

4. Мінченко О. Юридична професія у Німеччині: аналіз окремих питань / Право України. 2006. - № 1. - С. 139-142.

5. Обучение преподавателей: Методические материалы / Под ред. Л.А. Воскобитовой, Е.А.Рубинштейна, М.Р. Воскобитовой, - Москва, 2006-2007. - 188 с.

6. Сборник сценариев долевых игр по юридическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие/ Под общ ред.. Ю.Е. Винокурова. - 2-е изд., перераб и доп. - М.: Издательство «Экзамен», 2004. - 192 с.

7. Тарасов А.А., Таран А.С., Юношев С.В. Деловая игра «Учебный уголовный процесс»: Учеб, пособие. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. -36 с.

УДК 159. 923:37.015.3

Л.В. МУЗИЧКО

ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ УМІННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ

Анотація. У статті розглядаються результати формувального впливу на індивідуальний стиль умінь студентів економічного університету, що опановують додаткову спеціальність вчителя економіки. Запропоновано дієву програму гармонізації структури стильової поведінки студентів з метою розширення репертуару їхньої навчальної активності, підвищення ефективності здійснюваного ними навчання, а також розвитку їхньої суб'єктності та набуття ними важливої якості - вміння виконувати майбутню професійну діяльність.

Ключові слова: індивідуальний стиль умінь, навчальний цикл, стильова поведінка студента.

Аннотация. В статье представлены результаты формирующего влияния на индивидуальный стиль учения студентов экономического университета, осваивающих дополнительную специальность учителя экономики. Предложена действенная программа гармонизации структуры стилизового поведения студентов с целью расширения репертуара их учебной активности, повышения эффективности осуществляемого ими обучения, а также развития их субъектности и приобретения ими важного качества - умения выполнять будущую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: индивидуальный стиль учения, учебный цикл, стилизованное поведение студента.

Annotation. This article presents the results of the formative influence on the individual style of University of Economics students training, who master the additional job- a teacher of economy. An actual program of students' stylistic behavior structure harmonization was offered in order to expand their teaching activities syllabus, improve learning efficiency, as well as their subjectivity development and acquisition of an important quality - the ability to perform future careers.

Key words: learning style, cycle of learning style, learning style performance.

Стан розвитку освіти в Україні сучасної доби визначається усталенням індивідуально - зорієнтованого підходу, який дає можливість звернути увагу на саму людину і її розвиток у процесі навчання. Основним принципом організації останнього стає визнання того, хто навчається, центральним суб'єктом навчальної діяльності, який не лише інтегрується у навчальний процес, але і здатний до самоорганізації умінь. Традиційно недостатня увага приділялась навчанню студентів самостійно раціонально організовувати власне навчання, хоча реально впроваджувалась політика здобуття освіти, зорієнтована саме на самостійність студентів. Студенти, як суб'єкти навчальної діяльності, потрапляючи в нові умо-

ви, не завжди виявлялись готовими до такого способу здобуття знань у галузі майбутньої професії. Для багатьох існує нагальна потреба зміни старого чи вироблення нового стилю навчальної діяльності. Некерованість процесу формування індивідуальних прийомів навчання зазвичай глибоко впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів. Не викликає сумніву той факт, що для сучасного суспільства вкрай потрібні такі спеціалісти, які б вирізнялись логічним мисленням, високим рівнем саморегуляції, вмінням раціонально розподіляти робочий час, самостійно підвищувати рівень професійної компетентності та збагачуватись особистісно, а також вміти виробляти власні продуктивні прийоми та способи розв'язання різноманітних задач, пов'язаних з реалізацією обраної професійної діяльності. Саме тому студенту важливо знати особливості власного індивідуального стилю учіння. Розуміння своїх сильних та слабких сторін, а також усвідомлення зв'язку стилю з факторами, що його зумовлюють, є однією з умов оптимізації навчальної діяльності. Це важливо тому, що реалізація власного потенціалу в досягненні високих результатів у навчальній діяльності залежить від специфічних особливостей сформованого стилю учіння.

Численні дослідження (Р. Данн та К. Данн, А.Р. Грегоре, Г. Рейнерт, М. Грюндер [7], Д. Колб, Р. Фрай [9], Є.О. Климов [2], О.В. Хібін [6], В.А. Семиченко [4] та інші) констатують вплив стилю учіння на успішність навчання та посиляються на опосередкованість його розвитку певними особистісними властивостями. Водночас сама проблема стилю учіння залишається однією з найскладніших та недостатньо розроблених проблем психологічної науки, а детермінуючий вплив особистісних чинників на розвиток стилю учіння вивчений фрагментарно. Виходячи з наведеного, є незаперечною доцільність досліджень, присвячених вивченню стилю учіння в низці різноманітних факторів, які забезпечують продуктивність професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Визначення психологічних особливостей формування індивідуальних стилів та стратегій учіння у професійній освіті сприяє більш успішному вирішенню проблем навчання конкретного спеціаліста.

Плідним, з огляду на зазначене, вважаємо використання засад теорії саморегульованого учіння (Е.Ф.Зеєр [1]), яке виступає довільною активністю суб'єкта, що відрізняється самостійною постановкою дидактично значимої цілі, формуванням програми власних виконавських дій, свідомим та відповідальним виконанням цієї програми, оцінкою відповідності реальних результатів критеріям успішної навчальної діяльності, своєчасним прийняттям рішення та корекцією процесу учіння. В межах цієї теорії широко використовується новий для професійно-освітньої практики психолого-дидактичний конструкт - компетенція [3], - за допомогою якого долаються протиріччя між змістом навчальних дисциплін та майбутньою професійною діяльністю. В межах **компетентнісного підходу** власне компетенції розглядаються як інтегральні конструкти, які складаються зі знань, умінь, навичок, здібностей до діяльності, досвіду та ціннісно-мотиваційних компонентів, значною мірою адекватні майбутнім професійним діям та формам поведінки, вони органічно включені у професійно значущі ситуації, в контекст майбутньої професії. Розглядаючи учіння як діяльність, спрямовану на формування компетенцій, можна говорити не лише про розвиток її суб'єкта, а й про набуття ним важливої якості - вміння виконувати майбутню професійну діяльність.

Сучасні погляди виявляють відмінності навчання та професійної педагогічної діяльності педагога. У дослідженнях В.А.Семиченко [4] виявлена низка специфічних ознак професійної діяльності педагогів: поліфункціональність (знаходження множинного смислу кожної події під час навчання); варіативність (неможливість повністю спрогнозувати перебіг навчання); «багатовимірність» (кожен поточний

момент діяльності є безперервною проекцією і зіставленням майбутнього і минулого); інтегративність (здійснення інтегральної оцінки безпосереднього стану учня як результату взаємодії життєво важливих та значущих для нього систем); багаторівність взаємодії (управління навчанням учня, співвіднесення власних дій з діями колег, прогнозування подальшого розвитку подій тощо); необхідність постійного пізнання (джерелом оперативного дослідження є поточна ситуація, учень, власна особистість, соціальне оточення, умови взаємодії тощо); необхідність обмеження поліконтекстності стосунків і поведінки (відповідність власної поведінки педагогічній ролі).

Враховуючи зазначене, стає очевидним, що діяльність навчання і педагогічна діяльність не є тотожними діяльностями, одне поняття неможливо підмінити іншим, оскільки поняття педагогічної діяльності є значно змістовнішим.

В основу нашого дослідження покладено ідеї теорії навчання, що спирається на досвід, Д.Колба та Р.Фрая [9], у якій йдеться про те, що емпіричне набування *(випадок, коли термін «набування» в англомовній літературі відбиває зміст поняття «учіння» -Л.М.)* є процесом створення знання через трансформацію досвіду, коли особа безпосередньо взаємодіє з реальністю, яку вивчає, а не просто думає про зустріч з нею чи розмірковує про можливість «щось з нею зробити».

Автори запропонували описувати процес учіння за допомогою двох біполярних вимірів, які утворюються його модусами - певними формами навчальної активності. Континуум проявів одного виміру обмежується конкретним досвідом та абстрактною концептуалізацією. Для другого виміру полюсами слугують активне експериментування та рефлексивне спостереження. Вважається, що рух у вертикальній площині репрезентує процес концептуалізації, а рух по горизонталі - зміни від пасивної до активної маніпуляції. В інтерпретації авторів учіння виступає процесом переходу від одного полюсу до протилежного. Здобуття нового досвіду представляється певною «конфронтацією, що має чотири модуси емпіричного учіння» - конкретний досвід (КД), рефлексивне спостереження (РС), абстрактна концептуалізація (АК) та активне експериментування (АЕ). Для ефективного учіння людина повинна бути здатною до певної активності, яка визначається цими модусами учіння. Тобто йдеться про здатність сприймати конкретний досвід (бути вільною від упередження та відкритою для нового досвіду); здатність до рефлексивного спостереження (вміти розглядати власний досвід з різних точок зору на основі рефлексії); здатність до абстрактної концептуалізації (вміти інкорпорувати власні спостереження у надійні та раціонально обґрунтовані теорії); здатність до активного експериментування (вміти приймати рішення та вирішувати проблеми, спираючись на розроблені теорії). Д.Колб вважає, що придбаний досвід суттєво впливає на ступінь вираження модусів та вироблення стратегій учіння, які виступають комбінацією базових його модусів (наприклад, КД/РС, РС/АК, АЕ/КД/РС тощо), при чому найвищий рівень учіння досягається за умови вияву всіх чотирьох модусів. Учіння є циклічним та кумулятивним процесом постійного оновлення та розширення досвіду людини. Його мета полягає у такій зміні поведінки особи, щоб вона була більш успішною. Саме вплив на поведінковий компонент структури особистості призводить до її постійної трансформації. Отже, процес учіння можна представити у вигляді чотирьох стадій, які змінюють одна одну. На різних стадіях навчального процесу потрібен свій, особливий підхід до навчання.

Запропонована Д.Колбом модель викликає практичний інтерес з огляду на декілька обставин: по-перше, дає можливість розглядати процесуальну сторону учіння, яке розгортається поетапно; по-друге, маємо можливість виявити вплив певних властивостей особистості на ті навчальні преференції (схильність до ви-

яву певної активності, яка визначається кожним модусом уміння), що забезпечують успішність уміння на кожному його етапі, по-третє, можемо спеціально організувати навчання особи, спираючись на виявлені у неї навчальні преференції, зумовлені специфікою різних властивостей її особистості.

Ідея, покладена в основу організації формувального впливу, полягає у створенні певних навчальних умов, у яких студенти, знаючи сильні та слабкі сторони притаманного їм способу реалізації уміння, могли б опановувати певну стратегію навчання та сприймати адекватні впливи зовнішніх умов (характер навчального процесу) з метою її оптимізації. Тобто, йдеться про збагачення студента знанням про власний суб'єктний потенціал в умінні (його суб'єктивна складова) та вироблення вміння його використання з метою покращення адаптації до умов навчання (його об'єктивна складова). Суттєвим чинником, який прискорює формування певного стилю уміння, є відповідні властивості особистості та певна стильова поведінка. Створивши умови для їхнього розвитку та вдосконалення, можна суттєво впливати на процес формування стилю уміння.

Експериментальна група для проведення формувального експерименту складалась з 64 осіб віком від 18 до 18,5 років. Серед досліджуваних було 19 юнаків (30,8%) та 45 дівчат (69,2 %). До неї залучались студенти другого курсу, у стильовій структурі уміння яких було зафіксовано нерозвиненість одного з її чотирьох елементів (А, Р, Т, П), що порушувало «гармонійність» цієї структури. У такий спосіб було виокремлено підгрупи студентів, які умовно названо не-Активістами, не-Рефлекторами, не-Теоретиками та не-Прагматиками.

Весь загал експериментальної вибірки був розподілений на дві підгрупи: підгрупа №1 (по 8 осіб з нерозвиненим у стильовій структурі уміння конкретним стилем - відповідно А, Р, Т, П) повинна була навчатися у спеціально створених умовах, а студенти підгрупи №2 (аналогічна) додатково відвідували ще й тренінгові заняття з метою опанування поведінки, що притаманна особам - носіям нерозвинутого у них стилю учіння та розвитку властивостей особистості, які за результатами здійсненого емпіричного дослідження справляли достатній вплив на формування відповідного стилю учіння. До неї залучались студенти, які виявили високу зацікавленість та бажання поліпшити власну навчальну діяльність шляхом вдосконалення наявного у них стилю учіння.

Формувальний вплив на стиль учіння студентів експериментальної групи відбувався у двох напрямках: по-перше, створювались спеціальні умови навчання, у яких студенти вивчали дисципліну «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», по-друге, забезпечувалась консультативна та тренінгова робота з частиною студентами, спрямована на розвиток тих властивостей особистості, вплив яких на стиль учіння було виявлено у попередньо здійсненому дослідженні. Також вдосконалювалась поведінка, притаманна особам - носіям конкретного стилю учіння.

Під час формувального експерименту впроваджувалась програма підвищення рівня сформованості певного елементу стильової структури учіння студентів за допомогою використання їхнього особистісного потенціалу та впливу зовнішніх факторів (умов перебігу учіння) з метою формування гармонійного стилю учіння. Загалом програма формування гармонійного стилю учіння містила чотири блоки.

І блок. **«Пізнай себе та інших як суб'єктів учіння»**, що спрямовувався на розширення і поглиблення уявлення про себе та осіб, які вступають у взаємодію у процесі навчальної діяльності.

ІІ блок. **«Знайомство з феноменом індивідуального стилю учіння»**, що присвячувався усвідомленню значущості індивідуальних особливостей реалізації діяльності учіння в процесі здобуття професійної освіти.

III блок. **«Шляхи вдосконалення індивідуального стилю учіння»**, що сприяв усьому на вибір засобів поліпшення індивідуального стилю учіння з метою його вдосконалення.

IV блок. **«Рефлексія результату»**, що присвячувався усвідомленню і закріпленню змін, які відбулися в процесі реалізації програми вдосконалення індивідуального стилю учіння студента.

Для визначення ефективності формувального експерименту після його закінчення планувалось повторне дослідження рівня прояву всіх елементів стильової структури учіння у студентів, які навчались у спеціально створених умовах, і у студентів, які навчались у спеціально створених умовах і відвідували тренінгові заняття. Одержані показники рівнів сформованості елементів стильової структури учіння порівнювалися між собою і з «вихідними» показниками, отриманими попередньо.

Програма формування у студента гармонійного стилю учіння впроваджувалась за допомогою ще двох форм роботи: консультативні (індивідуальні та групові) та тренінгові заняття. Впродовж консультативної та тренінгової роботи реалізовувались завдання, зумовлені метою II-IV блоків Програми.

Предметом консультативної роботи виступав здійснюваний студентами аналіз з власних навчальних preferenцій та визначення напрямків вдосконалення певного індивідуального стилю учіння. Результати здійснюваного аналізу слугували основою для подальшої тренінгової роботи.

Зазначена робота відбувалась за такою схемою:

I. Констатація недостатньо розвиненої навчальної переваги, що визначає специфіку прояву індивідуального стилю учіння.

II. Змістовий аналіз способів навчальної поведінки, представлених у вигляді тверджень опитувальника-анкети П.Гоні та А.Мамфорда; диференціація пунктів, з якими не погоджувались студенти під час діагностичного обстеження (описують можливу поведінку особи у навчальній діяльності), на групи: А (поведінка, що не спостерігалась ніколи або вкрай рідко), Б (поведінка, що спостерігається лише за певних обставин) та С (поведінка, що є характерною для особи).

III. Вибір пунктів, які описують ті особливості, що особа хотіла б удосконалити. Зазвичай пропонувалось здійснити вибір особливостей, помічених буквою Б, оскільки їх можна розвинути з меншою затратою зусиль та швидше досягти помітного успіху. Але, у разі вияву студентом бажання розвивати особливості, помічені буквою А, пріоритетним був саме цей вибір.

IV. Формулювання конкретних цілей, які описують результат вдосконалення власної стильової поведінки.

V. АНАЛІЗ ситуації досягнення висунутих цілей:

- оцінка власного внутрішнього потенціалу (наявні вміння та навички) та зовнішніх умов (сприятливі обставини, допомога конкретних людей) досягнення висунутих цілей;

- створення яскравого та чіткого образу себе у майбутньому, коли ціль вже буде досягнуто. Для цього важливо відповісти на низку запитань. Як дізнатися про те, що отримано бажаний результат? Якими будуть переживання у разі досягнення висунутої цілі? Якою буде поведінка у разі досягнення бажаного стану?

- визначення часу та місця здійснення власного наміру;

- перевірка цілі на екологічність з метою визначення того, як бажаний результат вплине на власне життя. Студент повинен усвідомити позитивні та можливі негативні сторони досягнення власної мети;

- визначення необхідних ресурсів для досягнення цілі (властивості власної особистості, інші люди), які потрібно залучити для досягнення мети;

- визначення конкретних перешкод, що заважають особі повніше реалізувати відповідну стильову поведінку. Для цього потрібно дати відповідь на такі запитання: Що може завадити у досягненні цілі? Які труднощі, перепони можуть виникнути на шляху до бажаного результату? Чи може виникнути щось небажане у разі здійснення бажання?

V. Продумування та планування дій, що дадуть змогу розвинути притаманний особі стиль уміння. Намічені дії повинні бути цілком реальними та конкретними. Кожна дія повинна конкретизуватися та співвідноситися з кількістю потрібного на її виконання часу та максимально можливим терміном її виконання.

VI. Тренінгова робота, спрямована на вдосконалення стильової поведінки з метою залучення особистісних чинників для підвищення рівня прояву певного індивідуального стилю уміння.

VII. Рефлексія результатів і підведення підсумків з метою виявлення змін, що відбулися у поведінці та у навчальній діяльності студентів експериментальної групи.

Після того, як студенти усвідомили факти, пов'язані з результатами їхньої попередньої роботи, розпочався етап тренінгових занять, спрямованих на вдосконалення стильової поведінки осіб, умінню яких притаманний певний індивідуальний стиль. Стильова поведінка, що опановується, повинна дозволити студентам виконувати навчальну діяльність більш ефективно, оскільки вони матимуть навчальні преференції, що забезпечують реалізацію кожного етапу навчального циклу. Для проведення цих занять студенти були розподілені на 4 робочі групи за ознакою слабкої розвиненості одного з елементів стильової структури учіння. Заняття проводились окремо з не-Активістами, не-Рефлекторами, не-Теоретиками та не-Прагматиками.

Результати впровадження запропонованої Програми свідчать, що зміни у прояві стильової структури учіння студентів експериментальної групи є суттєвими і неоднозначними. Рівень зрушень у виокремлених структурних елементах стильової структури учіння у студентів - представників різних підгруп був різний. Найбільшого рівня прояву набули відповідні навчальні стилі у разі, коли учіння студентів відбувалось в умовах спеціально організованого навчання та коли в процесі відвідування тренінгових занять у них формували відповідну стильову поведінку і посилювали прояв певних властивостей особистості. Той факт, що в умовах спеціалізації дії зовнішніх та внутрішніх факторів, спрямованих на вдосконалення недостатньо розвинених навчальних можливостей, у незначній мірі поступово вдосконалювались й інші структурні елементи стильової організації учіння, свідчить про паралельний перебіг двох процесів - спрямоване формування відповідного стилю учіння та вдосконалення вміння навчатися загалом і у нових умовах зокрема. Кількісні показники, які характеризують зазначені процеси, показують, що формування індивідуального стилю учіння відбувається повніше в спеціально організованих дидактичних умовах, тобто дія зовнішніх чинників виконує детермінуючу роль. Але в умовах активації внутрішніх чинників детермінуюча роль діяльності значно посилюється.

Після завершення формувального експерименту в рамках реалізації IV блоку Програми студенти давали зворотній зв'язок щодо змін, які відбулися у їхньому учінні. В основному йшлося про отриману можливість повніше використовувати власні сильні сторони в процесі учіння, внаслідок чого його ефективність підвищилась. У такий спосіб отримано позитивну суб'єктивну оцінку учасників експериментального дослідження. З метою отримання об'єктивних даних щодо доцільності здійсненого нами формувального впливу на індивідуальний стиль

учіння студентів аналізувалась їхня навчальна успішність до та після проведення формувального експерименту. Зафіксоване підвищення рівня навчальної успішності, яке має місце у студентів експериментальної групи, може слугувати достатньо вагомим об'єктивним показником, що свідчить на користь вдосконалення наявної стильової структури учіння у студентів у напрямку її гармонізації.

Література

1. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции обучаемых / Эвальд Фридрихович Зеер // Психологическая наука и образование - 2004 - №3, - С.5-11.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. - Казань: КазГУ, 1969. - 278с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [під заг. ред. О.В. Овчарук]. - К. : К.І.С., 2004. - 112с.
4. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07/ Валентина Анатольевна Семиченко. - К., 1993. - 432с.
5. Сизов КВ. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / Константин Владимирович Сизов // Вопросы психологии. - 1988. - №2. - С.160-166.
6. Стиль человека : психологический анализ / [ред. А.В. Либин]. - М. : Смысл, 1998. - 310с.
7. Холодная М.А. Виды познавательных стилей / Марина Александровна Холодная // Практична психологія та соціальна робота, 2003 - № 9. - С 12 - 29.
8. Dunn R. The Complete Guide to the Learning Strategies Inservice System / R. Dunn, K. Dunn. - Boston : Allen and Bacon, 1999. - 213p.
9. Kolb D A. Towards and Applied of Experiential Learning / DA. Kolb, R. Fry // Cooper C.L.Theories of Processes - London : John Wiley and Sons, 1975. - P. 398-419.

УДК 378.147.88:63:51

Ю.І. ОВСІЄНКО

ПІДГОТОВКА ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. Підготовка до практичних занять з вищої математики у ВНЗ аграрного профілю передбачає визначення викладачем типів і основних структурних елементів кожного з них на основі тематики, типів і змістового наповнення лекційних занять, навчально-методичного забезпечення дисципліни, особливостей студентської аудиторії.

Ключові слова: практичні заняття, методи, дидактичні прийоми, організаційні форми, засоби навчання.

Аннотация. Подготовка к практическим занятиям по высшей математике в высшем аграрном учебном заведении предусматривает определение преподавателем типов и основных структурных элементов каждого из них на основании тем, типов и содержания лекционных занятий, научно-методического обеспечения дисциплины, особенностей студенческой аудитории.

Ключевые слова: практические занятия, методы, дидактические приёмы, организационные формы, средства обучения.

Annotation. For preparation to practical lessons on high mathematics in an agrarian high school institutions the teacher must define the types and the basic structural elements of each of them, on the basis of themes, types and the content of lectures, scientifically-methodical support of discipline, features of a student's audience.