

УДК 378.141.0

Оксана Цимбал,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки вищої
школи та освітнього менеджменту
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА НА ОСНОВІ БАЗОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЙОГО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано базові характеристики навчальної діяльності студента, які певною мірою відображають рівень сформованості суб'єктної позиції, що має значний вплив на результативність едукативного процесу. Зазначено, що процес цілеспрямованого формування суб'єктної позиції студента не має чітких етапів і меж, є інтегративним й індивідуальним.

Ключові слова: навчальна діяльність, суб'єктна позиція, рівні сформованості.

В статье обоснованы базовые характеристики учебной деятельности студента, которые в определенной степени отображают уровень сформированности субъектной позиции, которая имеет значительное влияние на результативность эдукативного процесса. Отмечено, что процесс целеустремленного формирования субъектной позиции студента не имеет четких этапов и границ, есть интегративным и индивидуальным.

Ключевые слова: учебная деятельность, субъектная позиция, уровни сформированности.

In the article the basic characteristics of the student learning activities are motivated, which reflect the level of development subjective position that has a significant impact on the effectiveness educational process. The process of purposeful formation subjective position of student doesn't have clear stages and boundaries, it is integrative and personal one.

Key words: studies, subjective position, levels.

Навчально-виховний процес у ВНЗ, незалежно від цільової спрямованості, суб'єктів і конкретних форм реалізації, має загальні принципи, механізми, структуру, закономірності та ін., тобто спільну основу для всіх його різновидів та конкретних форм об'єктивації. Суб'єктна позиція студента – це спосіб самореалізації особистості в

навчальній діяльності, професійному розвитку, що виражений у здатності студента адаптуватися в постійно поновлюваній освітній ситуації, його потребі виявляти активність, самостійно організовувати взаємодію з викладачем, в усвідомленні ним відповідальності за створення умов власного розвитку.

Наукова увага до вивчення суб'єктної проблематики в педагогіці посилилася наприкінці 80-х років ХХ століття, причому розвиток суб'єктності, суб'єктної позиції особистості аналізували у взаємозв'язку з проблемами її саморозвитку в навчанні. Особливу увагу аналізу становлення суб'єктної позиції студента, а саме майбутнього вчителя, приділяє Г. І. Аксьонова, яка виокремила чотири рівні розвитку такої позиції.

Метою означеної статті є обґрунтування базових характеристик навчальної діяльності студента та на їх основі визначення рівнів сформованості його суб'єктної позиції.

У ході теоретичного дослідження проблеми та на підставі констатувального експерименту обґрунтовано базові характеристики навчальної діяльності студента, які певною мірою відображають рівень сформованості суб'єктної позиції, що має значний вплив на результативність едукативного процесу.

I блок показників стосується розуміння сутності навчальної діяльності, основ її організації в особистісно орієнтованому режимі; рівня сформованості мотиваційної бази, тобто прийняття нових освітніх гуманістичних стандартів, психологічна готовність до роботи з оптимізації власної концепції, з'ясування стратегії розвитку, методики навчальної діяльності в процесі професійної підготовки. Важливою є активність життєвої позиції студента, його загальна спрямованість на самореалізацію, досягнення життєвого успіху. Показники цього блоку стосуються загальної мотиваційної основи у виборі фаху (сприйняття професії як значущої сфери особистісної самореалізації), а також місця професійного навчання в системі ціннісних пріоритетів, рівня інтегрованості життєвих і професійних смислів.

II блок показників стосується прогностичних, організаційних умінь студента, що вможливають процес визначення та реалізації програми розвитку навчальної діяльності, забезпечення її змістового й технологічного аспектів: поетапне та поелементне формування моделі власної майбутньої фахової діяльності в процесі навчальної діяльності у ВНЗ, постійне виокремлення домінант у ході професійного навчання, вибір пріоритетних напрямів особистісного та професійного саморозвитку; рівень індивідуальності програми професійного розвитку, урахування при цьому особистісного потенціалу, здібностей, особистісних характеристик; змістова організація діяльності, адекватність вибору форм та методів роботи; доцільність режиму організації діяльності, сформованість власного

стилю відповідно до особистісних характеристик, особливостей набутого досвіду; формування логіки та структури діяльності; уміння працювати з інформаційними джерелами, наполегливість, воля, рівень самоорганізації; особливості організації робочого місця, формування робочого настрою та ділової атмосфери; досвід навчальної діяльності в школі, рівень її врахування в подальшому розвитку.

III блок показників стосується здатності студента аналізувати власну діяльність, комплексно оцінювати її результати, тобто осмислювати всі аспекти за критеріями, від яких залежить мета формування діяльності; а також пов'язаний із психологічною готовністю студента до постійної оптимізації процесу; визначення кількісних та якісних показників, отриманих у процесі навчальної діяльності знань, рівня їх наповнення особистісним смислом і, отже, інтеріоризації в попередньо набутий власний досвід (готовність до практичного використання в діяльності). Результати самоаналізу орієнтують на проектування подальшого етапу діяльності, з урахуванням попереднього досвіду. Значущою є здатність до налагодження міжособистісних партнерських стосунків для продуктивності навчального процесу.

Важливо зазначити, що неможливо вибудувати динаміку аналізованого процесу тільки відповідно до певного змістового наповнення кожного етапу (наприклад, на першому етапі – вивчаємо теорію проблеми, на другому – формуємо технологію її розв'язання й на третьому – навчаємося її діагностувати та аналізувати). Усі зазначені вище фактори формування суб'єктної позиції студента в процесі навчальної діяльності мають бути актуалізовані на кожному етапі її розвитку поступово й методично.

Результатами проведеного Г. І. Аксьоновою [1] аналізу становлення суб'єктної позиції студента – майбутнього вчителя, є виокремлення чотирьох рівнів розвитку такої позиції: об'єктний, об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, власне суб'єктний. Відповідно до названих вище показників диференційовано рівні сформованості суб'єктної позиції студента в навчальній діяльності.

I рівень (*початковий*). На цьому рівні окреслені три блоки показників розвинені слабо. Він характеризується об'єктністю позиції студента в структурі його професійної підготовки. Студент не переймається проблемою формування власної технології організації діяльності. Домінантними мотивами навчання є контроль знань викладачем, тому студент радше пристосовується до вимог викладача, особливостей контролю, аніж формує власну стратегію й тактику розвитку діяльності. Навчання для студента – не сфера особистісної самореалізації, воно більшою мірою сприймається як умова отримання диплома про вищу освіту. Студент вважає пізнавальну діяльність автономною сферою, лише ситуативно пов'язуючи її з потребами майбутньої професійної практики.

На заняттях із педагогіки студент вивчає різні концепції освітньої діяльності, технології їх реалізації, теоретичні засади педагогічного процесу, однак ці знання практично не асоціюються з формуванням власної навчальної діяльності (теоретичні засади загальної та професійної освіти мають спільну платформу, оскільки в їхній основі – навчально-виховний процес). Тобто основну увагу студент об'єктивує на змісті навчального матеріалу, а процес (технологія) організації діяльності з його вивчення є достатньо стихійним і таким, що не постає предметом цілеспрямованого управління й розвитку.

У студента на підставі власного досвіду формуються методика та режим навчальної діяльності, зручні для нього, тобто такі, що певною мірою враховують індивідуальні особливості кожного, однак про цілеспрямовану їх оптимізацію не йдеться. Студент, як правило, по-різному може виконувати завдання різних викладачів, ураховуючи їхні рекомендації й менше особливості власного досвіду навчальної діяльності. Студент переважно незадоволений методикою та продуктивністю своєї навчальної праці, переконаний, що він може працювати краще, але не спроможний відповісти на запитання, що б він хотів змінити у своїй навчальній діяльності. До цього рівня можуть бути зараховані студенти, які є організованими, старанними, мають високий рівень виконавської дисципліни, вони все ретельно вивчають, але не мобільні в організації діяльності й дуже часто безпомічні в неординарних навчальних ситуаціях, у ході виконання творчих або проблемних завдань. Студенти, зазвичай, не аналізують свою навчальну діяльність і не переймаються цією проблемою, лише можуть розмежувати окремі аспекти, що характеризують їхню навчальну роботу, однак не здатні їх пояснити з позиції причинно-наслідкових зв'язків, перспектив розвитку та ін. Самооцінка, як правило, стосується конкретної відповіді на запитання в ході заняття або практичної діяльності. Проте оцінювання, зазвичай, відбувається на рівні відчуття якості відповіді (порівняння зі сформованими зразками), студент відчуває серйозні ускладнення, аргументуючи самооцінку, тобто аналізуючи відповіді за критеріями якості певного виду діяльності. Самоаналіз не продиктований потребами вдосконалення процесу організації навчальної діяльності, а тому й не сприймається як значущий складник процесу професійного становлення.

На цьому етапі не фіксують тісні корелятивні зв'язки між результатами навчання та рівнем сформованості суб'єктної позиції студента в навчальній діяльності. Висока виконавська дисципліна студента може продукувати високу результативність навчання шляхом активування пам'яті та волі, що зумовлює високі психофізичні навантаження й практичну неготовність до цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Важливо охарактеризувати перший етап формування процесу, оскільки навіть за умови найнижчого рівня суб'єктності позиції студента в

структурі навчального процесу маємо справу не з нульовим етапом, тобто етапом, коли все починається спочатку. Кожен студент уже має власний досвід навчальної діяльності, тобто наявна база (навіть якщо вона не осмислена, вона неодмінно буде особистісно означена), яку потрібно комплексно й глибоко проаналізувати, щоб окреслити зону її найближчого розвитку.

II рівень (*перспективний*). Студент загалом орієнтується в сутності навчального процесу, що відбувається в особистісно орієнтованому режимі, знає загальні теоретичні позиції, ознайомлений із найбільш поширеними інноваційними педагогічними технологіями та методами. Однак більшість знань засвоєна на рівні запам'ятовування, вони не є інструментом осмислення власної методики навчальної діяльності. Навчальну діяльність аналізують епізодично, поверхово (здебільшого характеризують її елементи), не використовуючи при цьому теоретичного підґрунтя і не з'ясовуючи причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в її основі). Студент переймається проблемою формування власної, оптимальної для нього методики організації діяльності, однак це стосується лише окремих її аспектів: комплексу методів, що забезпечують, як правило, продуктивність навчання, режиму роботи, розподіл часу, оптимального для пізнавальної діяльності, варіантів чергування роботи й відпочинку та ін.

Студент може моделювати роботу лише на близьку перспективу, про формування загальної траєкторії професійного розвитку взагалі не йдеться. Отже, на цьому етапі домінує інформаційно-репродуктивна система навчання, але в її контексті формуються окремі елементи навчальної діяльності, які є продуктом власних зусиль з її оптимізації. Підґрунтям цього слугує мотиваційна база, що починає визначати спрямованість студента на формування власної моделі організації пізнавальної діяльності, з аналізом окремих аспектів здобутого в певній сфері досвіду. Усі ці здобутки ще не можна назвати методикою (технологією), оскільки їм не притаманна цілісність, узгодженість взаємодії складників та цілеспрямованість процесу розвитку. Досить слабкими є намагання аналізувати свою діяльність як через брак сформованості аналітичних здібностей (хоч тут помітний широкий спектр можливостей відповідно до інтелектуального потенціалу кожного), так і через несформованість досвіду в певному виді діяльності. З огляду на це, процес управління стосується не системи організації навчальної діяльності загалом, а епізодичної корекції добору та реалізації окремих методів виконання навчальних завдань. Самостійна робота переважно виконавська за своєю сутністю, студент не ставить перед собою завдань, які окреслюють пріоритети власного професійного та особистісного саморозвитку, оскільки поелементний, і до того ж поверховий, аналіз своєї діяльності не дає студентові змоги їх правильно визначити, а отже, і самоорганізуватися

для їх реалізації. Збільшується потреба адекватно оцінювати продуктивність своєї навчальної праці, і саме цей аспект діяльності стимулює студента до аналізу як власне процесу, так і отриманих результатів.

III рівень (*аналітико-технологічний*) означає загальну спрямованість студента на формування власної концепції, методики та стилю професійного навчання, оскільки він їх пов'язує не лише з ефективністю навчання у ВНЗ, а й з успішністю майбутньої фахової діяльності. Досягається розуміння того, що професійна компетентність – це насамперед індивідуальність стилю та методики роботи, які стають продуктом особистісних характеристик студента як суб'єкта їх творення. Базові вміння, а також загальна здатність до професійного самостворення формуються саме в межах професійного навчання. Студент фіксує наявність осмислених базових позицій, що стосуються загальної методики організації навчальної діяльності з оволодіння професією, має у своєму банку комплекс методів, які забезпечують найвищу продуктивність діяльності, усталені загальні стандарти режиму її організації. Тобто, можна говорити про певний рівень сформованості системи професійного навчання, однак вона стосується переважно забезпечення близьких перспектив професійного розвитку, але ще не моделюється як підсистема загальної динаміки професійного становлення. Продуктивність формування суб'єктності позиції студента в навчанні на цьому етапі зумовлена насамперед тим, що студент працює в зазначеному напрямі цілеспрямовано, інтегруючи теоретичні знання з набутим досвідом у певній сфері діяльності. Теоретичні засади навчального процесу вможливають розуміння сутності процесу, динаміки його розвитку, факторів, що впливають на його результативність.

Студент сформував певний банк методів і технологічних проектів як пріоритетних, тобто таких, що найбільш інтенсивно використовують під час виконання навчальних завдань, забезпечуючи високий рівень їхньої ефективності. Вибір методів і засобів навчання є осмисленим процесом, результатом комплексного аналізу навчальної ситуації. На цьому етапі студент починає активно перейматися проблемою формування власного досвіду продуктивної навчальної праці, відповідно до окреслених концептуальних засад (формуванню означеного досвіду діяльності на попередніх етапах більшою мірою була властива стихійність процесу).

Аналітична робота в структурі формування власної технології навчання стає іманентним її складником, що усвідомлюється студентом як дієвий механізм розвитку системи. Студент може самостійно визначити критерії якості навчального продукту, а також показники ефективності. Аналіз становить певну складність для студента, що пояснюємо як невисоким рівнем сформованості аналітичних здібностей, так і браком досвіду роботи. Однак процес аналізу дає реальні можливості для

оптимізації навчального процесу, цінність його результатів стає очевидною для студента. Саме на цьому етапі розвитку навчальної діяльності фіксують інтенсифікацію аналітичного компонента в її структурі. Аналізу підлягають навчальні ситуації, виконане навчальне завдання, процес організації навчальної роботи, вибір методів навчання, пошук інформації та робота з нею, самопочуття впродовж роботи, рівень психофізичних навантажень та ін. Перші спроби системного аналізу – складні та проблемні для студента, нерідко потребують багато часу й не дають очікуваних результатів, однак на цьому етапі можна говорити про процес, що набуває тенденції до цілеспрямованого комплексного формування, оскільки він стає реальним предметом пізнавального інтересу, має достатнє теоретичне підґрунтя і є сферою його самостійної діяльності, реалізується переважно на саморегулятивній основі.

Для IV рівня (*власне суб'єктного*) характерні високі показники суб'єктної позиції в структурі професійної підготовки майбутнього фахівця. На цьому етапі йдеться про достатній рівень сформованості базових утворень у структурі навчальної діяльності, які забезпечать психологічну та предметну готовність студента до саморозвитку.

Передовсім навчання характеризується сформованістю мотиваційної бази, яка забезпечує його максимальну інтеграцію в життєвий простір студента. Навчання сприймається ним не лише як значущий складник простору, а і як реальна сфера особистісної самореалізації. Студент належно орієнтується в загальній логіці професійного становлення спеціаліста, усвідомлює цінність забезпечення особистісної орієнтованості процесу, володіє теоретичними й практичними засадами. Аналізованому рівню властива наявність власної траєкторії професійного розвитку студента, де максимально враховані актуальні можливості та потенціал розвитку. Сформовані раніше базові позиції трансформуються у власну концепцію організації навчальної діяльності та перспектив її розвитку. На цьому етапі зафіксовано визначеність студента стосовно технологічного складника діяльності, апробовано моделі продуктивної навчальної праці, забезпечено оптимальний їх вибір залежно від конкретної навчальної ситуації. У навчальній діяльності домінує стан інтелектуального піднесення, що є результатом заглиблення в навчальну проблему, наслідком орієнтації на позитивний результат. Студент сам постійно формує для себе ситуації успіху в навчанні, асоціюючи його з успіхом особистісним, життєво значущим.

Студент здатний зробити в навчанні осмислений вибір стосовно навчального завдання, рівня його складності чи методу реалізації, форми представлення результатів. Окреслюється тенденція до вибору завдань із високим рівнем складності, із домінуванням теоретичного складника, проблемних, творчих завдань, тобто таких, розв'язання яких потребує суттєвих інтелектуальних зусиль, а також відповідних технологій

організації діяльності.

Аналітична діяльність набуває особливого статусу, студент сприймає її як базову умову вдосконалення самоорганізації професійного становлення. До того ж студент аналізує не лише фрагменти діяльності, а й підсистеми та систему в цілому. Саме аналіз такого рівня дає змогу окреслити пріоритети вдосконалення навчальної діяльності, а також спроектувати розвиток системи як такої. Найбільша цінність такого підходу полягає в тому, що йдеться про розвиток компонентів цілісності в тісній залежності та взаємодії всіх її складників. Такий процес є надскладним для студента, системні аналізи не реалізують повною мірою всього спектру функцій, однак не можна недооцінювати того факту, що студент після кожної спроби набуває досвіду, наближаючись до оптимальної моделі аналізу. Четвертий рівень не має абсолютних показників, оскільки процес формування суб'єктної позиції студента ніколи не може бути завершеним, він завжди містить резерви для подальшого вдосконалення (навіть коли йдеться про професійну діяльність). Формула «освіта впродовж життя» означає перманентність освітньої діяльності як у плані поповнення фахових знань, розвитку професійних умінь, так і в аспекті формування власної концепції та технології навчальної діяльності, а зміст професійної підготовки повинен забезпечувати і певний резерв розвитку.

Етапи розвитку суб'єктної позиції студента можна умовно ототожнити з вищезазначеними рівнями сформованості суб'єктної позиції, що не суперечить логіці. Для зручності ці рівні названо як низький, нижчий від середнього, вищий від середнього, високий – відповідно до початкового, перспективного, аналітико-технологічного та власне суб'єктного (рис. 1).



Рис. 1. Рівні сформованості суб'єктної позиції студента

Важливо звернути увагу на те, що процес цілеспрямованого формування суб'єктної позиції студента, на наш погляд, не має чітких етапів і меж, оскільки є інтегративним, необмеженим у часі й суто індивідуальним стосовно темпу свого розвитку та структурної наповненості, залежить від спрямування студента й організації умов для розвитку суб'єктної позиції. До того ж викладач не може штучно нівелювати різницю між досягнутими рівнями суб'єктної позиції кожного студента, адже цей процес нереально призупинити для одних та активізувати для інших. Умови для розвитку суб'єктності й суб'єктної позиції створюють на занятті для всіх студентів водночас, це не заперечує індивідуального переходу кожного студента на інший рівень або підтримування високого рівня.

Запропонована система дає кожному студентові змогу «стартувати» з власного досягнутого рівня суб'єктної позиції й не вимагає штучної уніфікації рівнів кожного окремого студента для подальшого їх розвитку. Отже, процес формування цієї позиції є природним і не сприймається студентом як втручання викладача в особистісний простір для коригування його позиції у навчальному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в профессиональной подготовке : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Аксенова Г. И. – М., 1998. – 24 с.