузах професійних консультантів, відповідних служб, системи підготовки викладачів для надання допомоги і підтримки професійного студента;

- відсутність апробованих методів, прийомів і форм роботи, націлених на надання допомоги у складанні програм самостійного професійного розвитку.

Чимало молодих учителів, які опиняються в реальних умовах школи, часто відчують труднощі в організації навчального процесу в класі, у стосунках з колегами. Причиною цього є недостатня підготовленість наших студентів до самовдосконалення і перешкодою на цьому шляху стає відсутність чітко відпрацьованих моделей самостійного навчання в системі підготовки майбутнього педагога.

Застосування в педагогічній освіті України американського досвіду організації самостійної позааудиторної роботи буде ефективним за умов урахування різних соціокультурних домінант і реалізації розробленого, науково обґрунтованого підходу до підготовки вчителя в сучасних соціально-економічних реаліях. Основною характеристикою такої підготовки є концептуалізація сутності діяльності вчителя як суб'єкта оволодіння професійно-педагогічними знаннями та вміннями у процесі самостійного навчання. Кінцевою метою формування майбутнього педагога як суб'єкта

власного учіння на етапі університетської підготовки повинна стати його готовність до професійного саморозвитку, самовдосконалення.

Успіх реалізації такого теоретико-концептуального підходу організації самостійного навчання студентів у вітчизняній системі освіти залежить від забезпечення певної системи психолого-педагогічних умов. Сутність цих умов конкретизована у наступних положеннях:

-успішна організація самостійного навчання майбутніх педагогів залежить від найповнішого врахування загальних тенденцій розвитку теорії і практики педагогічної освіти та збереження культурно-національних традицій в галузі безперервної освіти вчителів;

-ефективність організації системи професійної самопідготовки вчителів залежить від процесу постійного її теоретичного оновлення відповідно до результатів новітніх педагогічних досліджень і подальшого комплексного коригування інтегративної єдності теорії, структури, принципів, змісту, організаційних форм, методів психолого-педагогічної і практичної підготовки майбутніх учителів у сучасних соціально-економічних умовах;

-забезпечення якісної організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх педагогів можливе завдяки визначенню інваріантних і варіативних складників професійної підготовки, що відбувається за умов тісного співробітництва та партнерства між шкільними учителями та викладачами педагогіки університетів та коледжів;

-гармонійне узгодження отриманих теоретико-педагогічних знань у процесі самонабуття й осмислення власного педагогічного досвіду передбачає: теоретико-практичний характер навчально-професійних курсів самоосвіти, індивідуальних програм самостійного навчання з усіх кваліфікаційних рівнів; формування справжньої спільноти майбутніх учителів, що сприяє розвитку їхньої потреби в безперервному набутті професійно-педагогічних знань і реальному становленню собистості студента як суб'єкта власного учіння протягом усієї педагогічної кар'єри. Крім того, зміст і побудова навчальних індивідуальних програм самостійної позааудиторної та аудиторної роботи

сприяють формуванню творчого ставлення до виконання навчально-виховних завдань і педагогічних обов'язків, самостійному прийняттю рішень організаційного плану на різних рівнях професійної діяльності;

-визначення основних вимог або еталонів, що регулюють процес професійної підготовки студентів і відображені у стандартах педагогічної освіти. Вони є критеріями самооцінки студентами результатів власного вміння викладати і навчати школярів. У цих стандартах визначаються норми діяльності студентів у процесі самостійного набуття професійних знань з метою розвитку рефлексивного педагогічного мислення;

-успішна організація самостійного навчання студентів сприяє розвитку здатності у них до самостійного творчого мислення, до самовдосконалення, самовиховання, до високої педагогічної майстерності, постійного пошуку і вдосконалення методів викладання, осмислення надбань педагогів-новаторів.

Висновки до 2 розділу

Однією з основних особливостей організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США є розробка й використання раціональних індивідуальних програм навчання. Індивідуальні програми самостійного навчання дають можливість узгодити нахили, здібності, потреби і запити майбутніх учителів з навчальною діяльністю, створюють умови для вдосконалення в обраній галузі знань, сприяють підвищенню загальнокультурного рівня студентів, що в майбутньому забезпечує здатність студентів до самостійного творчого мислення, самовдосконалення, самовиховання. Метою навчальних програм самостійної роботи є передусім формування в майбутніх педагогів освітнього рівня загальних знань, розвиток вмінь та здібностей до самоосвіти, опанування знань, навичок та умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Структура організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США відображає зміст їхньої підготовки, який послідовно реалізується через блоки навчальних курсів:

професійно орієнтованих дисциплін, не орієнтованих професійно дисциплін, курсів гуманітарних наук, курсів підвищеної складності, курсів за вибором студентів і факультативних курсів.

Аналіз форм, методів та моделей організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, наукової та методичної літератури, яка висвітлює їх особливості, дозволяє стверджувати, що форми та методи організації самостійної позааудиторної роботи здійснюють функцію зв'язку між іншими елементами досліджуваної системи. Провідними методами та формами організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США були визначені такі: модульне навчання, метод проектування, метод моделювання та мікронавчання. У педагогічних коледжах США важливе значення надається методам самостійної роботи, які спрямовані на розвиток творчого мислення, вміння самостійно приймати рішення, самостійно орієнтуватись у проблемній ситуації, на вміння самоосвіти та самовдосконалення. Водночас застосування цих форм та методів самостійного навчання сприяє тісній взаємодії викладачів та студентів, що підтверджує ефективність запропонованої структурної схеми зв'язків компонентів організації самостійної позааудиторної роботи в педагогічних коледжах США.

Особливими організаційними формами самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США є дистанційна освіта і дистанційне навчання. Дистанційна освіта є формою організації освітнього простору, у якій долаються обмеження, пов'язані з місцем і часом навчання, за рахунок використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних технологій. Визначальною рисою дистанційної освіти є самостійність і особиста відповідальність студентів за вибір програми дистанційної освіти, терміни і якість її проходження.

Методи навчання, що застосовуються в організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США, мають навчальний і розвивальний характер, сприяють більш детальному моделюванню майбутньої діяльності вчителя, формуванню комплексу

професійно-педагогічних умінь і навичок. Такими загально-педагогічними вміннями, якими студенти педагогічних коледжів оволодівають в процесі виконання самостійної позааудиторної роботи, вважаються вміння планувати, оцінювати, управляти, а також мотиваційні та комунікативні.

Форми контролю в педагогіці вищої школи США, виступаючи складовою частиною куррікулуму, не розглядаються як окрема ланка навчального процесу. Американські педагоги вважають, що здійснення контролю є прямим продовженням роботи в межах навчання. Оцінка педагогами і самооцінка студентами результатів, досягнутих у процесі виконання самостійної позааудиторної роботи, є важливим стимулом навчання. Вона може сприяти формуванню мотиву, який тісно пов'язаний з інтересом студентів до самостійного учіння, до самовдосконалення. Оцінка і самооцінка дозволяють встановити відповідність досягнутих у процесі самостійного позааудиторного навчання результатів поставленим цілям і завданням, відзначити досягнення студентів, виявити недоліки у їхній навчальній роботі, проектувати шляхи здобуття нових знань.

Застосування в педагогічній освіті України американського досвіду організації самостійної позааудиторної роботи буде ефективним за умов урахування різних соціокультурних домінант і реалізації розробленого, науково обгрунтовного підходу до підготовки вчителя в сучасних соціально-економічних реаліях. Основною характеристикою такої підготовки є концептуалізація сутності діяльності вчителя як суб'єкта оволодіння професійно-педагогічними знаннями та вміннями у процесі самостійного навчання. Кінцевою метою формування майбутнього педагога як суб'єкта власного учіння на етапі університетської підготовки повинна стати його готовність до професійного саморозвитку, самовдосконалення. Успіх реалізації такого теоретико-концептуального підходу організації самостійного навчання студентів у вітчизняній системі освіти залежить від забезпечення певної системи психолого-педагогічних умов.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження свідчать, що запроваджена в педагогічних коледжах США система індивідуалізованого самостійного навчання має низку суттєвих переваг і загалом забезпечує умови для ефективної професійної підготовки майбутніх учителів, а також визначає успішність їх післявузівського професійного становлення.

Аналіз системи організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США на рівні концептуальних підходів і практики свідчить про доцільність переходу вітчизняної системи професійної підготовки педагогічних кадрів на позиції індивідуалізації і збільшення частки самостійної роботи студентів. Актуальність таких змін підсилюється сьогодні процесами, спрямованими на інтеграцію України у загальноєвропейський освітній простір, де самостійній роботі відводиться одне з чільних місць у професійній підготовці майбутніх учителів.

Відповідно до завдань дисертаційного дослідження і поставленої мети можемо зробити такі загальні висновки щодо організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США.

1. Результати аналізу педагогічної літератури свідчать про існування в американській педагогіці різних підходів до розуміння поняття самостійної роботи: його розглядають як засіб навчання, форму навчального пізнання, метод або прийом навчання. Незважаючи на розбіжності, більшість американських педагогів основними характеристиками самостійної пізнавальної діяльності студентів вважають: самостійність виконання навчальних завдань без прямої сторонньої допомоги; опосередкованість керівництва пізнавальною діяльністю студентів; індивідуалізований характер навчально-пізнавальних завдань; існування дієвого і своєчасного оперативного зворотного зв'язку у навчанні.

2. Ознайомлення із навчальними планами і практикою організації навчання в педагогічних коледжах США дає підстави стверджувати, що самостійній позааудиторній роботі відводиться пріоритетна роль у професійній підготовці

майбутніх учителів. Як у державних, так і в приватних вищих навчальних закладах на самостійну роботу студентів денної стаціонарної форми навчання відводиться від 65% до 80% загального навчального часу. У середньому на кожні 45 годин аудиторного навчального часу припадає близько 75 годин самостійної роботи студентів.

Основні функції самостійної позааудиторної роботи студентів американські педагоги вбачають в: оволодінні знаннями, спеціальними і загальнопізнавальними вміннями (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизування, конспектування тощо); розвитку навичок самостійної науково-пошукової роботи, підвищенні пізнавальної активності студентів, залученні їх до вивчення передових досягнень науки; розвитку пізнавальних здібностей, спостережливості, допитливості, активності у здобутті й застосуванні знань; формуванні здатності до самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами і прийомами професійної діяльності; розвитку професійно важливих особистісних якостей (ініціативності, працелюбності, відповідальності, готовності до творчої діяльності); вихованні культури розумової праці, установки на самостійне систематичне поповнення знань і вмінь.

3. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів у педагогічних коледжах США характеризується низкою особливостей: залучення студентів до розробки індивідуалізованих програм самостійного навчання; широке застосування методів і форм організації навчання, що базуються на індивідуальному підході; відсутність жорстких термінів часу на виконання навчальних завдань; використання аудиторних занять лише як форми керівництва, спрямування і координації самостійної навчальної діяльності студентів; надання важливого значення самостійним письмовим роботам студентів; використання методистів-консультантів, тьюторів і викладачів з метою оперативного контролю, корекції і спрямування самостійної роботи студентів. Система організації самостійного навчання в американських педагогічних коледжах забезпечує кожного студента індивідуальною

програмою взаємодії з викладачем (система консультивання) й акцентує увагу на розвитку особистості майбутнього фахівця.

4. Проведений аналіз свідчить, що методологічну основу організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів США, зокрема педагогічних коледжів, складають ідеї таких напрямів філософії освіти, як: *прагматизм* (навчання та засвоєння знань на активній основі; мотивація як визначальний чинник самоосвіти; навчання як реконструкція досвіду шляхом розв'язування проблемних ситуацій); *прогресивізм* (зосередження уваги на особистості, а не предметі; надання пріоритетного значення різним видам самостійного досвіду, а не вербальним навичкам, кооперативному, а не змагальному індивідуалізованому навчання); *постмодернізм* (запровадження плюралізму в освіті; заперечення авторитарно-монологічного підходу в навчанні; спрямованість на розвиток критичного мислення особистості); *когнітивізм* (концепція студента-дослідника, що конструює індивідуальну картину світу за допомогою інструментів наукового пошуку); *екзистенціалізм* (ідея свободи вибору в навчанні; визнання студента відповідальним суб'єктом самоосвіти і професійного становлення; акцентування уваги на емоційних аспектах розвитку особистості); *неогуманізм* (положення про навчання як засіб самоактуалізації особистості; ідея індивідуалізації змісту і шляхів навчання відповідно до задатків особистості). Вказані філософські напрями визначають загальні підходи до вищої освіти, впливають на вибір викладачами відповідних навчальних стратегій, що зумовлює орієнтацію на певні освітні цілі й структуру професійної підготовки студентів педагогічних коледжів США.

5. Узагальнення дидактичних підходів і педагогічної практики дає змогу виділити чотири основні моделі, відповідно до яких організовується самостійна навчальна робота студентів в американських педагогічних коледжах: модель соціальної взаємодії (модель кооперованого навчання, метод соціальної допитливості, метод групового дослідження, лабораторний метод); інформаційно-процесуальна модель (модель розвитку наукового інтересу,

модель розвивального навчання і когнітивного розвитку); персонологічна модель (недирективне навчання, модель концептуальної системи); біхевіористична модель (модель модифікації поведінки).

Під час організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США пріоритетне значення надається формам і методам, які дають змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, стимулюють їхню пізнавальну активність, забезпечують розвиток творчих здібностей і метакогнітивних умінь, моделюють предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності, сприяючи в такий спосіб формуванню професійно-педагогічних умінь: модульне навчання, навчальні контракти, метод проектів, процедурний метод, технології кооперованого навчання, рефлексивне навчання, метод моделювання, мікрвикладання, педагогічна практика і стажування.

У процесі дослідження з'ясовано, що найвищий рівень самостійності і відповідальності студентів за результати власної пізнавальної діяльності забезпечується в процесі дистанційного навчання як форми організації самостійної позааудиторної роботи студентів, в якій долаються обмеження, пов'язані з місцем і часом навчання, за рахунок використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних технологій. У ході проведеного дослідження з'ясовано, що в дистанційному навчанні студентів американських педагогічних коледжів використовуються три основні моделі: модель самостійного навчання, яка не передбачає контакту з викладачем і полягає в самостійному оволодінні знаннями за допомогою спеціально розроблених дидактичних засобів (книг-самовчителів, аудіо- й відеокасет, комп'ютерних навчальних програм, телевізійних освітніх програм, мультимедійних курсів на CD-дисках і гіпертекстових підручників на WWW-серверах); дворівнева багатокomпонентна модель з опосередкованою взаємодією зі студентом; трикомпонентна модель паралельної взаємодії, центрована на студентові.

6. Ефективне застосування напрацьованого в американській педагогіці вищої школи досвіду організації самостійної позааудиторної роботи студентів у

багаторівневій системі підготовки майбутніх учителів в Україні можливе за відповідних організаційно-педагогічних умов: спеціальної підготовки викладачів і студентів до запровадження індивідуальних навчальних програм; розробки спеціальної документації і методик педагогічної діагностики; використання гнучких педагогічних технологій, що поєднують науково обгрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи, спрямовані на розширення сфери самостійної діяльності студентів.

Узагальнення позитивних здобутків американських дидактів у галузі організації самостійної позааудиторної роботи студентів дозволяє надати певні рекомендації щодо використання цього досвіду у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах:

1. Протягом усього періоду навчання студента відстежувати взаємозв'язок його особистісних характеристик та індивідуального стилю пізнавальної діяльності з метою надання переваги тій чи іншій моделі самостійного позааудиторного навчання.

2. Конструювати індивідуальні освітні програми самостійного навчання на рівні окремих навчальних дисциплін.

3. Запровадити систему консультування студентів з виконання самостійної роботи, що дозволить коригувати стратегії самостійного здобуття інформації і виявляти їх відповідність цілям навчання.

4. Організувати стажування викладачів вищих навчальних закладів з метою оволодіння технологіями побудови індивідуальних освітніх програм самостійного навчання та набуття вмінь демократичної взаємодії з суб'єктами навчального процесу.

5. Залучати до співпраці широке коло фахівців з різних дисциплін, як науковців, так і практиків, з метою вирішення проблем інтеграції елементів комп'ютерного навчання та дистанційної освіти в систему організації самостійної позааудиторної роботи студентів.

6. Передбачити можливість індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як на рівні вивчення теоретичних курсів, так і під час проходження педагогічної практики.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання: обґрунтування шляхів адаптації зарубіжного досвіду організації самостійної навчальної діяльності студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах; вивчення й узагальнення досвіду розробки курсів дистанційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах США; дослідження дидактичних засобів і шляхів забезпечення оперативного зворотного зв'язку в процесі самостійної пізнавальної діяльності студентів американських вищих навчальних закладів.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ШТАТУ МОНТАНА

КАТАЛОГ ПЕРЕЛІКУ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

Навчання, куррікулум та вказівки

Факультет освіти

тел. (406) 994-3120

-
- EDCI 102 ПРАКТИКА У ШКОЛАХ
- EDCI 105 ГРАМАТИКА ТА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
- EDCI 208 ПСИХОЛОГІЯ ТА РОЗВИТОК ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ
- EDCI 209 ПСИХОЛОГІЯ ТА ЮНАЦЬКИЙ РОЗВИТОК
- EDCI 223 ОСНОВИ МЕДІА ВИРОБНИЦВА
- EDCI 240D НАВЧАННЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ
- EDCI 280 ТЕМИ ЗА ВИБОРОМ
- EDCI 289R ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ / ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
- EDCI 290R ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ / ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ
- EDCI 320 ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
- EDCI 360 ОСНОВИ ОЦІНЮВАННЯ
- EDCI 400 СЕМІНАР
- EDCI 401 ВСТУП ДО КЕРІВНИЦТВА НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ВЧИТЕЛІВ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА
- EDCI 402 НАВЧАЛЬНА СТАТИСТИКА 1
- EDCI 406 ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
- EDCI 425 ТЕХНОЛОГІЯ АУДИТОРНОГО НАВЧАННЯ
- EDCI 427 МЕДІА ДИЗАЙН: ДИНАМІКА АУДИТОРНОГО СЕРЕДОВИЩА
- EDCI 434 ОЦІНЮВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА
- EDCI 450 НАВЧАЛЬНО-ОБЧИСЛЮВАЛЬНА РОБОТА, ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ
- EDCI 462 МЕТОДИ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ МОВ

- EDCI 470 САМОСТІЙНЕ НАВЧАННЯ
- EDCI 504 КЕРІВНИЦТВО ТА ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАННІ
- EDCI 506 ПРИКЛАДНА ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА
- EDCI 507 ЯКІСНА ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА
- EDCI 508 ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ
- EDCI 509 ПРИКЛАДНА ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА В НАВЧАННІ ТА ВИКЛАДАННІ
- EDCI 510 ПРОБЛЕМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
- EDCI 511 ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
- EDCI 512 ПИСЬМО ТА ЙОГО КОРИГУВАННЯ
- EDCI 518 СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК
- EDCI 522 ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ ТА ПОСЛУГИ
- EDCI 525 ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК
- EDCI 531 СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ
- EDCI 532 КУРРІКУЛУМ ЗАГАЛЬНОЇ ШКОЛИ
- EDCI 533 НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
- EDCI 534 ОЦІНЮВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА
- EDCI 536 ОРГАНІЗАЦІЯ КУРРІКУЛУМУ
- EDCI 537 СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК
- EDCI 540 КУЛЬТУРА ТА ІСТОРІЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ІНДІАНЦІВ
- EDCI 541 ІСТОРІЯ І ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
- EDCI 542 КРЕАТИВНІСТЬ У НАВЧАННІ
- EDCI 544 ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКИХ ТЕЧІЙ В ОСВІТІ
- EDCI 548 УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ І РЕСУРСАМИ
- EDCI 549 ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ
- EDCI 550 СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ
- EDCI 551 ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ВИКЛАДАННЯ, НАВЧАННЯ ТА КЕРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ
- EDCI 562 СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРСПЕКТИВИ В НАВЧАННІ ЧИТАННЮ ТА ПИСЬМУ
- EDCI 564 ЗАГАЛЬНИЙ ПОРТФОЛІО
- EDCI 575 ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА/САМОСТІЙНИЙ ПРОЕКТ
- EDCI 576 ІНТЕРНАТУРА
- EDCI 589 КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ
- EDCI 590 МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
- EDCI 690 НАПИСАННЯ ДОКТОРСЬКОЇ РОБОТИ

EDCI 102 ПРАКТИКА У ШКОЛАХ

F, S 1 кредит, 1 лаб.

--Студенти мають змогу дізнатись більше про професію вчителя завдяки відвідуванню центрів орієнтації, інтерв'ю та спостереженням у школах, нотуванням у портфоліо особистих вражень та участі у сесії (два семінари) з обговорення власного практичного досвіду.

EDCI 105 ГРАМАТИКА ТА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

F, S 3 кредити, 3 лекції.

--Призначанням цього курсу є дослідження структури та функцій англійської мови. Курс граматики включає вивчення вісьми частин мови, видів фраз та речень, побудови речень та культури мови.

EDCI 208 ПСИХОЛОГІЯ ТА РОЗВИТОК ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

F, S 3 кредити, 3 лекції.

--Курс охоплює знання з психології та фізичного розвитку дітей шкільного віку; фізичний, когнітивний, психологічний розвиток у процесі навчання й діяльності у сім'ї та суспільстві.

EDCI 209 ПСИХОЛОГІЯ ТА ЮНАЦЬКИЙ РОЗВИТОК

F, S 3 кредити, 3 лекції.

--Курс поєднує наукову теорію та дослідження особливостей розвитку навчання та мотивації учнів середніх та старших класів. Розглядає ефективність аудиторного навчання.

EDCI 223 ОСНОВИ МЕДІА ВИРОБНИЦТВА

F, S, Su 1 кредит, 1 індив.робота.

--Курс розрахований на індивідуальний темп самостійного навчання, студенти навчаються представляти власні проекти, користуватися устаткуванням класної кімнати і виробляти інструктивні медіа-матеріали.

EDCI 240D НАВЧАННЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

F, S 3 кредити, 3 лекції.

--Курс передбачає дослідження відносин у шкільному суспільстві США, проблематики взаємовідносин, у тому числі забезпечення умов для реалізації людських відмінностей, різних підходів до ідеології, політики, соціальних змін. Також розглядає основоположні перспективи (історичні, політичні, соціальні та поведінкові).

EDCI 280 ТЕМИ ЗА ВИБОРОМ

Обов'язкові 1-3 кредит, максимум 12 кредитів.

--Курси не є обов'язковими за навчальними програмами, лише за запитом студентів або на пробній основі, щоб визначити попит і вимоги перед вивченням регулярного курсу.

EDCI 289R ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ/ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

F, S 1-3 кредити.

--Організація та керування дослідницькою роботою студентів та їхньою творчою діяльністю.

EDCI 290R ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ/ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ

F, S 1-6 кредитів.

--Керування дослідницькою роботою студентів та їхньою творчою діяльністю, завершення якої вимагає написання письмової роботи чи власного проекту.

EDCI 320 ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

F, S, Su 2 кредити, 1 лекція, 1 лаборат.робота.

--Курс призначений для дослідження використання технологій у суспільстві і їх значення в процесі навчання та викладання. Включає стратегії побудови куррікулуму технологій навчання, техніки навчання підвищеної складності з використанням інтеграційних технологій та навичок XXI століття.

EDCI 360 ОСНОВИ ОЦІНЮВАННЯ

F, S, Su 2 кредити.

--Курс розкриває фундаментальні поняття диференційованого оцінювання за умов аудиторного навчання, у тому числі оцінювання відповідно до стандартів куррікулуму.

EDCI 400 СЕМІНАР

Обов'язковий 1 кредит, 1 семінар, максимум 4 кредити.

--Теми пропонуються підвищеної складності, ті, які не розглядаються у звичайному курсі. Студенти беруть участь у підготовці і представленні матеріалу для обговорення.

EDCI 401 ВСТУП ДО КЕРІВНИЦТВА НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ВЧИТЕЛІВ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА

S 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс ознайомить студентів з обов'язками вчителів читання та письма, особливостями організації навчального процесу в початковій школі. Курс передбачає співпрацю з колегами, батьками і громадськими організаціями, поточну практику з розвитку професійних навичок.

EDCI 402 НАВЧАЛЬНА СТАТИСТИКА 1

F, Su 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс передбачає оволодіння методами статистичного аналізу даних освітнього процесу.

EDCI 406 ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

F 3 кредити.

--Огляд матеріалів для читачів підліткового віку. Включає літературний аналіз, методичні підходи до побудови уроків, електронні ресурси й мотиваційні стратегії.

EDCI 425 ТЕХНОЛОГІЯ АУДИТОРНОГО НАВЧАННЯ

F 3 кредити, 2 лекції, 1 лабор.робота

--Практичний досвід виробництва сучасних інструктивних медіа-матеріалів. Акцент курсу полягає в дослідженні методів навчання з застосуванням сучасних технологій навчання та відповідає запитам медіа-фахівців, викладачів, консультантів, зацікавлених у використанні нових технологій навчання.

EDCI 427 МЕДІА ДИЗАЙН: ДИНАМІКА АУДИТОРНОГО СЕРЕДОВИЩА

S 3 кредити, 2 лекції, 1 лабор.робота

--Оформлення необхідних документів, використання візуальних матеріалів, графічних методик проектування в аудиторному навчанні. Курс є корисним для тих, хто працює в сфері освіти, маркетингу, інженерії, в сфері графічного дизайну та організації інформації бібліотек, а також для тих, хто застосовує візуальні засоби навчання.

EDCI 434 ОЦІНЮВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА

F, S 3 кредити, 2 лекції, 1 лабор. робота.

--Сучасні теорії та техніки оцінювання індивідуальних письмових робіт. Акцент зроблено на специфічних інструктивних стратегіях самостійності в навчанні читанню та письму. Практикум включається.

EDCI 450 НАВЧАЛЬНО-ОБЧИСЛЮВАЛЬНА РОБОТА, ЇЇ ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ.

F, S 1 - 3 кредити.

--Гнучкий формат, який дозволяє студентам обрати практичні навчальні модулі, відповідно до потреб та інтересів щодо освітніх технологій та навичок.

EDCI 462 МЕТОДИ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ МОВ

S 4 кредити, 4 лекції.

--Забезпечує майбутніх викладачів іноземної мови практичними і теоретичними знаннями планування (у тому числі уроку), викладання, оцінювання програм. Розглядаються питання навичок читання. Аудиторна парапрофесійна практика є обов'язковою, якщо даний курс включений до профільюючих предметів навчання.

EDCI 470 САМОСТІЙНЕ НАВЧАННЯ

Обов'язкові 1-3 кредит, максимум 6 кредитів.

--Курс передбачає дослідження під керівництвом викладача та індивідуальне навчання.

EDCI 504 КЕРІВНИЦТВО ТА ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАННІ

F 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс залучає студентів до обговорення критеріїв, норм і методів альтернативного оцінювання. Крім того, студенти будуть залучені до спеціальних проектів, які дозволяють їм досліджувати аудиторне оцінювання, оцінювання програм відповідно до встановлених рівнів оцінки.

EDCI 506 ПРИКЛАДНА ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА

F, S, Su 3 кредити, 3 лекції.

--Студенти ознайомляться з систематичними науковими дослідженнями, їх метою в навчальному середовищі, з різними підходами до проведення навчальних досліджень, їх головними компонентами. З метою забезпечення підготовки до використання методів наукового дослідження студенти матимуть можливість нагоду обирати та оцінювати існуючу літературу з відповідної теми, проводити навчальне дослідження.

EDCI 507 ЯКІСНА ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА

S 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс дозволяє підготуватися до якісної дослідницької роботи в сфері освіти. Методи, які використовуються в якісних наукових дослідженнях, включають методи збору даних, метод аналізу, звіт про виконану роботу. Студенти планують і здійснюють якісний науковий проект.

EDCI 508 ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ

S 3 кредити, 3 лекції.

--Вивчення теорії та наукових досліджень, пов'язаних з навчанням і мотивацією студентів до різних культурних фонів. Має практичне значення для ефективного навчання.

EDCI 509 ПРИКЛАДНА ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА В НАВЧАННІ ТА ВИКЛАДАННІ

F 3 кредити, 3 лекції, 1 самостійна робота.

--Під час навчання студенти здійснюватимуть дослідницьку роботу відповідно до курсу EDCI 505 або подібного курсу. Також до курсу входить ознайомлення та застосування методів аудиторного дослідження, використання різних стратегій для аналізу даних, звіт про виконану дослідницьку роботу в професійному повідомленні.

EDCI 510 ПРОБЛЕМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Su 3 кредити, 3 лекції.

--Курс спрямований на підготовку до викладання соціальних дисциплін у громадських школах. Особливий наголос ставиться на концепціях викладання, розвитку мислення та значенні освіти в демократичному суспільстві. Інший акцент полягає у рефлексивному підході до вивчення даного курсу.

EDCI 511 ВДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Обов'язково 3 кредити, 2 лекції, 1 лабор.робота.

--Навчальний курс включає поняття такі інструктивні теми, як: "Набуття навичок", "Фізична підготовка", "Правильне харчування", "Психічні стани", "Знання про сексуальне життя", "Знання про вплив наркотиків та алкоголю на життя людини", "Організація і розвиток ціннісних орієнтацій", "Організація куррікулуму щодо вдосконалення здорового способу життя".

EDCI 512 ПИСЬМО ТА ЙОГО КОРИГУВАННЯ

3 кредити, 3 лекції.

--Навчання спрямоване на оволодіння грамотною усною та письмовою мовою майбутніми педагогами. Особлива увага надається письмовим роботам.

EDCI 518 СТРАТЕГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

F 3 кредити.

--Курс професійного розвитку для вчителів природничих наук; знайомить майбутніх фахівців з основними стратегіями викладання природничих наук учням 6 - 12 класів.

EDCI 522 ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ ТА ПОСЛУГИ

S 3 кредити, 3 лекції.

--Курс спрямований на оволодіння методами застосування інформаційних ресурсів у дослідницькій роботі, інтеграції і навчання в Інтернеті. Теми включають використання і оцінку традиційних і електронних інформаційних ресурсів, проектування і відбір інформаційних ресурсів для класних кімнат і бібліотек.

EDCI 525 ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Обов'язкові 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс зосереджується на теоретичних і практичних питаннях викладання природничих наук. До даного курсу входять дослідницькі та концептуальні питання щодо викладання природничих наук у початковій та середній школі.

EDCI 531 СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ

Su 3 кредити, 2 лекції, 1 лабор. робота.

--У курсі розглядаються важливі соціальні, технічні, концептуальні, дослідницькі та педагогічні Заняття відповідають магістерським програмам.

EDCI 532 КУРРІКУЛУМ ЗАГАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Su 3 кредити, 3 лекції.

--Огляд питань організації куррікулуму, що передбачає розгляд таких проблем: куррікулум та філософія освіти, прийняття загальношкільних рішень, куррікулум й викладання, значення куррікулуму для навчання, коригування змін куррікулуму.

EDCI 533 НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СЕРЕДЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2 кредити.

--Історія, філософія освіти та особливості організації навчання в початковій та середній школі, організація куррікулуму та навчання відповідно до особливостей та потреб учнів 10-13 років.

EDCI 534 ОЦІНЮВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА

Su 3 кредити, 2 лекції, 1 лабор.робота.

--Сучасна теорія та методи оцінювання читання. Акцент на інструктивних стратегіях та оцінюванні.

EDCI 536 ОРГАНІЗАЦІЯ КУРРІКУЛУМУ

S 3 кредити, 3 лекції.

--Організація та оцінка куррікулуму відповідно до психологічних і соціальних основ навчання, теорія куррікулуму, розвивальні моделі, особливості дизайну, цілі, виконання плану і методи навчання, коригування змін куррікулуму.

EDCI 537 СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Su 2 кредити, 1 лекція.

--Курс-семінар зосереджується на поточних проблемах і дискусійних питаннях щодо викладання природничих наук. Основна увага приділяється питанням навчання, викладання та куррікулуму. Студенти досліджують різні проблеми, які мають безпосереднє відношення до їхньої особистої практики та викладання в аудиторному середовищі.

EDCI 540 КУЛЬТУРА ТА ІСТОРІЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ІНДІАНЦІВ

Su, F, S 3 кредити.

--Надає викладачам знання та навички, необхідні для організації індіанської освіти відповідно до вимог. Курс розкриває питання історії, традицій, звичаїв, цінностей, вірувань і сучасного життя американських індіанців, особливо племенних груп Північного Регіону.

EDCI 541 ІСТОРІЯ І ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Обов'язково 3 кредити, 2 лекції.

--Цей курс пропонує дослідження росту культурної і інтелектуальної свідомості в людських цивілізаціях. Студенти вчать природу формальних культурних систем у процесі їхнього розвитку, визначати центральні поняття, які є основою вивчення будь-якої теми.

EDCI 542 КРЕАТИВНІСТЬ У НАВЧАННІ

S 3 кредити, 2 лекції.

--Даний курс розглядає історичні і сучасні проблеми мистецької освіти, естетичної освіти, пропонує можливі шляхи розвитку творчих зусиль у навчанні.

EDCI 544 ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКИХ ТЕЧІЙ В ОСВІТІ

Обов'язково 3 кредити, 3 лекції.

--Дослідження сучасних проблем освіти з урахуванням традиційних і сучасних філософських течій.

EDCI 548 УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ І РЕСУРСАМИ

S 3 кредити, 3 лекції.

--Студенти навчаються управлінню, розвитку, використанню і оцінюванню матеріалів з метою організації бібліотечних ресурсів в медіа центрах (K-12).

EDCI 549 ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

S 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс є коротким оглядом матеріалів, представлених для навчального, інформаційного та особистісного використання дітьми та підлітками. Акцент курсу полягає у критичному відборі та аналізі літературних джерел, а також у мотивації оволодіння методами роботи в бібліотеках.

EDCI 551 ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ВИКЛАДАННЯ, НАВЧАННЯ ТА КЕРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ

Su 3 кредити, 1 лекція, 1 лабор. робота.

--Стратегії використання можливостей технології з метою отримання сучасних навичок, підвищення продуктивності й оцінки навчання, покращення самого процесу навчання та викладання, а також спілкування.

EDCI 562 СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРСПЕКТИВИ В НАВЧАННІ ЧИТАННЮ ТА ПИСЬМУ

S, Su 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс знайомить аспірантів з сучасними теоріями і науковими дослідженнями щодо викладання курсів письма та читання.

EDCI 564 ОБШИРНИЙ ПОРТФОЛІО

Su 3 кредити, 3 лекції.

--Цей курс забезпечує якісну підготовку професійного портфоліо вчителів програми NPTT або завершального проектного портфоліо майбутніх фахівців з метою отримання магістерського ступеня з організації куррікулуму. Портфоліо проектується відповідно до стандартів і практики, встановлених Національним Правлінням Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS) та Національною Радою Акредитації Освіти Викладачів (NCATE), і забезпечують всебічний успіх практичної діяльності майбутніх педагогів, необхідний для професійної діяльності запас знань та навичок, які студенти набувають у процесі навчання. Портфоліо, організовані згідно перерахованих вимог можуть слугувати основою для складання студентами загального іспиту.

EDCI 575 ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА/САМОСТІЙНИЙ ПРОЕКТ

F, S, Su 1 - 4 кредити, максимум 6 кредитів.

--Дослідницька робота або власний проект згідно обраної теми. Тема має бути узгоджена студентом з його науковим керівником чи комітетом.

EDCI 576 ІНТЕРНАТУРА

F, S, Su 1 - 12 кредитів.

--Індивідуалізоване навчання та безпосередня практика за домовленістю з агентством, бізнес-структурою або іншою організацією.

EDCI 589 КОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ

F, S, Su 3 кредити.

--Цей курс призначений для студентів, які завершили письмову курсову роботу, але ще потребують додаткової консультації чи допомоги викладача.

EDCI 590 МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

F, S, Su 1 - 10 кредитів.

EDCI 690 НАПИСАННЯ ДОКТОРСЬКОЇ РОБОТИ

F, S, Su 1 - 10 кредитів.

--Необхідне укладання контракту з головним консультантом.

КУРРІКУЛУМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 2004-2006 р.р.

П.І. _____

Всі курси мають бути завершеними та оціненими щонайменше "С" та балом 2.5.

ПРОГРАМИ З РОЗВИТКУ СПІЛКУВАННЯ

Факультет/ №	Назва курсу	Кредит	Оцінка
	Математика для початківців	4	
	Громадське спілкування	3	
	Письмові роботи в коледжі	3	

Всі курси мають бути оціненими щонайменше балом 2.5.

ОБОВ'ЯЗКОВІ НАУКИ

Математика

MATH 130	Математика для вчителів початкових класів I	4	
----------	---	---	--

Правління та уряд (IS)

POLS 206IS	Правління США	3	
------------	---------------	---	--

Історія (IH)

HIST 155 IH або HIST 156 IH	Америка і світ до 1865 р. Америка і світ після 1865р.	4	
-----------------------------------	--	---	--

Географія (D)

GEOG 105D або GEOG 201D	Географія світу Географія населення	3	
-------------------------------	--	---	--

Біологічні науки (IN)

BIOL 100IN або MB101IN	Функціонування організму (курс лекцій) Мікробіологія в сучасному світі	3 4	
------------------------------	---	--------	--

Науки про Землю (CS)

GEOL 102CS або ESCI 112CS	Геологія Фізична географія	4	
---------------------------------	-------------------------------	---	--

Фізичні науки(IN)

PHYS 103IN або PHYS 201IN або CHEM 121IN	Наш фізичний світ(курс лекцій та лабор.р.) Фізичні досліди (лабор.р.) Вступ до загальної хімії	4 3 4	
--	--	-------------	--

Національні американські науки (D)

NAS 100D або NAS 201D або	Вступ до американських наук Американські індіанці в Монтані	3	
------------------------------------	--	---	--

NAS 242D	Американські індіанці в сучасному суспільстві		
----------	---	--	--

Мистецтво, програма 1 (IA, RA або D)

ART 114RA або MUS 102RA або ARCH 121IA або HND207IA або HND205D	Основи мистецтв Основи написання музики Вступ до курсу дизайну Постановка танцю Танець як вираження культури народу	3	
---	---	---	--

Мистецтво, програма 2 (IA)

ART 202IA або ART 203IA або MUS 210IA або MUS 312IA	Історія мистецтва Стародавнього світу Історія мистецтва часів Ренесансу та сьогодення Основні музичні твори Музика світу	3	
---	---	---	--

Література (IH або D)

ENGL 123IH або ENGL 214D або ENGL330 NAS 340	Вступ до викладання літератури Регіональна література Гендерний підхід до вивчення літератури Американська література	3	
--	--	---	--

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

HDCF 150IS	Розвиток людського організму	3	
EDCI 102	Практика у школах	1	
EDCI 208	Психологія дітей шкільного віку	3	
HDHL 106	Проблеми здоров'я та наркотики в закладах освіти	1	
EDCI 240	Вступ до навчання студентів різних культур	2	
EDCI 223	Основи медіа виробництва	1	
EDCI 320	Дитяча література	2	
EDCI 304	Основи навчальних вимірювань	3	
EDCI 469	Громадські школи в американському суспільстві	2	
HDCF 356	Навчання дітей з особливими потребами	3	
EDCI 360	Основи оцінювання	2	

Сума кредитів 23

ВИБІРКОВІ КУРСИ

Мінімум 14 кредитів, щоб в сумі досягти 128 кредитів

Сума кредитів:

*Студенти можуть обирати запропоновані нижче предмети.
Виконання обраних курсів продовжить програму
навчання студентів.*

Мистецтво. Програма К-12. Практика необов'язкова.

Викладання природничих наук. Практики немає.

Здібності в ранньому дитинстві.

Організація медіа навчання та навчання в бібліотеках.

Програма К-12.

Математика. Програма К-8. Практика необов'язкова.

Сучасна мова. Практика необов'язкова.

Музика. Практики немає.

Читання. Програма К-12.

Природничі науки. Програма К-8.

Спеціальні предмети. Непрофільюючі або профільюючі.

КУРРІКУЛУМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 2004-2006 р.р.

Всі курси мають бути завершеними та оціненими щонайменше "С" та
балом 2,5.

Перед виконанням нижче вказаних курсів студентам необхідно успішно
завершити курс професійної підготовки і бути зарахованими до Програми
підготовки вчителів.

БЛОК А

Предмет	Назва курсу	Кредит	Оцінка
EDEL 301	Парапрофесійний досвід	3	
EDEL 305	Викладання письма	4	
EDEL 332	Викладання образотворчого мистецтва	3	
EDEL 333	Викладання математики	3	
EDEL 336	Викладання музики	3	
EDEL 401	Організація та управління навчальним процесом	1	

або

EDEL 402	Управління навчальним процесом та поведінкою учнів	1	
----------	--	---	--

БЛОК Б

Предмет	Назва курсу	Кредит	Оцінка
EDEL 301	Парапрофесійний досвід	3	
EDEL 305	Навчання здоровому способу життя	3	
EDEL 332	Викладання соціальних наук	3	
EDEL 333	Викладання прикладних наук в початковій школі	3	
EDEL 336	Викладання літератури в початковій школі	4	
EDEL 401	Організація та управління навчальним процесом	1	

або

EDEL 402	Управління навчальним процесом та поведінкою учнів	1	
----------	--	---	--

СЕМЕСТР НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

EDEL 410	Навчальна практика	10 або 12
----------	--------------------	-----------

12 тижнів по 10 кредитів/14 тижнів по 12 кредитів

EDEL 402	Професійні навички	2
----------	--------------------	---

Лише 45 студентів протягом семестру будуть зараховані до Програми підготовки вчителів. Зарахування до Програми підготовки вчителів передбачає виконання парапрофесійних блоків протягом першого року навчання. Путівник для підготовки вчителів початкових класів, що є наявним в університетській бібліотеці, надасть детальнішу інформацію щодо критеріїв вступу.

ОБОВ'ЯЗКОВІ ПРОФІЛЮЮЧІ ПРЕДМЕТИ

Профільюючий предмет	Номер предмету та кількість кредитів	Оцінка
W		
Q		
US		
IA		
IH		
IS		
IN		
CS		
D		
R		

Оцінка не може бути нижчою за С та бал 2,5.

Q, W та US профільюючі предмети	
СУМА КРЕДИТІВ ЗА:	
елективні курси (мінімум 14)	
курси підвищеної складності 300+ (мінімум 42)	
Сума кредитів (мінімум 128)	

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 5-12 КЛАСІВ

Всім майбутнім педагогам необхідно завершити курс вивчення певної галузі професійної освіти. Всі курси мають бути завершеними та оціненими вище "С" ("С-" не зараховується).

Обов'язково обрати один з наступних навчальних курсів:	Кредити
<u>HDCF 150IS</u> - Розвиток людського організму	3
<u>HDCF 160</u> - Розвиток організму людини	3
Професійні вимоги:	
<u>EDCI 102</u> - Практика у школах	1
<u>EDCI 209</u> – Психологія та юнацький розвиток	3
<u>EDCI 320</u> - Основи технологій навчання	2
<u>EDCI 360</u> - Основи оцінювання	2
<u>HDHL 106</u> - Проблеми здоров'я, вживання наркотиків та і їх вплив на навчання	1
<u>EDSD 301</u> - Парaproфесійна практика	1
EDSD 4XX - Викладання непрофільюючих предметів	3
EDSD 4YY - Викладання профільюючих предметів	3
<u>EDSD 410</u> - Навчання у школах (активна практика)	10/12
<u>EDCI 240D</u> - Навчання в мультикультурному середовищі	3
<u>EDSD 413</u> - Професійні аспекти	2
<u>HDCF 356</u> – Навчання дітей з особливими потребами	3
	32-34

У затверджених програмах висвітлено особливості навчання учнів середнього шкільного віку (5-12 класів). В межах ухвалених програм акцент робитиметься на професійному рості і розвитку студентів, на культурі їх поведінки та професійній грамотності. Студенти повинні пройти практику та спостереження у 5-6 та 7-12 класах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В., Авксентьева О.І., Антонюк Р.І., Десятов Т.М., Корсунська Н.О. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – К.: АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – 2-е видання. Вибір, 2002. – 322 с.
2. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования: Для педагогических высших учебных заведений. – М.: Просвещение, 1990. – 134 с.
3. Активизация самостоятельной работы студентов : Проблемы высшей школы / Под ред. Красникова. – К.: Вища школа, 1980. – 103 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студентів / Міжнародний фонд “Відродження”. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
5. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия „дистанционное обучение”. – <http://www.fcde.ru/de/st096html>
6. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2001. – №2. – С. 5-13.
7. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Моногр. / Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – 458 с.
8. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения.–М.: Знание, 1987. – 80 с.
9. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного образования. Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.04 /АПН України, Інститут педагогіки і психології профес. освіти. – К., 1991. – 21 с.
10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

11. Бок Д. Университеты и будущее Америки. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 123 с.
12. Болдуин Т., Карпенко С. Гуманитарное образование в США: преподаватель и студенты // Свободная мысль. – 1994. – №1. – С. 100-110.
13. Василевская Т.А. Высшее педагогическое образование в США // Подготовка учителей в развитых капиталистических странах. – М., Высшая школа, 1983. – С. 28-35.
14. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика, – 1994. – № 2. – С. 22-27.
15. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений. – М, 1983. – т. 3. – С. 5-328.
16. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
17. Глейзер Г.Д. Проблема учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения в общеобразовательной школе взрослых // Проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в вечерней школе: Сб. научных трудов. – Л., 1981. – 68 с.
18. Голант Е. Я. Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – М.: Просвещение, 1969. – 320 с.
19. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
20. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи // Рідна школа. – 1998. – № 4.– С. 12-19.
21. Граф В., Ильясов И., Ляудис В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов : Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1981. – 80 с.
22. Гребенюк Т.Б. Взаимосвязь принципов мотивации в целостном процессе обучения // Индивидуализация обучения учеников средних

профтехучилищ: Сборник научных трудов. – М.: АПН СРСР, 1987. – С. 38-49.

23. Грушко О.В. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу „Вступ до спеціальності” // Наукові записки Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Матеріали науково-практичної конференції викладачів і студентів. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет, 2006. – Серія: Початкове навчання. – Випуск 4. – С.18-20.

24. Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2008. – 20с.

25. Гусак П.М. Засвоєння студентами дидактичної теорії. – Луцьк, 1996. – 115 с.

26. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. – Луцьк, 1999. – 276 с.

27. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 23с.

28. Джонстон Д.Б. Высшее образование в США в 2000 // Перспективы. – 1992. – №3. – С. 225-239.

29. Джурицкий А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность // Серия: Педагогика и психология. – 1989. – № 7. – 64 с.

30. Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний університет. – К., 1999. – 20с.

31. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. – М.: Педагогика, 1987. – 102 с.

32. Дреер А.М. Преподавание в средней школе США. Проблемы начинающих учителей. – М.: Прогресс, 1983. – 286 с.
33. Дубровський В.Ф. Філософія стандартів для громадянської освіти в США // Американська філософія освіти очима українських дослідників: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 грудня 2005 р. – Полтава, 2005. – С. 39-47.
34. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Госиздат, 1921. – 63 с.
35. Євдокимов В.І., Агапова Т.П., Гавриш І.В., Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки: Навчальний посібник. – Х.: ХДПУ ім.Г.С.Сковороди, 2000. – 160 с.
36. Єгоров Г.С., Красовицький М.Ю., Локшина О.І., Мадзігон В.М., Мельниченко Б.Ф. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти: Моногр. / Інститут педагогіки АПН України. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
37. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України.– К., 1999. – 21с.
38. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе: Учебное пособие. – Х.: ХГУ, 1991. – 128 с.
39. Зварич І.М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 21 с.
40. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Матеріали науково-практичної конференції, 17-18 квітня 1996 р. – К., 1996. – С.31-32.
41. Калашнікова С.А. Управління державним сектором вищої освіти США: Автореф. дис... канд. наук з держ. упр.: 25.00.05 / Українська академія держ. управління при Президентові України. – К., 1999. – 19с.

42. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Прогресс, 1988. – 192с.
43. Ковязина Е.П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США: Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.01. – К., 1989. – 21 с.
44. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
45. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. – К.: НМК ВО, 1990. – 48 с.
46. Колибабюк Я.С. Внеучебная деятельность как способ формирования личности студента в университетах США. Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.04 / Институт вищої освіти АПН України. – К., 1993. – 17с.
47. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні : Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.
48. Косов Б., Князев Е. Еще раз о концепции образования // Вестник высшей школы. – 1991. – №4. – С. 11-14.
49. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1990. – 606 с.
50. Кошманова Т.С. Развитие педагогической освіти у США (1960-2000 рр.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Институт педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2002. – 40 с.
51. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 241 с.
52. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання. Умови застосування. – Харків, 2001. –196 с.
53. Левченко Т.І. Развитие освіти та особистості в різних педагогічних системах: Моногр. – Вінниця: Нова кн., 2002. – 510 с.
54. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): Автореф.

дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 53 с.

55. Лещинский А.Г. Становление и развитие базисного этапа в системах высшего образования США и Украины: Дисс... канд. пед. наук. 13.00.01 / Южно-украинский пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Одесса. – 1995. – 209 с.

56. Літвінов О.І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2000. – 19 с.

57. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / Під ред. Мороза О.Г. – К.: МАУП, 1994. – 189 с.

58. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти.: Навчальний посібник. – К.: Центр “Магістр-С”, 1997. – 208 с.

59. Луценко В.В. Самостійна робота студентів як дидактична проблема // Науковий вісник. Серія “Філософія”. – Х.: ХДПУ, 2001. – Випуск 8. – С. 63-70.

60. Малькова З.А. Проекты реорганизации педагогического образования в США // Прогностические модели системы образования в зарубежных странах. – М.: Высшая школа, 1994. – С. 62-82.

61. Малькова З.А. Теория обучения Брунера и ее влияние на американскую школу // Советская педагогика. – 1968. – № 2. – С. 124-133.

62. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика, 1995. – № 4. – С. 95-104.

63. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. – К.: Либідь, 1991. – 196 с.

64. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2005. – 39с.

65. Матвієнко О.В. Проблеми реформування шкільної системи освіти України в рамках інтеграції у загальноєвропейський освітній простір // Рідна школа. – 2006р. – № 10. – С.3-5.

66. Матвієнко О.В. Еволюція методу проєктів та шляхи його використання в сучасній вітчизняній та зарубіжній школі // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. – Випуск 28. – К.: Київський національний лінгвістичний університет, 2004. – С.157-161.

67. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. – М.: Учпедгизд., 1940. – 96 с.

68. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулютина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 360 с.

69. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. Навчальний посібник. – К., Вища школа, 1980. – 95 с.

70. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філатенко Н.І. Підготовка майбутнього учителя: зміст та організація. Навчальний посібник. – К., Вища школа, 1997. – 168 с.

71. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол. – 2000. – 187 с.

72. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. Основные вопросы дидактики. – М.: Высшая школа, 1987. – 279 с.

73. Образование в мире на пороге XXI века: Сб. науч. ст. / Под ред. Мальковой З.А., Вульфсона Б.Л. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – 97 с.

74. Овсянников В. И. Вопросы организации обучения без отрыва от основной деятельности. – М.: Высшая школа, 1999.

75. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія та інструментарій. – К.: Вища школа, 1995. – 152 с.

76. Организация самостоятельной работы учащихся на уроке / Под редакцией П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогика, 1996. – 328 с.

77. Параил В.А. Высшее техническое образование в США. – К.: Вища школа, 1980. – 190 с.

78. Пасинкова І.В. Можливості професійного становлення студентів в університетах США та України в 90-х роках ХХ століття // Збірник наукових праць / За ред. О.П. Снігерьова. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – №21. Частина II. – С. 294-299.

79. Пасинкова І.В. Реалізація принципу безперервності в освітніх системах США та України // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / За ред. Б.І. Холод. – Київ, 2002. – Вип. 29. – С. 15-22.

80. Пацевко Н.В. Теорія та практика навчання у Сполучених Штатах Америки (перша половина ХХ століття) – Дрогобич: Вимір, 2004. – 186 с.

81. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; За заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К. //: ВПОЛ, 2001. – 501 с.

82. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – т. 2. – С. 201.

83. Пентіна І.В. Організація підготовки вчителів у США в 70-80 рр. ХХ ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1996. – 16с.

84. Пехота О.М., Кіктенко А.З. Освітні технології: Навчально-методичний посібник – К.: А.С.К., 2000. – 256 с.

85. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

86. Пилиповский В.Я. Неогуманистические идеи в западной педагогике // Педагогика. – 1993. – № 7. – С. 96-102.

87. Пинкевич А.П. Непрерывная производственная практика в Америке. М. – Л., Госиздат, 1930. – 152 с.

88. Пономарьова О.І. Розвиток змісту освіти студентів педагогічних навчальних закладів США (60- 80 рр. ХХ ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук:

13.00.01 / Харківський держ. педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1996. – 24с.

89. Попович О.В. Педагогічні умови впровадження модульно-тьюторської технології навчання (на матеріалі вивчення філософсько-політологічних дисциплін студентами технічних спеціальностей): Автореф. дисерт. ... канд. пед. наук. 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2001. – 23 с.

90. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К., 1994. – 384 с.

91. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1999. – 180с.

92. Пуховська Л.П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 9.

93. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання. – Х.: 2000. – 218 с.

94. Різниченко С.Т. Розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів у США (історико-педагогічний аспект) / Київський державний торговельно-економічний університет. – К.: КДТЕУ, 1999. – 60 с.

95. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у вищій школі США. – Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.04 / АПН України, Інститут педагогіки і психології профес. освіти. – К., 1993. – 21с.

96. Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Українсько-американський гуманітарний інститут “Вісконсінський міжнародний університет (США) в Україні”. – К., 1997. – 80 с.

97. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник для студентів

вищих навчальних закладів / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 143 с.

98. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми: Матеріали науково-практичної конференції. – К.: КНЕУ, 2000. – 260 с.

99. Сичова М.І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання: Кандидат. дисертація. – К., 2000. – 237 с.

100. Скиннер Б. Наука об обучении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 32-46.

101. Смалько Л.Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 179 с.

102. Степаненко С.Н. Система вищої освіти у США: Фінансування і технологія // Вища школа. – 2001. – №6. – С. 71-86.

103. Суд над системой образования: стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона. – М.: Педагогика, 1991. – 264 с.

104. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України/ За ред. В. Зубка. – К.: Видавн. дім КМ Academia, 1997. – 290 с.

105. Тагунова И.А. Критический анализ форм и методов обучения в университетах США: Автореф. дисс... канд. пед. наук. 13.00.01. – К., 1986. – 19 с.

106. Тараненко І.Г. Джон Дьюї // Зарубіжна педагогічна хроніка: Видатні педагоги світу. – Випуск 13. – НДІ педагогіки України. – К., 1992. – С.8-10.

107. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 19 с.

108. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990.– 181 с.
109. Филиппова Л.Д. Высшая школа США. – М.: Высшая школа, 1981. – 218 с.
110. Хатьков Н.Д., Павличенко Ю.А. Технология образовательного процесса в системе обучения “Sydney” – <http://svch.rk.tusur.ru/sydney/tech.html>
111. Чувакова Т.Г. Професійне становлення молодого вчителя у США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 20 с.
112. Шайдур І. Проблема самостійної роботи у вітчизняній психолого-педагогічній літературі / Вісник Полтавського державного педагогічного університету: Зб. наук. праць: Вип. 2 (10). – Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2000. – 298 с.
113. Шкіль М.І., Грищенко Г.П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – №2(3). – С. 94-101.
114. Шумаєва С.П. Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – 19 с.
115. Шутова М.О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті - 1990-ті рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20с.
116. Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды / Под. ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
117. Ярмаченко Г.С. Социально-психологическое в подготовке будущих учителей. Методическое пособие. – К.: Вища школа, 1987. – 112 с.
118. A Call for Change in Teacher Education // National Commission for Excellence in Teacher Education. – 1987. – 56 p.

119. Achieving the Potential of Performance – Based Teacher Education. – Recommendations. – Washington, 1984. – p. 28.
120. Allen D. Analysis of Microteaching: A New Procedure in Teacher Education. – Stanford, 1965. – 23 p.
121. Allen D., Ryan K. Microteaching / Addison Wesley, Reading Massachusetts, 1969. – 153 p.
122. American Universities and Colleges. – New York Press Publications, 1981/82. – P.13.
123. Anderson L. Increasing Teacher Effectiveness. – Paris: UNESCO Intern Inst. For Educational Planning, 1991. – 186 p.
124. Anderson W. What are the Subject Matter Boundaries? – Danville, III. – 1967.– 137 p.
125. Astin Alexander W. Preventing Students from Dropping Out: – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975. – 154 p.
126. Astin Alexander W. Selectivity and Equity in the Future of State Universities: Issues in Teaching, Research and Public Service. Ed by Koeplin and W. Wilson. – New Brunswick Rutgers University Press, 1985. – 314 p.
127. Astin Alexander W. Achieving Educational Excellence.–San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985. – 254 p.
128. Atkinson T. GB – United Kingdom // European Journal of Education. – 1994. – Vol. 17. – № 1-2. – p. 79-82.
129. Barr R. Reform of Teacher Education and the Problem of Quality Assurance // Journal of Teacher Education. – 1987. – V. 38, №15. – P. 45-51.
130. Bardon J., Bennet V. School Psychology. – New York: Orentice Hall, 1974. – 195 p.
131. Barrow J. Fostering Cognitive Development of Student. A New Approach to Counseling and Program Planning. – San Francisco: Jossey-Pass Publishers, 1986. – 392 p.

132. Barton R. A Primer on Simulation and Gaming. – Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Holl., 1970. – 63 p.
133. Beauchamp G. Curriculum Theory. – Hasca, TLL., 1981. – 221 p.
134. Belanoff P. & Dickson M. Portfolios. Process and Product. Cook Publishers, 1997. – p. 24-28.
135. Blocher D. Toward a Cognitive Development Approach to Counseling Psychologist // Teaching and Teacher Education. – 1983. – № 11. – P. 27-34.
136. Bloom B. Stability and Change in Human Characteristics. – New York: John Willey, 1964. – 481 p.
137. Bloom B. and Associates. Evaluation to Improve Learning: Mc. Graw-Hill Book Company, N.Y., 1981. – 356 p.
138. Bloom B, Hastings J., Madaus G.T. Handbook on Formative Evaluation of Student Learning. – New York: Mc. Graw-Hill Book Company, 1971. – 239 p.
139. Borg W., Kelly M., Langer P., Gall W. The Mini Course: A Microteaching Approach to Teacher Education. – Macmillan, Beverly Hills, California, 1970. – 173 p.
140. Borrowman M. Teacher Education in America. – New York: Teachers Collage Press, 1996. – 203 p.
141. Bran E. Paradoxes of Education in a Republic. Chicago: University of Chicago Press, 1979. – 120 p.
142. Brophy J. Motivating Students to Learn. – New York: McGraw-Hill, 1998. – 277 p.
143. Broun F. Measurement and Evaluation. – Itaca: F.F.Peacock, 1991. – 112p.
144. Breland H. Personal Qualities and College Admissions. C.E.E.B. – New York, 1982. – 238 p.
145. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. – P. 6-8.

146. Bucher R., Stelling J. *Becoming Professional*. – Beverly Hills: Sage, 1977. – 210 p.
147. Burton W. *Guidance of Learning Activities*. – 3d Edn. N.Y.: Appleton, Century Crafts, 1962. – 242 p.
148. Callahan G., Clark L. *Teaching In The Middle and Secondary Schools. Planning For Competence*. – New York, 1998. – 267 p.
149. Campbell K. *Critical Feminism: Argument in Disciplines*. Philadelphia; Open University Press, 1992. – 190 p.
150. Canter M. *Assertive Discipline*. – CA, Santa Monica: Canter and Associates, Inc., 1987. – 206 p.
151. *Career Education. A Lifelong Process*. – Chicago, 1997. – 124 p.
152. Charles C. *Individualizing Instruction 2nd edn*. The Mosby Company, St. Louis, 1980. – 284 p.
153. Chickering A. and Associates. *The Modern American College*. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981. – 795 p.
154. Clark B. *Growing up Gifted*. – Columbus, 1991. – 476 p.
155. Clark B. and Neave G. *The Encyclopedia of Higher Education*. – Oxford: Pergamon Press, 1992. – 342 p.
156. Clift R., Larson A. *Emphasizing the Personal in Research of Teachers' Thinking // Teaching and Teacher Education*. – 1994. – V. 10(1) – P.121-124.
157. *Cognitive Structure and Conceptual Change*. – Ed. By Leo H. West., USA, 1985. – 274 p.
158. *Cognitive Strategies and Educational Performance*. – Ed. By John R. Kirby: Academic Press, 1984. – 308 p.
159. *College Admissions Counselling // A Handbook for the Profession* by W.R. Lowery and Associates. San Francisco. – 1982. – 618 p.
160. Conant J. *The Education of American Teachers*. – New York, 1963. – 482 p.

161. Combs A. Some Basic Concepts for Teacher Education. – 1972. – № 22. – P. 286-290.
162. Combs A., Blume R., Neuman A., Wass H. The Professional of Teachers: a Humanistic Approach to Teacher Preparation. – Boston: Allen Bacon, 1974. – 187 p.
163. Crawford P., Bradshaw H. Perception of Characteristics of Effective University Teaching: A Scaling Analysis // Educational and Psychological Measurement. – 1974. – № 28. – P. 12-48.
164. Cropley A., Dave R. Lifelong Education and the Training Teachers: Developing a Curriculum for Teacher Education on the Basis of the Principles of Lifelong Education. – Humburg: UNESCO Inst. For Education: Oxford etc.: Pergamon Press, 1977. – 190 p.
165. Cropley A. Lifelong Education. A Psychological Analysis. – Humburg, FRG, Oxford: Pergamon Press, 1977. – 190 p.
166. Cruickshank D., Cruz D. Trends in Teacher Preparation // Journal of Teacher Education, 1989. – V 40, № 3. – P. 49-57.
167. Developing Student Autonomy in Learning. – Ed. by David Boud. – 2edn. Kogan Page, 1988. – 274 p.
168. Devitis J. Teacher Education in America the Challenger of Diversity // Educational Studies. – V. 21. – 1990. – P. 265-276.
169. Devor John W. The Experience of Student Teaching, 1964. – 240 p.
170. Distance Education Report. – <http://distance-educator.com/index.txt.html>
171. Edmudson P. Normative Look at the Curriculum in Teacher Education. – Phi Delta Kappan. – May 1990. – P. 717-723.
172. Education Technology. A Glossary of Terms. ABST Task Force on Definition and Technology. – Wash. Assoc. for Educational Communication's and Tech., 1979. – 245 p.
173. Eisner E. Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach. – New York.: Longman, 1982. – 96 p.

174. Farr R., Tone B. Portfolio. Performance, Assessment. Harcourt Brace College Publishers. Fortworth, Philadelphia, Dan Diego, New York., 1998. – 156 p.

175. Frank K. PDS Schools and Organizations: The Use of Social Network Data. Michigan State University. Proposal for the First Annual Professional Development. School Research Conference. – 1994. – 68 p.

176. Freedman L. Quality in Continuing Education: Principles, Practices and Standards for Colleges and Universities. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987. – 195 p.

177. Fuller F. A Conceptual Framework for a Personalized Teacher Education Programme // Theory into Practice. – 1974. – № 13(2). – P. 112-122.

178. Fuller F. Personalised Education for Teachers: An Introduction for Teacher Educators. – Austin, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education, 1970. – P. 25-52.

179. Gamson Z., Poulsen S. Inventories of Good Practice: The Next Step for Good Practice in Undergraduate Education // AAHE Bulletin. – 1978. – № 72. – P. 18.

180. Garland C. Guiding Clinical Experience in Teacher Education. – Longman Inc, 1982. – 192 p.

181. Gehrke N. Seeing Our Way to Better Helping of Beginning Teacher. // Journal of Teacher Education. – 1990. – № 41. – P. 23-31.

182. Gibbs B. Autonomy and Authority. // Journal of Philosophy of Education. – 1979. – № 13. – P. 119-132.

183. Ginsburg M. Contradictions in Teacher Education and Society (A Critical Analysis). London: N. Philadelphia: the Falmer Press, 1988. – 286 p.

184. Glossary of Education Technology Terms. – Paris, 1987. – 266 p.

185. Goodlad J. Better Teachers for our Nation's School. Phi Delta Kappan // Journal of Teacher Education – 1990. – V.72. – P.185-194.

186. Goodman J. The Political Tactics and Teaching Strategies of Reflective Active Preservice Teachers // *The Elementary School Journal*. – 1988. – V.89. – P.23- 41.
187. Goodman J. An Analysis of the Seminar's Role in the Education of Student – Teachers. A Case Study // *Journal of Teacher Education*. – 1983. – № 34. – P. 29.
188. Graham P. G. *Progressive Education: From Arcade to Academy*. – New York: Teachers College Press, 1967. – 140 p.
189. Hekman S. *Gender and Knowledge: Elements of Postmodern Feminism*. – Boston: Northeastern University Press, 1990. – 57 p.
190. Hirst P. *Education and Development of Reason*. – Boston: Routledge and Paul, 1975. – 190 p.
191. Houston W., Howsam R. *Competency – Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects*. – Chicago: Science Research Associates, 1972. – 276 p.
192. Hurt H., Scott M., McCroskey J. *Communication In The Classroom*. Menlo Park, California: Addison-Wesley, 1978. – 146 p.
193. Hutchins R. *The Higher Learning in America*. – New Haven: Yale University Press, 1972. – 134p.
194. Hutchins R. *The Learning Society*. – New York, 1978. – 120 p.
195. Jervis K. *Eyes of the Child. Three Portfolio Stories. The Series of School Perform.* – Teachers College, Columbia University. New York and London, 1996. – 74 p.
196. Johnson M. *Definitions and Models in Curriculum Theory // Educational Theory* – 1967. – № 17 (2). – P. 127-140.
197. Johnston R. *Case for the Person in the Curriculum Deliberation Teaching and Teacher Education // Teacher Education* – 1993. – V. 9, № 5. – P. 437-484.
198. Jones A., Bagford L., Wallen E. *Strategies of Teaching*. – N.Y., 1989. – 243 p.

199. Joyce B., Clift R. The Phoenix Agenda: Essential Reform in Teacher Education // Educational Researcher. – 1984.– № 13. – P. 5-9.

200. Keller F., Sherman I. The Keller Plan Handbook. – Menlo Park, Calif.: W.A. Benjamin, 1974. – 104 p.

201. Kelly A. The Curriculum: Theory and Practice. – 2-nd ed. L., 1982. – 156 p.

202. Kim E., Kellough R. A Resource Guide For Secondary School Teaching. Planning For Competence. – New York: Macmillan Publishing Company, 1987. – 236 p.

203. King E. The Teacher and the Needs of Society in Evolution. – Oxford: Pergamon, 1970. – 128 p.

204. Knowles Malcolm S. Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. – Association Press Tollett Publishing Company. – Chicago, 1975. – 135 p.

205. Knowles Malcolm S. Using Learning Contracts Practical Approaches to Individualizing and Structuring Learning. – San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1986. – 262 p.

206. Koerner J. The Miseducation of American Teachers. – Boston, 1993. – 230 p.

207. Kolb D. Experiential Learning (Experience as the Source of Learning and Development): Prentice-Hall Inc Englewood Cliffs. – New Jersey, 1984. – 256 p.

208. Kratwohl D. Stating Objectives Appropriately for Program, for Curriculum and for Instructional Development // Journal of Teacher Education. – 1965. – V. 16, № 1. – P. 83-92.

209. Le Compte M., Ginsburg M. How Students Learn to Become Teachers: An Explanation of Alternative Responses to a Teacher Training Program. Schooling in Social Context: Qualitative Changes. – Norwood, N.Y.:Alex, 1987. – 260 p.

210. Levin B. Improving Educational Productivity: Putting Student at the Center // Phi Delta Kappan. – 1994. – V.75, № 10. – P.758-760.

211. Lowman J. Mastering the Techniques of Teaching. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1984. – 245 p.

212. Manning D., Manning B., Rayne B. A Cognitive Self-Direction Model for Teacher Education // Journal of Teacher Education. – Nov.-Dec. – 1987. – P. 27-39.

213. McCaleb J., Borko H., Arends R. Innovation in Teacher Education. The Education of a Program // Journal of Teacher Education. – 1987. – V.38, №4. – P. 57-64.

214. Messick S. The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice // Educational Psychologist. – 1984. – № 19/2. – P. 59-74.

215. Moor K. Classroom Teaching Skills. – New York: Random House, Inc., 1998. – 124 p.

216. Muller R. Humanization and Education. – N.Y., 1974. – 210 p.

217. Mumby H., Russell T. Reflective Teacher Education: Technique or Epistemology? // Teaching and Teacher Education. – 1993. V .9(4). – P. 431-438.

218. National Council for Accreditation of Teacher Education Standard. – Washington, D.C., 1982. – 29 p.

219. National Society for the Study of Education, 82, Yearbook. Part I. Individual Differences and the Common Curriculum // Ed. by Carry D. Fenstermacher and John Goodlad. – Chicago, 1983. – 339 p.

220. Nolen S., Nicols J. A Place to Begin in Research on Students' Motivation: Teachers' Beliefs // Teaching and Teacher Education. – 1994. – V.10(1). – P. 65-71.

221. Patterson C. Theories of Counseling and Psychotherapy: 3rd edn. – New York: Harper and Row, 1980. – 124 p.

222. Pauk W. How to Study in College. – Boston: Mifflin, 1984. – 410 p.

223. Pedagogical Content Knowledge // Journal of Teacher Education. – 1990. – V.41, № 3. – P. 3-62.

224. Perry W. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1970.– 235 p.

225. Poisson C. Teaching Adult Students // Idea Paper. – № 29 (September).– 1993. – 18 p.

226. Quina J. Effective Secondary Teaching. Going Beyond The Bell Curve. – Harper and Row Publishers, Inc., 1989.– 176 p.

227. Rogers C. Toward a Theory of Creativity. On Becoming a Person.– Boston: Houghter Mifflin, 1961. –134 p.

228. Sarason S. The Preparation of Teachers – Unstudied Problem in Education. N.Y.,1962. – 310 p.

229.Scherwerhorn J., Hunt J. Managing Organizational Behavior. – New York: John Willey and Sons, 1997.– 144 p.

230. Shandy R. Aspects of Teacher Education // Secondary Education Journal. – 1984. – № 3. – P. 25.

231. Shane H. Profiles: John Dewey // Prospects, 1983. – V. XIII, № 3. – 385p.

232. Shonbergen V. The Effective Supervisional Colleagues Self Direction and Professional Growth // The High School Journal. – 1986. – V.69, № 4, – P. 15-20.

233. Siegel L. Instruction: Some Contemporary Viewpoints. – N.Y., 1967. – 134 p.

234. Silberman C. Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education. – N.Y.: Random House, 1970. – 216 p.

235. Star Ph. Annotated Guide to Teaching and Learning //Prepared for the Louisiana Dept. Sh.W. Chomin. – Louisiana: Louisiana St. Univ., Collage of Education, 1980. – P. 47-68.

236. Taba H. Curriculum Development: Theory and Practice. – New York, 1962. – 640 p.
237. Tenbrink T. Evaluation. Classroom Teaching Skills: A Handbook. – Lexington, Mass: D.C., Heath & Co., 1977. – P. 87-99.
238. The European Journal of Open and Distance Learning. – <http://www.nks.no/eurodl/>
239. Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group. – Washington, D.C.: Holmes Gr., 1986. – 64 p.
240. Tozer S., Anderson T., Armbruster B. Foundational Studies in Teacher Education. A Re-examination. Teachers Collage, Columbia University. – N.Y., 1990. – 95 p.
241. Tucker A. Charring the Academic Department. Leadership Among the Peers. – 2d. Ed. N.Y.: McMillon Publ., 1984. – 198p.
242. Tyler R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. – Chicago: University of Chicago Press, 1979. – 65 p.
243. Tyler R., Bruggen J. Core Curriculum // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. – Oxford. New York. Tokyo. Pergamon Press, 1994. – P. 124-143.
244. Tyler R., Leona E. Individual Differences: Abilities and Motivational Directions. – N.Y.: Appletion-Century-L-Crotts, 1979. – 89 p.
245. UNESCO: IBE Educational Thesaurus. – Paris, 1991. – 123 p.
246. University of Pittsburgh School of Education // Bulletin: Pittsburgh, 1994. – P. 16.
247. Verduin J. The Lifelong Learning Experience. – Springfield: Thomas, 1982. – 122 p.
248. Wheeler D. Curriculum Process. – London: London Univ. Press, Ltd., 1967. – 320 p.
249. Wilhelms Ph. Humanizing Via the Curriculum. – Humanizing Education. Ed. By R.R. Leeper – 1970. – 124 p.

250. Wilson S. The Secret Garden of Teacher Education // Phi Delta Kappan. – 1990. – V.72 (3). – P. 204-210.

251. Winston R. Associates Developmental Academic Advising: Addressing Student's Educational Career and Personal Needs. – San-Francisco: Gossey-Bass Publ., 1984. – 154 p.

252. Wittrock M. The Cognitive Movement in Instruction // Educational Researcher.– 1972. – № 8. – P. 3–9.

253. Wise A. Choosing Between Professionalism and Amateurism // The Educational Forum.–1994. – V. 58, – P. 139-146.