

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПІДГОТОВКИ У ВУЗІ

Проблема підвищення якості вищої освіти безпосередньо пов'язана з реформами і модернізацією Української освіти. Концепція модернізації освіти формулює щонайпершу задачу освітньої політики на сучасному етапі - досягнення сучасної якості освіти, її відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Основна мета професійної освіти - підготовка кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних областях діяльності, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Ця проблема має фундаментальне значення для майбутнього не тільки нашої країни, практично всі країни світу зайняті її рішенням.

Останнім часом в педагогічних дослідженнях став широко застосовуватися компетентністний підхід. Відповідно до нього при розгляді підготовки майбутнього фахівця необхідно виходити з сучасного розуміння його професійної компетентності і майстерності.

Формування професіоналізму має відбуватися з опорою на принципи науковості, безперервності, систематичності, єдності теоретичної і практичної ПІДГОТОВКИ. Фундаментальна підготовка фахівця є не ціллю, а засобом підготовки, її необхідно узгоджувати з вимогами професії, яка опановується під час навчання. Це - принцип фундаментальності.

Проблему готовності студентів до взаємодії в рамках професійної діяльності необхідно розглядати з позиції цілісної особистості, враховуючи при цьому роль мотивів і психічних процесів. Готовність як якість і як стан головним чином обумовлюється сталими мотивами і психічними особливостями, властивими конкретній особистості. Складність процесу формування готовності полягає у тому, що успіх діяльності не гарантується простим переносом вироблених раніше якостей і станів в нову ситуацію. Важливим показником готовності є як процес набування знань, професійної самостійності під час навчання у вузі, так і процес адаптації до успішної професійної діяльності. В рамках кредитно-модульної системи відбувається технологізація навчального процесу, що вимагає обов'язкового розуміння й прийняття його логіки з боку тих, хто навчається.

Як відомо, технологія навчання включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і учбових матеріалів, оцінювання педагогічних систем в цілому і змінення Цілей наново, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи. (С.Сполдінг) [1].

В ході проведеного дослідження на факультетах психології, економічному в КНУ ім.. Т.Г. Шевченка було з'ясовано, що студенти часто протиставляють зовнішнім вимогам свою логіку поведінки. Включаючись в систему професійної підготовки, вони виробляють власну концепцію, всередині якої (за самих різних причин) можуть реалізовуватись відношення співпадання, або розходження об'єкт-суб'єктного сенсу подій, що відбуваються. З урахуванням визначеної нами етапності в формуванні особистості, планування навчальної діяльності на основі загальної періодизації розвитку студента під час навчання [2], ми знайшли низку розходжень у студентів при визначенні основних компонентів структури

діяльності і відслідковуванні форм їхньої об'єктивації: а) у нормативному вигляді, що завданий ззовні, апріорному для людини, що включена уданий процес, та б) у фактично реалізовуваних способах діяльності, що визначаються внутрішніми (психологічними) причинами, які склалися на основі життєвого досвіду (за станом на кінець навчання на 4 курсі). З'ясувалось, що завдана структура навчального процесу (кількість, найменування і назва навчальних предметів) має суттєві розбіжності у суб'єктивній її проекції (динамічній моделі, що склалася у свідомості студентів). У системі ставлень студентів значна частина навчальних предметів взагалі не сприймається як професійно необхідна. Багато студентів розуміють професійну необхідність тільки тих предметів, які прямо відносяться до напряму (профілю) підготовки. Предмети, що додають опосередкований внесок в професійну підготовку (формують світогляд, озброюють методологією пізнання і т.д.) виявляються менш значущими. Попадає в число таких, що відкидаються і низка дисциплін з розділу професіональної підготовки, проектування яких на структуру професійної діяльності виявилось для студентів складним. Це свідчить про те, що багато хто розуміє професійну підготовку у вузі як процес оволодіння певним обсягом знань, які прямо співвідносяться зі змістом майбутньої професійної діяльності. Поза зоною їхнього актуального сприйняття виявляються такі зовнішні напрямки професійного становлення, як формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних здібностей і можливостей, формування творчого мислення і широкого кругозору, оволодіння процедурами наукового дослідження і методологічним апаратом, формування міжпредметних навичок і умінь та багато іншого.

Звідси, суб'єктивні моделі навчання будуються на основі поверхового проникнення студентів у сутність навчально-виховного процесу вузу, його складних зв'язків зі структурою професійної підготовки. Результати дослідження показали, що структура діяльності, що задається студентам суттєво не співпадає з прийняттями ними професійного сенсу подій що відбуваються. Розподіл учасників дослідження в залежності від ступеня відповідності суб'єктивних моделей навчального процесу об'єктивно заданій моделі здійснювався шляхом розрахунку співвідношення суми балів, проставлених кожним студентом усій сукупності предметів до максимально можливої величини, (тобто до того ідеального випадку, коли всі предмети оцінені максимальним балом). Були складені таблиці, графіки, аналіз яких показав, що в середині першого курсу відмічаються істотні розходження між завданою логікою професійної підготовки і її суб'єктивним прийняттям. Більше того, динаміка їхніх змін від курсу до курсу вказує на тенденцію до погіршення. Звідси неминуче, що індивідуальні стратегії діяльності, що приймаються студентами, навіть при інших сприятливих умовах (задоволеність вибором професії і організацією праці у вузі, якістю викладання і т.п.) не охоплює весь навчальний процес на необхідному рівні активності. Частина навчальних предметів вивчається не на професійну перспективу, а для поточних навчальних цілей (наприклад отримати високу оцінку, покращити свій рейтинг, щоб отримати стипендію, уникнути нарікань з боку куратора, декана тощо). Пряме декларування викладачем важливості і професійної необхідності окремих навчальних предметів практично не впливає на систему ставлень студентів до навчальної діяльності в звичайних умовах. Щоб змінити такий стан речей необхідно, щоб кожний студент мав можливість створити систему навчальної діяльності через призму формування особистісних характеристик, необхідних для майбутньої професійної діяльності, що має сприяти переходу від позиції пасивного виконавця зовнішніх вказівок до саморегуляції своєї життєдіяльності у відповідності з прийнятими соціальними і особистими цілями.

Таким чином, при складанні навчальних планів, виборі технології навчання необхідно створювати організаційно-педагогічні умови, які дозволять:

а) усвідомлювати студентів себе, як особу, що включена в об'єктивний процес, а відповідно підкорятися необхідності координувати свої зусилля, вчинки, поведінку і спосіб життя з ходом цього процесу;

б) усвідомлювати свій рівень оцінки подій, що відбуваються в середині системи і у випадку невідповідності досягнутого рівня аналізу і виділених критеріїв таким, що об'єктивно вимагаються, намагатися піднятися до рівня теоретичних узагальнень, шукати адекватну характеристику цих подій і методи аналізу;

в) усвідомлювати умови, в яких відбувається його діяльність, оцінюючи їхню відповідність поставленим завданням і, у випадку розходження, намагатися змінити або ці умови, або спосіб організації своєї діяльності у бажаному напрямі;

г) перебудовувати свою діяльність, поведінку і спосіб життя у відповідності із зрозумілим і прийнятим ідеалом доцільного для системи способу самореалізації.

Створення таких умов дозволяє студенту свідомо формувати вибірково складову [2] при отриманні освіти за відповідним напрямом підготовки і, що важливіше, свідомо обирати зміст освіти на етапі спеціалізації в рамках здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста, магістра.

Бібліографічний список

1. Солсо Р.П. *Когнитивная психология* //Пер. с англ. - М.: Тривола, 1996.
2. Жиленко М.В. *Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* /Микола Володимирович Жиленко- Київ, 1994- 151с.
3. Holi R. *Blue Skies. Students' Book.* - Pearson Education. Longman, 2000.

УДК 378.1

О.І. ЖОРНОВА, О.І. ЖОРНОВА

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПРАКТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У ході реформування сучасної системи вищої освіти пріоритетне значення надається формуванню повноцінної особистості майбутнього фахівця, здатної до самореалізації, із широким світоглядом і високою культурою. У зв'язку із цим особливої уваги набуває професійна підготовка майбутніх фахівців, а потребою стають роботи, котрі б уможливили б їхню підготовку на високому теоретичному і практичному рівнях.

Методичні рекомендації до науково-дослідної практики є дидактичним забезпеченням одного з найбільш відповідального етапу професійної підготовки магістрів - проведення експериментального дослідження, котре є складником кваліфікаційної дипломної роботи, та оформлення його результатів. Від наукового рівня таких досліджень залежить висновок державної комісії про підготовку фахівців у навчальному закладі.

Науково-дослідна практика - підсумкова ланка професійно-педагогічної підготовки магістрантів, вона порушує важливі і актуальні проблеми сучасного педагогічного процесу в університеті. Загальні підходи до науково-дослідної практики полягають, переважно, в рівні організації і науковому забезпеченні експериментально-дослідної роботи магістрантів. Це сприяє високому професійному рівню магістерського дослідження.