

КЛЮЧОВІ ЕЛЕМЕНТИ ТА МОДЕЛІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

Висвітлено погляди педагогів англомовних країн на ключові елементи і моделі самостійної роботи студентів, які сприяють ефективній її організації та створюють цікавий, мотивуючий та інтелектуально-стимулюючий досвід навчання під час виконання студентами самостійної роботи.

Ключові слова: *ключові елементи самостійної роботи, моделі самостійної роботи, внз англомовних країн.*

Представлены взгляды педагогов англоязычных стран на ключевые элементы и модели самостоятельной работы студентов, которые способствуют эффективной ее организации и создают интересный, мотивирующий и интеллектуально-стимулирующий опыт обучения во время выполнения студентами самостоятельной работы.

Ключевые слова: *ключевые элементы самостоятельной работы, модели самостоятельной работы, высшие учебные заведения англоязычных стран.*

This article describes English-speaking countries pedagogues views of the key elements and patterns of the students independent learning that foster it's efficient management and create interesting, motivating and intellectual experience in learning during the independent learning performance.

Key words: *key elements of independent learning, patterns of independent learning, English-speaking countries institutions of higher education.*

Процес навчання у вищих навчальних закладах значно відрізняється від навчання в школі, що пов'язано з меншим контролем зі сторони викладачів та більшим обсягом часу, який відводиться на самостійну роботу студентів. Це пов'язано з тим, що студенти повинні брати активнішу участь у власному навчанні й мати мотивацію та рівень організованості, а також більший ступінь самоаналізу щодо своїх навчальних потреб та режиму. Не заперечуючи значущості традиційних лекцій, дискусій і практичних занять під керівництвом викладача у ВНЗ англомовних країн, збільшується чисельність викладачів, які акцентують на важливості застосування самостійної роботи студентів. Самостійна робота може бути важливим доповненням до лекцій, допомагає студентам удосконалювати концепції та ставити їх у ситуації, для вирішення яких необхідні навички критичного мислення.

Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що саме цей вид роботи дозволяє набути студентам організованості, самостійності, впевненості, старанності, цілеспрямованості, кмітливості, зібраності, активності, ініціативності, допитливості і багатогранності.

Мета статті — висвітлити ключові елементи та моделі самостійної роботи студентів ВНЗ англomовних країн.

Ключові елементи самостійної роботи можуть охоплювати фактори, які є як внутрішніми, так і зовнішніми для студентів. Зовнішні — це розвиток міцних стосунків між викладачами та студентами й створення сприятливого середовища. Внутрішні елементи — уміння та навички, яких студенти повинні набувати самостійно [1].

Означені стосунки між викладачами і студентами викликають довіру та спільну відповідальність за навчання, і базуються на забезпеченні викладачами точно сформульованих завдань стосовно навчання, уважному та відповідальному їх ставленні до інтересів та потреб студентів.

Сприятливе середовище передбачає фізичне середовище та матеріальні ресурси. Це також потребує соціальної співпраці та підтримки викладачів та інших студентів-колег.

Під час дослідження з'ясовано, що успішне просування самостійної роботи неможливе без уважного ставлення до навчального процесу із зосередженням уваги на стосунках між викладачами та студентами.

Науковці англomовних країн як І. Бейтс, В. Вілсон [2] та С. Кестен [3], а також М. Горман, Р. Александер та М. Боекертс [4; 5; 6] наголошують, що невід'ємним елементом самостійної роботи є міцні стосунки між викладачами та студентами, які викликають довіру та спільну відповідальність за навчання, що базується на забезпеченні викладачами точно сформульованих завдань стосовно навчання, уважному та відповідальному ставленні викладачів до інтересів і потреб студентів. Ці стосунки базуються на довірі та внутрішній відповідальності щодо навчання. Учений Р. Блек зазначає, що довіра та внутрішня довіра встановлюються викладачами для забезпечення студентів точно сформульованими завданнями стосовно навчання і розуміння студентами таких завдань [7].

Науковець С. Шарп підкреслює, що відносини між викладачами та студентами базуються на всесторонньому дослідженні інтересів та потреб студентів. Дослідник зазначає, що такий аналіз та уважне ставлення до потреб студентів у навчанні створює сильну мотивацію для студентів та дозволяє бути гнучкішими та креативнішими під час самостійної роботи в малих групах [8].

Науковці Р.Блек та Д.Хіндс підкреслюють важливість розгляду студентського ставлення до навчання в їхніх родинах та найближчому оточенні, оскільки це впливає на ставлення студентів до навчання, вміння працювати самостійно або в групі, а також на рівень його відповідальності і його здатність взаємодіяти з процесом навчання загалом [7; 9].

Науковці ВНЗ англomовних країн наголошують, що одним з ключових елементів самостійної роботи в малих групах є відповідальне

ставлення студента до навчання та здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами навчання.

Під час дослідження з'ясовано, що самостійна робота студентів у малих групах є найефективнішою формою їх самостійної роботи. Продовжуючи досліджувати цю тему, розглянемо ті ключові елементи та моделі самостійної роботи, які досліджуються науковцями англомовних країн та широко застосовуються в процесі організації самостійної роботи студентів у малих групах у ВНЗ англомовних країн.

Аналізуючи погляди науковців англомовних країн, слід зазначити, що вчені пропонують ієрархію підтримки середовища, яка необхідна для самостійної роботи. Сприятливе фізичне оточення — це основа цієї ієрархії:

- фізичне оточення звертається до середовища, в якому головне місце посідає самостійна робота: в бібліотеці, аудиторіях та залах для самостійної роботи у ВНЗ, де студенти можуть обговорювати та виконувати спільні завдання;
- часове оточення, яке може використовуватися та контролюватися викладачем: стосується проміжку часу, в межах якого викладач прагне долучити студентів до роботи над специфічними завданнями;
- оточення студентів-колег, норми й очікування котрих збільшують або зменшують бажання та можливості студентів виконувати самостійну роботу;
- матеріальні ресурси сприяють застосуванню технічних засобів навчання, таких як книги й аудіозаписи.

Таким чином, головними є інтелектуальні ресурси викладача, які передбачають особисті та професійні риси, знання й уміння викладачів ВНЗ англомовних країн.

Незважаючи на те, що використання інформаційних та комунікаційних технологій не розглядається як частина ієрархії, їх важливість проявляється на кожному рівні. Існує припущення, що інформаційні та комунікаційні технології є невід'ємним компонентом цього сприятливого середовища. Фізичне середовище у ВНЗ забезпечується багатьма формами інформаційних і комунікаційних технологій, зокрема Інтернет, електронні дошки, комп'ютери з різноманітним системним забезпеченням та мобільні гаджети. Подібність часового оточення й оточення колег радше здійснюють вплив інформаційних і комунікаційних технологій, оскільки викладачі та студенти можуть спілкуватися за допомогою різних засобів, зокрема електронних. Таке спілкування забезпечує більшу гнучкість у часі, який студенти мають для навчання. Матеріальні ресурси базуються на використанні інформаційних та комунікаційних технологій. Інтелектуальні ресурси викладача тісно пов'язані з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, оскільки знання й уміння

студентів розвиваються завдяки інформаційним та комунікаційним технологіям, які викладач застосовує під час навчання самостійної роботи студентів.

Роль інформаційних та комунікаційних технологій в процесі навчання висвітлили Д. Хіндс, та В. Вілсон [9;10].

Слід зазначити, що принципові ключові елементи самостійної роботи ідентичні в системі вищої освіти багатьох країн світу. Подальше дослідження ключових елементів самостійної роботи в малих групах сприятиме кращому розумінню того, як інформаційні та комунікаційні технології вможливають ефективне застосування самостійної роботи студентів у малих групах [1].

Підсумовуючи користь інформаційних та комунікаційних технологій, можна виокремити 4 потужні переваги, які забезпечують ефективніше застосування самостійної роботи студентів у групах:

- надають прості способи оцінки та вимірювання самоорієнтованого навчання;
- збільшують оперативність доступу до інформації;
- сприяють глибокій віддачі та креативності студентів під час виконання самостійної роботи;
- уможливають доступність спілкування студента з викладачем і з іншими своїми колегами-студентами;

Моделі самостійної роботи основані на теоретичних поглядах стилів навчання, відповідно до яких особистості мають різні методи вивчення: або через письмовий текст або зображення. Ця концептуалізація навчання забезпечила базу для викладачів та студентів під час застосування та виконання самостійної роботи в малих групах.

П. Пінтріч запропонував теоретичну модель самоорієнтованого навчання, що наголошує на важливості індивідуального планування, самомоніторингу, контролю й оцінювання їх діяльності за результатами навчання [11].

Б. Цімерман, розвиваючи модель П. Пінтріча, акцентує на важливості мотивації через саморегуляцію. Науковець припустив, що мотивація впливає на три фази саморегуляції: осмисленість, постановку та самоаналіз [12].

Моделі самостійної роботи базуються на попередній роботі над теорією стилів навчання, згідно з якими кожна людина має власний спосіб навчання, якому вона надає перевагу [12]. Щоб розглянути цю теорію необхідно зрозуміти людину в процесі самостійної роботи. Звертаючись до важливості стилів навчання, американський учений П. Пінтріч запропонував модель різних процесів, що використовуються під час саморегуляції. Б. Цімерман розширив цю модель, деталізуючи процеси фаз самостійної роботи студентів. Його модель й надалі доводить важливість ролі мотивації: студенти мають мотивуватися самостійною роботою [11;12].

Існує багато теорій та стилів навчання. Вимоги, висунуті теоретиками стилів навчання, передбачають, що стилі навчання мають допомогти студентам зрозуміти особливості їх навчання. Таким чином, поліпшується їхнє навчання, оскільки вони стають самостійними студентами.

Теорію стилів навчання започатковано в США і вона пов'язана з ранніми працями множинного інтелекту за Х. Гарднером та навчання за Д. Кольба [14; 15].

Означена концепція навчання допомагає викладачам та студентам оптимізувати навчання й забезпечити рівень самостійної роботи в малих групах, на якому стратегії, мотивація та процеси навчання обговорюватимуть у кожному навчальному досвіді. Е. Холл зазначив, що дебати стосовно стилів навчання можуть використовувати для конструктивного діалогу між викладачем та студентом. Цей аспект теорії стилів навчання має значення під час розгляду самостійної роботи. Науковець Е. Холл зазначає, що, пропонуючи студентам у процесі виконання ними самостійної роботи в малих групах, розуміння того, як і чому вони навчаються ефективніше в різних ситуаціях і часі, стилі навчання можуть допомогти студентам стати автономнішими, мотивованішими та саморегульованішими [16].

П.Пінтріч запропонував модель, яка зорієнтована на класифікації та аналізові різних процесів, що відбуваються під час саморегуляції навчання. Згідно з дослідниками, процеси саморегуляції мають чотири фази: планування, самоаналіз, контроль та оцінювання. Ці фази відображають головний цикл, який студенти завершують, вирішуючи самостійне завдання.

Через усі ці фази, види діяльності саморегуляції відповідно структуруються в чотири сфери: когнітивну, мотиваційну, поведінкову та контекстуальну. Процес саморегуляції розпочинається з фази планування постановки цілей. Фаза самоаналізу передбачає види діяльності, які допомагають студентам свідомо зрозуміти їх когнітивний стан, мотивацію й емоції. Контроль також проявляється у формі регулювання часу та зусиль. Складові фази оцінювання/відображення містять судження й оцінки студентів, які надають стосовно виконання цих завдань. Ці судження й оцінки впливають на фазу планування навчальних завдань під час самостійної роботи [11].

Основою на моделі П.Пінтріча, Б.Цімерман пропонує модель фаз та процесів саморегуляції, яка демонструє важливу роль мотивації.

Ця модель передбачає різноманітні саморегулюючі процеси (наприклад, визначення цілей, самостійна робота й оцінювання власних зусиль) та поєднують їх зі стратегіями завдань (наприклад, навчання, тайм-менеджмент і організаційні стратегії). Крім того, студенти здійснюють і мотиваційні переконання (наприклад, внутрішня зацікавленість).

Подальші фази стосуються тих переконань та процесів, які виникають безпосередньо перед виконанням самостійної роботи. Це формується з процесів аналізу завдань самостійної роботи та самомотивації. Перший процес — визначення цілей і стратегічне планування. Б. Цімерман наголошує: є докази того, що якщо студенти визначають специфічні цілі для себе самих, зокрема запам'ятовування переліку слів для вирішення тесту, вдосконалюється їхнє виконання самостійних завдань[12].

Отже, в цій статі розглянуті ключові елементи та моделі самостійної роботи студентів у ВНЗ англomовних країн. Подальші перспективи дослідження пов'язані з можливостями застосування моделей самостійної роботи ВНЗ англomовних країн у сучасному навчальному процесі України. На нашу думку, постійне та всестороннє дослідження ключових елементів і моделей самостійної роботи сприятиме ефективному її застосуванню у ВНЗ України та підвищенню ефективності навчального процесу в Україні.

Список літератури

1. Meyer B. Independent Learning: literature review / B. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev. — Nottingham : Learning and Skills Network, 2008. — P. 72.
2. Bates I. Family and education: supporting independent learning. / I. Bates, P. Wilson // Learning and Skills Research. — 2002. — № 6 (1). — P. 20–22.
3. Kesten C. Independent learning / C. Kesten // Journal of Further and Higher Education. — 1987. — № 30 (2). — P. 119–143.
4. Gorman M. The 'structured enquiry' is not a contradiction in terms: focused Teaching for independent learning / M. Gorman // Teaching History. — 1998. — № 92. — P. 20–25.
5. Alexander. R. Curriculum organisation and classroom practice in primary schools/ R. Alexander, J. Rose, C. Woodhead. — London : Department for Education and Skills. — 1992. — P. 16.
6. Boekaerts M. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policymakers, educators, teachers and students / M. Boekaerts // Learning and Instruction. — 1997. — №7(2). — P. 161–186.
7. Black R. Crossing the bridge-overcoming entrenched disadvantage through student-centred learning/ R. Black. — Melbourne : Education Foundation. — 2007. — P. 48
8. Sharp C. Study support and the development of the self-regulated learner / C. Sharp, K. Pocklington, D. Weindling // Educational Research. — 2002. — №44(1) — P. 29–41.
9. Hinds D. It's all about me / D. Hinds // TES Magazine. — 2007. — №5/10/07. — P. 14–19.
10. Wilson V. Can thinking skills be taught? / V. Wilson // Scottish Council for Educational Research Spotlights. — 2000. — № 79. — P. 1–4.
11. Pintrich P. The role of goal orientation in self-regulated learning / P. Pintrich, M. Boekaerts, M. Zeidner // Handbook of self-regulation. — San Diego: Academic Press. — 2000. — P. 451–502.
12. Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner: an overview / B. Zimmerman // Theory into Practice. — 2002. — №41(2). — P. 64–72.

13. Boekaerts M. Self-regulated learning: where we are today / M. Boekaerts // Journal of Education Research. — 1999. — №31(6). — P. 445–457.
14. Gardner H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences / H. Gardner. — London : Heinemann. — 1983. — P. 12.
15. Kolb D. Experiential learning: experience as the source of learning and Development / D.Kolb. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall. — 1984. — P.22.
16. Hall E. Learning styles – is there an evidence base for this popular idea? / E. Hall // Education review. — 2005. — №19 (1) — P.49–56.

Надійшла до редколегії 03.09.2014 р.

УДК 37.017.924

В. А. ПАЛКІН, С. В. ТАРАНУХА

ІДЕЇ КЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК БАЗОВІ ЦІННОСТІ КОНЦЕПЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ХХІ СТ.

Розглядаються особливості реалізації ідей класичної педагогіки в умовах переходу до інформаційної цивілізації щодо сучасного вчительства, виконання ним своєї місії, підвищення престижу вчителя.

Ключові слова: цивілізація, класична педагогіка, гуманна педагогіка, школа, вчитель, школяр.

Рассматриваются особенности реализации идей классической педагогики в условиях перехода к информационной цивилизации в отношении современного учительства, выполнения им своей миссии, повышения престижа учителя.

Ключевые слова: цивилизация, классическая педагогика, гуманная педагогика, школа, учитель, школьник.

Examined as in the conditions of passing to informative civilization the ideas of classic pedagogics will be realized in regard to the modern teaching, implementations of his mission, increase of prestige.

Key words: civilization, classic pedagogics, humane pedagogics, school, teacher, schoolboy.

Прогресивно мислячі представники суспільства усвідомлюють, що справжня реформа освіти — це не тільки вдосконалення матеріальної бази школи, збільшення кількості комп'ютерів, інтерактивних технологій. Навіть за умови наявності всього цього не реалізується головна мета — в освітньому процесі не відбувається становлення Людини в людині, а саме це еволюційне, життєво важливе завдання потребує невідкладного вирішення. Основою перетворень, формування школи третього тисячоліття, розвитку нової особистості, духовності та моральності дітей, насамперед, є зміна педагогічної свідомості вчителя, про якого писав академік Ш. О. Амонашвілі: «Не в банкірах, не в багатіях, не в президентах, не в поліцейських, не в суддях, не в арміях, а в тобі вся надія порятунку світу!» [2, с. 50].

Проблеми технократичної цивілізації детально проаналізовано в працях Е. Фромма, інформаційного суспільства — М. Кастельса, І. Валлерстайна, С. Грофа, Е. Ласло, П. Рассела та ін. Про внесок